Karlo Meyer

Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht

»Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht

V&R

Karlo Meyer

Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht

„Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht

Vandenhoeck & Ruprecht

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

ISBN 978-3-666-90020-4 (eLibrary)
DOI https://doi.org/10.13109/9783666900204

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz für die Weiterverwendung gelten nicht für Inhalte, die nicht Teil der Open-Access-Publikation sind (z. B. Grafiken, Abbildungen, Fotos, Auszüge usw.). Diese erfordern ggf. die Einholung einer weiteren Genehmigung des Rechteinhabers. Die Verpflichtung zur Recherche und Klärung liegt allein bei der Partei, die das Material weiterverwendet.
Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.de abrufbar.

2. Auflage 2012, die 1. Auflage erschien 1999 als Printausgabe im Neukirchener Verlag.
© 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Vandenhoeck & Ruprecht, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.
Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.vr-elibrary.de.

Umschlaggestaltung: SchwabScantechnik, Göttingen
Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com
E-Mail: info@v-r.de

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Dedicated
to
Yu Chee Bing
Ice Fish Fin, the story-teller

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204



Chinesische Statue „Shou Sing Gong“

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Vorwort zur zweiten Auflage

Als Autor dieser nun gut zwölf Jahre zurückliegenden Dissertation ist es mir eine besondere Freude, eine Neuauflage dieses Buches zu sehen.

In ganz unterschiedlichen Werken anderer Religionspädagogen sind inzwischen die Ausführungen zum englischen Unterricht, ebenso wie auch meine hermeneutischen Überlegungen rezipiert worden, unter anderem von J. Lähnemann, P. Leimgruber, C.-P. Sajak, H. Brisgen und T. Kaspari. Mir selbst war es ein besonderes Anliegen, den theoretischen Erörterungen praktische Beispiele der deutschen Schulwirklichkeit zur Seite zu stellen. Auf diese Weise entstanden unterschiedliche Projekte, in denen konkrete Vorschläge für den Unterricht auf der theoretischen Grundlegung dieser Dissertation entwickelt wurden. Auf drei von ihnen möchte ich hier gern hinweisen:

Ein erstes Projekt widmete sich dem Thema Moschee, Kirche und Gebet. Pädagogisch habe ich dabei Ideen und Vorschläge von „A Gift to the Child" adaptiert, wie sie hier in Kapitel 5.3 beschrieben werden. Das daraus entwickelte Material wurde im Jahre 2006 unter dem Titel „Lea fragt Kazim nach Gott" veröffentlicht.[1]

Ein zweites Buch für den schulischen Unterricht stellte das Thema des gelebten und in Deutschland erfahrbaren Judentums in den Vordergrund. Dabei wurden insbesondere Ideen des Warwick-Projects von Bob Jackson aufgenommen (vgl. Kap 5.4). Das daraus hervorgegangene Buch „Fünf Freunde fragen Ben nach Gott"[2] führt mit Bild- und Tonmaterial in heute und hier praktizierte Rituale des Judentums ein.

Ein dritter Materialband ging darüber hinaus und bezog noch weitere Religionen ein. Im Haus der Religionen in Hannover stellten wir eine eigene Arbeitsgruppe zunächst aus erwachsenen Mitgliedern der verschiedenen Religionen zusammen, verschiedene Texte wurden geschrieben und schließlich an zweieinhalb Tagen eine große Rundreise

[1] K. Meyer (2006), Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6, (mit Material-CD), Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

[2] K. Meyer (2008), Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5-7, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

mit sechs Jugendlichen zu sechs verschiedenen religiösen Stätten unternommen. In diesem Kontext entstanden Fotos und Studierende drehten kleine Videosequenzen, die die Atmosphäre vor Ort auffingen. Diese fanden Eingang in Arbeitsmaterialien als Kopiervorlagen und eine DVD, die deutsche Jugendliche an ihren unterschiedlichen religiösen Stätten zeigen.[3]

In allen diesen Materialien habe ich versucht meine eigene Forderungen aus dem hier vorliegenden Buch umzusetzen: Nämlich einerseits „fremde Zeugnisse" nicht zu vereinnahmen, sondern ihnen einen eigenen Raum zu geben, andererseits aber durch die konkreten Beispiele über lexikonartiges Sachwissen hinaus existentielles Fragen und elementare Aneignung an individuellen Varianten zu erlauben (vgl. Kapitel 6 und 7).

Eine Fülle von neuer Literatur zum Thema der „Welt"-Religionen ist seither in England und Deutschland erschienen, sie einzuarbeiten würde ein ganz neues Werk nötig machen. Aus diesem Grunde ist hierauf verzichtet worden, so daß bis auf kleine Korrekturen der alte Text belassen wurde.

Hildesheim, Dezember 2011 Karlo Meyer

[3] K. Meyer (2. Aufl./ 2011), Weltreligionen. Kopiervorlagen für die Sekundarstufe I, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen (96 S. (2010, Auflage als „E-Book"); in Verbindung mit der DVD: K. Meyer (2009),Weltreligionen. Sehen, Hören, Gestalten, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen (mit kleinen Filmen, Hörproben, Internetlink, Bildserien, weiterem Material).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Vorwort zur ersten Auflage

Der islamische Ruf zum Gebet ertönt im Klassenraum. In einer anderen Stunde bringt die Lehrerin oder der Lehrer eine indische Götterstatue mit. Solche Stunden finden sich immer häufiger im evangelischen Religionsunterricht. Aber was heißt es eigentlich, wenn ein religiöses, vielleicht gar explizit heiliges Zeugnis einer fremden Religion (ein Lied, eine Statue, ein Gebet, ein Bild, eine Geschichte) im deutschen konfessionellen Unterricht „behandelt" wird? Wie kann man diesem „Fremden" im westlichen Gepräge der Schule und im christlich ausgerichteten Fach gerecht werden? Dieser Fragestellung wird hier in Auseinandersetzung mit dem deutschen und dem englischen Religionsunterricht nachgegangen.

Die vorliegende Arbeit wurde im Dezember 1997 fertiggestellt und als Doktorarbeit an der evangelisch-theologischen Fakultät in Göttingen eingereicht. Prof. Dr. Chr. Bizer und Prof. Dr. M. Josuttis haben sie als Korrektoren gelesen; das Rigorosum fand am 10. Juni 1998 statt.[1]
Die Idee für die Arbeit entstand während eines einjährigen Studienaufenthaltes in Birmingham, der von August 1993 bis zum September 1994 dauerte. In dieser Zeit habe ich eine Master-Arbeit zum Vergleich von deutschem und englischem Religionsunterricht an der Universität von Birmingham geschrieben. Diese Arbeit lieferte Vorarbeiten für die Kapitel drei und vier zum englischen Religionsunterricht.
Literatur des Jahres 1998 konnte nur noch in sehr begrenztem Umfang eingearbeitet werden, so z.B. J. Lähnemanns „Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive" (vgl. Kap. 2.4.2) und K.E. Nipkows „Bildung in einer pluralen Welt. Religionspädagogik im Pluralismus" (vgl. die längeren Anmerkungen in Kap. 3.8 und 5.3).

Zu danken ist an dieser Stelle zunächst auf englischer Seite Prof. Dr. J. Hull, der meine Master-Arbeit intensiv betreut hat, und dem ich viele Anregungen auch für diese Arbeit verdanke. Eine Hilfe waren mir auch die langen Gespräche mit Dr. J. Rudge zu praktischen Vorschlägen, mit Dr. M. Grimmitt zu seinen Theorien und mit Prof. Dr. R.

[1] An der Fakultät eingereichter Titel: Karl L. K. Meyer, Zeugnisse fremder religiöser Traditionen im Religionsunterricht. Eine Studie zum englischen und deutschen Religionsunterricht.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Jackson über den Neuansatz des Warwick-Projects. Für die Möglichkeit zur Hospitation im Unterricht sei der Nelson-Mandela-Primary-School und der Baverstock-Secondary-School herzlich gedankt.
Auf deutscher Seite sei zunächst Prof. Chr. Bizer genannt, der überhaupt die Anregung zum Englandaufenthalt und der Fragestellung gegeben hat und dem ich unabhängig von dieser Arbeit den Spaß am Geschichtenerzählen verdanke.
S. Leonhard als Lehrerin an der Orientierungsstufe und Dr. U. Gedig als Lehrer an der Grundschule haben mir jeweils über mehrere Tage Einblicke in ihren Unterricht gegeben und die Möglichkeit, das englische Konzept „A Gift to the Child" praktisch im Unterricht zu erproben. Beide haben mich herzlich bei sich aufgenommen – nicht nur in der Schule, sondern auch bei sich zu Hause.
Immer wieder beraten haben mich von den Religionswissenschaften her Chr. Meyer und von der Praktischen Theologie her Dr. A. Bieler, Dr. C. Dahlgrün und Chr. Stäblein.
Zu danken ist schließlich all jenen, die das Manuskript der vorliegenden Arbeit auf Inhalt und Fehler gelesen haben.
Gedankt sei zunächst besonders meiner Frau Bing Yu, die die englischen Partien korrigiert und mich all die Zeit unterstützt hat und meinem Bruder Christian Meyer, der nicht müde wurde, eine Version nach der anderen zu lesen.
Für das Korrekturlesen einzelner Kapitel sei gedankt: Uwe Habenicht, Axel Kawalla, Tessen Kameke, Silke Leonhard, Andreas Ohlemacher, Johannes Rauhut, Julia Staudte, Marco Striek und besonders Christiane Brümmer, die die gesamte Arbeit am Schluß auf Fehler hin durchgelesen hat.
Für Unterstützung und beratende Gespräche auf Konferenzen in Deutschland sei gedankt Prof. Dr. M. Kwiran auf dem ISREV 1994 in Goslar und dem internationalen Kongreß „Dialog der Religionen im Unterricht" 1995 ebenfalls in Goslar, Prof. Dr. Lähnemann auf dem Nürnberger Forum 1994, sowie Prof. Dr. H.-G. Heimbrock in Frankfurt und P. Schreiner vom Comenius-Institut.
Gedankt sei auch meiner Vikariatsleiterin Pastorin Chr. Scheller, die mir ermöglicht hat, während des Vikariats diese Arbeit abzuschließen.

Finanziell ermöglicht wurde die Entstehung dieser Arbeit durch ein Stipendium der Hanns-Lilje-Stiftung. Der Stiftung und ihren Mitarbeitern sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich gedankt. Den Druck ermöglichten durch Zuschüsse dankenswerter Weise vier Institutionen: die Hanns-Lilje-Stiftung, die Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers, die Barbara-Schadeberg-Stiftung und das Land Niedersachsen durch Mittel, die von der Theologischen Fakultät Göttingen vergeben wurden.

Göttingen, März 1999 Karlo Meyer

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Inhalt

Erster Teil: Zum deutschen Religionsunterricht

1 Einleitung 15

1.1 Grundlegendes 15

1.1.1 Abgrenzung des deutschen evangelischen Religionsunterrichts 16
1.1.2 Der Gegenstand des Unterrichts 18
1.1.3 Der Bildungsgehalt fremder religiöser „Zeug-nisse“ im evangelischen Religionsunterricht als besonderes didaktisches Problem 23
1.1.4 Die Frage nach der Einbettung in den evangelischen Religionsunterricht 31

1.2 Vorgehen und Aufgabe 34

1.2.1 Aufgabenstellung 34
1.2.2 Die Problematik des englischen Pragmatismus 35
1.2.3 Material und Vorgehensweise 37
1.2.4 Abgrenzung 38

2 Der konfessionelle Religionsunterricht in Deutschland und die fremden Religionen 40

2.1 Einführung 40

2.1.1 Der Umgang mit fremden religiösen Traditionen im evangelischen Religionsunterricht – ein Überblick über die letzten drei Jahrzehnte 40
2.1.2 Der Umgang mit fremden religiösen Traditionen in den deutschen Schulbüchern 42

2.2 Orientierung an den Expertengesprächen im „Dialog der Religionen“ 44

2.2.1 Der Dialog und der Religionsunterricht 44
2.2.2 Charakteristisches 52
2.2.3 Anfragen an die Orientierung am „Dialog der Religionen“ 55

2.3 Orientierung an den Religionswissenschaften 60

2.3.1 Die Religionswissenschaften und das Thema „Weltreligionen“ 60
2.3.2 Udo Tworuschka 62
2.3.3 Anfragen an Tworuschka 67

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

2.4 Orientierung an Fragen des sozialen und gesellschaftlichen Miteinanders 69

2.4.1 Gesellschaft, Soziales und religiöse Traditionen 69
2.4.2 Eine „theologische Didaktik“ der Weltreligionen – Johannes Lähnemann 73
2.4.3 Anfragen an Lähnemann 78

2.5 Orientierung am katholischen Religionsbegriff 81

2.5.1 Der katholische Religionsbegriff und das Thema Weltreligionen 81
2.5.2 Stephan Leimgruber 84
2.5.3 Anfragen an Leimgruber 86
2.5.4 Hubertus Halbfas, „Wurzelwerk“ (1989). 88
2.5.5 Anfragen an Halbfas 91

2.6 Folgerungen 93

2.6.1 Weiterer Verlauf der Untersuchung 95

Zweiter Teil: Zum englischen Religionsunterricht

3 Charakteristika des englischen Religionsunterrichts im Gegenüber zum deutschen 97

3.1 Vorüberlegungen 97

3.2 Der englische Religionsunterricht wird für alle Schülerinnen und Schüler gleich welcher Überzeugung und welchen Glaubens veranstaltet; in religiösen Fragen ist ihm Neutralität auferlegt 99

3.3 Der englische Religionsunterricht beruht auf Arrangements und Kompromissen 103

3.4 Im englischen Religionsunterricht hat Schülerorientierung Tradition 109

3.5 Den englischen Religionsunterricht charakterisiert seine Vielfalt der Religionen 117

3.6 Die Fachwissenschaft englischen Religionsunterrichts ist die Religionswissenschaft 123

3.7 Ein Blick auf Deutschland: Die Kritik am deutschen konfessionellen Religionsunterricht in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre 127

3.8 Die bisher dargestellten Rahmenbedingungen des englischen Religionsunterrichts führten dazu, daß ein individualistischer Grundzug den Religionsunterricht prägt 133

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

4 Zwei divergierende Umgangsweisen mit religiösen Zeug-nissen im englischen Religionsunterricht 143

4.1 Deskriptiv oder existentiell? Zwei Pole englischer Religionspädagogik als Dilemma 143

4.1.1 Zwei Unterrichtsziele und das Problem ihrer Verbindung 143
4.1.2 Zwei Herangehensweisen in den Schulbüchern 146
4.1.3 Überlegungen zum Hintergrund der Polarisierung 149

4.2 Der deskriptive Grundansatz 150

4.2.1 Historisches 152
4.2.2 Systematisch-deskriptives Vorgehen in Schulbüchern 159
4.2.3 Thematisch-deskriptives Vorgehen in Schulbüchern 164
4.2.4 Zusammenfassender Kommentar und pädagogische Kritik 167

4.3 Der existentielle Grundansatz 170

4.3.1 Historisches 170
4.3.2 Der existentielle Grundansatz in Schulbüchern 179
4.3.3 Zu ausgesprochenen und unausgesprochenen Voraussetzungen – Kommentar und Kritik 185

4.4 Ergebnisse aus der Durchsicht der englischen Schulbücher 190

4.5 Aus deutscher Perspektive 191

5 Strategien der Vermittlung des existentiellen und des deskriptiven Vorgehens 194

5.1 Michael Grimmitt – Gemeinsame Wertemuster als Brücke der Vermittlung 195

5.1.1 Grimmitt: What can I do in Religious Education?– „Brücken bauen“ als Aufgabe des Religionsunterrichts 195
5.1.2 Kritische Würdigung 200
5.1.3 Religious Education and Human Development – Wertemuster als strukturelle Grundlage des Religionsunterrichts 201
5.1.4 Kritische Würdigung 208

5.2 The Westhill-Project – Bekannte Erfahrungen und Situationen als Brücken 214

5.2.1 Das Westhill-RE Centre und sein Projekt 214
5.2.2 Kritische Würdigung 217

5.3 „A Gift to the Child“ von M. Grimmitt und J. Hull – Der Ausgang von einem „numen“ 220

5.3.1 Theoretischer Hintergrund 221
5.3.2 Beschreibung 228

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

5.3.3 Beispiel……. .230
5.3.4 Kommentar 237
5.3.5 Kritische Würdigung 241

5.4 Das Warwick-Project unter Leitung von Robert Jackson – Der Ausgang vom einzelnen, individuellen Menschen..... 246
5.4.1 Theoretischer Hintergrund..... 246
5.4.2 Kritische Würdigung der Theorie..... 251
5.4.3 Die Schulbücher..... 254
5.4.4 Kritische Würdigung der Schulbücher der ethnographischen Methode..... 259

5.5 Ergebnisse des vierten und fünften Kapitels und weiterführende Überlegungen zum englischen Unterricht 261

Dritter Teil: Grundlagen für einen Neuansatz

6 Grenzen und Chancen des Unterrichts über fremde religiöse Zeug-nisse..... 264

6.1 Das Problem des Unterrichts über fremde religiöse Zeug-nisse..... 264
6.1.1 Die Perspektive der Metaebene: Zum Gegensatz zwischen fremden religiösen Zeug-nissen und der deutschen Schule 264
6.1.2 Die didaktische Perspektive: Möglichkeiten des Verhältnisses fremder religiöser Gegen-stände zum Unterricht 267
6.1.3 Die Perspektive der Glaubenden: Möglichkeiten der Innensicht des Glaubens im Unterricht Raum geben 269

6.2 Folgerungen: Was kann im Unterricht vermittelt werden, was nicht? – Vom Einbeziehen der Schülerschaft und von bleibender Fremdheit... 270
6.2.1 Außen und doch nicht nur Außen..... 270
6.2.2 Gräben und Brücken – Fremdheit zwischen den Kulturen..... 273
6.2.3 Faszinierend und Entsetzlich – Fremdheit des Heiligen 275
6.2.4 Zu den Grenzen die Fremdheit des Heiligen in der Schule zu erleben 277
6.2.5 Zu den Grenzen und Möglichkeiten, kulturell Fremdes verstehen zu lernen..... 278
6.2.6 Zu den Grenzen und Möglichkeiten, religiöses Denken und Erleben von Menschen aus anderen religiösen Traditionen verstehen zu lernen..... 283

6.3 Die Möglichkeit einer Balance zwischen Grenzen setzen und Einbeziehen..... 285
6.3.1 Eine innere Auseinandersetzung mit fremden religiösen Zeug-nissen anbahnen..... 285
6.3.2 Zusammenfassung: Ein „Sinn für“ Religiöse Zeug-nisse 289

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

7 Praktische Folgerungen 291

7.1 Dem fremden Gegen-stand in seiner Individualität Raum geben 291
7.1.1 Die Anschaulichkeit der Fremdheit im Konkreten und Individuellen 291
7.1.2 Wahrnehmung der Individualität 292
7.1.3 Ein individueller Zeuge von Glauben und heiliger Wirklichkeit 294

7.2 Entziehen und Einbeziehen – die schwierige Aufgabe im Umgang mit fremden religiösen Gegen-ständen 295
7.2.1 Ein Ritual als Zeichen des besonderen Ortes eines religiösen Gegen-standes im Unterricht 295
7.2.2 Jenseits der Schwelle – Gedankengänge nachgehen, Geschichten erleben, sich in Bilder hineindenken 296

7.3 Raum für die Sicht der Schülerinnen und Schüler 298
7.3.1 Impulse aufnehmen und zum eigenen Thema entwickeln 298
7.3.2 Im Gespräch mit dem Zeug-nis eigene Zeugnisse gestalten 302
7.3.3 Zusammenfassung 303
7.3.4 Lernziele im evangelischen Religionsunterricht 304

7.4 Verortung der Beschäftigung mit fremden Religionen im evangelischen Religionsunterricht 306
7.4.1 Zur christlichen Freiheit 306
7.4.2 Gastlichkeit als Konsequenz christlicher Freiheit 307
7.4.3 Zusammenfassung 310

8 Literaturverzeichnis 310

8.1 Abkürzungen 350
8.2 Namensregister in Auswahl 351

Liste der Exkurse

Harold Loukes und Hans-Bernhard Kaufmann – die ersten Konzeptionen des problemorientierten Unterrichts 111

Erfahrungen englischer Religionspädagogen in den Kolonien 120

Verschiedene Formen der Kritik im englischen und deutschen Religionsunterricht 139

Charakteristische Wandlungen M. Grimmitts zwischen 1973 und 1987 207

Zu Gadamer und den Bedingungen des Verstehens eines fremden religiösen Zeug-nisses 279

Überlegungen zum „Projekt Weltethos“ im Unterricht 301

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Erster Teil: Zum deutschen Religionsunterricht

1 Einleitung

1.1 Grundlegendes

Religionslehrer oder Religionslehrerinnen, die aus fremden religiösen Traditionen Themen für den evangelischen Religionsunterricht wählen, sorgen heute nicht mehr für großes Aufsehen. Angesichts weltweiter Vernetzung und angesichts der Krisenherde der Welt mit ihren religiösen Hintergründen, angesichts des weiten religiösen Spektrums in Deutschland und angesichts des fortbestehenden deutschen Provinzialismus ist die Bedeutung dieses Themenkreises nicht mehr in Zweifel zu ziehen. Die Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht[1] schreiben die Beschäftigung mit den islamischen, jüdischen, buddhistischen und hinduistischen Traditionen im Laufe der Schuljahre vor. Insofern scheint dieser Themenkreis etabliert.
Was heißt aber der Umgang mit einer fremden religiösen Tradition im schulischen Religionsunterricht? Was heißt es, z.B. eine Statue eines Gottes in den Klassenraum zu stellen oder ein Gebet mit einem Casettenrecorder abzuspielen? Welche Chancen, welche Probleme und Dilemmata sind hier verborgen? Diese Fragen haben in Deutschland bislang nur wenige in dieser Allgemeinheit beschäftigt.

Die vorliegende Arbeit hat sich aus der Frage entwickelt, auf welche Weise fremde religiöse Traditionen in Deutschland und England behandelt werden. Sie beansprucht nicht, dieses weite Feld erschöpfen zu können, aber doch, neue Aspekte und neue Blickwinkel aus dem Gegenüber von deutschem und englischem Religionsunterricht zu gewinnen.
Der englische Religionsunterricht zeichnet sich dadurch aus, daß er für alle Schülerinnen und Schüler gegeben wird und im Laufe der Schuljahre gleichermaßen christliche, islamische, hinduistische, buddhistische und jüdische Traditionen zum Thema macht. Die englischen Erfahrungen sollen daraufhin untersucht werden, ob sie für den deutschen Religionsunterricht Impulse geben können.

[1] In Niedersachsen differiert die Bezeichnung des Faches in den Rahmenrichtlinien z.B. „Evangelische Religionslehre“ (Niedersächsischer Kultusminister [1990b]). Ich bleibe hier beim „evangelischen Religionsunterricht“.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

In Deutschland gehe ich vom derzeit gängigen evangelischen Religionsunterricht aus und orientiere mich besonders an den Rahmenrichtlinien Niedersachsens.

Der Ausgang vom konfessionellen Religionsunterricht impliziert weder eine Ansicht zur Zukunft des deutschen Religionsunterrichts noch meint es, daß die hier gemachten Aussagen und Vorschläge auf diesen Unterricht beschränkt sein sollen. Es soll deshalb hier auch keine prinzipielle Begründung des evangelischen Religionsunterrichts an den deutschen Schulen gegeben werden. Es wird generell davon ausgegangen, daß auch in der hochindustrialisierten westlichen Welt, in der die Religionszugehörigkeit ganz in das Belieben des Einzelnen gestellt ist, religiöse Vorstellungen und Erwartung mit gesellschaftlichen Konstellationen wie auch persönlichen Haltungen in einer fortdauernden Wechselbeziehung stehen, so daß die religiöse Dimension aus der Schule nicht einfach ausgeblendet werden kann. Im Anschluß an Art. 7,3 GG hat sich in Deutschland ein konfessioneller Religionsunterricht etabliert, von dem hier ausgegangen wird.

Vier Punkte sollen vorausgeschickt werden, um grundlegende Weichenstellungen und Problemkonstellationen vorab zu benennen:
(1) eine Abgrenzung des deutschen evangelischen Religionsunterrichts im Rahmen unserer Fragestellung insbesondere gegenüber Fächern wie Religionskunde, Philosophie oder auch religiöser Unterweisung; (2) Überlegungen zu fremden religiösen Traditionen als Unterrichtsgegenstand; (3) Überlegungen zum Bildungsgehalt des Unterrichtsgegenstandes; (4) der Ort dieses Themenkreises im evangelischen Religionsunterricht.

1.1.1 Abgrenzung des deutschen evangelischen Religionsunterrichts

Was ist Religionsunterricht in Deutschland? Was ist das Spezifikum des Religionsunterrichts gegenüber anderen Fächern? In Anlehnung an die Denkschrift der EKD von 1994 kann es als Aufgabe des Religionsunterrichts bezeichnet werden, religiöse Fragen, Themen und Impulse, kurz: die religiöse Dimension des Lebens ins Gespräch zu bringen.[2] Dies geschieht, indem die Schülerinnen und Schüler auf sich selbst „mit ihren Erfahrungen und Denkansätzen, ihrem Fühlen und Wollen, ihren Wünschen und Zweifeln“[3] angesprochen werden. Dies geschieht, indem die Schülerinnen und Schüler den Raum haben, ein eigenes Verhältnis zu diesen Fragen, Themen und Impulsen zu entwickeln.

Mit dieser sehr kurzen Bestimmung möchte ich eine dreifache Abgrenzung des Religionsunterrichts verbinden.
1) „In der Schule wird die Erschließung einer Religion sorgfältig von der Einübung in eine Religion unterschieden werden müssen. Reflexi-

[2] Vgl. EKD (1994), S.30 und S.84.
[3] EKD (1994), S.84.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

ve Distanznahme – und zwar nach Regeln und nicht nur in ironischer Brechung – muß jedem Schüler ... möglich sein."[4] Der evangelische Religionsunterricht in Deutschland nimmt zwar seinen Ausgang von einer Konfession, ist aber grundsätzlich offen gegenüber weltanschaulichen Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler und greift diesen nicht vor oder setzt sie voraus. Der Religionsunterricht als verbindliche Einübung in einen Glauben wäre eine unzulässige Nutzung der weltanschaulich neutralen Schule.
2) Im Religionsunterricht geht es nicht bloß darum, Wissen über eine religiöse Tradition oder eine bestimmte Konfession zu sammeln, dies wäre Religionskunde, vielmehr sollen die Schülerinnen und Schüler sich als „ganze Person"[5] ansprechen lassen und ein persönliches Verhältnis zum Thema des Unterrichts gewinnen.
3) Der Religionsunterricht orientiert sich schließlich in besonderer Weise an *religiösen* Texten, *religiösen* Gegenständen, Bildern, Themen, Fragen etc., die aus der eigenen oder einer fremden religiösen Tradition stammen. Damit ist als drittes die Abgrenzung gegenüber einem Unterricht in Ethik und Philosophie deutlich, die ihre eigenen Traditionen mitbringen.

Diese Grenzen werden in allen deutschen Rahmenrichtlinien zum Ausdruck gebracht, die in ihren Einführungen das Papier der Kommission 1 der EKD-Synode von 1971 zitieren. Dort wird der Ausgang von der evangelisch-theologischen Tradition in Deutschland genommen, in dem einerseits die biblischen Zeugnisse und geschichtlichen Bekenntnisse die Grundlage bilden, andererseits die wissenschaftlich begründete, historisch-kritische Rezeption das Verständnis leitet.
zu 1) Aus der biblischen Botschaft wird die Freiheit des Gewissens begründet. Sie wird für die Lehrerinnen und Lehrer explizit formuliert. Die „Vermittlung [religiöser Sachverhalte]... in der Freiheit des Gewissens" ist aber darüber hinaus so zu verstehen, daß sie auch den Schülerinnen und Schülern die Freiheit ihrer persönlichen Position läßt. Deutlich ausgesprochen wird dies in der EKD-Denkschrift von 1994, wo dem Postulat einer „geschlossenen christlichen 'Prägung'" eine Absage erteilt wird. Schülerinnen und Schüler anderer Traditionen sollen in den Unterricht eingeladen werden.[6]
zu 2) Gegenüber einer religionskundlichen Herangehensweise an den evangelischen Glaubens ist im Kommissionspapier der EKD von 1971 von einer gegenwartsbezogenen Auslegung und einer Überprüfung eigener Standpunkte und Auffassungen die Rede. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur „über" ein Thema lernen, sondern auch existentiell einbezogen werden, also „von" religiösen Traditionen lernen.[7]
Deutlicher wird auch dieser Punkt in der Denkschrift der EKD (1994) ausgeführt, die das Zentrum des Religionsunterrichts in der „Frage nach Gott und ... [den] sie

[4] B. Dressler, Loccumer Pelikan (1996), S.111.
[5] EKD (1994), S.84.
[6] EKD (1994), S.67, vgl. S.55 und S.64.
[7] Vgl. EKD (1971), S.69f.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

umgebenden Lebensfragen“ sieht, also „*Sachverhalten ..., die die ganze Person angehen*“[8], die als solche eine persönliche Position herausfordern.
zu 3) Die Grenze zu einem Ethik- oder Philosophieunterricht wird in der Denkschrift durch die Frage nach Gott und durch die Rede von der „religiösen Dimension“ des Lebens deutlich gezogen.[9]

Spezifikum des evangelischen Religionsunterrichts am Ort der Schule muß schließlich nach Aussage der Denkschrift der EKD (1994) ein komplementäres Verhältnis zwischen zwei Prinzipien sein: Auf der einen Seite steht das Prinzip einer konfessionellen Orientierung und der damit verbundene Ausgang von Fragen und Mustern, wie sie die geschichtlich gewordenen Traditionen des deutschen Protestantismus geprägt haben, auf der anderen Seite steht das Prinzip dialogischen Umgangs miteinander, das auf die Verständigung unter den Menschen zielt.[10]

1.1.2 Der Gegenstand des Unterrichts

Was wird eigentlich behandelt, wenn „Islam“ oder „Hinduismus“ auf dem Lehrplan steht? Wird nun „der“ Islam unterrichtet? Ich möchte bei der Bestimmung des Unterrichtsgegenstandes sehr vorsichtig ansetzen und generalisierende Formulierungen vermeiden. Der evangelische Religionsunterricht kann sich *nicht* in ein paar Wochen mit „dem“ Islam oder dem Hinduismus als „Weltreligion“ beschäftigen. Er kann sich mit einzelnen Aspekten der großen Traditionen im Islam und im Hinduismus und mit einzelnen Blickrichtungen beschäftigen, nicht viel mehr.

Mit der hier favorisierten Rede von „religiösen *Traditionen*“ möchte ich genau dies festhalten, daß der Religionsunterricht immer nur bestimmte Sichtweisen, Ausführungsweisen einzelner Gruppen oder gar Individuen in den Blick nehmen kann. Die Rede von *einer* „Religion“ oder „Weltreligion“ ist ein „umbrella term“ (R. Jackson), der sehr viele und zum Teil sehr verschiedene Traditionen und Einstellungen verbindet. Die Rede von einer Weltreligion suggeriert leicht ein religiöses System mit einer inneren Geschlossenheit und legt eine Einheitlichkeit nahe, die an z.B. gravierenden regionalen Unterschieden vorbeigeht.[11]

---

[8] EKD (1994), S.84.
[9] EKD (1994), S.30 u.ö..
[10] Vgl. EKD (1994), S.59-60.
[11] Zum Hinduismus vgl. R. Jackson (1996b), S.212 und ders. (1993), S.3.
Ich selbst werde den Begriff „Islam“ und „Christentum“ weiter verwenden, trotz dieser Problematik. Der häufige Gebrauch der Redeweise „religiöse Traditionen“, soll aber ein Problembewußtsein schaffen, und darauf aufmerksam machen, daß jede *konkrete Darstellung* einer „Religion“ immer *eine bestimmte Tradition* herausgreift, die in anderen Gegenden, von anderen Menschen vielleicht nicht so ausgeübt oder verstanden wird.
Auf ein weiteres soll diese Formulierung ebenfalls aufmerksam machen: eine „Religion“ ist kein Denk- und Handlungs*system*, das sich mit ein paar Prinzipien

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Im Unterricht lernen die Schülerinnen und Schüler Ausschnitte fremder religiöser Traditionen kennen. Sie hören den Bericht eines Gläubigen über seine Pilgerreise; sie lesen Abschnitte heiliger Schriften; auf Bildern sehen sie Orte der Versammlung, Menschen beim Beten und Meditieren; sie hören Musik, Klänge eines Kultes, berühren (wenn die Tradition es erlaubt) Gegenstände der Verehrung. Um all diese Möglichkeiten begrifflich zu fassen, möchte ich von „Zeug-nissen" fremder religiöser Traditionen sprechen. Der Bindestrich ist dabei bewußt gesetzt. Die Rede von „religiösen Zeug-nissen" soll das bezeichnen, was in der Bandbreite von religiösen Bildern über Plastiken, Texten, Musik und Ritualen bis hin zu religiösen und existentiellen Fragen und Aussagen in den Religionsunterricht Eingang finden kann.
Ohne durch die Schreibweise „Zeug-nis" eine etymologische Aussage machen zu wollen, soll durch diesen Trennstrich auf zwei Aspekte aufmerksam gemacht werden:

1. In der eigenen Tradition ist das Zeug-nis nicht nur „Zeugnis" von einer nicht anwesenden Wirklichkeit, es bringt im Rahmen seines religiösen Gebrauchs heilige Wirklichkeit mit sich, es eröffnet z.B. als Ritual einen heiligen Raum. So kann es Rüst-*zeug* des Glaubenden im Umgang mit Heiligem sein oder als Werk-*zeug* der Beziehung zwischen dem Glaubenden und der göttlichen Macht dienen, ohne das Heilige in dieser oder jener Form verfügbar zu machen. Ohne dies im Einzelnen auszudifferenzieren, kann in jedem Fall der Bestandteil „Zeug" auf den Charakter und den Moment des *Gebrauchs* eines Zeug-nisses *im Umgang mit dem Heiligen* hinweisen.[12] Dabei kann es

---

erfassen läßt, sondern zu ihr gehört der alle Lebensbezüge bestimmende *Vollzug*. Mit dem Begriff der „*Tradition*" soll auf einen geschichtlichen Strang fortlaufender Entwicklung und *Weitergabe von Erfahrungen, Formen und Inhalte* hingewiesen und zugleich das Konkrete in seiner regionalen Begrenzung im Auge behalten werden. Die Weitergabe einer Tradition schließt stets auch Innovationen und Kritik ein und meint nicht, wie der Begriff Tradition (seit der Aufklärung) auch suggerieren kann, lediglich ein Konservieren des Überkommenen.
Der Begriff „Religion", „religiös" schließlich ist selbst eine westliche Prägung, die nicht schlechthin universal ist (vgl. G. Ahn [1997]). Es ist im Rahmen deutschen Religionsunterrichts unvermeidlich und wie ich meine auch angemessen, bei einem westlichen Vorverständnis zu bleiben (vgl. dazu auch Kap. 6). Für mein Verständnis ist es ein zentrales Kriterium, „Religiöses" als Antwort und Umgang mit der Erfahrung des Heiligen zu verstehen. Diese Antworten und dieser Umgang sind sozial und psychologisch wirksam und stehen mit dem Gefüge von Gesellschaft und Kultur in stetem Austausch.
Zur Problematik der (westlichen) Rede von „dem Heiligen" und zu den Möglichkeiten heute davon zu reden vgl. im übrigen die Sammelbände C. Colpe (1977) und Kamper/Wulf (1987). In der Anmerkung Nr. 14 wird näher auf unser Verständnis des Heiligen eingegangen.

[12] Der Ausdruck „Zeug" findet sich bei M. Heidegger (1960), wird dort aber anders gebraucht als in dem von mir beschriebenen Sinn (auch wenn Heidegger bei

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

von einem Gläubigen verwendet werden, ohne daß es in seiner Eigenschaft als Mittel selbst reflektiert wird. Im religiösen Gebrauch durch den Glaubenden kann das Rüst-zeug und Werk-zeug ganz in die Wirklichkeit, die es mit sich bringt, aufgehen. Es ist so nicht einfach Gebrauchszeug, sondern hat Teil am Heiligen, das es bei rechter Verwendung mit sich bringt.

Ein Beispiel wäre das „Vater unser", das schon so formuliert ist, daß beim Beten sich vollzieht, was der Wortlaut sagt („dein Name werde geheiligt, dein Reich komme ..."). [13] Andere Beispiele von „Rüst-zeug" im Umgang mit dem Heiligen wären ein Rosenkranz, das Bild eines Heiligen, die Worte „Herr, erbarme dich". [14]

---

der Begriffswahl sicherlich eine Rolle gespielt hat). Ein religiöses Zeug-nis, in dem von mir beschriebenen Sinne, wäre aber wohl bei Heidegger weniger ein „Zeug", sondern eher ein „Werk". Beide treffen meine Überlegungen aber insofern *nicht* als sie Heidegger mit einer Art mythischer Ontologie verbindet, die selbst fast schon religiöse Züge trägt (vgl. S.44 und S.46). Ein „Zeug" ist bei Heidegger eine Verflechtung von Form und Stoff auf eine bestimmte Dienlichkeit hin, z.B. ein Krug, ein Schuh, eine Axt (S.21). „Das Zeugsein des Zeuges besteht in seiner Dienlichkeit." (S.26). Es verschwindet in der Dienlichkeit. In seiner Verläßlichkeit macht es der „Welt" gewiß (S.28). Dem „Zeug" fehlt nach Heidegger aber die dem Kunstwerk eigene Selbstgenügsamkeit. Das Kunstwerk gibt gegenüber dem „Zeug" zu wissen, was dieses „Zeug" in Wahrheit ist (S.29f). Es „entbirgt" und eröffnet die Wahrheit des Seienden. Es stellt eine Welt auf. „Das Tempel-Werk ... läßt, indem es eine Welt aufstellt, den Stoff nicht verschwinden ... : der Fels kommt zum Tragen und Ruhen und wird so erst Fels." (S.42). So können einzelne Aspekte des von Heidegger erläuterten auch auf religiöse Zeug-nisse zutreffen, z.B. das Aufgehen in der Dienlichkeit des Zeugs oder das Eröffnen einer Welt im Werk, es geht aber bei einem religiösen Zeug-nis um den Umgang mit dem Heiligen, mit göttlicher Macht. Der Zielpunkt des „Zeugs" bei Heidegger, Welt gewiß zu machen (S.28), oder der Zielpunkt des Werkes, die Wahrheit des Seienden, das Sein des Seienden zu eröffnen (S.34), ist damit nicht ohne weiteres zu identifizieren.

Eine weitere Reminiszenz zu diesem Ausdruck findet sich in der englischen Religionspädagogik. J. Hull beschreibt religiöses Material mit numinoser Ausstrahlung als „Numen" oder als „bits of religious stuff" (in etwa: Stücke religiösen Zeugs), J. Hull (1995), in: J. Lähnemann (1995), S.304. Zur Problematik von Hulls Rede von Numen und Numinosem vgl. Kap. 5.3 dieser Arbeit.

[13] Vgl. Chr. Bizer (1995), S.26-28.

[14] Einige Notizen zum Verständnis des „Heiligen"

In der vielschichtigen Diskussion um das Heilige (vgl. C. Colpe [1987], in: Kamper/Wulf [1987]), angefangen bei der semantischen (Meinen z.B. „sacer", „hagios", „heilig" dasselbe und kann man sie gar noch mit Worten wie „tabu" und „mana" in einem Begriff verbinden?) bis hin zur erkenntnistheoretischen Fragestellung (Auf welcher Basis kann wissenschaftlich über Irrationales oder Vorbegriffliches wie die Erfahrung des Heiligen gesprochen werden?) kann in diesem Rahmen nicht tiefer eingegangen werden. Statt dessen sollen drei Voraussetzungen genannt werden, von denen hier ausgegangen wird.

1. Menschen erfahren das Heilige in einem charakteristischen Gefühl des Erschreckens und der Faszination – bei R. Otto klassisch tremendum und fascinans. Gefühl bezeichnet dabei nicht eine schlichte Emotion, sondern ist bei Otto als

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

2. Während das mitschwingende „Werk-*zeug*“ und „Rüst-*zeug*“ auf den *Gebrauch* im rechten religiösen Rahmen weist, zielt das Wort „Zeug-nis“ (im Sinne von „Zeugnis“ ohne Bindestrich) zweitens auf den *verweisenden Charakter* jenseits des Gebrauchs, den es sowohl für Glaubende als auch für Außenstehende hat. Für den Gläubigen, wie auch den Außenstehenden *weist* es auf einen bestimmten (in der Regel traditionellen) *Umgang* mit dem Heiligen, *weist* auf *Erfahrungen* mit dem Heiligen und schließlich *auf das Heilige* selbst hin.

Der Ausdruck ist im übrigen nicht prinzipiell auf fremde religiöse Traditionen zu beschränken, sondern kann auch religiöse „Zeug-nisse“ aus der eigenen, vielen Schülerinnen und Schülern fremd gewordenen Tradition bezeichnen.

Übersetzung von sensus zu verstehen. Wie der Tastsinn als Gefühl die Eigenschaften warm oder kalt, rauh oder glatt vermittelt, ist der sensus numinis als ein erstes vorbegriffliches Erkennen und Erfahren des Heiligen zu verstehen (vgl. W. Schilling [1949/59], in: C. Colpe [1977], S.420-421).

2. Die Verbindung des Heiligen mit bestimmten Menschen und Dingen als vorübergehende oder feste Eigenschaft ist eine Grundlage von institutionalisierter Religion. „Das Heilige gehört ... zu bestimmten Dingen (den Kultgegenständen), Personen (König, Priester), Räumen (Tempel, Kirche, Wallfahrtsort) und Zeiten (Sonntag, Ostern, Weihnachten usw.).“ (R. Caillois [1950], in: C. Colpe [1977], S. 447). Diese werden durch die jeweils tradierten religiösen Vorstellungen interpretiert z.B. selbst als göttlich, dämonisch, überirdisch oder z.B. als Zugangszeit, Zugangsort oder Zugangsmittel zu einem Gott.

3. a) Das Heilige wird an ganz bestimmten Gegenständen und Orten erfahren, an anderen nicht; es wird in bestimmten Ritualen und zu bestimmten Zeiten erfahren, in anderen Zusammenhängen nicht. Die Erfahrung des Heiligen ist zeitlich und örtlich begrenzt. Dies gilt sowohl für die organisierte Religion, als auch außerhalb ihrer. b) Die Erfahrung des Heiligen in ihrer Verbindung mit bestimmten Orten, Zeiten und Gegenständen ist sozial und biographisch bedingt (vgl. H. Kämpfer, Feuervogel 2/1997). Ein Mensch aus einem anderen sozialen Zusammenhang oder mit einem anderen biographischen Hintergrund wird am selben Ort und zur selben Zeit, wie ein anderer, diese Erfahrung des Heiligen nicht machen.

F. Rötzer beschreibt einen Ethnologen, der bei einem Schamanenritual zugegen ist. Ein Schamane sieht in Trance im Baum eine Hexe, die der Ethnologe nicht sieht; der Ethnologe sieht lediglich, wie der Schamane die Hexe sieht, und spürt dessen Spannung. „Das heilige Spektakel eröffnet sich für keinen Zuschauer, sondern nur für Akteure. Im Sinne einer ...Zeugenschaft müßte er sich selbst der Trance überlassen und am Ritual teilnehmen, das sich demgemäß von innen eröffnet: man muß gewissermaßen in den magischen Kreis des Paktes der Illusion [wie Rötzer es nennt, Anm. d. V.] sich begeben um zu wissen, was die Illusion *wirklich* ist (F. Rötzer [1987], in Kamper/Wulf [1987], S.374). Gleichwohl teilt er die Erfahrung der Besonderheit des Moments und hält es für wert, diesen für den Schamanen so besonderen Moment aufzuschreiben.

In der Schule sind heilige Gegenstände außerhalb ihres Kontextes und werden von den Schülerinnen und Schülern entsprechend nicht von dem sensus numinis erfaßt. Dennoch weist das Zeug-nis aus den Religionen über sich hinaus auf jene andere Erfahrung, die es am rechten Ort mit den entsprechenden Menschen mit sich bringt. (Vgl. dazu auch unten Kap. 6.2.3.) Es ist in seiner Qualität zu achten, daß es als Zeuge auf das Heilige verweist.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Wenn ein *fremdes* religiöses Zeug-nis im Unterricht „dran" ist, befindet es sich außerhalb des Feldes der eigenen Tradition mit seinem Verweis-, Gebrauchs- und Deutungsgefüge. Die Versetzung in den Unterricht hat es seiner Welt entzogen. Es tritt vor die Schülerinnen und Schüler als „Zeugnis" (ohne Bindestrich) von einer fremden Welt. Es steht nun für sich und *verweist* doch auch auf eben diese Tradition und auf das Heilige, wie es diese Tradition erfahren hat.
Die Thematisierung eines religiösen Zeug-nisses unterscheidet sich von anderen „Unterrichtsstoffen". Ein Unterricht über ein religiöses Zeug-nis (wie das Bild eines Heiligen oder ein religiöses Lied) ist etwas anderes als wenn z.B. ein Drehstrommotor im Physikunterricht behandelt wird. Als Zeug-nis eines Glaubens, als Zeuge von Erfahrungen mit dem Heiligen, läßt es sich nicht einfach erschöpfend behandeln wie eben ein Drehstrommotor, weil *das, wovon es zeugt*, sich nicht erschöpfen läßt. Ein religiöses Zeug-nis kann zwar Mittelpunkt des Feldes sich überschneidender Interessen und Intentionen von Unterrichtenden und Unterrichteten werden, doch es geht in den Intentionen der Beteiligten nie völlig auf. Es zeugt weiter von jener anderen Wirklichkeit, die sich unserem Begreifen entzieht, unsere Kategorien gelegentlich sogar aufhebt oder verwirrt.[15]
Um die besondere Stellung von fremden religiösen Zeug-nissen im Unterricht zum Ausdruck zu bringen, möchte ich solch ein religiöses Zeug-nis, das zum Mittelpunkt des Unterrichts wird, als „*Gegenstand"* des Unterrichts bezeichnen. Der Begriff „*Gegen-stand"* nimmt die besondere Ambivalenz auf, daß ein religiöses Zeug-nis einerseits zu einem pädagogisch dienlichen Thema wird, daß es aber andererseits nicht im Unterrichtsgeschehen aufgeht und unabhängig von der didaktischen Aufarbeitung Zeug-nis von Glauben und von Erfahrungen mit dem Heiligen bleibt.[16]

M. Heidegger benutzt das Wort „Gegenstand" (ohne Bindestrich) für Werke, die „aus ihrem eigenen Wesensraum herausgerissen" sind, indem sie z.B. in eine Kunstsammlung gestellt werden: „die Versetzung in die Sammlung hat sie ihrer eigenen Welt entzogen. ... Fortan bleiben sie nur solche Gegenstände." Statt in sich zu stehen, wie der Tempel auf dem Felsen, stehen sie nun „entgegen".

15 R. Otto (1947), S.34.
16 M. Heidegger (1960), S.36. Vgl. Anm. 12.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

1.1.3 Der Bildungsgehalt fremder religiöser „Zeug-nisse" im evangelischen Religionsunterricht als besonderes didaktisches Problem

Die Frage nach dem Bildungsgehalt religiöser Zeug-nisse bedarf einer ausführlicheren Beschäftigung.

Problemanzeige

Im Konstrukt evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland sind religiöse Zeug-nisse christliche Zeug-nisse. Wie steht es nun, wenn fremde religiöse Zeug-nisse in dies Konstrukt eingebracht werden? Zunächst bleibt einfach ein gewisser Rahmen bestehen, der durch die schulischen Gegebenheiten und die konfessionelle Orientierung gesetzt ist: Der Unterricht hört nicht auf, evangelischer Religionsunterricht zu sein. Lehrer und Lehrerinnen bleiben die evangelische Religionslehrerschaft. Die Themen, die die Einheit rahmen und auf welche Lehrerinnen und Schüler zurückgreifen können, sind Themen, die aus dem deutschen evangelischen Kontext stammen oder mit ihm verbunden sind.
Der Gegen-stand aus den *fremden* religiösen Traditionen hat einen ganz eigenen Platz in diesem Gefüge. Entsprechend bedarf auch die Frage nach dem pädagogischen Gehalt eigener Überlegungen.
Was erschließen fremde religiöse Zeug-nisse den Schülerinnen und Schülern? Einen fremden Glauben? Die Perspektive des christlichen Glaubens gegenüber dem Gegen-stand? Wissenschaftliche Methoden und Sichtweisen im Umgang mit „den Religionen"? Menschliche Grunderfahrungen und Grundfragen, von denen der Gegen-stand auch zeugt? Neue Facetten des eigenen Glaubens? Die Bandbreite möglicher didaktischer Intentionen und Umgangsweisen ist weit.
Klärungsbedürftig ist in diesem Zusammenhang auch die Frage nach dem Heiligen und dem religiösen Anspruch, der sich mit einem fremden religiösen Zeug-nis verbinden kann.

Das Heilige als didaktisches Problem

Ein Fokus religiöser Traditionen sind Gegenstände, Handlungen, Zeiten und Orte, die von den Gläubigen als heilig erfahren werden. Mit ihnen verbinden sich Erfahrungen von Schauer und Furcht, von Überwältigtsein und von Ganz-anders-sein mit der Erfahrung von anziehender Faszination. Das im Unterricht behandelte religiöse *Zeug*-nis ist für den Gläubigen mit diesen Erfahrungen gekoppelt. Es ist aus seiner Tradition heraus eine Art Rüst-zeug und Werk-zeug, die es zum Träger oder Zeuge heiligen Raums und Zeit oder zum Träger göttlicher Mächte werden läßt.
Die von Tradition zu Tradition ganz eigenen Erfahrungen mit solchen *Zeug*-nissen sind ernst zu nehmen, will man fremde Traditionen als

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

solche überhaupt ernst nehmen. Dies gilt auch für die Erfahrung fremder Mächte, die zu den Zeug-nissen gehören können. Es ist aber zugleich festzuhalten: Die fremde Macht, die sich für den Glaubenden mit dem Gegen-stand verbinden kann, wird von den Schülerinnen und Schülern am Ort der Schule durch die kontextfremde Vermittlung und den evangelischen Lehrer nur um ein vielfaches gebrochen wahrgenommen. Zeugen von Heiligkeit treffen auf ein Milieu, das allenfalls vage Erfahrungen und Begriffe von Heiligkeit hat. Sie sind *Gegen*-stand.

Das Dilemma besteht darin, daß ein religiöses Zeug-nis präsentiert wird, das erst richtig verstanden ist, wenn es im Gebrauch eines Gläubigen ist und z.B. die Erfahrung eines heiligen Ortes, heiliger Zeit oder einer sonstigen Präsenz des Heiligen freisetzt. An den bloßen Gegenständen erfahren die deutschen Schülerinnen und Schüler diese Heiligkeit selbst nicht mehr, auch wenn sie den Gegen-stand als *Zeuge* dieses Heiligen verstehen. Die Erfahrung des Heiligen müßte im Einüben und Ausüben der fremden religiösen Tradition durch Gebrauch des Zeugnisses am entsprechenden Ort, mit entsprechenden Menschen vermittelt werden.[17] Aber gerade dieses Einüben verbietet sich in der Schule (s.o. zum Religionsunterricht, Punkt 1. .[18] So bleibt das Wesentliche religiöser Zeug-nisse, die Erfahrung der Macht, des Schauers und auch der Bedrohung, für Schülerinnen und Schüler aus diesen Zeug-nissen selbst heraus *nicht* erfahrbar; es wird allenfalls gebrochen im Spiegel von Erzählungen[19] oder (religionswissenschaftlich) geleiteten Erklärungen nachvollzogen werden können.[20]

Der Anspruch fremder religiöser Traditionen als Problem

Hier schließt ein weiterer Punkt an. Eine religiöse Tradition will ausgeübt sein. Das Heilige will verehrt sein, dem Gebot soll Folge geleis-

---

[17] Vgl. oben Anm. 14 zum Heiligen.

[18] Vielleicht erleben die Schülerinnen und Schüler die „Heiligkeit“ am ehesten noch in Tempeln, Kirchen und Gotteshäusern, die in Gebrauch sind. In der Schule konnte ich bei fremden religiösen Zeug-nissen nie beobachten, daß Schülerinnen und Schüler hier die Erfahrung von Heiligkeit machen.

[19] R. Kabisch hat schon darauf hingewiesen, daß dies durchaus möglich ist. Vgl. z.B. seine Erzählungen zu dem sozialen Umfeld von Abram und Gideon, in denen er den Schülerinnen und Schülern zunächst die fremden religiösen Erfahrungen der Kanaanäer oder Mesopotamier sehr plausibel macht. R. Kabisch (1931), S.162ff. Vgl. dazu auch mein letztes Kapitel 7.2.3.

[20] Für die Anhänger der entsprechenden Religion wird das religiöse Material im profanen Kontext leicht zum Problem. Zu religiösen Zeug-nissen gehört ein bestimmter Rahmen, eine Einbettung in den Glauben, in ein Ritual. Die Verwendung außerhalb dieses Rahmens kann als Blasphemie, als Bruch eines Tabus erfahren werden. Es muß jeweils im Gespräch mit den Glaubenden geklärt werden, welcher Umgang mir der fremden religiösen Tradition im Unterricht der Sache gerecht wird und welcher nicht.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

tet werden. Religiöser Glaube *beansprucht* den Menschen; der Mensch soll beginnen aus der religiösen Wahrheit heraus die Dinge der Welt zu sehen. Das rechte Verstehen ist in der Regel nur aus der Tradition und ihrem Denken heraus möglich. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, müßte, wie im Fall des Heiligen, die jeweilige Tradition eingeübt werden. Der Weg der Wahrheit muß gegangen werden, um verstanden zu werden. Doch solch eine Einübung kann und will der Religionsunterricht in der Schule nicht leisten. Die Annäherung an eine religiöse Tradition bricht ab, wo der Einstieg beginnen müßte. So bleibt der Religionsunterricht vor dem Eigentlichen stehen (im „profanum", vor dem heiligen Bezirk). Der Religionsunterricht kann religiösen Zeug-nissen und religiösen Traditionen mit ihren Ansprüchen nie ganz gerecht werden.[21]

Ein Beispiel wäre die Krishna Bewegung. Um ihrem zentralen Mantra gerecht zu werden müßten die Worte „Hare Krishna, Hare Krishna, Hare, Hare, Hare Rama, Hare Rama, Rama Rama, Hare, Hare" nicht nur ein oder zweimal im Unterricht von Schülerinnen und Schülern vorgelesen werden. Sie müßten von der Klasse oder von den einzelnen Schülerinnen und Schülern mehrere Stunden täglich „gechantet" werden. Es bliebe zu beobachten, wie jeder einzelne dies Mantra erlebt. In solch einem Vorgehen würde man dem Mantra gerecht, aber die Grenze zur fremden Tradition wären überschritten.

Das existentielle Gesprächspotential

Auch wenn das Heilige und der Anspruch der fremden religiösen Traditionen die Schülerinnen und Schüler in der Schule nur gebrochen erreicht, kann doch eine andere Dynamik religiöser Gegen-stände die Schülerschaft unmittelbar berühren und zum Gespräch einladen, z.B. die Verarbeitung von Grunderfahrungen und Grundfragen, die die Schülerinnen und Schüler über die Distanz von Kultur und religiöser Tradition ansprechen. Ich möchte dabei bewußt offenlassen, ob dieser Aspekt primär unter symboldidaktischem, unter sozialem, entwicklungspsychologischem, philosophischem oder ethischem Vorzeichen aufgenommen wird. Ich möchte ganz allgemein von dem „existentiellen Gesprächspotential"[22] religiöser Zeug-nisse reden, das von einer Klasse (und von jeder Klasse anders) entdeckt werden kann.

---

[21] Diesem Defizit des Religionsunterrichts begegnen die Verfasser der EKD Denkschrift von 1994 dadurch, daß sie festhalten: „Der Religionsunterricht ist angewiesen auf Orte gelebter Religion, praktizierten Glaubens und sichtbar gewordener christlicher Überlieferung" (S.48). Ein Beispiel für diesen Sachverhalt im Umgang mit fremden religiösen Traditionen wird im letzten Kapitel ausgeführt.

[22] Der Begriff „existentiell" ist aus dem Sprachgebrauch englischer Religionspädagogik übernommen (dort üblich „existential", dazu Kap. 4.3). Er ist daher in englischem Pragmatismus zu verstehen und soll die Didaktik, wie oben ausgeführt, gerade nicht auf eine bestimmte Richtung, z.B. die Existenzphilosophie festlegen. Das existentielle Potential kann genauso gut in einem Lehrsatz wie in den

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Die Ethik der Indianer gegenüber der Natur spricht die Schülerinnen und Schüler an, ohne daß sie ein Verständnis für den Begriff des Heiligen im Animismus oder Schamanismus haben.
Der psychologische Spannungsbogen eines hinduistischen Göttermythos kann die Schülerinnen und Schüler ansprechen, ohne daß sie Ehrfurcht vor diesen Göttern haben.
Was in den religiösen Traditionen zusammengehört, kann sich in der „profanen" Schule und gegenüber „profan" situierten Schülerinnen und Schülern lösen. Soll sich zwischen religiösem Zeug-nis und den Schülerinnen und Schülern eine Verbindung entwickeln, ist es sinnvoll, dieses Potential aufzunehmen und ins Gespräch zu bringen. Will man die religiöse Dimension ernst nehmen, muß aber im Verlauf des Unterrichts auch klar werden, daß dieses existentielle Potential Teil einer religiösen Dimension, eines Heiligen und eines umfassenden Anspruchs einer *fremden* Tradition ist.

Was als existentielles Gesprächspotential didaktisch separiert werden kann, gehört eigentlich in ein umfassendes Wirklichkeitsverständnis der jeweiligen Religion. Was für sich genommen wird, spiegelt noch den Geist, dem es entstammt. Ich möchte von dem existentiellen Gesprächspotential, das in der Klasse entdeckt wird, als „Abdruck" des Heiligen und des Anspruchs des jeweiligen Glaubens im „Profanum" der Schule sprechen.
Diese Metapher kann die Komplexität eines Gesprächspotentials (oder einfach „existentiellen Potentials") aus den Religionen sicher nur ungenügend fassen. Sie kann aber im didaktischen Zusammenhang darauf aufmerksam machen, daß dies existentielle Potential auch ohne die spezifischen Erfahrungen in der Religion kommunikabel ist und daß doch dies Potential durch die jeweiligen Erfahrungen des Heiligen und des Glaubens geprägt ist.

Wenn solch ein existentielles Potential im Unterricht ins Gespräch gebracht wird, sollte also klar sein, daß die aufgegriffenen Fragen in der Klasse ein „Abdruck" des Heiligen und des Anspruchs des jeweiligen Glaubens sind.

Grenzen der didaktischen, religionswissenschaftlichen oder existentiellen Sichtweise gegenüber fremden religiösen Zeug-nissen

Die hier ausgeführten Besonderheiten eines religiösen Gegen-standes im Unterricht verknüpfen sich mit der Einsicht in die Begrenztheit einzelner fachbezogener Sichtweisen auf ein religiöses Zeug-nis.

a) Zu den Grenzen der *didaktischen* Sichtweise im Umgang mit fremden religiösen Zeug-nissen
Auf die Grenzen der didaktischen Sichtweise haben wir schon mit dem Begriff Gegen-stand hingewiesen. Ein religiöses Zeug-nis weist über sich hinaus auf fremde Erfahrungen mit dem Heiligen, auf fremde Mächte. Das Zeug-nis dient den fremden Mächten und läßt sich nicht einfach in den Dienst einer pädagogischen Intention, respektive eines

---

Wegen eines mythischen Helden bestehen. Je nach didaktischer Vorentscheidung wird dieses Potential anders zu erheben und zu bestimmen sein.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Lernziels nehmen. Diese Widerständigkeit regt zunächst an, dies als didaktische Aufgabe zu verstehen: Wie kann man dem fremden Zeugnis im Unterricht gerecht werden? Wie kann auch im Unterricht etwas von der Dynamik in seinem Kontext, etwas von seinem Verweisgefüge deutlich werden? Diese Fragen können beantwortet werden, es muß aber bedacht werden, daß dies immer schon Fragen sind, die die didaktische und methodische Verfügbarkeit eines religiösen Zeug-nisses voraussetzen. Mit dem Begriff des Gegen-standes soll gegenüber der Vereinnahmung durch die didaktische Perspektive darauf verwiesen werden, daß ein religiöser Gegen-stand gerade im Unterricht nicht einfach verfügbar ist.

b) Die Grenzen der *religionswissenschaftlichen* Sichtweise
Der Religionsunterricht sollte auf religionskundliche Erkenntnisse und Kategorien zurückgreifen, um die fremde Tradition sachlich angemessen darzustellen. Diese Sichtweise stößt an ihre Grenzen, wenn die Schülerinnen und Schüler sich durch die Fragen der fremden Zeugnisse in ihren persönlichen Meinungen, vielleicht sogar ihrem Glauben ansprechen lassen. Ohne ein solches Gespräch würde sich der Religionsunterricht in eine Religionenkunde verwandeln; eine Religionenkunde könnte zum Beispiel aufgrund ihres Wissenschaftsverständnisses die persönliche Auseinandersetzung vermeiden. Demgegenüber scheint es mir gerade der Sinn von Religionsunterricht zu sein, solche Fragen nicht nur anzustoßen, sondern z.B. in einem Gespräch weiter zu verfolgen, auch wenn sie über die religionswissenschaftliche Herangehensweise hinausgehen.

Daß auch gegenüber der fremden Tradition eine innere Auseinandersetzung stattfinden sollte, wird aus dem Papier der EKD Synode von 1971 deutlich, wenn gefordert wird, sich „mit nichtchristlichen Religionen und nichtchristlichen Überzeugungen“ auseinanderzusetzen, „um den eigenen Standpunkt und die eigene Auffassung zu überprüfen,...“[23]

c) Zu den Grenzen einer Sichtweise, die sich an *existentiellen* Fragen und Bildern orientiert
Es macht Sinn, im Religionsunterricht die in den fremden religiösen Zeug-nissen aufgegriffenen Erfahrungen und grundsätzlichen Fragen ins Gespräch zu bringen. Es kann aber nicht einfach darum gehen, Grundeinstellungen des Lebens anhand fremder religiöser Zeug-nisse zu erschließen und ihre religiöse Konnotation zu vernachlässigen. Wenn die religiöse Einbettung solcher Regeln, die religiösen Motive und Inhalte, Formen und Fassungen nicht mitbeachtet werden, verfehlt der Religionsunterricht seine Aufgabe.

[23] EKD (1971), S.70.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Es läßt sich festhalten: Der Religionsunterricht wird gerade darin Religionsunterricht, daß er verschiedene Herangehensweisen kombiniert, und daß er die Spannungen im Auge behält, die sich auftun zwischen didaktischer Dienlichkeit und religiöser Gegen-ständigkeit im Unterricht (a), aber auch zwischen sachlich wissenschaftlicher Klärung (b) und persönlichem Einbeziehen (c).

Drei mögliche Erfahrungsbereiche mit religiösen Zeug-nissen im Unterricht

Die hier genannten Spannungen, die fremde religiöse Zeug-nisse als Unterrichtsgegen-stand mit sich bringen, sollen nicht zu der Schlußfolgerung führen, diesen Themenkreis aufzugeben, sondern den jeweiligen Gegen-stand mit Vorsicht anzugehen[24] und die Andersartigkeit und Fremdheit des Verhandelten wahrzunehmen: mit der kulturellen Fremdheit, den fremden Ansprüchen und den fremden Mächten, im Bewußtsein dafür, daß im Unterricht Wesentliches der religiösen Dimension *nicht* oder nur indirekt und gebrochen erfahren werden kann.
Diese Spannungen, die ein religiöses Zeug-nis im Unterricht mit sich bringt, möchte ich aufnehmen, indem ich den Bildungsgehalt eines religiösen Zeug-nisses durch drei miteinander verknüpfte Erfahrungen mit religiösen Gegen-ständen näher beschreibe.
Am Ort der Schule sind Erfahrungen mit religiösen Zeug-nissen möglich: (1) in ihrer sachlich darstellbaren Vorfindlichkeit, (2) in ihrem existentiellen Potential (als Abdruck des umfassenden Anspruchs und des Heiligen im Profanum) und (3) in ihrer Entzogenheit für die Schülerinnen und Schüler in der Schule. Mit diesen drei Erfahrungen kann der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern einen begrenzten „Sinn“ dafür anbahnen, was religiöse Zeug-nisse ausmacht.
Ich möchte die Rede eines „*Sinns für religiöse Zeug-nisse*“ betont aufnehmen. Einen „Sinn für etwas“ zu haben, schließt noch nicht die Ausübung ein und meint doch eine persönliche Auseinandersetzung und ein Bewußtsein für den Wert religiöser Zeug-nisse.[25] Es ist dabei hervorzuheben, daß dieser Sinn in der Schule nur begrenzt vermittelt werden kann, da die Erfahrung mit religiösen Gegen-ständen begrenzt bleibt. In diesen drei genannten Beziehungen ist ein Sinn für religiöse Zeug-nisse im Unterricht möglich. Ich möchte diese Erfahrungsbereiche weiter ausführen. Dabei versteht es sich, daß diese Erfahrungsbereiche ineinandergreifen.

---

[24] Wie dies zu tun ist, soll in dieser Arbeit geklärt werden.

[25] Die Formulierung „Sinn für etwas“ kann dabei auch die Begrenzung eben dieses „Sinns“ zum Ausdruck bringen. Der Ausdruck „ er hat einen Sinn für Kunst“ oder „Sinn für Musik“ wird gerade auch für solche Menschen angewandt, die dies nicht ausüben.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

1. Im Unterricht machen die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit religiösen Zeug-nissen als Gegen-stand sachlicher Betrachtung, als Gegen-stand genauen Wahrnehmens. Die religiösen Formen und Inhalte werden systematisch geklärt. Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich Kategorien und Denkmodelle, wie es z.B. die Religionswissenschaften anbieten.

Als Beispiel sei das Kirchengebäude und die Moschee genannt: Beide können sachlich, z.B. architektonisch betrachtet werden. Über religionshistorische Entwicklungen kann informiert werden. Die Bedeutung der Gesamtkonzeption und der Details des Bauwerks kann man erörtern. Die Ausübung von Riten in diesem Gebäude kann für den religiösen Zusammenhang geklärt werden.

2. Im Unterricht machen die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit dem existentiellen Potential eines religiösen Gegen-standes. Durch den behandelten Gegen-stand werden grundlegende Erfahrungen (religiöser und allgemein existentieller Art) verarbeitet und Fragen aufgeworfen, die die Schülerinnen und Schüler auch in den eigenen (religiösen, wie profanen) Bezügen berühren können. Diese Dimensionen des Behandelten wird ins Gespräch gebracht; Grunderfahrungen und -fragen werden erschlossen.

Bei einem Besuch des Gebäudes werden die Schülerinnen und Schüler von der Gestalt der Kirche bzw. der Moschee angesprochen. Jedes Bauwerk strahlt eine bestimmte Atmosphäre aus. Bilder, Mobiliar und Schriftzüge regen die Phantasie an. Wie wirkt die Erhabenheit der Kirche auf mich, was löst sie in mir aus? Die Frage nach dem Gottesbild kann gestellt werden.
Die Schülerinnen und Schüler ziehen ihre Schuhe aus bevor sie in die Moschee treten. Was sagt für mich Sauberkeit und Reinheit aus? Die Frage nach Respekt kann aufgeworfen werden. Im Gebet fallen Moslems auf die Knie, drücken ihre Stirn auf den Boden. M. Meyer-Blanck fragt dazu in seiner Terminologie: „Was geht in uns selbst vor, wenn wir auf die Knie fallen? Könnte ich mir vorstellen, damit etwas zu signifizieren, und wie könnte ich dann experimentieren, um Freude, Stille, Verzweiflung zu zeigen? Was signifizieren körperliche Zeichen in unserer Gruppe (Klasse) sonst und welche wären die angemessenen Gebärden, um unserem Glauben Gestalt zu verleihen“[26]

3. Im Unterricht machen die Schülerinnen und Schüler eine Erfahrung der Distanz und der Fremdheit gegenüber religiösen Zeug-nissen. Wesentliches der religiösen Dimension des Gegen-standes bleibt den Schülerinnen und Schülern entzogen a) durch den Rahmen der weltanschaulich neutralen *Schule*, b) durch die *kulturelle Distanz*, c) *in ihrem Anspruch* auf den ganzen Menschen und d) *in ihrer Heiligkeit*. Für die Schülerinnen und Schüler wird das Unerschließbare fremder Zeugnisse deutlich, während der religionswissenschaftlich faßbare Ge-

[26] M. Meyer-Blanck (1995), S.119-120 mit Verweis auf Chr. Bizer, JRP 7 (1990).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

brauch und das Umfeld sachlich geklärt werden können. Existentielle Fragen werden aufgenommen, auch wenn diese in einen umfassenden Anspruch eingebettet sind, dem nicht entsprochen werden kann. Erschließbares und Unerschließbares, Fremd-bleibendes, gehen Hand in Hand.

Kirchengebäude und Moschee sind Schülerinnen und Schülern, besonders wenn sie sie nicht regelmäßig betreten, etwas sehr Fremdes. Sie zögern einen Moment, die Schwelle zu übertreten. Das alte Kirchengemäuer in seiner Größe und seiner Dunkelheit kann etwas Beklemmendes haben. Ein Gemarterter im Mittelpunkt löst Befremden aus; vielleicht wirkt er sogar unheimlich. Die Stufen zum Altarraum werden als Schranken erfahren, auch wenn dies alles schon vorher im Unterricht besprochen worden ist.
Die Beobachtung der Massen beim Freitagsgebet in der Moschee hat eine deutliche Ausstrahlung von Einheit und Macht. Das Auf und Nieder der Betenden ist faszinierend und auch beängstigend für den Außenstehenden. In dem dies Fremdheits*erleben* der Schülerinnen und Schüler aufgenommen wird, kann die *Fremdheit der anderen Tradition* auch zum Thema im Unterricht werden.

Alle drei genannten Punkte sehe ich als wichtige Aspekte des Bildungsgehalts fremder religiöser Zeug-nisse. Von der Basis dieser drei Aspekte können Verständnis und Verständigung ihren Ausgang nehmen, kann die eigene Glaubenshaltung Eingang in das Gespräch finden, ohne die fremde Tradition als Gegen-stand der Unterrichtseinheit zu verdrängen.

In den Rahmenrichtlinien Niedersachsens finden sich die oben genannten drei Punkte sowie die Forderung des Dialogs wieder. Dort heißt es in den allgemeinen Bemerkungen zum Lernfeld B „Religionen und Weltanschauungen im Gespräch", die durch alle Schulstufen hindurch fast gleich formuliert werden:
„Gegenstand dieses Lernfeldes sind die Grundstruktur und Erscheinungsformen anderer Religionen, die Auseinandersetzung mit weltanschaulichen Fragen und Meinungen sowie das Aufspüren und Kennenlernen religiöser Ausdrucksformen im Alltagsleben. Die Entdeckung und Aufarbeitung religiöser und existentieller Grundfragen in den verschiedenen Religionen und Weltanschauungen können helfen, sich eigener Standpunkte zu vergewissern, andere Meinungen zu verstehen und fremde Menschen und Vorstellungen in ihrem Anderssein zu akzeptieren oder auch von ihnen zu lernen. Der Zugang zu diesem Thema geschieht im Dialog und in Auseinandersetzung mit den Aussagen eines evangelischen Glaubensverständnisses."[27]
Eindeutig wird die wissenschaftliche Sachebene genannt („Grundstrukturen und Erscheinungsformen") und das existentielle Potential („religiöse und existentielle Grundfragen ... helfen ... zu lernen"). Die beiden anderen Aspekte werden m.E. unzureichend benannt. Fremdheit wird mit dem Begriff „Anderssein" zum Ausdruck gebracht, die besondere Fremdheit der religiösen Dimension wird aber nicht aufgenommen. Problematisch scheint mir auch der Umgang mit dem Stichwort „Dialog". Es ist in Frage zu stellen, ob es sinnvoll ist, allein zu betonen, daß der Dialog mit dem „evangelischen Glaubensverständnis" stattfindet, das den Schüler-

[27] Niedersächsischer Kultusminister (1990a), S.7.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

innen und Schülern möglicherweise genauso fern liegt, wie andere religiöse Zeugnisse. Auf diese Problematik wird in Kapitel 2 näher einzugehen sein.

Die hier beschriebenen Bildungsgehalte sind nicht einfach den religiösen Zeug-nissen als Gegen-stände des Unterrichts immanent, sonst wären diese nicht Gegen-stände. Vielmehr ergeben sich mit verschiedenen Herangehensweisen (religionswissenschaftlich/ existentiell) verschiedene Bildungsgehalte, die letztlich doch gemessen an dem religiösen Potential des Gegen-standes begrenzt bleiben. Es muß im Unterricht daher in besonderer Weise darum gehen, daß die Schülerinnen und Schüler ein eigenes Gegen-standsverhältnis ausbilden, indem sie sich ein erstes Bewußtsein für die Vielschichtigkeit und Fremdheit der religiösen Zeug-nisse aneignen.

W. Klafki hat in seiner Monographie von 1963 die Frage nach dem „Fundamentalen" des Unterrichts gestellt, nach der grundlegenden Haltung, dem Ethos, das sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht aneignen sollen. Er geht davon aus, daß jedem Fach solch ein Fundamentales zu Grunde liegt, das sich insbesondere durch die Vorgehens- und Umgangsweise des Lehrenden mit dem Gegenstand des Unterrichts vermittelt. *Das Fundamentale eines Unterrichts über fremde religiöse Traditionen sehe ich in einem „Sinn für fremde religiöse Zeug-nisse", das die Erfahrung unter den oben genannten drei Aspekten und das Ernst-nehmen und Wert-schätzen dieser Zeug-nisse einschließt.*

1.1.4 Die Frage nach der Einbettung in den evangelischen Religionsunterricht

Wie paßt dies Fundamentale nun in den evangelischen Religionsunterricht? Ich meine, daß dieser Sinn für fremde religiöse Zeug-nisse sich an ein Fundamentales des evangelischen Religionsunterrichts anschließen kann und von ihm bestimmt sein sollte: die evangelische Freiheit.
Ein „Sinn für fremde religiöse Zeug-nisse" setzt im eigenen Glauben eine Haltung innerer Freiheit voraus, die es sich „leisten" kann, auf andere Traditionen ernsthaft einzugehen und sie zu respektieren.
Es ist eine der entscheidenden Grundlagen evangelischen Glaubens, daß Jesus Christus in seinem Leiden und Sterben von inneren und äußeren Zwängen der Welt befreit hat und so frei macht zum Dienst in und an der Welt. Die christliche Freiheit ist ein Fundamentales des evangelischen Religionsunterrichts, das auch und gerade im Unterricht über fremde religiöse Traditionen Bedeutung gewinnt. Der Anspruch der *christlichen* Botschaft wird mit dieser Freiheit nicht aufgegeben, vielmehr ist diese Freiheit ein entscheidender Aspekt dieser Botschaft,

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

der beispielhaft im Umgang mit fremden religiösen Zeug-nissen zum Tragen kommt.

Theologische Reflexionen

In unserem Zusammenhang können nur holzschnittartig systematisch-theologische Überlegungen angestellt werden. Im Prinzip müßte hier eine Auseinandersetzung mit den „Theologien der Religionen" folgen, in deren Verlauf das Verhältnis des Christentums, des Evangeliums, das Verhältnis von Jesus Christus zu den Religionen zu klären wäre. Theologien der Religionen sind in vielen Variationen in jüngster Zeit von englischsprachigen Autoren veröffentlicht worden.[28] Diese hier für unsere Zwecke aufzuarbeiten, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich.[29]
Wie auch immer das Verhältnis von Christus zu den Religionen bestimmt wird, wie auch immer Kreuzestheologie genau gefaßt wird, zum Grundbestand evangelischer Rede von Christi Kreuz und Auferstehung und zur grundlegenden Glaubenserfahrung gehört die Rede von der christlichen Freiheit, von der ich hier im religionspädagogischen Rahmen ausgehen möchte.

1. Die christliche Freiheit heißt *Freiheit von inneren und äußeren Zwängen*. In Christus ist der Mensch a) befreit vom Gesetz und von Werken, mehr noch: er ist befreit b) von jeglichen Zwängen, von „Mächten und Gewalten".
Der evangelische Religionsunterricht macht es sich deshalb zur Aufgabe, diese Freiheit in Christus den Schülerinnen und Schülern zu eröffnen (K. E. Nipkow).[30] Eine evangelische Religionspädagogik mit diesem Anliegen wird diese Freiheit auch im pädagogischen Vorgehen erlebbar machen. Sie tut dies, indem sie auf die „Gewalt" z.B. von Indoktrination verzichtet; sie tut dies, indem sie nicht verlangt, einer nicht-hinterfragbaren Autorität zu folgen. Statt sich nur an die Themen der eigenen religiösen Tradition zu klammern und im Unterricht eine Monopolstellung zu behaupten, die sie außerhalb dieses Unterrichts nicht hat, kann sie auch zum Wahrnehmen von Zeug-nissen nichtchristlicher religiöser Traditionen und zur offenen Beschäftigung mit diesen einladen. Die Freiheit auch Fremdes und Anderes zur Kenntnis nehmen zu können und zu würdigen, und gerade darin Christ zu sein, kann hier konkret werden.[31]

---

[28] Vgl. den Sammelband von Hick/Hebblethwaite (1980) mit Schriften von E. Troeltsch, K. Barth, K. Rahner, W.C. Smith, R. Panikkar, S. Samartha, J. Hick, J. Moltmann und J. Taylor; vgl. weiter z.B. W. C. Smith (1967), J. Hick (1973), P. F. Knitter (1988), R. Panikkar (1990).

[29] Hingewiesen sei auf die Darstellung der Grundzüge der „Theologien der Religionen" für Religionspädagogen in K. Harms (1997). Vgl. in Deutschland zum Verhältnis zu anderen Religionen: die VELKD (1991) trinitarisch geprägt, S.91-132, Lähnemanns (1998) Ausgang von dem grenzüberschreitenden Handeln Jesu und Th. Sundermeiers Überlegungen zu Glaube und Unglaube (1996), 123.

[30] K.E. Nipkow (1975b), S.94-101.

[31] Das Erleben der Möglichkeit christlicher Freiheit, kann natürlich nicht die Christuserfahrung der Schülerinnen und Schüler ersetzen, noch kann die Freiheit

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Christliche Freiheit schlägt sich so in dem Charakter des Unterrichts nieder, der die Freiheit hat, auch andere zu Wort kommen zu lassen; damit verbunden macht er darin die christliche Freiheit deutlich, fremde Sicht-, Denk- und Glaubenswege prüfen zu können, ohne die Sorge, anderen Mächten sofort zu verfallen.

Die Freiheit, auch fremde religiöse Traditionen in den Unterricht zu laden, findet sich auch in den Rahmenrichtlinien Niedersachsens für den evangelischen Religionsunterricht.
„Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Auseinandersetzung mit Glaubens-, Denk- und Handlungsweisen von Menschen ... Antworten für die Gestaltung des eigenen Lebens ... finden. Dabei sind [neben der christlichen Botschaft] auch andere Religionen mit ihren Sinnentwürfen und Weltanschauungen angemessen zu berücksichtigen.“[32] „Die Entdeckung und Aufarbeitung religiöser und existentieller Grundfragen in den verschiedenen Religionen und Weltanschauungen können helfen, sich eigener Standpunkte zu vergewissern, andere Meinungen zu verstehen und fremde Menschen und Vorstellungen in ihrem Anderssein zu akzeptieren oder auch von ihnen zu lernen.“[33]
Die Rahmenrichtlinien machen sich dabei die Tradition evangelischer Freiheit zu nutze, wie sie seit der EKD Synode von 1971 in der Religonspädagogik immer wieder aufgenommen wird. Demnach leitet die Freiheit des Gewissens das Vorgehen der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Diese Freiheit meint aber eben nicht Beliebigkeit, sondern gründet in der Bindung an den christlichen Glauben. Die Rede von dieser Freiheit ist so zu verstehen, daß sie nicht nur die *Freiheit zur Wahl* von Themen und Methoden, sondern auch die *Vermittlung* dieser evangelischen Freiheit zur Aufgabe macht.[34]

2. Der christliche Glaube macht *frei zum Dienst* an der Welt.
In eine Welt der zusammenwachsenden Nationen und Kulturen und in eine plurale Gesellschaft hineingeboren zu sein, bedeutet für Christinnen und Christen, sich mit dieser Umwelt auseinanderzusetzen. Die Zuwendung Gottes zu den Menschen begründet für Christinnen und Christen die Zuwendung, das Ernst-nehmen und Wert-schätzen anderer Menschen und dessen, was sie denken und fühlen. Ernst genommen werden andere Menschen mit dem, was sie denken und glauben (a) in einer Auseinandersetzung, einem Gespräch, das die Bereitschaft einschließt, sich von Impulsen des Anderen anstoßen, aber auch abstoßen zu lassen. Ernst genommen werden sie (b), wenn Grenzen zum Fremden und wenn diese Entzogenheit für die Außenstehenden, wenn sein Anders-sein wahrgenommen und beachtet wird. Wie dies im Unterricht umgesetzt werden kann, ist eine Fragestellung dieser Arbeit.

---

des Glaubens bei allen Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt werden, doch kann die Freiheit als Frucht des Glaubens in dem Vollzug des Unterrichts anschaulich werden.

[32] Niedersächsischer Kultusminister (1990a), S.5.
[33] Niedersächsischer Kultusminster (1990a), S.7.
[34] Vgl. K.E. Nipkow (1975b), S.94-101.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

1.2 Vorgehen und Aufgabe

1.2.1 Aufgabenstellung

Die drei oben vorgeschlagenen Aspekte beim Umgang mit religiösen Zeug-nissen in der Schule (sachliche Klärung/ existentielle Auseinandersetzung/ Berücksichtigung der Entzogenheit) finden sich in der deutschen evangelischen Religionspädagogik nur partiell (dazu Kapitel 2): Das existentielle Potential und die Entzogenheit fremder religiöser Zeug-nisse kommen im Unterricht in der Regel nicht zur Sprache. Es ist vor allem die religionskundlich-sachliche Ebene, die im deutschen Religionsunterricht aufgenommen wird und zu einem Unterricht beiträgt, der auf soziale Verständigung zielt. Dieser soziale Bereich ist sicherlich von großer Wichtigkeit, sollte aber ein fächerübergreifendes Anliegen sein. Das Proprium des Religionsunterrichts als Teil dieses übergreifenden Interesses muß in einer Auseinandersetzung mit religiösen Zeug-nissen bestehen, in deren Verlauf auch der Aspekt existentieller Fragen und der Aspekt der Entzogenheit nicht einfach übergangen werden sollte. Auf dieser Ebene sind jedoch noch Fragen an die derzeitige Praxis zu stellen.
Die vielfach zu beobachtende Unsicherheit im Umgang mit fremden religiösen Zeug-nissen ist verständlich. Es fehlt noch immer an Erfahrung und Ausbildung, wie mit fremden religiösen Traditionen umgegangen werden kann. Die vorliegende Arbeit greift daher auf die englische Religionspädagogik zurück, die schon lange Erfahrungen auf diesem Gebiet gesammelt hat.

In England[35] wird an staatlichen Schulen seit Anfang der siebziger Jahre ein allgemeiner Religionsunterricht über verschiedenste religiöse Traditionen gegeben. Es findet kein konfessionell bezogener Unterricht, sondern ein Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler statt. Alle großen religiösen Traditionen in der Region der Schule werden behandelt. Dieser Unterricht wird als „multifaith religious education" bezeichnet.[36] In einer englischen Klasse kann sich ein Mitglied fast jeder großen Religionsgemeinschaft finden. Neben einer Majorität derer, die keinen Bezug zu irgendeinem Glauben haben, nehmen auch Christinnen und Christen, Buddhistinnen und Buddhisten, Moslems, Hindus, und Sikhs teil. Allen wird derselbe Religionsunterricht erteilt. Trotz der Unterschiede zwischen dem englischen und dem deutschen Religionsunterricht halte ich es für möglich und erforderlich, die

[35] Und auch in Wales, nicht in Schottland und Nordirlannd. Ich spreche im Folgenden vom „englischen" Religionsunterricht, nicht von einem gesamt-britischen!
[36] Inzwischen wird von einigen die Bezeichnung „interfaith religious education" bevorzugt, ich halte mich hier an die ältere Bezeichnung.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

lanjährigen englischen Erfahrungen für den deutschen Unterricht fruchtbar zu machen. Ausgehend von dieser Aufgabenstellung habe ich mich ein Jahr lang in England (Birmingham) aufgehalten und mich mit dem dortigen Religionsunterricht auseinandergesetzt.

Die vorliegende Arbeit geht einerseits von der augenblicklich gegebenen institutionellen Grundlage des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland aus, auf der anderen Seite vom englischen Unterricht an staatlichen Schulen.[37] Sie fragt danach, ob im englischen *„multifaith religious education“* pädagogische Innovationen für einen Unterricht in Weltreligionen entwickelt wurden, die auch im deutschen konfessionellen Unterricht fruchtbar aufgenommen werden können.
Sie gibt sich dabei nicht mit einem religionskundlichen Ansatz zufrieden, sondern fragt darüber hinaus danach, wie durch einen religiösen Gegen-stand Schülerinnen und Schüler in ihren eigenen Fragen, ihrem eigenen Suchen gefördert werden können, ohne deren Fremdheit und Entzogenheit zu übergehen.
Meine These ist, daß der deutsche Unterricht vom englischen lernen kann, wie die Schülerinnen und Schüler in der Schule unter den drei genannten Aspekten einen Sinn für religiöse Zeug-nisse entwickeln können.

1.2.2 Die Problematik des englischen Pragmatismus

„Man darf nicht vergessen, daß die Engländer dazu neigen, die Frage ‘Ist es logisch?’ weniger wichtig zu finden als die Frage ‘funktioniert es?’.“[38]

Bedingt durch einen generellen Pragmatismus, bedingt dadurch, daß schon in den sechziger Jahren die Aufforderungen zu empirischen Untersuchungen auch auf breiter Ebene Resonanz fanden, (während in Deutschland die empirische Wende zwar proklamiert wurde, aber nur langsam Wege fand,) bedingt schließlich durch die sehr kurze Ausbildungszeit für Lehrerinnen und Lehrer spielen in der englischen Religionspädagogik theoretische Systeme, didaktische Prinzipien etc. nur insoweit eine Rolle, als sie unmittelbar praktisch umgesetzt werden können. Die englische Religionspädagogik ist nicht interessiert daran,

---

[37] Grundsätzlich wäre es auch möglich von den kirchlich getragenen Schulen Englands auszugehen. An *kirchlich getragenen Schulen in England* wird ein konfessioneller Unterricht erteilt, dessen Rahmenrichtlinien von kirchlichen Behörden erstellt werden. Auch hier wird mehr und mehr auf die wichtigen Religionen Englands Bezug genommen. Das Thema Weltreligionen ist hier allerdings noch jung. Inhaltlich und methodisch orientieren sich diese Schulen generelle an den pädagogischen Innovationen der staatlichen Schulen. Ich halte es daher für sinnvoll unmittelbar bei diesen anzusetzen. Immerhin zeigt diese Kombination bereits, daß auch konfessionelle Rahmenbedingungen ein Einbeziehen der Erfahrungen des überkonfessionellen staatlichen Unterrichts Englands nicht ausschließen.

[38] G. Whitefield (1975), in: Kirchhoff/Schulz (1975), S.10.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

theoretische Konstrukte aufzustellen, sondern praktisch wirksam zu sein.
Drei Voraussetzungen englischer Religionspädagogik, die sich mit diesem Pragmatismus verbinden und ihn zum Teil bedingen, sollen hier zum besseren Verständnis der Vorgehensweise angeführt werden.

1. Die Ausbildung zum Religionslehrer oder zur Religionslehrerin ist kurz. Nach einem abgeschlossenen dreijährigen Studium in einem beliebigen (anderen) Fach kann man innerhalb von zwei Jahren Religionslehrer werden, wobei diese zwei Jahre universitäre Ausbildung und Praxis in den Schulen (vgl. unser Referendariat) zusammenfassen. Die Ausbildung kann auch innerhalb eines Jahres an einem College durchgeführt werden. Wer Universitäts- und Collegelehrer werden will, muß vorher fünf Jahre an einer Schule unterrichtet haben. Entsprechend der praxisorientierten Ausbildung bleiben diese Hochschullehrer eng mit der Schulwirklichkeit verbunden. Die Praxisorientierung vieler religionspädagogischer Veröffentlichungen wird vor diesem Hintergrund verständlich.

2. In ganz England gab es lange nur einen Lehrstuhl für Religionspädagogik. Dieser Lehrstuhl wurde jeweils von einem bedeutenden Religionspädagogen besetzt und verband sich in der Regel mit der Herausgabe der einzigen wissenschaftlichen religionspädagogischen Zeitschrift, in der sich Artikel sowohl zu konfessionellem als auch zu überkonfessionellem Unterricht finden. Zur Zeit existieren als Novum zwei Lehrstühle in England, die J. Hull (Birmingham) und R. Jackson (Coventry) innehaben. Der auf die Emeritierung zugehende J. Hull hat die Herausgabe der Zeitschrift „British Journal of Religious Education“ inzwischen an R. Jackson abgegeben.
Schon hieran wird deutlich, daß die wissenschaftlich-theoretische Auseinandersetzung in diesem Fach gegenüber Deutschland um einiges geringer ist.

3. Zentralen Stellenwert hat also die Arbeit an der Praxis und die Anwendbarkeit für die Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen. Wichtige religionspädagogische Innovationen erscheinen nicht erst in der Theorie, sondern werden in Form von Schulbüchern, Curricula oder Syllabuses (Rahmenrichtlinien) veröffentlicht. Zu den Projekten von J. Hull und R. Jackson gesellt sich ein Team von Lehrerinnen und Lehrern, die zugleich mit der Theoriebildung an entsprechenden Schulbüchern arbeiten.
Mit einem dritten Namen, M. Grimmitt, der Senior Lecturer in Birmingham ist, erschöpft sich schon die Liste derer, die in letzter Zeit an größeren religionspädagogischen Entwürfen gearbeitet haben.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Die Fragestellung an den englischen Unterricht kann sich nicht an abgehobene didaktische Theorien richten, sondern muß die Materialien zu Grunde legen, die sich in England finden: einzelne theoretisch fundierte Aufsätze, Syllabuses (Rahmenrichtlinien) und vor allem Schulbücher.
Da diese Materialien in Deutschland weitgehend unbekannt sind,[39] müssen sie vorgestellt werden. In diesem Zusammenhang werden sie auf die Form ihres Vorgehens, ihre Angemessenheit gegenüber einem religiösen Gegenstand und ihrem Interesse am Ort der Schule befragt. Im Sinne des englischen Pragmatismus ist diese Aufgabenstellung natürlich mit einem Fragezeichen zu versehen: Theoretische Behandlungen der englischen religionspädagogischen Modelle laufen diesen in gewisser Weise gegen den Strich: Diese Modelle wollen vor allem im Unterricht zur praktischen Anwendung gelangen.

1.2.3 Material und Vorgehensweise

Gibt es in England etwas zu lernen für die deutsche konfessionelle Religionspädagogik? Diese Frage hat meinen einjährigen Aufenthalt in England begleitet.[40]Meine Erfahrung ist, daß dies möglich ist und unter den oben genannten Aspekten geschehen kann. Es handelt sich dabei um eine fachdidaktische Problemkonstellation, die von den Gegebenheiten des deutschen konfessionellen Religionsunterrichts ausgeht. Die Aufarbeitung englischer Erfahrungen legt den Grund zur Vorstellung eines neuen Vorgehensmusters bei der Behandlung fremder religiöser Traditionen im deutschen Religionsunterricht. Ein *grundsätzlicher Neuansatz* auf Grundlage der englischen Erfahrungen ist das Ziel der Auseinandersetzung.

Werner Haußmann (1993) kommt das Verdienst zu, als erster die englische und deutsche religionspädagogische Entwicklung verglichen zu haben. Er stellt die Frage, welchen Einfluß der „Dialog der Religionen“ auf den Religionsunterricht gehabt hat.[41] Das Fazit seiner Arbeit ist, daß es fast keinen direkten Einfluß gibt, weder in England noch in Deutschland. Die Fragestellung hat sich also nicht als fruchtbar erwiesen. Vom englischen Religionsunterricht gehen in Haußmanns Ausführungen keine Anregungen aus, weil der Dialog auch dort keine pädagogi-

---

[39] Sie sind in Deutschland auch nicht über Fernleihe erhältlich. Schulbücher und Lehrpläne anderer Länder werden offenbar nicht von deutschen Universitätsbibliotheken angeschafft.

[40] Dieser Aufenthalt fand vom August 1993 bis zum September 1994 statt. Ein weiterer Aufenthalt im Mai 1996 sicherte neuestes Material.

[41] Speziell interessiert ihn die religionspädagogische Theorie und die Lehrplankonzeptionen: „Gegenstand ist hier ... nicht die unterrichtliche Praxis, sondern es sind pädagogische und religionspädagogische Theorien, sowie insbesondere Lehrplankonzeptionen als deren Ausfluß und Ausdruck gesellschaftlicher, wie bildungspolitischer Vorstellungen.“ W. Haußmann (1993), S.155.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

schen Konsequenzen mit sich brachte. Dies wirkt sich entsprechend auf die Gegenüberstellungen von der deutschen und der englischen Situation aus. Zwei Seiten bleiben nebeneinander stehen. Die geschichtlichen Abrisse schildern die groben Linien der Religionspädagogik hier und dort. Englische Religionspädagogik in ihren tieferen didaktischen und methodischen Fragen, in ihren Chancen und Problemen wird nicht aufgearbeitet, hatte der Dialog doch letztlich keinen Einfluß auf sie. So bleibt es bei vielen Referaten zu Rahmenrichtlinien, zu Bildungspolitik und zum Umgang mit Immigranten in der Pädagogik. Hilfreich ist das Buch in Bezug auf die hier genannten Fakten. Grundsätzlich bedarf es aber einer völlig neuen Aufarbeitung dieses Themas, die sich auch mit den religionspädagogischen Chancen der englischen Erfahrungen befaßt.

In drei Schritten möchte ich vorgehen. In einem ersten Teil soll die Fragestellung an Defiziten des deutschen Vorgehens präzisiert werden. In einem zweiten Teil soll das englische Material vorgestellt werden, wobei der Vorstellung der Entwürfe von J. Hull, R. Jackson und M. Grimmitt ein besonderer Stellenwert zukommt. Die Fragestellung nach einer Verbindung von Sachorientierung und existentiellem Einbeziehen bildet dabei die Matrix, nach dem der englische Stoff aufbereitet wird.
Im dritten und letzten Teil soll das Problem der Fremdheit näher untersucht werden und ein eigenes Vorgehensmuster vorgelegt werden, das anhand der englischen Erfahrungen für den deutschen Unterricht einen neuen Umgang mit fremden religiösen Zeug-nissen vorschlägt. Es wird versucht, wichtige Erkenntnisse des englischen Religionsunterrichts aufzunehmen und die Umrisse einer Behandlung von fremden religiösen Zeug-nissen im konfessionellen Religionsunterricht zu zeichnen, die den religiösen Traditionen mit ihrem existentiellen Potential, aber auch in ihrer Fremdheit ihr Recht gibt.

1.2.4 Abgrenzung

Die Konzentration auf die hier beschriebene Fragestellung muß andere interessante Fragen am Rande lassen. Vier Bereiche seien hier genannt. Erstens ist das sozial-pragmatische Interesse an religiösen Traditionen mit dem Ziel eines besseren Miteinanders ein wichtiges Anliegen, das allerdings ein Thema des weiteren curricularen Rahmens ist und nicht nur als ein Thema des Religionsunterrichts zu sehen ist. Der vorliegenden Arbeit geht es um einen Sinn für religiöse Zeug-nisse und den Sinn für den Wert, den sie für Menschen darstellen, insofern bildet sie eine Grundlage für das soziale Interesse. Dieser Weg in seinen pragmatischen Perspektiven und Möglichkeiten kann hier aber nicht weiter verfolgt werden.[42]

[42] Es wird auch interessanterweise nicht von den Rahmenrichtlinien Niedersachsens unter dem besagten Lernfeld B aufgeführt. Dort ist das Interesse an diesem

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Ein ganz anderer Bereich der hier am Rande bleiben muß, ist das für den deutschen protestantischen Religionsunterricht so vielschichtige Thema „Judentum“. Dieses Gebiet verbindet sich aufgrund der deutschen Geschichte und der christlichen Tradition mit ganz eigenen Themenkreisen, die hier nicht aufgenommen werden können.
In der jüngsten Diskussion spielt, angeregt durch Küngs Frage nach einem Weltethos, die Frage der Ethik in religiösen Traditionen eine wichtige Rolle, auch dieses Gebiet kann hier nur gestreift werden, als *ein* Aspekt religiöser Fragen.
Schließlich könnte der englische Unterricht auch Anregung dazu bieten, mit Fächern wie LER in Brandenburg, dem Hamburger Religionsunterricht, dem von Jamal vorgeschlagenen Fach „Zukunft“ oder Ottos interkonfessionellen Religionsunterricht ins Gespräch zu treten. Die hier genannten Vorschläge für einen neuen Religionsunterricht und die vielen weiteren vorhandenen Konzeptionen und Programme sind in ihrer Eigenart und ihren Interessen äußerst verschieden. In welche dieser Richtungen aber der deutsche Religionsunterricht gehen wird und ob sich überhaupt eine dieser Lösungen als tragfähig erweist, ist noch offen.
Auf absehbare Zeit wird es bei einem konfessionellen Religionsunterricht in der überwiegenden Mehrheit deutscher Schulen bleiben; es bleibt zu hoffen, daß dieser Unterricht an mehr und mehr Schulen in einem „interreligiösen“ Horizont gesehen wird.[43]
Grundsätzlich sind jedoch die Vorschläge, die am Ende dieser Arbeit gemacht werden, auch in diesen anderen Formen des Religionsunterrichts anwendbar.

Thema klar durch das „Gespräch“ mit den fremden religiösen Anschauungen motiviert.
[43]Vgl. J. Lähnemann (1998) und K.E. Nipkow (1998), S.476.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

2 Der konfessionelle Religionsunterricht in Deutschland und die fremden Religionen

2.1 Einführung

2.1.1 Der Umgang mit fremden religiösen Traditionen im evangelischen Religionsunterricht – ein Überblick über die letzten drei Jahrzehnte

Im Vergleich zu England gibt es in Deutschland relativ wenig Vorschläge zum Unterricht über fremde religiöse Traditionen, die über eine kurze einleitende und sachorientierte Information hinausgehen. Dennoch hat sich in den letzten dreißig Jahren ein deutlicher Wandel in der Behandlung dieses Themas vollzogen. Um einen ersten Überblick zu geben, sollen hier einige Entwicklungen und Meilensteine skizziert sein.

Anfang der sechziger Jahre fristet das Thema noch ein Randdasein als Unterabteilung des Themas Mission[1], oder als Bildungsgut für die höheren Klassen. Zwei Entwicklungen geben ihm neues Gewicht. Erstens gewinnt in den sechziger Jahren im Ökumenischen Rat der Kirchen (ÖRK) der Dialog mit anderen Religionen gegenüber der Mission einen eigenen Stellenwert, der auch auf die Religionspädagogik zurückwirkt (dazu Kap. 2.2). Zweitens bringt die Schüler- und Studentenbewegung 1968 eine neue Forderung nach umfassender Orientierung mit sich, die Informationen über fremde religiöse Traditionen umfaßt. Dazu gehört auch die Forderung nach einer radikalen Umstrukturierung des Religionsunterrichts, z.B. in eine „Sachkunde Religion“ (dazu Kap. 3.7). Dieser Forderung wird zwar nicht entsprochen, aber die neue Sensibilität für gesellschaftliche Strukturen verschafft auch der Beschäftigung mit fremden religiösen Traditionen einen neuen Spielraum. Die Gastarbeiter und ihre Situation sind z.B. in der Folge häufig Anlaß, sich mit dem Islam zu beschäftigen.
In den achtziger Jahren tritt das Interesse an den „Weltreligionen“ dagegen zurück.[2]Mit den Protesten gegen die Atomwaffen in Deutschland rücken Fragen der Friedenserziehung und der Umwelt in den

[1] Vgl. z.B. Ruf/Viering (1964).
[2] Im „Evangelischen Erzieher“ findet sich zwischen den Heften 1984,1 und 1991,5, also acht Jahre lang, kein Artikel, der sich mit dem Thema beschäftigt.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Vordergrund. Das ökumenische Lernen zwischen Katholiken und Protestanten stößt auf mehr Resonanz als die Frage nach fremden religiösen Traditionen. J. Lähnemann (Kap. 2.4) und U. Tworuschka (Kap. 2.3) gehören zu den wenigen, die diesem Thema durchgehend seit den siebziger Jahren verbunden blieben.[3]

Die Tagung „Bildungsinhalt Weltreligionen", die 1988 in Goslar veranstaltet wurde, zeigt, daß das Thema nicht ganz in einen Randbereich gedrängt worden ist. Eine Reihe von englischen Religionspädagogen nahmen an der Tagung teil und sorgten für neue Impulse.[4]

Mit dem Fall der Mauer (1989) und der Frage nach dem Religionsunterricht in den neuen Bundesländern, werden alte und neue Fragen zum Inhalt des Religionsunterrichts laut.[5] Eine Vielzahl von programmatischen Schriften über die Neuorientierung des westdeutschen konfessionellen Religionsunterrichts werden geschrieben.[6] Die Berücksichtigung anderer Religionen hat dabei einen wichtigen Stellenwert.
In einigen Bundesländern kann aufgrund der besonderen Verhältnisse eine neue Form des Religionsunterrichts eingerichtet werden, in dem die konfessionelle Fundierung des Unterrichts aufgegeben wird und andere religiöse Traditionen einen größeren Stellenwert bekommen (Hamburg, Brandenburg).

In Brandenburg wurde das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religion eingerichtet und sorgte damit auch für anhaltende Diskussionen in den alten Bundesländern.[7] In Hamburg hat sich auf dem Boden der alten Länder eine Alternative zum konfessionellen Unterricht entwickelt. In Hamburg gab es eine Abmachung mit der katholischen Kirche, statt in der Schule katholischen Religionsunterricht zu veranstalten, zwei katholische Schulen zu fördern. An den regulären Städtischen Schulen, an denen es nur einen (evangelischen) Religionsunterricht gibt, etabliert sich durch die Teilnahme fast aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse ein übergreifendes RU-Modell, daß von Religionspädagogen empirisch und programmatisch begleitet wird.[8]

---

[3] Vgl. die Veröffentlichung von J. Lähnemann (1986a und b), das von demselben intiierte Nürnberger Forum und vgl.U. Tworuschka (1986).
[4] Kwiran/Schultze (1988).
[5] Vgl. dazu G. Lange, KatBl 115 (1991), S.365-367.
[6] "Braunschweiger Ratschlag", EvErz 45 (1993), S.10-22, vom Februar 1991. „Memorandum zum Religionsunterricht " EvErz 45 (1993), S.29. Vgl. weiter: „Aufruf zur Reform des Religionsunterrichts" Hamburg Juli 1994, Flugblatt. Vgl.weiter die Aufsätze in J. Lott (1992), von G. Otto, U. Baltz-Otto und Kappel/Strohbecke, sowie Baltz-Otto/Otto, ThPr 26 (1991).
[7] Vgl. zuletzt kritisch K.E. Nipkow (1998), S.120ff.
[8] Vgl. in Lohmann/Weiße (1994) programmatisch: F. Doedens (1994), S.333f. und empirisch Th. Knauth/F. Sandt/Weiße (1994), S.217-244, sowie W. Weiße (1996) mit verschiedenen Aufsätzen. Kritisch K.E. Nipkow (1998), S.479-486.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

2.1.2 Der Umgang mit fremden religiösen Traditionen in den deutschen Schulbüchern

Wie wird in deutschen Schulbüchern mit fremden Religionen umgegangen? In der Einleitung hatten wir vorgeschlagen, fremde religiöse Zeug-nisse unter drei Aspekten im Religionsunterricht aufzunehmen (sachliches Wahrnehmen/ existentielle Auseinandersetzung/ Beachten von Fremdheit und Entzogenheit) und so einen „Sinn für religiöse Zeug-nisse“ anzubahnen. Von einem solchen Vorgehen kann in den meisten deutschen Schulbüchern nicht die Rede sein. In ihnen wird über fremde religiöse Traditionen schlicht *informiert*. Es geht um systematisches und historisches Sachwissen (siehe unten unter a), um Schlagworte zu den großen religiösen Traditionen, um Gegenüberstellungen z.B. in Fragen der Ethik[9] oder nach einem religionswissenschaftlichen Raster: heiliges Buch, Stifter, Frömmigkeit etc... . (siehe unten unter b und c).

Dabei steht den einzelnen Traditionen nur ein begrenzter Raum zur Verfügung. Dieser begrenzte Raum für die Gesamtheit einer „Religion“ (oder gar noch mehrere „religiöse Systeme“) bringt leicht Verzerrungen mit sich (c).

(a) Als erstes Beispiel sei das Kapitel „Islam“ des „Kursbuch Religion. Neuausgabe 7/8“ (1991) herausgegriffen.[10] Auf drei Seiten wird historisch die Entstehung und Ausbreitung des Islams beschrieben. Es folgen drei Seiten zu den Grundpflichten der Muslims, zwei Seiten zu Koran und Moschee und zwei Seiten zum Jesusbild im Islam. Damit ist auf 11 Seiten in bezug auf systematische und historische Fragen das Wichtigste zum Islam gesagt.[11] Eine grundlegende inhaltliche Auseinandersetzung mit Vorstellungen des Islam ist nicht vorgesehen. Eine tiefere „existentielle“ Beschäftigung mit einem beispielhaften Thema findet nicht statt.[12]

(b) Die Einheit „Weltreligionen im Unterricht der Mittelstufe“ von H. Heinemann[13] ist so angelegt, „daß am Ende der Einheit jeder Schüler über die gemeinsam erarbeiteten Informationen verfügt.“[14] Die gemeinsam erarbeiteten Informationen bestehen darin, daß für Buddhisten, Christen, Hindus, Juden, Kon-

---

[9] Vgl. J. Kluge (1987), Entdeckungen machen, S.170; sowie Bukowski/Morr (1988), Lernfelder. Glaube-Bibel-Kirche. Ein Arbeitsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in der Klassenstufe 11, S.135. Thema „Religion und Moral“.

[10] Hanisch/Kraft/Schmidt (1991).

[11] In dieser Beziehung hat sich gegenüber der Ausgabe Kraft/Schmidt (1986) nichts Wesentliches geändert. Das Thema Jesusbild des Islam hat nun eine problemorientierte Passage zu „Zweifel unerlaubt! Zweifel erlaubt?“ verdrängt. Vgl. zur Verdrängung solcher problematisierender Passagen im Kursbuch den Aufsatz von Chr. Kahrs, EvErz 47 (1995).

[12] Gerade das Jesusbild des Islam hilft vermutlich im christlichen Kontext nur wenig, existentielle Anliegen des Islam zu behandeln. Es stellt sich auch die Frage ob dieser Schwerpunkt nicht von vornherein in eine apologetische Richtung weist. Vgl. Chr. Kahrs, EvErz 47 (1995).

[13] H. Heinemann, religio 4 (1992), S.35-51.

[14] H. Heinemann, religio 4 (1992), S.36.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

fuzianer, Moslems, Shintoisten und den Schamanismus je ein bis zwei Sätze zu Gottesvorstellung, Gründer/Stifter/Offenbarer, heilige Bücher, Frömmigkeit und Geschichte aus einem Text exzerpiert und nebeneinandergestellt werden. Dieses „Wissen" soll dann vermutlich von den Schülerinnen und Schülern auswendig gelernt werden.

(c) K.Th. Siebel veröffentlicht in dem sonst sehr fundierten Heft des BRU zum Islam (1992) eine Kopiervorlage, die den Schülerinnen und Schülern zur Aufgabe macht, zu den fünf Grundpfeilern des Islams „Entsprechungen im Christentum" zu notieren.[15] Erläuterungen für die Lehrer finden sich nicht. Aus der Anlage des Blattes, geht hervor, daß diese Aufgabe als lösbar angesehen wird. Die Berufsschulschülerinnen und -schüler lernen also, daß die Grundpfeiler des Islam Entsprechungen im Christentum haben. Dies führt aber zu einer verzerrten Sicht. Schon der Charakter von rituellen Pflichten, denen der gläubige Muslim folgt, hat keine Entsprechung im Christentum. Zum täglichen „Pflichtgebet" (wie es der Autor nennt), dem „Fasten im Monat Ramadan" und der „Pilgerfahrt nach Mekka" lassen sich keine gleichwertigen Parallelen im Christentum finden. Dieses Ergebnis ist aber *nicht* intendiert, die Andersartigkeit wird übergangen.

Da in den Schulbüchern die pädagogische und didaktische Vorgehensweise nur selten reflektiert wird und aufgrund der oft sehr kurzen Behandlung, soll im Folgenden nicht so sehr auf die Schulbücher als vielmehr auf Richtungen eingegangen werden, die durch einzelne Religionspädagogen geprägt wurden.
Im Laufe der letzten 25 Jahre scheinen mir vor allem drei Richtungen im Vordergrund der Behandlung des Themas im evangelischen Religionsunterricht zu stehen, zu denen ich als viertes Vorgehensweisen katholischer Religionspädagogen stellen will.
Als erstes möchte ich eine Richtung aufnehmen, die sich durch die Orientierung am „Dialog der Religionen" auszeichnet. Auf evangelischer Seite ist dies besonders die Orientierung an Expertengesprächen von Vertretern z.B. des ÖRK mit anderen religiösen Traditionen (2.2). Von den Religionswissenschaften her entwickeln sich zweitens eigene Vorstellungen über die Struktur des Unterrichts. U. Tworuschka repräsentiert diese Richtung (2.3). Drittens bilden Fragen des gesellschaftlichen Miteinanders für eine Majorität der Religionspädagogen die Ausgangsbasis und wirken auf das Vorgehen zurück. Hier soll vor allem auf J. Lähnemann eingegangen werden (2.4). Viertens möchte ich auf S. Leimgruber und H. Halbfas eingehen. Für beide ist ein katholisches Religionsverständnis prägend (2.5).

[15] K.Th. Siebel, BRU 16 (1992), „Die fünf Grundpfeiler des Islam", S.25.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

2.2 Orientierung an den Expertengesprächen im „Dialog der Religionen“

In den letzten 35 Jahren haben Gesprächsrunden zwischen hochrangigen Vertretern der großen religiösen Traditionen immer wieder auf den evangelischen Religionsunterricht zurückgewirkt. Das Verhältnis des ÖRK zu anderen Religionen bestimmte in den sechziger und siebziger Jahren religionspädagogische Überlegungen. Neue Akzente setzte das „Projekt Weltethos“ für die neunziger Jahre.
Das „Gespräch der Religionen“ ist dabei ein wichtiges Stichwort[16], das in dieser oder ähnlicher Form immer wieder von Religionspädagogen aufgenommen wird.[17] Verstanden wird dieses Stichwort zunächst in der Regel als Dialog der Experten.

2.2.1 Der Dialog und der Religionsunterricht

Drei Etappen des Stands internationaler Religionsgespräche sollen hier herausgegriffen werden und neben Entwicklungen in der deutschen evangelischen Religionspädagogik gestellt werden: a) Der Wandel im Verhältnis von Mission und Dialog in Missionskonferenzen und im ÖRK, b) das aktive Gespräch mit Menschen anderen Glaubens mit Blick auf den ÖRK und c) das Projekt Weltethos. In allen drei Fällen wird die deutsche Religionspädagogik deutlich von Entwicklungen auf der Ebene der großen Konferenzen beeinflußt.

a) *Der Wandel im Verhältnis von Mission und Dialog in Missionskonferenzen und im ÖRK*
Im Laufe dieses Jahrhunderts vollzieht sich auf den Weltmissionskonferenzen und im ÖRK ein deutlicher Wandel im Verhältnis zu nichtchristlichen religiösen Traditionen. Seit den sechziger Jahren wirkt dieser Wandel auf den Religionsunterricht zurück.

War auf der Weltmissionskonferenz in Edinburgh (1910) noch mit dem Motto „Die Welt für Christus“ davon die Rede, missionarisch „die Welt“ für Christus zu gewinnen und nichtchristliche Traditionen als Übergangsphänomene ohne Bedeutung zu vernachlässigen, so setzte sich im Rahmen der Konferenz von Jerusalem (1928) unter dem Motto „Christus für die Welt“ die Einstellung durch, in anderen religiösen Traditionen Gutes und Wahres zu akzeptieren, das in Jesus Christus seine Erfüllung finde.[18]Die Erkenntnisse von Jerusalem sollten für die ökumenische Bewegung der sechziger und siebziger Jahre wichtige Anstöße geben.[19]

---

[16] Z.B. H.-W. Gensichen (1973), in: Schultze/Trutwin (1973), S.16.
[17] H. Angermeyer (1982) spricht vom „ökumenischen Dialog“; S.84. W. Haußmann redet im Titel seines Buches von „Begegnung von Christentum und Islam“.
[18] K.A. Baier (1991), S.302. Die so akzeptierten Werte nichtchristlicher religiöser Traditionen werden dann auch im 2. Vatikanum von katholischer Seite aufge-

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

In der Zeit nach Jerusalem (1928) trat der Dialog mit Menschen anderen Glaubens etwas zurück.[20] Hendrik Kraemer (Tambaram, 1937) bestimmte eine Phase, in der die Exklusivität des Evangeliums gegenüber den Religionen im Anschluß an Barth betont wurde.[21]

Nach dem Weltkrieg begann eine neue Epoche. Die Verantwortung für die Mission wurde von der „alten Welt" auf die einheimischen Kirchen Afrikas und Asiens übertragen und 1948 wurde der Ökumenische Rat der Kirchen (ÖRK) gegründet.[22]
Die dritte Vollversammlung des ÖRK fand 1961 in Neu-Delhi statt. Im hinduistischen Kontext begann der ÖRK sich „erstmals auf den *Dialog* mit anderen Religionen einzustellen."[23] P.D. Devanandan, der sich schon in Jerusalem (1928) engagiert hatte, sprach sich für eine echte Kommunikation aus, die den Wahrheitsanspruch des Gesprächspartners mit seinem Glauben einbeziehen müsse.[24] Im entsprechenden Sektionsbericht wird der Dialog aber noch als nützliche *Verkündigungs*form verstanden.
Auf der Weltmissionskonferenz in Mexiko 1963 wurde betont neben dem Evangelium auch den andersgläubigen Menschen ernst zu nehmen.[25] Dialog und Verkündigung wurden nun in ihrem Verhältnis diskutiert.
In Kandy (Ceylon, 1967) und Uppsala (1968) unterschied man schließlich „zwischen Dialog und Verkündigung und betonte gleichzeitig, daß eine Beziehung zwischen beiden im Gesamtzeugnis der Kirche liege."[26]

---

nommen, vgl. C.F. Hallencreutz (1972), in: Margull/Samartha (1972), S.54. Vgl. De Ecclesiae habitudine ad religiones non-christianas 2, in: O. Müller (1968), S.131.

19 K.A. Baier (1991), S.302.

20 C.F. Hallencreutz (1972), S.54.

21 Vgl. C.F. Hallencreutz (1966), Kraemer towards Tambaram, Uppsala.

22 C.F. Hallencreutz (1972), S.55.

23 R. Frieling (1995), S.61. Zur vorangehenden Entwicklung: C.F. Hallencreutz (1972), S.56f. Kursive von mir (K.M.).

24 C.F. Hallencreutz (1972), S.58.

25 Th. Müller-Krüger (1964), S.149.

26 C.F. Hallencreutz (1972), S.62. Aufbauend auf diesen Einstellungen verselbständigte sich der Dialog im Gegenüber zur äußeren Mission, vgl. C.F. Hallencreutz (1972), S.65. Das Abschlußdokument der ökumenischen Studienkonferenz in Candy (Ceylon) beginnt: „In der ganzen Welt setzt sich die Erkenntnis durch, daß Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit einander nicht im Widerstreit, sondern in Freundschaft begegnen sollten. Als Christen bekennen wir, daß wir es in der Vergangenheit sowohl an Liebe als auch an Verständnis haben fehlen lassen. Es ist nunmehr unser aufrichtiger Wunsch, mit Menschen anderen Glaubens in einen Dialog zu treten." „Der Dialog erfordert die ernsthafte Bemühung beider Beteiligten, durch besseres Verstehen der Überzeugungen und des Zeugnisses des Partners zu tieferem Verstehen der Wahrheit zu kommen." (zitiert nach H. Angermeyer [1982], S.85).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Eben diese Debatte um Mission und Dialog spiegelte sich auch in den Diskussionen um das Thema „Weltreligionen“ in der deutschen Religionspädagogik.
So orientierte sich K.E. Nipkow in einem Artikel von 1961 noch an H. Kraemer und dessen Polarisierung vom Evangelium und den Religionen, während H. Röhr auf die ökumenischen Stimmen besonders der „dritten Welt“ wies, deren Umgang mit nicht-christlichen Traditioen sehr viel vielschichtiger sei als die der meisten Europäer.

Nipkow erläutert wichtige Stichpunkte von Islam, Hinduismus und Buddhismus, um danach deren Schwächen aufzuzeigen, denen sich die Botschaft des Evangeliums gegenüber stellen läßt.[27] Das Thema „Weltreligionen“ und die Auseinandersetzung mit der Missionslage in den jeweiligen Gebieten sollen *eine* unterrichtliche Einheit bilden, um die missionarische Verantwortung der gesamten Kirche deutlich zu machen. Mission umfaßt dabei die Verkündigung, wie die Bekehrung von Menschen anderen Glaubens.[28] Die Themen „Mission“ und „Weltreligionen“ stünden in einem „notwendigen didaktischen Zusammenhang“.[29]
H. Röhr opponiert gegen diese Sicht.[30] Er kritisiert Nipkows Rezeption von Kraemer. H. Kraemer sei inzwischen in der Ökumene durchaus umstritten; es müsse auch im Unterrricht deutlich werden, daß es für Christen verschiedene Möglichkeiten gebe, sich den anderen Religionen zu stellen.[31] Im Anschluß an die Weltmissionskonferenz in Mexiko nimmt Röhr ein weiteres Mal Stellung zu diesem Problemkreis: Gespräche statt Bekehrung müßten im Sinne der Ökumene im Vordergrund stehen. Zeugnis gebe der Christ am besten im handelnden Dienst am Nächsten.[32] In einem späteren Aufsatz verweist er darauf, daß auch H. Kraemer seine Sicht gewandelt habe.[33] Er betont noch einmal: Das Zeugnis in der Mission sollte darin bestehen, im schlichten Dienst am Mitmenschen, in der Nachfolge

---

[27] Wie in vielen damaligen Veröffentlichungen ist das Erbe kolonialer Arroganz noch deutlich aus diesem Aufsatz herauszuhören: „Wenngleich nun die asiatisch–afrikanischen Völker vom Christentum in der Vergangenheit tief enttäuscht worden sind und offiziell heute nicht zugeben [man beachte den Unterton, Anm. d. Vf.], daß sie vom Abendland neben wirtschaftlichen auch eine innere Hilfe erwarten, so lebt doch unter ihnen eine geheime Frage an die Christen als Christen weiter.“ K.E. Nipkow, EvErz 13 (1961), S.152; vgl. auch „niedere polytheistische Züge“ des Hinduismus, S.159 oder die Rede vom „missionarischen Angriff“ der Religionen. J. Lähnemann (1998), S.92, verweist darauf, daß dies mit den für Nipkow damals verfügbaren theologischen und religionswissenschaftlichen Darstellungen zu begründen sei. Die Weise, wie J. Lähnemann allerdings hier positive Elemente herausgreift ignoriert den Charakter des Artikels, als zutiefst von Geist der Mission, der Bekehrung Andersgläubiger und der Abwertung anderer Religionen durchdrungen. Ganz anders gegenüber dieser missionarisch geprägten Sicht Nipkows ist die kritische Sicht von H.Röhr.(Dazu der folgende Absatz).
[28] K.E. Nipkow, EvErz 13 (1961), S.152.
[29] K.E. Nipkow, EvErz 13 (1961), S.155.
[30] H. Röhr, EvErz 14 (1962), S.51-56.
[31] H. Röhr, EvErz 14 (1962), S.52.
[32] H. Röhr, EvErz 19 (1964a), S.340. Dem widerspricht nun als Ökumenefachmann Th. Müller-Krüger (1965) mit Verweis auf die Weltmissionskonferenz in Mexiko 1963 (EvErz 17, S.86f). Röhr präzisert seine Sicht im EvErz 19 (1967).
[33] H. Röhr, EvErz 19 (1967), S.142.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Jesu auch nach außen zu wirken. Die Behandlung des Themas Mission sei im Lichte dieser Erkenntnisse der Ökumene zu unterrichten.[34] Dazu äußert sich wiederum Angermeyer, der Röhr für zu einseitig hält. Die Missionskonferenz betone eben auch das Evangelium. Entsprechend will er das Zeugnis des Lehrers hervorgehoben wissen.[35]

Röhrs Hinweise auf einen Umgang mit anderen Religionen in mitmenschlichem Dienst am Nächsten[36], weist auf den Unterricht voraus, der sich an sozialen und gesellschaftlichen Fragen orientiert. Sein Begriff einer „Ökumene der Weltreligionen" wird erst Ende der achtziger Jahre von deutschen Religionspädagogen aufgenommen.[37] H. Angermeyer spiegelt eine für diese Zeit repräsentativere, konservativere Linie. Auch Angermeyer beruft sich auf den Ökumenischen Rat der Kirchen, sieht dort aber ein ausgeglichenes Verhältnis vom Dialog mit nicht-christlichen Religionen, von christlichem Zeugnis und christlicher Mission, das auch Eingang in den Religionsunterricht finden sollte.[38] Bei Angermeyer wie bei Röhr bleiben das Thema „Mission" und das Thema „Weltreligionen" noch miteinander verbunden.
Nicht zuletzt aufgrund der Entwicklung des ÖRK begann im Laufe der siebziger Jahre auch H. Angermeyer Mission und Dialog deutlich zu unterscheiden.[39]Darauf soll im folgenden Abschnitt genauer eingegangen werden.

b) *Das aktive Gespräch mit Menschen anderen Glaubens*
Aus der neuen Betonung des Dialogs folgte notwendigerweise, daß man auch von offizieller Seite in diesen Dialog eintrat. Dieser Schritt wurde sowohl von dem ÖRK als auch von deutschen Religionspädagogen Anfang der siebziger Jahre getan.

„Der Zentralausschuß des ÖRK begrüßte 1969 in Canterbury die wachsende Betonung des Dialogs mit Menschen anderen Glaubens ... und billigte den Plan für eine Konsultation über den Dialog mit Menschen anderen Glaubens."[40] Im März 1970 kam es erstmals zu einem offiziellen Treffen zwischen Vertretern des ÖRK und Vertretern aus Islam, Hinduismus und Buddhismus in Ajaltoun/Beirut.[41] Dieses Treffen spielte beim Zentralausschuß in Addis Abbeba eine wichtige

34 H. Röhr, EvErz 19 (1967), S.138 und 150f.
35 H. Angermeyer, EvErz 19 (1967), S.324.
36 H. Röhr, EvErz 19 (1967), S.151.
37 Vgl. K.E. Nipkow (1991), in: G. Orth (1991), S.303.
38 Siehe unten zu H. Angermeyer.
39 Vgl. H. Angermeyer (1982), S.87, erste Aufl. 1974. Vgl. auch unten Punkt b.
40 Margull/Samartha (1972), S.11.
41 Vgl. Das Schlußmemorandum in Margull/Samartha (1972), S.17-31.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Rolle. Es wurde hervorgehoben, daß der Dialog heute zu den Hauptaufgaben der ökumenischen Bewegung gehöre.[42]
Ohne eine direkte Verbindung zu Ajaltoun, [43] aber mit Blick auf ökumenische Entwicklungen [44] luden deutsche Religionspädagogen auf der Tagung in Arnoldshain 1971 zu einem Gespräch mit Vertretern anderer Religionen. Dort äußerten sich ein Jude, ein Muslim, ein Hindu und ein Buddhist zu „Problemen der Welt“[45], jeweils „in partnerschaftlicher Zusammenarbeit“[46] und flankiert von einem christlichen Referenten, der zu der jeweiligen Sicht Stellung nahm. Als wichtiges Ergebnis wird festgehalten, die eigene Sicht der Anhänger der Religionen in Rechnung zu stellen, wenn Weltreligionen unterrichtet werden. „Die authentische Antwort von Vertretern der Religionen auf elementare Fragen unseres Lebens kann helfen, die Religionen in ihren Selbstverständnis zu verstehen und zu beurteilen; sie kann verhindern, daß von vornherein ihnen fremde Maßstäbe angelegt werden.“[47]Weiter wird als Transfererwartung an die Schülerinnen und Schüler die „Dialogfähigkeit“ formuliert.[48] Die Intentionen für diesen Dialog hat dabei eine Spanne von der Wahrung der Fremdheit und dem Respekt gegenüber dem Widerständigen, bis zu „Kritik und Hilfe“, wozu noch die Stichworte „Gastarbeiterkinder in der Schule... [und die] Entwicklungshilfe“ hinzugefügt werden.[49]

---

[42] Margull/Samartha (1972), S.12. Zu den Gesprächen des ÖRK nach 1970 vgl. J. Lähnemann (1998), S. 129-131.

[43] Ebenfalls 1970 findet die erste Tagung der „World-Conference of Peace and Freedom“ in Kyoto statt, in der Vertreter aller Religionen sich für die Schaffung und Bewahrung des Friedens auf der Erde einsetzten. W. Haußmann (1993), S.94.

[44] Der erste Artikel ist denn auch von der ökumenischen Bewegung bestimmt: H.W. Gensichen (1973), „‘Wagen um zu Wissen’ – Voraussetzungen und Möglichkeiten des Religionsgesprächs heute“, in: Schultze/Trutwin (1973), S.13-22. Daneben spielt in Deutschland natürlich die religionspädagogische Entwicklung im Anschluß an die 68er Bewegung eine entscheidende Rolle, auf die hier erst in anderem Zusammenhang eingegangen werden soll. Exkurs in Kap. 3.

[45] Dieser Ausdruck des Titels und in verschiedenen Einzelüberschriften bleibt in einer gewissen Pauschalität stehen. In etwas anderem Zusammenhang ist im Vorwort von der gesellschaftlichen Lage und der geistigen Situation die Rede, es wird aufgelistet: zunehmende Mobilität, vielfältige Problemzusammenhänge zwischen der Alten, der Neuen und der Dritten Welt, Pluralität der Lebens- und Weltanschauungen ...“ Schultze/Trutwin (1973), S.7.

[46] H. Schultze, in: Schultze/Trutwin (1973), S.23.

[47] H. Schultze, in: Schultze/Trutwin (1973), S.24.

[48] Chr. Waltermann (1973), S.192 und W. Trutwin (1973), S.202. Die Kenntnisse aus diesem Unterricht sollen die Basis bilden können, um „einen Dialog einzuleiten, der Menschen verschiedener Glaubensweisen und Überzeugungen zu einer Zusammenarbeit an Problemen unserer Zeit hinführen kann.“

[49] Ellermeier/Waltermann (1973) in: Schultze/Trutwin (1973), S.196. Wie schon der Begriff „Weltprobleme“ bleibt auch der Begriff „Dialog“ in einer gewissen Pauschalität stehen.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Unter den unterrichtsbezogeneren Veröffentlichungen der Folgezeit ragt Angermeyers Schulbuch über die „Weltmacht Islam“ (erste Aufl. 1974, 2. Aufl.1982) heraus. Deutlich spiegelt sich hier die fortgeschrittene ökumenische und pädagogische Entwicklung. Angermeyer stellt neben die Curricullumdeterminanten, „gesellschaftliche Anforderungen“, „Schülerbedürfnisse“ und „Fachwissenschaften“ als vierte Determinante den „ökumenischen Dialog“.

Er entwickelt drei Ziele für den Religionsunterricht, die zugleich das umreißen, was Angermeyer unter Dialog versteht. Der Einfluß des ökumenischen Dialogs der Experten bleibt dabei trotz der obigen Einschränkung deutlich:
a) dialogische Offenheit, die die Offenheit gegenüber Rückfragen an den christlichen Glauben einschließt;
b) das konstitutive Moment einer eigenen Position für den Dialog, unter der Angermeyer die „eigene Konfession“ versteht;[50]
c) die Klärung des Themas „Mission“ durch andere Religionen. Angermeyer führt dazu aus, daß doch jede Religion im Gespräch etwas Eigenes mitbringe und auch etwas Besonderes vermitteln will. Auf diese Weise könne Jugendlichen das Thema „Mission“ verständlich werden.[51]

Interessant ist zum einen gegenüber Angermeyers früheren Äußerungen die Art der Klärung der Mission im Religionsunterricht (s.o. Punkt c): Mission ist nicht mehr die bestimmende Matrix zum Mate-rial „Fremdreligionen“, vielmehr wird sie bei Angermeyer zu einem Unterabschnitt des Themas „Islam“, ihre Rechtfertigung ein Seiteneffekt. [52] Interessant in Angermeyers Ausführungen ist zum anderen die neue Unterrichtsdeterminante, der „Dialog“. In der Unterstreichung des Dialogs stützt er sich auf die christologische Begründung von Vertretern des ÖRK: „Wir glauben, daß Christus gegenwärtig ist, wenn immer ein Christ in einen aufrichtigen Dialog mit jemand anderem eintritt“[53]
Eine praktische Konsequenz des Dialoges für die Schule besteht darin, Menschen anderen Glaubens in den Religionsunterricht einzuladen „zum Gespräch über eine begrenzte und sehr konkrete Thematik ..., z.B. über den Verlauf des Kultes oder über bestimmte vom Glauben geprägte Lebensgesetze und -einstellungen.“[54] Angermeyer selbst läßt

[50] „Das Gespräch mit Menschen anderen Glaubens erfolgt auf dem Hintergrund der eigene Konfession, unabhängig davon, wie intensiv gerade die Bindung der einzelnen Schüler wie der Lehrer an diese ist.“ H. Angermeyer (1982), S.86.
[51] H. Angermeyer (1982), S.87. Ich meine hierin schon eine deutliche Zersetzung der Frage nach Mission in der religionspädagogischen Debatte ablesen zu können, wenn dieser Begriff durch Anhänger anderer Religionen den Schülerinnen und Schülern plausibel gemacht werden muß.
[52] H. Angermeyer (1982), S.87.
[53] H. Angermeyer (1982), S.85 zitiert hier H.-W. Gensichen, „Christen im Dialog mit Menschen anderen Glaubens (Kandy 1967)“, in: Evangelische Missionszeitschrift 24. Jg Heft 2/1970, S.62.
[54] H. Angermeyer (1982), S.88.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

ein Kapitel seines „Lehrerheftes“ von einem Muslim schreiben, m.W. geschieht dies zum ersten Mal in Deutschland.[55]

Muhammad S. Abdullah schreibt das Kapitel „Der Isalm und die Probleme der Gegenwart: Momentaufnahmen über die Entwicklung des modernen Islam“.[56] Er diskutiert zunächst die politische Lage Anfang der siebziger Jahre und geht dann auf Kontroversen zum Dialog und auf das Missionsverständnis des Islam als „permanentes Angebot“ ein. In seiner Schlußbemerkung stellt er die christliche „Mohammedaner-Mission“ grundsätzlich in Frage.

Die Frage der Mission verliert mehr und mehr an Bedeutung. Die konkrete Auseinandersetzung und das Gespräch mit Menschen anderen Glaubens gewinnt an Bedeutung.

c) *Das Projekt „Weltethos“*

Eine neue Entwicklung in der Rezeption internationaler Religionsgespräche beginnt *Ende der achtziger Jahre*. Der Begriff „Ökumene“ wird auf die „Weltökumene“ ausgedehnt.[57] Das Thema „Theologie der

---

[55] Das Buch von H. Angermeyer (1982) ist von Fragen der Sachklärung geprägt, sei es historisch und systematischer Art, sei es von Fragen gesellschaftlicher Verflechtungen. Christliche und islamische Themen werden einander gegenübergestellt „Theokratie“ und „Zwei Reiche Lehre“,“ Koran“ und „Bibel“. Ein Gespräch findet nicht statt (vgl. U. Tworuschka (1986), S.68). Das projektierte Ziel, zu einem besseren Verständnis der eigenen Glaubenssituation zu befähigen, findet in den Vorschlägen keine Berücksichtigung. Das Buch ist noch deutlich von christlichem Überlegenheitsdenken beeinflußt. Zwar heißt es, man könne den Islam nicht als Gesetzesreligion bezeichnen, mit Verweis auf die Allmacht Allahs. Andererseits wird aber festgehalten, daß der Islam „auch keine Frohbotschaft“ ist (S.28), man könne „zusammenfassend von der ‘Abwesenheit des Paulus’ im islamischen Denken“ sprechen (S.29). Ganz offensichtlich wird hier der Islam am Christentum und seiner Dogmatik gemessen. Wenn man als Quellen seiner Ausführungen die „Nachrichten der Oberägyptischen Mission“ entdeckt (S.30, Anmerkung 10 und 14) verwundert dies nicht. Gegenüber dieser unangemessenen Sichtweise Angermeyers, scheint mir das Kapitel „Überlegungen zur Didaktik“ noch heute lesenswert und in vielen seiner Punkte auch noch eine zutreffende Analyse.
Erschreckend ist der Charakter einer anderen Veröffentlichung, bei der Angermeyer als Coautor zeichnet (Angermeyer/Hößl 1974) und die deutlich missionarisch-agressive Züge trägt: „Die göttliche Liebe fehlt dem Islam seinem Wesen nach“ (S.21), er spricht von dem „Charakter der Gesetzesreligion“ (S.23; eine Sicht, die er selbst 1974 [2. Aufl.: 1982] zurückweist). „Wer müßte nicht betroffen sein von der Befürchtung, daß sie einmal wieder zurückkehren werden, ohne daß Ihnen bei uns das Heil in Jesus Christus verkündigt wurde?“ (S.33).

[56] In H. Angermeyer (1982) das fünfte Kapitel, S.39-55.

[57] Zum Begriff der Ökumene vgl. K.E. Nipkow (1991), in: G. Orth (1991), S.302f. Vgl. etwas anders K.E. Nipkow (1990), S.139.
K.E. Nipkow (1991), in: G. Orth (1991), S. 304, prognostiziert mit einem Zitat von Küng dem ÖRK eine „entscheidende Wende zum Ökumenismus ad extra“, siehe H. Küng, Projekt Weltethos (1993), S.106.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Religionen“ wird in Deutschland verstärkt aufgenommen.[58] Initiativen wie die des konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung und das „Projekt Weltethos“ von H. Küng sorgen für neuen Anstöße.[59] Küng ist maßgeblich an der Organisation des Weltparlaments der Religionen beteiligt, das 1993 in Chicago tagt und eine „Weltethos-Erklärung“ verabschiedet.
In Verbindung mit der „World Conference on Religion and Peace“ (WCRP) nehmen in Deutschland Religionsgespräche an der Basis zu.[60]

Besonders das „Projekt Weltethos“ wird in der jüngsten Zeit von religionspädagogischer Seite aufgenommen. Küngs Anliegen bei diesem Projekt wird durch die Sätze charakterisiert: „Kein Überleben ohne Weltethos. Kein Weltfriede ohne Religionsfriede. Kein Religionsfriede ohne Religionsdialog“.[61] Über den Streit und die Aggression in und unter den Religionen hinaus sieht er in den Religionen, ihren konkreten Lebens- und Begründungszusammenhängen das Potential und die Kraft für die Arbeit auf einen Weltfrieden hin. Er identifiziert vier Imperative, die Religionen und Weltanschauungen übergreifen:

1. „Du sollst nicht töten! ... Hab Ehrfurcht vor dem Leben!“
2. „Du sollst nicht stehlen! ... Handle gerecht und fair!“
3. „Du sollst nicht lügen! ... Rede und handle wahrhaftig!“
4. „Du sollst nicht Unzucht treiben! ... Achtet und liebet einander!“[62]

J. Lähnemann verschaffte diesem Projekt zunächst durch das Nürnberger Forum eine breitere religionspädagogische Öffentlichkeit.[63] Lähnemann sieht die evangelische Religionspädagogik im Rahmen eines „universalen Auftrag[s]“ für einen „humanen Weg in die Zukunft“.[64] Er selbst engagiert sich auf lokaler Ebene, Religionsgespräche im Zusammenhang des WCRP in Gang zu setzen. Gleichzeitig geht er in seinen Schriften über das soziale Miteinander in Schule, Gemeinde und Kommune hinaus: Der gesellschaftliche Friede wie der Weltfriede sind – im Anschluß an Küng – seine erklärten Ziele.[65] Lähnemann hat die Vision eines gesamtgesellschaftlichen und inter-nationalen Prozes-

---

58 Nach A. Grünschloß, EvErz 46 (1994), S.287, dort auch eine Reihe zwischen 1989-1992 erschienen deutschen Werken zu diesem Thema.
59 Vgl. das Nürnberger Forum zum Projekt Weltethos, J. Lähnemann (1995).
60 W. Haußmann (1993), S.95.
61 H. Küng (1993), S.1.
62 H. Küng (1995), in: J. Lähnemann (1995), S.30-31, Vgl. auch H. Küng (1993).
63 Vgl. J. Lähnemann (1998), S.11; 31f.
64 J. Lähnemann (1998), S.21.
65 J. Lähnemann (1987a), in: W. Böcker u.a. (1987), S.496-507.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

ses, in dem die Erziehung nur einen Teil bildet.[66] Mit dem Nürnberger Forum initiiert er eine übergreifende Veranstaltung und Fortbildungsmöglichkeit, auf der sich Religionslehrer und -lehrerinnen über den aktuellen Stand zu Religionsgesprächen, zum Projekt Weltethos und zu religionspädagischen Entwicklungen in diesem Bereich informieren können.
Die „Stiftung Weltethos" veranstaltet 1996 in Verbindung mit H. Küng einen Wettbewerb, um Unterrichtsprojekte zum Thema „Weltethos" auszuzeichnen. 50 Berichte über einen Unterricht zur Weltethos-Erklärung wurden eingereicht. Eine Veröffentlichung im Rahmen dieses Wettbewerbs steht noch aus.[67]
Langfristige Einflüsse auf die Religionspädagogik sind hier verständlicher Weise noch nicht vorherzusagen. Konferenzen wie das Nürnberger Forum werden jedoch für eine Rezeption des internationalen Gesprächsstandes unter den Religionslehrern und Religionslehrerinnen sorgen und so auf die Schule zurückwirken.

Unabhänging von den ganz konkreten Initiativen stellte W. Haußmann (1993) allerdings bislang noch fest, daß es an konkreten Folgerungen des Dialogs für den Religionsunterricht mangelt. Seine Arbeitsfrage „Dialog mit pädagogischen Konsequenzen?" führt zur Aussage „daß der Dialog kaum direkt auf pädagogische bzw. religionspädagogische Konzeptionen gewirkt hat." Dies betrifft offenbar (wenn man seine „Kriterien für den Dialog" betrachtet) besonders Fragen des *Vorgehens*, der *Einstellung* und der *Kommunikation*.[68]Er fordert, der Unterricht müsse stärker Fragen der Verständigungsbereitschaft, der Kooperationsbereitschaft und der Konfliktlösungsbereitschaft, also Leitideen des Dialogs der Religionen, aufnehmen.[69] Erst in Ein- und Ausübung dieser Tugenden ist der pädagogische Rückgriff auf den Dialog auch ein Weg zum Frieden.

2.2.2 Charakteristisches

Wenn auch auf ganz verschiedene Weisen so hat der Stand des Dialogs der Religionen doch immer wieder auf den Religionsunterricht zurückgewirkt. In der religionspädagogischen Literatur ist entsprechend

---

66 Vgl. z.B. J. Lähnemanns Artikel zur Aufgabe der Religionen in der Friedenserziehung, J. Lähnemann (1991), in: U. Tworuschka (1991), S.534-548. Im übrigen sei auf die Nürnberger Foren unter Lähnemanns Regie verwiesen.
67 Dazu K.E. Nipkow (1998), S.522-534.
68 W. Haußmann (1993), S.107ff. Bei der allgemein-formulierten Arbeitsfrage Haußmanns überrascht allerdings die Feststellung, daß die Wirkung des ÖRK auf Konferenzen wie die in Arnoldshain und Bücher wie das von H. Angermeyer (1982) oder Freimark/Grothaus (1987) nicht weiter untersucht wurden.
69 W. Haußmann (1993), S.311.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

das Stichwort „Dialog“ sehr beliebt, wird aber bei den verschiedenen Religionspädagogen uneinheitlich verwendet. Einzelne Elemente werden aufgenommen, die im Zusammenhang mit dem „Dialog der Religionen“ stehen oder die dem Dialog entstammen. Oft ist „Dialog“ auch nur ein Schlagwort, dessen Konsequenzen für die Unterrichtspraxis nicht weiter beleuchtet wird.
Vier Punkte möchte ich hier nennen.

1. Der Dialog der Experten als Hintergrund – Verhältnisbestimmung zwischen den Religionen und dem Christentum
Der internationale Dialog der Religionen, den die Experten und hochrangige Vertreter religiöser Traditionen führen, hat für die protestantische Religionspädagogik den Anstoß gegeben, mit anderen lebenden Religionen ins Gespräch zu treten (s.o. Punkt a.). Durch das anhaltende Gespräch bleiben Grenzen und Verbindungslinien immer in Bewegung, werden Nähe und Ferne immer wieder neu bestimmt. Fast alle Religionspädagogen, die sich zu diesem Thema äußern, verweisen auch auf den jeweiligen Stand dieses Gesprächs.
Einzelne Konferenzen oder Projekte wie das „Projekt Weltethos“ können wichtige Impulsgeber werden, die auf die Religionspädagogik zurückwirken (s.o. Punkt c).[70]

2. Der Dialog des *Christentums* mit anderen Religionen
Viele Pädagogen, die auf den Dialog der Experten aus den Religionen verweisen, möchten in Parallele zum Expertengespräch auch im Unterricht einen Dialog als Gespräch zwischen „dem“ Christentum und „dem“ Islam, „dem“ Christentum und „dem“ Hinduismus etc. initieren. Dies bringt Forderungen gegenüber dem Religionsunterricht mit sich:
Lähnemann hält fest, daß im Gespräch mit Menschen anderen Glaubens das „Evangelium zu entfalten“ ist.[71] Die Verwurzelung im eigenen Glauben ist deshalb auch in der Schule eine Grundlage des Dialogs.[72] Lähnemann fordert: Schüler und Schülerinnen, die mit Anhängern anderer Religionen ins Gespräch treten, sollten „etwas begriffen haben von dem exemplarischen Wert des Weges Jesu für Menschlichkeit überhaupt und für die notwendige ständige Erneuerung des Christentums im besonderen.“[73] Sie sollten über den Weg Jesu Auskunft geben können.[74]

---

70 Vgl. dazu die Habilitationsschrift von J. Rehm, die demnächst erscheinen wird.
71 J. Lähnemann, in: Kwiran/Schultze (1988), S.55.
72 J. Lähnemann, in: Kwiran/Schultze (1988), S.55.
73 J. Lähnemann (1986 b), S.164.
74 J. Lähnemann, in: Kwiran/Schultze (1988), S.56. Lähnemann sieht auch, daß auf der eigenen Seite noch viel „Innere Mission“ nötig ist.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

3. Rezeption von *Ergebnissen* des „Dialogs der Religionen“ durch die Schülerinnen und Schüler

Das Buch „Große fremde Religionen“ von P. Freimark, H. Grothaus u.a. ist m.W. das einzige, das Stellungnahmen von Teilnehmern der Religionsgespräche aufnimmt, die einen gezielten Blick auf einzelne systematische Fragestellungen im Dialog erlauben. Zu Islam, Buddhismus, Hinduismus und Judentum wird erläutert, wo eventuelle Probleme des Religionsgesprächs auftreten können. Grundlegende Positionen gegenüber den christlichen Ansichten, bzw. Anfragen an Christen werden ins Gespräch gebracht.[75]Die dort zitierten Voten setzen ein hohes Abstraktionsniveau voraus:

Ein Beispiel:
Votum eines Buddhisten: „Offen gesagt, die Idee eines persönlichen Gottes ist für Buddhisten einer der am schwersten zu verstehenden Punkte im Christentum.“[76]
Votum von einem Christen: „Der Buddhismus steht ... gerade wegen der Verneinung des individuellen Ichs im Gegensatz zum Christentum ...[und die Frage schließt an:] Läßt sich vielleicht auch in der buddhistischen Nicht-Ich-Lehre eine Existenzerfahrung von allgemein menschlichem Wert erkennen?“[77]

4. Das Lernziel „Dialogfähigkeit“

Die Forderung der Dialogfähigkeit findet sich immer wieder, zuerst, wie oben erwähnt, auf der Arnoldshainer Konferenz.[78] Wie die dort erwähnte Spanne zwischen Akzeptanz des Fremden in seiner Widerständigkeit und „Kritik und Hilfe“ als Ziele im Unterricht umgesetzt werden sollen, bleibt offen. Wie diese methodisch zu erreichen ist, wird auch in anderen Veröffentlichungen nicht ausgeführt. Das pädaogische Verständnis eines Dialogs der Klasse, bleibt in aller Regel unscharf.

Wie W. Haußmann in seiner Dissertation zeigen konnte, werden weder im deutschen noch im englischen Religionsunterricht dem Dialog „immanente Methoden zur Grundlage“ des Unterrichts herausgearbeitet und bereitgestellt.[79]

Haußmann ist der erste deutsche Religionspädagoge, der den Dialogbegriff eingehender behandelt.
Ohne den Begriff selbst zu definieren, stellt er doch Kriterien für einen Kommunikationsprozeß auf, der den Namen Dialog verdient. Verständigungsbereitschaft,

---

75 Vgl. Freimark/Grothaus, (1987), S.14f, S.40f, S.67f und S.92-94.

76 Freimark/Grothaus (1987), S.92 Zitat aus: Abe, M., Reply to the Debate on Christianity and Buddhism, in: Japanese Religions, Heft IV März 1986, Kyoto, S.56, übers. v. H. Dumoulin.

77 Freimark/Grothaus (1987) S.92 Zitat aus H. Dumoulin (1982), Begegnung mit dem Buddhismus, Freiburg, S.26.

78 Wir hatten oben schon auf die Spanne hingewiesen, die sich mit diesem Begriff verbinden kann.

79 W. Haußmann (1993), S.305.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Zusammenarbeit, Stetigkeit, Standfestigkeit und verwurzelte Offenheit werden als Tugenden des Dialogs aufgezählt.[80] Die „Übereinstimmung der jeweiligen Selbstverständnisse hinsichtlich der Dialogprinzipien" hat eine Schaltfunktion.[81] Wie die anderen Autoren geht Haußmann dabei vom Dialog der Experten aus.

In den hier genannten Punkten (1.-4.) wird der Dialog vor allem als intellektueller Dialog verstanden und rezipiert.[82] Der Religionsunterricht orientiert sich am Vorbild des Gesprächs der Experten.
Vor allem durch Positionen, die die Religionen verbinden oder die einander gegenüberstehen, (vgl. die Punkte 1; 2; 3) und durch generelle Grundlegungen (die Punkte 1; 2; 4) findet der Dialog Eingang in den Unterricht. Die didaktische Umsetzung des Dialogs als kommunikativem Prozeß zwischen zwei Seiten kommt dagegen in der religionspädagogischen Literatur nicht zustande.[83]

2.2.3 Anfragen an die Orientierung am „Dialog der Religionen"

Der Einfluß des Dialogs der Religionen auf die Religionspädagogik ist sicherlich positiv hervorzuheben. Ein grundsätzliches didaktisches Problem scheint mir aber bisher nicht hinreichend aufgearbeitet zu sein. Wenn religionspädagogisch auf die „Dialogfähigkeit" (Punkt 4) Wert gelegt wird, ist an die Schülerinnen und Schüler gedacht, die ins Gespräch treten sollen. Wenn man vom Dialog zwischen „dem" Islam und „dem" Christentum spricht, sind nicht die Schülerinnen und Schüler Ausgangspunkt, sondern das Vorbild des Dialogs der Experten. Es mangelt bislang an einer didaktischen Reflexion, in welchem Verhältnis der Dialog der Experten „des" Islam und „des" Christentum und der Dialog der Schülerinnen und Schüler in der Klasse mit einem einfachen Muslim oder „dem" Islam des Schulbuchs zueinander stehen. Können die Schülerinnen und Schüler „das Christentum" vertreten?
Kann das Expertengespräch für das Gespräch der Schülerinnen und Schüler überhaupt ein Vorbild sein?

Wohin es führt, den Dialog der Experten als Vorbild zu wählen, soll an zwei Punkten ausgeführt werden. Es kann (a) zur Forderung führen, daß die Schülerinnen und Schüler einen Glauben vertreten, den sie

---

80 W. Haußmann (1993), S.108f.

81 W. Haußmann (1993), S.111. Im Original sind „Fremdbild", „Übereinstimmung" und „Selbstverständnis" unterstrichen.

82 Vgl. W. Haußmann (1993), S.102. K. Raiser spricht vom „theologisch-philosophischen" Dialog. Der sich vom „spirituellen" Dialog oder dem „gelebten" Dialog unterscheiden läßt. Zu dieser Unterscheidung K. Raiser, ICT (1989), S.8, der sich an U. Schoenen orientiert (Das Ereignis und die Antwort. Auf der Suche nach einer Theologie der Religionen, 1984.)

83 Vgl. dazu die Vorschläge von R.H. Dave (1996), in: Kwiran/ Schreiner/Schultze (1996), S.222ff.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

möglicherweise nicht teilen. Es kann (b) zu einer großen Ferne zum Leben der Schülerinnen und Schüler führen.

a) Problematisch ist zunächst, daß der Dialog der Experten feste Positionen voraussetzt. Haußmann schreibt: „Ohne das Verwurzeltsein in einem eigenen Glaubenssystem [sic!] ist kein echter Dialog möglich, da dieser unterschiedliche Standpunkte voraussetzt.“[84] Entsprechend viel wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet: Lähnemann fordert, wie oben zitiert, daß im Gespräch mit den Anhängern anderer Religionen das „Evangelium ... zu entfalten“ ist.[85]
Eher vorsichtig verlangt R. Kirste, daß „einige theologische Grundkenntnisse aus dem Bereich Christologie und der Frage nach Gott (Theologie) von den Schülern mitgebracht werden.“[86]
Der Dialog bedarf nach diesen Voten Kenntnissen im christlichen Glauben, gar eines christlichen Standpunkts der Schülerinnen und Schüler.
Eine didaktische Reflexion zu den Bedingungen und Möglichkeiten im Unterricht findet sich nicht. Grundsätzlich ist dabei die Situation der Schülerinnen und Schüler zu bedenken, die in der Mehrzahl weder in ihren Lebensvollzügen, noch in ihren Kenntnissen Experten einer „Religion“ sind. Was für eine religionspädagogische Intention verbindet sich dann mit der Rede von einem Dialog, der grundsätzliche Kenntnisse der Partner im Unterricht zur Bedingung macht?[87]

Bei Lähnemann scheint mir deutlich zu werden, welche Motive sich hinter diesem Vorgehen verbergen können. In der Liste seiner Gesamtziele[88], spielt das Wort „Dialog“ eine entscheidende Rolle. In den „Intentionen“ für den Unterricht in Weltreligionen ist demgegenüber von „Vergleichen“ die Rede. Das Wort „Dialog“ wird bis zur Sekundarstufe II nicht mehr verwandt.[89] In Parallele zum Dialog der Experten stehen „der“ Islam und „das“ Christentum einander gegenüber, nicht Fragen einer bestimmten islamischen Tradition und die Fragen der Schülerinnen und Schüler. Auf diese Weise werden klare Grenzen zu den anderen Religionen gesetzt. Es geht dabei nicht um eine existentielle Beschäftigung mit den religiösen Inhalten anderer religiöser Traditionen in einem kommunikativen Prozeß, sondern, wie das Stichwort „Vergleich“ statt „Dialog“ deutlich macht, um ein Nebeneinander.

Ganz ähnlich signalisieren die Dialogprinzipien von W. Haußmann (1993) „Standfestigkeit“ und „Verwurzeltsein“[90]die Scheu, in ein Gespräch zu treten, das nicht durch zwei abgezirkelte Parteien vorstruktu-

84 W. Haußmann (1993), S.109. Im Orignial ist „Verwurzeltsein“ unterstrichen.
85 J. Lähnemann (1988), in: Kwiran/Schultz (1988), S.55.
86 R. Kirste, rhs 27, 1984, S.362.
87 Dazu weiter Kapitel 7.
88 J. Lähnemann (1986b), S.168 und S.171.
89 Vgl. J. Lähnemann (1986b), S.186, S.191.
90 W. Haußmann (1993), S.109.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

riert ist. Es stellt sich aber die Frage, ob es nicht möglich ist, in den Prozeß eines Gespräch zu treten, in dem die Grenzen durchaus klar gezogen werden können, aber blockgebundenes Denken „Christen hier – Menschen anderen Glaubens dort“ nicht zur maßgeblichen Matrix wird.

Jüngst wurde deutlicher formuliert, daß die Grundlagen, des Gesprächs, die aus Glaubensgesprächen Erwachsener gewonnen sind, nicht bei Jugendlichen vorausgesetzt werden können.[91] So hält Nipkow fest: Es bestehe die Gefahr zu hoch angesetzter Erwartungen „Zur Problementlastung ist bereits versucht worden, zwischen dem existentiell anspruchsvollen ‘Glaubensdialog’ im Sinne des ‘interfaith dialogue’ und den Möglichkeiten schulischer religiöser Erziehung und Unterweisung (‘religious education’) begrifflich und sachlich zu unterscheiden.“[92]

Der Ausgang von Christen hier und Muslimen da übergeht die subjektive Glaubensverortung der Schülerinnen und Schüler. Die Individualität der einzelnen Schülerinnen und Schüler und ihrer Positionen wird vor allem in Veröffentlichungen zu interkultureller und transkultureller Erziehung und zur „Pädagogik der Vielfalt“ hervorgehoben. Hieraus werden auch schon Impulse für den Interreligiösen Unterricht abgeleitet.[93]
„Den Dialog als Theorem interkultureller Pädagogik betonen heißt, den Ansatzpunkt bei der Würde, der Subjekthaftigkeit, der Selbstbestimmung des Individuums in der sozialen Welt zu nehmen.“[94]
Von Seiten transkultureller Pädagogik hält Dickopp fest: Die „Kinder und Jugendlichen haben einen Anspruch darauf, als individuelle Personen ernst genommen zu werden.“ [95]
Unter Rezeption von Überlegungen multikultureller Erziehung, feministischer Pädagogik und integrativer Pädagogik (gegenüber Menschen mit Behinderungen) hat A. Prengel in 17 Thesen Elemente einer „Pädagogik der Vielfalt“ formuliert. In der 8. These heißt es: „Pädagogik der Vielfalt geht aus von der ‘Unbestimmbarkeit der Menschen’, sie kann darum nicht diagnostizieren, ‘was jemand ist’, noch ‘was

---

91 K.E. Nipkow, in: G. Orth (1991), S.314f. Vgl. K.E. Nipkow, in: J. Lähnemann (1992), S.180: „Der intensive Dialog reifer Erwachsener als Vertreter unterschiedlicher Religionen in Form existentiellen Ringens von Angesicht zu Angesicht (‘Glaubensdialog’) kann bestenfalls ein Leitgedanke sein; die Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen hat bescheidener anzusetzen“. Eingehender erörtert Nipkow die grundsätzlichen Schwierigkeiten, die sich damit verbinden, allerdings nicht.
Vgl. K.E. Nipkow, in: Van der Ven/Ziebertz (1994) S.221ff.

92 Unter Verweis auf M. Hayward „Passing over“ and „Coming Back“. Interfaith Dialogue and Religious Education, in: Brown/Goßmann (1988, Hrsg.) Fundamental Conditions for the Studies of World Religions, Münster, S.28ff, Lit. nach K.E. Nipkow, in: G. Orth (1991), S.304f und Anm. S.317.

93 H. Kiper, in: J. Lähnemann (1995).

94 R. Schlüter (1994b), in: ders. (1994a), S.33.

95 K.H. Dickopp, in: M. Borelli (1986), S.42. Nach W. Welsch steht dahinter ein eigener Kulturbegriff: „Kulturen sind intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf. Sie haben eine neuartige Form angenommen, die durch die klassischen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht.“ W. Welsch, Zeitschrift für Kulturaustausch 1995,1, S.42.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

aus ihr oder ihm werden soll' ...[und in der 9. These] Dazu gehört, daß auch ... [die] Emanzipationswege oder ihre kulturelle Zugehörigkeit [der Schülerinnen und Schüler] nicht von wohlmeinenden Pädagoginnen und Pädagogen vorgezeichnet werden sollen."[96] Sie schlägt vor, den Kindern und Jugendlichen in ihrer Individualität Freiräume zu geben und das Angebot zur Auseinandersetzung mit einer abgegrenzten Position.[97]

b) Entsprechend dem sehr hohen *Gesprächsniveau* der internationalen Religionsgespräche sind auch die intellektuellen Anforderungen an die Schüler und Schülerinnen hoch. Ein Gespräch zwischen den Vertretern „des" Christentum und „des" Islam verlangt Wissen. Dies wird auch in Schulbüchern deutlich ausgesprochen:

„Es macht nun einmal einen Unterschied, ob z.B. für den Buddhisten das höchste Ziel das Nirvana ist, für den an Vedanta geschulten Hindu das Einswerden mit dem Absoluten Sein, für den Muslim die Hingabe an Allah, für den Christen die Rechtfertigung des Sünders im Glauben an Christus. Ein Dialog, der nicht bis in diese Tiefen vorstieße, der beim Nicht-strittigen, beim ohnehin Selbstverständlichen stehen bliebe, hätte seinen vollen Sinn verfehlt..."[98]

Die Vorschläge, was von den großen religiösen Traditionen zu lernen ist, sind dann recht weit von dem Leben der Schülerschaft entfernt. So schlagen die Autoren von „Große fremde Religionen" vor: „Sensibilität, Kreativität und Spiritualität" aus buddhistischen Mönchtum und den mystischen „Orden des Islam, könnten eine Gesellschaft im Sinne der Bergpredigt anbahnen." „Die Suche nach einem neuen Verhältnis zur Schöpfung könnte durch die hinduistische Überzeugung von der AU-Einheit des Lebens, aber auch durch den religiösen Vegetarismus des Buddhisten zu einer 'franziskanischen' Lebenshaltung führen."[99]
Die Ergebnisse der Experten sollen im Unterricht Dialog und Dialogfähigkeit einüben. Kann dies aber tatsächlich als Dialog oder als Einüben in Dialogfähigkeit bezeichnet werden oder geht es hier im besten Fall um theologisch-systematische Denkspiele auf hohem Niveau? In welchem Verhältnis stehen Reflexion und systematisches Wissen und ein Gespräch, in dem feste religiöse Standpunkte *noch nicht* gebildet wurden?

Das Gespräch eines christlichen Experten mit dem muslimischen Experten ist nicht dasselbe wie das Gespräch der Schülerinnen und Schüler mit dem Islam. Wenn hier eine Übertragung stattfindet, muß, wie oben gesagt, eine grundsätzliche Reflexion dieser Übertragung

96 A. Prengel (1993), S.190.
97 A. Prengel (1993), S.191.
98 H.-W. Gensichen (1973), S.21, später auch zitiert in Freimark/Grothaus (1987) S.7 dort nach: H.-W. Gensichen (1985), Mission und Kultur, München, S.59.
99 Freimark/Grothaus (1987), S.11.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

und ihrer Grenzen erfolgen, muß zwischen dem Dialog der Schülerinnen und Schüler und dem Dialog der Experten deutlich unterschieden werden. Diese grundsätzliche Unterscheidung findet sich jedoch in den Ausführungen nicht.[100]

Im Rahmen neuer interreligiöser Konzepte für den Unterricht ergibt sich dasselbe Problem für beide Seiten des Gesprächs. So halten viele Autoren fest, daß auch muslimische Schülerinnen und Schüler keinen festen Standpunkt haben, der ihnen die Möglichkeit eines theologischen Gesprächs geben würde. U. Mihciyazgan weißt darauf hin, daß viele muslimische Schülerinnen und Schüler ihren religiösen Wissensbestand erst in groben Umrissen aufgebaut haben.[101] Ein anderes Problem, das Mihciyazgan anspricht, ist die inhaltliche Diskrepanz zwischen Volksislam und Hochislam.[102] Gerade angesichts dieser Sachlage wäre noch einmal zwischen einem Gespräch über eigene Erfahrungen und dem Dialog zwischen „Religionen", der religöses Hintergrund-„Wissen" voraussetzt, zu unterscheiden.
Schon Angermeyer stellte fest: „Man kann die im ökumenischen Dialog praktizierten Einstellungen nicht einfach auf die Unterrichtssituation übertragen. Die meisten Schüler wehren sich dagegen, auf Grund der Kindertaufe verbindlich als Glieder der Kirche bewertet und auf ihren Glauben hin angesprochen zu werden. Andererseits überzeugen theoretische Scharmützel auch nicht."[103]

Folgerungen

Es verwundert nicht, wenn W. Haußmann „überrascht" zu dem Ergebnis kommt, daß die direkte Wirksamkeit des Dialogs zwischen „dem" Islam und „dem" Christentum im pädagogischen Feld relativ begrenzt ist.[104]Die Voraussetzungen in der Schule und die Voraussetzungen der Experten sind zu unterschiedlich. Die Denkspiele der Experten und der Ausgang von Positionen, in denen der Außenstehende (noch) nicht verwurzelt ist, fördern die Dialogfähigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht.

Es stellt sich generell die Frage, ob Gespräche nicht auch ohne feste Position, ohne die „Verwurzelung" in einem „Glaubenssystem" möglich sind. *Ein offenes Gespräch mit einem religiösen Text, oder einem Vertreter der Religionen setzt m.E. zunächst nichts weiter voraus, als bereit zu sein, zuzuhören, zu dem Gespräch beizutragen und nach eigenen (!) Sicht- und Ausdrucksweisen zu suchen, um auf diese Weise, vielleicht nur mit Fragen, vielleicht auch mit vorläufigen Antworten zu einem Gespräch beizutragen*. Gerade durch offene Gespräche können

100 Vgl. einzig K.E. Nipkow, in: G. Orth (1991), S.314f. Vgl. K.E. Nipkow, in: J. Lähnemann (1992), S.180.
101 U. Mihciyazgan, in: Lohmann/Weiße (1994), S.205.
102 U. Mihciyazgan, in: Lohmann/Weiße (1994), S.204f.
103 H. Angermeyer (1982), S. 86.
104 W. Haußmann (1993), S.305. Haußmann verbaut sich m.E. den Blick auf ein weiteres Dialogverständnis durch die Fixierung auf den Dialog der Experten aus Islam und Christentum. Vgl. W. Haußmann (1993), Kapitel 3.3, S.90-123.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Schülerinnen und Schüler eigene Standpunkte gewinnen, sei es auch durch eine Anfrage. Meiner Ansicht nach wird nur so, vom Ausgang des eigenen Denkens, und nicht vom Ausgang des Denkens derer, die in einem „System" verwurzelt sind, *„Dialogfähigkeit"* eingeübt.
Ein „offenes Gespräch" über fremde religiöse Zeug-nisse führt, wie Lehrer und Lehrerinnen berichten, auch immer wieder zu Rückfragen an das christliche Verständnis. In diesem Sinne haben auch die Aussagen der Experten ihren Ort.

Von diesem Verständnis aus möchte ich auch die Rahmenrichtlinien interpretieren, die ich in der Einleitung (Kap. 1) herangezogen habe. „Der Zugang zu diesem Thema geschieht im Dialog", nämlich zwischen dem, was die Schülerinnen und Schüler zu sagen haben, und dem Gegen-stand aus einer fremden religiösen Tradition. Im Rahmen des konfessionellen Unterrichts gehört dabei auch die „Auseinandersetzung mit Aussagen des evangelischen Glaubensverständnisses" hinzu, das ja im übrigen jedem und jeder die *Freiheit des Gewissens* beläßt.

2.3 Orientierung an den Religionswissenschaften

Die Religionswissenschaften werden bei der Behandlung fremder religiöser Traditionen von allen Religionspädagogen zu Rate gezogen. Um ihre Transparenz hat sich vor allem U. Tworuschka bemüht.

2.3.1 Die Religionswissenschaften und das Thema „Weltreligionen"

Zu Beginn der siebziger Jahre forderten Religionswissenschaftler, den konfessionellen Unterricht durch eine Religionskunde zu ersetzen (O. Thimme, W. Cremer). Diese oft sehr polemisch vorgetragene Forderung setzte sich nicht durch. Religionspädagogik und Religionswissenschaft rangen um eine Verhältnisbestimmung. Die alten polemischen Forderungen belasteten das Gespräch.[105]
Nichtsdestoweniger konnte seit den siebziger Jahren kein Zweifel mehr daran bestehen, daß zur Behandlung der Weltreligionen die Religionswissenschaften zu Rate gezogen werden. Schulbücher wie Angermeyers „Weltmacht Islam" (1974) auf evangelischer Seite oder Antes und Biemers „Weltreligionen im Religionsunterricht" (1975) auf katholischer Seite orientierten selbstverständlich ihre Sachdarstellung

[105] U.Tworuschka, EvErz 26 (1974b), S.424. Vgl. D. Zillessen, EvErz 26 (1974), S.369, „Zu diesem Heft" (Eingangstext).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

an den Religionswissenschaften. Von einem „Anhängsel eines Anhängsels, nämlich der Missionswissenschaft“,[106] konnte nicht mehr die Rede sein (s.o. 2.2). Diverse Aufsatzsammlungen widmen sich auch dem theoretischen Verhältnis von Religionswissenschaften und Theologie.[107] Auch wenn die Diskussion selbst weiterging[108], konnte U. Tworuschka schon 1977 feststellen: „Die Religionswissenschaft ist von der Religionspädagogik als Partner anerkannt“[109].

Der Religionswissenschaftler U. Tworuschka ist es, der sich bis heute beständig dafür einsetzt, die Religionswissenschaften für Religionslehrer transparent zu machen und wichtige Erkenntnisse an die „Basis“ zu vermitteln.
Neben den stärker für die Praxis der Lehrerinnen und Lehrer ausgerichteten Veröffentlichungen Tworuschkas, auf die unten detailliert eingegangen werden soll, ragt das Kölner Schulbuchprojekt heraus.

Zwischen 1982 und 1985 organisierte ein Wissenschaftlerteam um Abjadoljavad Falaturi und U. Tworuschka die Überprüfung von Texten zum Islam in deutschen Schulbüchern.[110] Die Texte werden von Vertretern des Islam kommentiert. U. Tworuschka sammelt und analysiert die Ergebnisse zu den evangelischen Religionsbüchern,[111] H. Schultze die Ergebnisse zu den Richtlinien und Lehrplänen der Bundesländer.[112]
Auf diese Weise tragen Religionswissenschaftler und Islamwissenschaftler aktiv zu sachgerechten Darstellungen in den Büchern bei. Die Arbeit wirkt auf die weitere Schulbuchgestaltung zurück.[113]

Grundlegendes Anliegen der Orientierung an den Religionswissenschaften ist es, beim Unterricht zu fremden religiösen Traditionen nicht an Erkenntnissen der Religionswissenschaften vorbeizugehen. Darüber hinaus nehmen Religionspädagogen die Religionswissenschaften selbst zum Vorbild des Unterrichts. Was sich damit verbindet, soll in zwei Punkten skizziert sein:

Erstens geht es um eine Ausrichtung an den Ergebnissen und dem sachlichen Vorgehen der Religionswissenschaften. „Als Hauptlernziel ... gilt die ‘Fähigkeit, religiöse Erscheinungsformen wahrzunehmen.“ Ein sachlicher Umgang wird gefordert. Methodisch steht das kognitive Erfassen im Vordergrund, Religionsvergleiche haben sich an bestimm-

106 S.M. Daecke, in: Tworuschka/Zilleßen (1977), S.15.
107 EvErz 1974 und Tworuschka/Zilleßen (1977).
108 D. Zilleßen, in: Tworuschka/Zilleßen (1977), S.28.
109 U.Tworuschka (1977b), in: ders. (1977a), S.7.
110 Vgl. Falaturi/Tworuschka, rhs 27 (1984), S.386.
111 U. Tworuschka (1986).
112 H. Schultze (1988).
113 Vgl. E. Hinrichs, Einleitung von Stöber/Tworuschka/Tworuschka (1990).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

ten Regeln zu orientieren.[114] Dazu bedarf es auch strukturellen Wissens[115] und fachlichen Vokabulars.[116]
Zweitens wird besonders von U. Tworuschka betont, in Texten, Bildern, Symbolen, Gegenständen aus dem sozialen und natürlichen Bereich, Ideen, Ideale,[117] „Religionen selbst ... zu Worte kommen zu lassen".[118] Tworuschka (s.u.) und Schwarzenau[119] konzentrieren sich dabei besonders auf Geschichten. „Religionen" können aber auch in der Gestalt von Menschen begegnen, die nicht einfach Repräsentanten eines Systems sind, sondern als Individuen ihren Glauben vorstellen.[120] An diesen beiden Punkten soll auch die Darstellung Tworuschkas ausgerichtet sein.

2.3.2 Udo Tworuschka

Zwei pädagogische Interessenschwerpunkte von U. Tworuschka möchte ich an dieser Stelle hervorheben. Sein erstes Interesse liegt darin, Lehrern und Lehrerinnen angemessene Wege des Verstehens religiöser Traditionen näher zu bringen, insbesondere die Religionswissenschaften in ihrem Vorgehen transparent zu machen. Das zweite Interesse liegt in der Methode des Erzählens.

1) In der für Lehrer konzipierten Monographie „Methodische Zugänge" geht es ihm um das Verstehen, um wissenschaftliche Methodik, um Aufarbeitung von Vorurteilen. Der oben genannte sachliche Umgang und die Struktur der „Religionen" stehen im Vordergrund.

---

114 U. Tworuschka (1982), S.105ff.
115 Vgl. U. Tworuschka (1977c), in: Tworuschka/Zillessen (1977), S.108-111 Punkt 5, S.110.
116 U. Tworuschka nennt unter anderem „Kultus, Mythos, die Welt religiöser Symbole, ...Religionsstifter,... Offenbarungen" Tworuschka (1982), S.14., vgl. auch 157ff. Vgl. U. Tworuschka (1977c), in: Tworuschka/Zillessen (1977), S.110.
117 Diese Zusammenstellung bei U. Towruschka (1982), S.91.
118 U. Tworuschka (1992), in: J. Lähnemann (1992a), S.278f. Vgl. die Forderung von H. Halbfas, die Religionen in der Eigentümlichkeit ihrer Sprache durch Quellentexte zu Wort kommen zu lassen. H. Halbfas (1968), S.245; kritisch zu den Quellentexten U. Tworuschka in: Van der Ven/Ziebertz (1994), S.175.
119 P. Schwarzenau, Nichtchristliche Religionen, in: Arbeitstexte des Bundes für Freies Christentum. Forum freies Christentum Nr. 7, Juni 1986.
120 U.Tworuschka (1994), S.181. Vgl. dazu Punkt 6 auf Seite 176. Dieser Punkt ist von Tworuschka selbst noch nicht pädagogisch ausgeführt. Bemühungen in diese Richtung finden sich vor allem in der Hamburger „Religionenpädagogik", vgl. z.B. J. Bauer (1996b), S.20-23. Deutlich wird hier ein Religionsbegriff, der Religion nicht als System versteht, sondern als eine von Individuen getragene Tradition.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Der hermeneutische Teil beginnt mit einer Klärung religionswissenschaftlicher Ansätze. „Eine Beschäftigung mit anderen Religionen sollte nicht nur auf ein Faktenwissen abzielen, sondern auch die Methoden des Faches [scilicet: der Religionswissenschaften], sowie die innere Gesetzmäßigkeit des Gegenstandes zur Kenntnis nehmen.“[121] Methoden, Schulrichtungen und ihre Kritik werden den Leserinnen und Lesern nahe gebracht.
Stärker an der Praxis orientiert ist das Kapitel über Vorurteile von Monika Tworuschka.
Beispiele aus Schulbüchern und anderen Quellen verdeutlichen das Phänomen offener und versteckter Urteile und tendenziöser Sprache. M. Tworuschka zeigt die Entstehungsbedingungen, wichtige Formen und die Funktion dieses Phänomens auf, um die Leserinnen und Leser zum Erkennen von Vorurteilen und versteckten Urteilen anzuleiten.
Bei der Aufarbeitung ist es „sinnvoll, nicht nur punktuelle Vorurteile, sondern Strukturen anzugehen. Man muß das Vorurteil nicht nur widerlegen, sondern in einen größeren Kontext von Sachzusammenhängen stellen.“ Der hier vorgeschlagene Ansatz versucht auf diese Weise sachlich zu klären.
Ein eigener Abschnitt beschäftigt sich mit dem Thema „Verstehen“. Verschiedene Prägungen des Verstehens durch Alltagswelt und ihre Sprache, durch das christlich-abendländische Erbe werden diskutiert. Verstehensblockierungen sollen im Religionsunterricht sichtbar gemacht werden „Der Unterricht sollte aber gleichzeitig von dem grundsätzlichen Vertrauen ausgehen, *daß* wir andere Religionen verstehen können.“[122] Besonders in modernen Selbstdarstellungen sieht Tworuschka eine Möglichkeit, sich einem angemessenen Verstehen anzunähern.
Schließlich möchte Tworuschka einzelne Methoden der Religionswissenschaften direkt auf den Religionsunterricht übertragen: „Für den Religionsunterricht bietet sich ... die Möglichkeit der sogenannten ‘teilnehmenden Beobachtung’ (participant observation) an. In der Völkerkunde versteht man darunter die Praxis, während der Feldarbeit längere Zeit am Leben der zu erforschenden Gemeinschaft teilzunehmen und solange die Brücken zum alten Lebensbereich abzubrechen. Wenn auch eine absolute Trennung für Lehrer und Schüler weder wünschenswert noch praktizierbar ist, so läßt sich eine zeitweilige Teilnahme an den Gebräuchen, Riten und Lebensweisen hierzulande lebender türkischer Muslime oder deutscher Buddhisten usw. ... vorstellen.“[123]

Tworuschka will Lehrerinnen und Lehrer über Methodik und Hermeneutik der Religionswissenschaften informieren. Das Buch ist über weite Strecken eine religionskundliche Propädeutik. Zielvorgaben und Vorschläge zur Vorgehensweise sind der Fachwissenschaft entlehnt.
Tworuschka ist nicht an einer eigentlich *didaktischen* Klärung interessiert.
Er kann einerseits einen problemorientierten Unterricht, andererseits einen symboldidaktischen Zugang empfehlen. Die Geschichten, die Tworuschka selbst ausgearbeitet hat, versteht er als narrativen Zugang (s.u.).

121 U. Tworuschka (1982), S.14.
122 U. Tworuschka (1982), S.89.
123 U. Tworuschka (1982), S.90.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Ein entscheidender Punkt ist für Tworuschka, daß das religiöse Element nicht verloren gehen darf. „Der Religionsunterricht sollte sich bei seiner Behandlung der Religionen nicht nur um solche Fragen wie die Einstellung des Buddhismus zu Sexualität, Kriegsächtung, Umweltschutz usw. kümmern. Solches problemorientierte Fragen ist oft in der Gefahr, die *religiöse* Substanz der Religionen aus dem Blick zu verlieren.“[124] „Religiös“ meint dabei „kein religiöses Datum an sich“, sondern die Qualifizierung eines Gegenstandes durch Menschen, Gruppen oder eine Gesellschaft für die es „einen absoluten Wert besitzt“.[125] Wesentlich dabei „ist – bildlich gesprochen – die *vertikale Bezugsebene*, die ‘spezifisch religiöse’ Dimension, die sich als ‘Begegnung mit heiliger Wirklichkeit’ (Mensching) oder als ‘ganzheitliche Beziehung zum Ganzen’ (U. Mann) formulieren läßt.[126]

2) Geschichten sind eine Möglichkeit, „die Religionen ... selbst zu Worte kommen zu lassen“.[127] Ziel einer zweibändigen Geschichtensammlung von Udo und Monika Tworuschka ist es „die Religionsangehörigen selbst, also Juden, Muslime, Buddhisten und Hindus, ernster als bisher zu nehmen.“
Der Ort für diese Geschichten im Unterricht wird als Illustration, als Einstieg oder Zusammenfassung benannt.[128]
Die ausgewählten Geschichten vermitteln wichtige religiöse Lehren und Bräuche. Legenden aus der Entstehungszeit einer religösen Tradition werden erzählt. Stimmungsbilder heutigen religiösen Lebens werden gemalt. Geschichten mit einer Lehre[129] oder einer charakteristischen Atmosphäre bilden die Mehrzahl.

Monika und Udo Tworuschkas weisen in der Einführung im Besonderen auf die Bedeutung der Sammlung erzählender Texte in der liberalen Theologie (Diesterweg, Bremer Reformpädagogen). Aus der religionsgeschichtlichen Blütenlese Adolph Diesterwegs und Friedrich Dittes’ wird das „schönste“, „anschaulichste“, „lehrhafteste“ herausgegriffen. Tworuschkas kommentieren Friedrich Dittes:

---

124 U. Tworuschka (1982), S.101.
125 U. Tworuschka (1982), S.91.
126 U. Tworuschka (1982), S.101. Weiter behandelt Tworuschka religionskundliche Regeln zum Vergleich der Religionen und zeigt die Schwierigkeiten der Sprache auf, Begriffe anderer Religionen zu erfassen. Verschiedene Formen der Kritik (immanente, externe) werden in ihren Möglichkeiten beschrieben.
127 U. Tworuschka (1992), in: J. Lähnemann (1992a), S.278.
128 Tworuschka/Tworuschka (1988a). S.4.
129 Dies wird von Tworuschka im Anschluß an Gustav Mensching begründet : „Religionswissenschaftlich gesprochen verlangt die ‘Selbsterhaltung’ einer universalreligiös geprägten Religionsgemeinschaft nach Weitergabe ‘fester Lehrtradition’. Sie unterscheidet sich damit von den ‘reinen Volksreligionsgemeinschaften’, die stärker am Kultus interessiert sind.“ Tworuschka/Tworuschka (1988a), S.12 unter Verweis auf Gustav Mensching (1962), S.316.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

„Echte Toleranz, Weltbürgertum, Menschenachtung und -liebe waren die affektiven und pragmatischen Ziele seines Unterrichts."[130]

Für das Erzählen im Unterricht wird an die Bremer Reformpädagogen angeknüpft (H.Scharrelmann, F.Gansberg, erst danach dann R. Kabisch). In der neueren Religionspädagogik wird auf Halbfas, Baldermann, Weinrich und andere verwiesen.
Geschichten führen zu Betroffenheit, sie nehmen die Person der Schülerinnen und Schüler stärker ganzheitlich in Anspruch, berühren Emotionen und Phantasie.
Im Sinne der „Story-Konzeption" Dietrich Ritschls sind Geschichten Ausdruck der Identität einer Gruppe. Im Zusammenfließen von Stories wird nicht nur in der Gruppe und unter Gruppen, sondern auch von einzelnen Menschen Identität erfahren. „Was die Beziehungen unterschiedlicher religiöser Gruppierungen betrifft, so vertritt Ritschl die These, daß 'echte Meinungsdifferenzen oder Konflikte aus verschieden vorgenommenen Summierungen von Stories resultieren (oder verschiedenen Interpretationen von Summierungen)'. Konfusionen andererseits stellen 'das Ergebnis von aufeinanderprallenden autonomen Summierungen' dar 'deren Story-Hintergund vergessen ist'."[131]

Tworuschkas möchten weiter Kittels Konzept des „dreifaches Ernstnehmens" im Erzählen aufnehmen. „Das Ernst-Nehmen des Ereignisses, insofern ich es nach seinem Sinn befrage; das Ernst-Nehmen meiner selbst, insofern ich nach dem Sinn des Ereignisses für mich frage; und das Ernst-Nehmen der Hörer, mögen sie auch noch so klein sein, insofern ich sie für fähig erachte, den Sinn des erzählten Ereignisses zu einem Sinn für sich zu machen."[132]
Tworuschka weist darauf hin, daß Kittel dies für biblische Geschichten in Anspruch nimmt, geht aber davon aus, daß sich dies auch auf nichtchristliche Geschichten übertragen lasse.

Unter Berufung auf das „Story-Konzept" D. Ritschls wollen Udo und Monika Tworuschka Geschichten auf einer Ebene vermitteln, die allen gleichermaßen zugänglich ist. Unter Vernachlässigung summierender (dogmatischer) Interpretationen der „stories" könnten Geschichten Erfahrungen vermitteln[133], könnten einzelne Geschichten verbindend

---

130 Tworuschka/Tworuschka (1988a), S.6.

131 Tworuschka/Tworuschka (1988a), S.11, unter Verweis auf Ritschl/Jones, „Story" als Rohmaterial der Theologie (=Theologische Existenz heute 192), München 1976, vgl. S.13,19,25,26,31.

132 Tworuschka/Tworuschka (1988a), S.9; und U. Tworuschka (1992), in: J. Lähnemann (1992a), S.279; und S.280: Dies 'dreifache Ernst-Nehmen' „steht für Kittel jedoch auf einer qualitativ vollkommen anderen Stufe als der Umgang mit nichtchristlichen Inhalten, ...". Vgl. H. Kittel (1970), S.355.

133 Tworuschka/Tworuschka (1988a), S.10ff mit Verweis auf Ritschl/Jones (1976) und H. Schroer, Erzählungen und Erfahrungen, in: H.G: Heimbrock (1993, Hrsg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen, Göttingen. Weitere Lit. dort.
Tworuschka übersieht dabei, daß es D. Ritschl gerade auch um die summierenden, dogmatischen Interpretationen geht. In seinem Buch von 1984 wendet sich Ritschl gegen das Mißverstehen seines Ansatzes von 1976 (Ritschl/Jones), den Tworuschka zitiert. Es komme gerade auf die Analyse der Steuerungsmechanismen durch die „Meta-Stories" an. Strikt wendet er sich dabei gegen Metz und Weinrich „Ich fürchte, daß wir uns unter Theologen gar nicht mehr darüber verständigen können,

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

zwischen Menschen unterschiedlichen Glaubens wirken und so zum gegenseitigen Verstehen beitragen. Die Geschichten mit einer Lehre für alle Menschen finden entsprechend das besondere Interesse.
Im Anschluß an englische Religionspädagogen fragen Tworuschkas „'Illustrieren sie [in diesem Fall die hinduistischen Mythen] nicht eine fundamentale Wahrheit?' ... [so z.B.] ' ...die Achtung gegenüber allem Lebendigen?'"[134] Von den Geschichten könnten ihrer Meinung nach allen Schülerinnen und Schülern „Botschaften" und grundlegende Symbole vermittelt werden.

Dies hat Konsequenzen für die Vorlesenden, z.B. die Lehrer: „Von anderen Religionen, von anderen Menschen, die in diesen religiösen Traditionen stehen, zu 'erzählen', macht nur dann wirklich Sinn, wenn man unterstellt, daß es sich 'bei allen von den Beteiligten eingebrachten Einstellungen und Auffassungen tatsächlich um Wahrheiten und nicht um Phantasieprodukte und Geistesverwirrung handelt."[135]
„[W]enn andere Religionen 'falsch' sind, welchen Sinn hat es dann, von ihnen zu 'erzählen'."[136]
An anderer Stelle wird Kittel herangezogen. Den Hörern darf es zugetraut werden, „den Sinn der erzählten Ereignisse zu einem Sinn für sich zu machen."[137]

Der weltanschauliche Hintergrund Tworuschkas erscheint nur zwischen den Zeilen. Religionswissenschaftlich steht Tworuschka in der Tradition G. Menschings, der sich seinerseits auf R. Otto und J. Wach beruft. Das Heilige als verbindendes Glied aller religiösen Traditionen spielt in den Geschichten allerdings keine explizite zentrale Rolle.
Demgegenüber scheinen mir die Lehrgeschichten mit Verweis auf Anthologien der aus der Zeit der Jahrhundertwende und auf die Bremer Reformpädagogen eine liberale Ausrichtung zu kennzeichnen. Ge-

---

was theologische Gedanken, Probleme, Aufgaben und Arbeit eigentlich sind, wenn einige im Ernst vorschlagen, dies alles auf Narrationen zu reduzieren." D. Ritschl (1984), S.47.

134 Tworuschka/Tworuschka (1988a), S.14. Text nach E. Wilson, Teaching Hinduism in Primary Schools, in Hinnels/Sharpe (1972) und O. Cole, Teaching Hinduism in Junior and Middle School, in: Hinnels/Sharpe (1972). Ohne Seitenangaben bei Tworuschka/Tworuschka.

135 U. Tworuschka (1992); in: J.Lähnemann (1992a), S.285, mit Zitat von R. Bernhardt (1991, Hrsg.), Horizontüberschreitungen, Gütersloh.

136 Tworuschka/Tworuschka (1988a), S.18.
Leider bleibt die Klärung dieses weitgreifenden Satzes besonders im Buch von 1988, (S.17-20) aus. U. Tworuschka stellt die wichtige Frage: „Welche Rolle soll dabei der Vorlesende, in unserem Fall der Religionslehrer, übernehmen? Wie steht er selbst zu diesen „stories"? Schließlich ist er doch weder Jude, Muslim, Buddhist oder Hindu, sondern Christ?" (S.18); eine befriedigende Antwort bleibt aus.

137 Tworuschka/Tworuschka (1988a), S.9, H. Kittel (1970), S.355.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

meinsame menschliche Erfahrungen und die Weisheit religiöser Traditionen sind Grundmotive Tworuschkas.[138]

2.3.3 Anfragen an Tworuschka

Hervorzuheben ist das Interesse U. Tworuschkas, den Lehrerinnen und Lehrern einen sachgerechten Unterricht zum Thema Weltreligionen zu ermöglichen. Die Religionswissenschaften sind beim Thema Weltreligionen immer zu Rate zu ziehen.
Die Vorschläge von U. Tworuschka lassen sich durchaus mit dem verbinden, was wir oben als „Sinn für religiöse Zeug-nisse" bezeichnet hatten: Das Wahrnehmen religiöser Zeug-nisse in „participant observation" oder in Form von Geschichten hat einen wichtigen Stellenwert. Tworuschka ist sich des existentiellen Potentials religiöser Geschichten bewußt, auch wenn die pädagogische Aufarbeitung nicht deutlich wird. Ähnlich wird die Fremdheit und Entzogenheit genannt, bleibt aber für den Unterricht ohne Konsequenzen. Anfragen müssen sich also an die Umsetzung für den Unterricht richten.
Mit Bezug auf die oben genannten zwei Punkte möchte ich die konkreten Anfragen in zwei Gruppen teilen.

1. Das Buch „Methodische Zugänge zu den Weltreligionen" handelt von Zugängen auf religionswissenschaftlicher Basis, *nicht* unmittelbar von Zugängen, Weltreligionen zu *unterrichten*. Die Religionwissenschaften werden als die Wissenschaften vorgestellt, die den angemessenen Zugang zu den Religionen ermöglichen.
Entsprechend ist ein sachorientierter Unterricht intendiert, die Materialien sind Texte. Ein existentielles Potential spielt in diesem Buch noch keine Rolle.
Die Übertragung von religionswissenschaftlichen Methoden führt zu einigen Vorschlägen, die im Unterricht einer erheblichen Aufarbeitung

---

138 G. Mensching, Paul Schwarzenau, U. Mann und U.Tworuschka verstanden und verstehen sich als „freie prostestantische Christen" und sind Mitglied im „Deutschen Bund für freies Christentum". Tworuschka charakterisiert den Bund als „Zusammenschluß überwiegend protestantischer Christen, die sich für eine persönlich verantwortete, undogmatische, weltoffene Form des christlichen Glaubens einsetzten und dabei ein breites Spektrum von Auffassungen zu integrieren suchen. Der Bund ... [wird] als heute einzige verbliebene Organisation des liberalen Protestantismus" bezeichnet. U. Tworuschka, in: Lähnemann (1989) S.136 unter Hinweis auf das Zitat von F. Heyer/V. Pitzer (1977, Hrsg.), Religion ohne Kirche. Die Bewegung des Freireligiösen. Ein Handbuch, Stuttgart, S.204.
U. Tworuschka war ab 1986 Präsident des „Bundes für freies Christentum". In diesem Zusammenhang fügt sich seine Affinität zu den freireligiösen/ freidenkerischen Vereinen der Jahrhundertwende. Die Blütenlese, des „Besten aus allen Religionen", wie sie von Bremer Reformpädagogen vertreten wurde, steht seinem Denken nahe. Seine und M. Tworuschkas „weisheitliche" Sammlung der Geschichten der Weltreligionen schließt m.E. hier an.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

bedürfen, die Tworuschka nicht erwähnt. So ist die „participant observation“ zwar eine Methode, die das Wahrnehmen und den sozialen Kontakt fördert, es stellt sich aber abgesehen von der praktisch institutionellen Möglichkeit die Frage, wie die Schüler und Schülerinnen das Fremdartige und Andersartige später aufarbeiten können.

2. Die beiden Bände des Vorlesebuchs „Fremde Religionen“ sind eine Sammlung von Geschichten. Wir hatten oben festgehalten, daß Tworuschka besonders an „weisheitlichen“ Pointen gelegen ist. In der genannten Sammlung fällt auf, daß Geschichten rar sind, die auf den Kult oder auf die Erfahrung des Heiligen zielen, wie es Tworuschka bei seiner Beschreibung der „religiösen Substanz“ betont.[139] Haben nicht auch und gerade Kultgeschichten eine wichtige Funktion in den großen religiösen Traditionen?
Die Auswahl vieler „weisheitlicher“ Geschichten und Stimmungsbilder ermöglicht, daß die Geschichten auch an Erfahrungen, Emotionen und Affekte der Schülerinnen und Schüler anknüpfen können. Pädagogisch reflektiert wird dies für die einzelnen Geschichten aber nicht.

Pauschal steht im Hintergrund die Sichtweise, daß Grunderfahrungen wie „Freude und Trauer ..., Angst ... Schicksalsschläge... oder Erfolgserlebnisse“[140] von Menschen anderer Kulturen geteilt werden, daß also über diese Grunderfahrungen die Anküpfung stattfinden kann. Doch dabei bleiben Tworuschkas nicht stehen: Im Anschluß an H. Kittel wird von Lehrern erwartet, daß sie sich mit den grundlegenden Wahrheiten der Geschichten identifizieren. Damit wird ein Zitat von Kittel zu biblischen Geschichten auch auf *fremde* religiöse Traditionen übertragen. Diese Übertragung wird nicht reflektiert. Die Fremdheit und Entzogenheit der Zeug-nisse für den Lehrer bleibt ungeklärt. Auch die Hörer sollen über die Grunderfahrung den Sinn der Geschichte zu einem Sinn für sich machen. Die Übertragbarkeit eines solchen Sinns wird vorausgesetzt. Das Bedürfnis von Lehrern und Lehrerinnen oder den Schülerinnen und Schülern sich gegenüber den fremden Traditionen abzugrenzen wird nicht angesprochen.[141]

---

139 Vgl. Tworuschka/Tworuschka (1988a) z.B. zum Judentum Geschichte Nr. 6 und 18 gegenüber den Geschichten 1, 2, 3, 9, 10, 13, 15 etc., vgl. auch die Geschichten 4-6 im Judentum, mit dem „weisheitlichen“ Titel: „Einstellungen gegenüber dem Unglück“; daß es hier um die Frage nach Gott – oder mit einem christlichen Etikett um „Theodizee“ geht – verschweigt dieser Titel. Besonders deutlich ist dieser „weisheitliche“ Ton gegenüber dem Kult auch bei den Geschichten zum Hinduismus.

140 Tworuschka/Tworuschka (1988a), S.19. Im Original „Schicksalsschlägen“.

141 Ein Satz wie Tworuschka/Tworuschka (1988a), S.19: „Gleichzeitig wird aber auch deutlich, daß ihre Erfahrungen durch religiöse und kulturelle Unterschiede geprägt sind“, bleibt ohne pädagogische Klärung oder Hinweise für die einzelnen Geschichten isoliert. Tworuschka führt als Beispiel an: Auch wenn es Schülerin-

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

2.4 Orientierung an Fragen des sozialen und gesellschaftlichen Miteinanders

Fragen des sozialen und gesellschaftlichen Miteinanders sind für alle Religionspädagogen ein wichtiges Interesse bei der Beschäftigung mit dem Islam. Aber auch beim Blick auf andere religiöse Traditionen sind gesellschaftliche Konstellationen ein wichtiges Thema. J. Lähnemann ist der Religionspädagoge, der sich mit diesem Themenbereich am ausführlichsten beschäftigt hat.

2.4.1 Gesellschaft, Soziales und religiöse Traditionen

Seit Ende der sechziger Jahre wird in Deutschland die Hinterfragung gesellschaftlicher Zusammenhänge zu einer entscheidenden Problemstellung. Gegenüber der bildungsorientierten oder missionarischen Vermittlung der Weltreligionen in den fünfziger und beginnenden sechziger Jahren erhält die Behandlung fremder religiöser Traditionen nun ihren Charakter durch den Blick auf den Umgang der Gesellschaft mit religiösen und ethnischen Minoritäten. In den siebziger Jahren spielt in diesem Zusammenhang das Thema „Gastarbeiter" eine wichtige Rolle. Tworuschka stellt fest, daß in den Schulbüchern bis 1982 der „Islam ... fast immer als Gastarbeiterreligion vorgestellt [wird], die von einer Aura ... des sozial Schwachen umgeben ist."[142] Dies ändert sich in den achtziger Jahren, wo Moslems „ganz sympathische Menschen wie du und ich" sein können und doch zugleich auf Probleme des Zusammenlebens aufmerksam gemacht werden kann.[143]

Die gesellschaftliche und soziale Frage wird gern in kleineren religionspädagogischen Artikeln aufgenommen. Ich möchte im Folgenden drei charakteristische Punkte nennen, die in diesen Artikeln immer wieder traktiert werden, wobei einschränkend hinzuzufügen ist, daß ich hier nicht den damit eng verknüpften Facetten des problemorientierten Unterrichts nachgehen kann.

Das Vorgehen der Autoren ist in aller Regel *handlungsorientiert* auf die Gesellschaft bezogen, wenn Vorurteile abgebaut werden sollen und das Miteinanderleben, „Füreinander-Eintreten"[144] auf den Ebenen der Klasse, der Schule und der Kommune gefördert werden sollen (siehe unten, Punkt 1), darüber hinaus ist die Herangehensweise oft als *analytisch* gesellschafts- und religionskritisch zu bezeichnen, indem das ge-

---

nen und Schülern schwer falle, nachzuvollziehen, wieso das Mädchen Aisch es als Schande empfindet, als sie ein junger Mann ohne Schleier sieht, könnte die bewegende Geschichte doch zum Verstehen helfen. Äußerliche Fremdheit soll so durch innerliche Anteilnahme überwunden werden. Ausgeführt wird dies alles nicht.

142 U. Tworuschka (1986), S.270.

143 U. Tworuschka (1986), S.270f.

144 J. Lähnemann, in: W. Böcker u.a. (1987), S.505.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

sellschaftliche Umfeld nicht nur benannt, sondern auch repressive und unsoziale Verhältnisse und Strukturen herausgearbeitet werden (Punkt 2). Das Wissen um die religiösen Vorstellungen bildet dazu den Hintergrund (Punkt 3).

1. Menschen aus fremden religiösen und kulturellen Traditionen werden in ihrem sozialem Umfeld mit großer Einfühlung dargestellt.
Für die Orientierungsstufe schlägt J. Lähnemann z.B. vor, die Schülerinnen und Schüler sollten „Schwierigkeiten, denen die Menschen aus dieser Religion in unserer Gesellschaft begegnen, erkennen, Vorurteile über sie wahrnehmen und sich über mögliche Ansätze zu ihrer Überwindung Gedanken machen."[145] Gesellschaftskritische Impulse zum Verhalten Deutscher gegenüber religiösen bzw. ethnischen Minoritäten sind mit handlungsorientierten Impulsen gegenüber der Schülerschaft verschränkt. Den Schülerinnen und Schülern sollen die soziale Situation und die Probleme der „Fremden" deutlich werden (siehe unten 1a und 1c), sie sollen Vorurteile abbauen und zu sozialem Verhalten angeregt werden (s.u. auch 1b und 1c).

1a) Das Religionsbuch „Glauben und Leben"[146] beginnt die Unterrichtseinheit über den Islam mit dem Photo einer Parkbank, auf die ein Hakenkreuz geschmiert ist mit dem Text „Kanaken raus".

Lähnemann schlägt vor, daß die Schülerinnen und Schüler die folgende Geschichte fortführen sollen: „Eine türkische Familie kommt nach Lüneburg, der Vater hat hier Arbeit gefunden. Die Kinder freuen sich sehr auf die weite Reise und das fremde Land. Aber nach einiger Zeit sagen sie zu ihren Eltern: „Wir möchten wieder nach Hause, hier gefällt es uns nicht"[147]

1b) Bekannt ist der Film „Nazmiyes Kopftuch":[148] „Das etwa 9 Jahre alte türkische Mädchen Nazmiye besucht eine Berliner Grundschule. ... Ein Klassenkamerad macht sich ständig über Nazmiye lustig. An einem Freitagmittag nach der Schule stellt er sich vor sie, nimmt ihr das Kopftuch fort und läuft dann davon. .... [schließlich bringt der Klassenkamerad] das Kopftuch zurück und murmelt eine Entschuldigung. Nazmiyes Mutter lädt die Kinder zum Essen ein, ..."[149]
Der Film für die Grundschule will zu einem verständnisvollen und toleranten Umgang miteinander anregen.

---

145 J. Lähnemann, in: W. Böcker u.a. (1987), S.504.
146 Kwiran/Röller (1989), S.142.
147 J. Lähnemann, EvErz 26 (1974), S.423. vgl auch den Film „Ich bin Kanake" Th. Draeger, Bundesrepublik Deutschland 1991, Matthias-Film, Stuttgart, 30 Min., Farbe, Spielfilm. Sehr gut an dem Verständnis für Ausländer in Deutschland (Juden und Muslime) arbeitet auch das „Kursbuch Religion. Neuausgabe 5/6, Hanisch/Kraft (1995), S.111-122.
148 B. Bock, BRD 1981, FWU, 18 Min, Farbe, Kurzspielfilm.
149 J. Lähnemann, in: W. Böcker u.a. (1987), S.496.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

1c) W. Maier und C. Ayasse veröffentlichen in BRU 1992 Berichte von Türken und Türkinnen, die von der Problematik der islamischen Religionsausübung in Deutschland und ihren Konsequenzen berichten. Viele „Deutschländerinnen" sind darunter, die schon seit ihrer Geburt in Deutschland leben. In den Darstellungen wird Verständnis für die verschiedenen Ansichten und Erfahrungen der türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler angebahnt, aber auch die Problematik der moslemischen Religionsausübung in Deutschland verdeutlicht.[150] Die lebendigen Schilderungen malen individuelle, aber in ihrer Problematik auch übergreifende Bilder.

Die hier genannten Beispiele wollen die Schülerinnen und Schüler auch emotional einbeziehen. Die Kinder fühlen mit Nazmiye (1b). Die Berufsschülerinnen und -schüler können die Berichte der „Deutschländerinnen", deren Eltern aus der Türkei stammen, unmittelbar nachvollziehen (1c). Durch die Nähe zum eigenen Leben sollen sich die Schülerinnen und Schüler in die fremden Erfahrungen einfühlen und einen neuen Blickwinkel gewinnen. Sie werden angeregt verständnisvoll auf Menschen anderen Glaubens zuzugehen.

2. Zur kritischen Darstellung der *eigenen Gesellschaft*, die handlungsorientiert auf das gesellschaftliche Miteinander zielt (vgl. 1a), kann auch eine *kritische Analyse der fremden Traditionen* treten, bei der durch einen ideologiekritischen Blickwinkel die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler für gesellschaftliche Konstellationen geschärft werden soll. Dies findet sowohl bei großen religiösen Gemeinschaften als auch in besonderer Weise bei Jugendsekten Anwendung (2a).[151]

2a) „ Es geht ... nicht darum, kritiklos jede Religionsform zu tolerieren: Wo religiöse Bewegungen Menschen gemeinschaftsunfähig machen - wie zum Teil die Jugendreligionen -, wo sie gesamtgesellschaftliche Verantwortung ausblenden (wie etwa in der Bhagwan-Bewegung) -, wo sie unterdrückerische Herrschaftsstrukturen legitimieren (wie etwa die 'Deutschen Christen' in ihrem Verhältnis zum Nationalsozialismus), ist Kritik erforderlich, die oft von den Grundlagen und dem Selbstverständnis der großen *Weltreligionen* selbst her begründet werden kann."[152]

Die Kritik an religiösen Traditionen hat sehr verschiedene Gesichter. Sie kann immanent sein, indem aus den Traditionen selbst Kritik aufgeführt wird (2b). Sie kann aber auch extern dem Christentum entnommen sein (2c) oder allgemein westlichen Maßstäben für soziales oder ökonomisches Verhalten entstammen (2d).

---

150 C. Maier, BRU 16 (1992), S.18-19; C. Ayasse, BRU 16 (1992), S.20-21.

151 Die Kritik an den Jugendsekten wird in der Regel deutlich von der an den Weltreligionen abgehoben, zu J. Lähnemann s.u., vgl. G. Kraft u.a. (1979), Kursbuch Religion 9/10, S.160f.

152 J. Lähnemann, in: W. Böcker u.a. (1987), S.499.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Mit der Kritik verbinden sich weitere Motive: Die Kritik kann relativiert werden mit dem Hinweis auf die Problematik der Außensicht, es wird letztlich auf Verständnis gezielt (2e). Der Kritik kann es in der Tradition westlicher Religionskritik um die Ambivalenz von religiösen Begründungsmustern gehen (2f), oder um den Mißbrauch religiöser Lehren z.B. zu Gunsten einer Gesellschaftsstruktur (2g).
In der Regel wird jedoch besonders gegenüber anderen Kulturen versucht, die gesellschaftliche Konstellation ausgewogen darzustellen, so daß die Haltung dieser Menschen in ihrem Kontext verständlich wird.
Es fällt auf, daß bei der Mehrzahl der Autoren die Normen der Kritik mehr vorausgesetzt als eindeutig offengelegt werden.

Am Beispiel des Hinduismus, speziell des Kastenwesens und der Verehrung von Tieren lassen sich die oben genannten Varianten der Kritik besonders gut darstellen.
2b) Green und Lähnemann verweisen auf die religionsimmanente Verurteilung des Kastenwesens in hinduistischen Reformbewegungen.[153]
2c) Das Lehrerbuch „Entdeckungen machen"(1989) läßt der Kritik am Kastenwesen die Feststellung folgen, daß im Christentum alle Menschen gleich sind.[154]
2d) Pieper nennt als seinen kritischen Maßstab gegenüber der „Verehrung der Tiere" den sozialen und wirtschaftlichen Aspekt.[155]
2e) Lähnemann verweist demgegenüber auf die Problematik europäischer Maßstäbe und Urteile. Er wendet sich gegen einseitig westliche Kritik mit dem Hinweis auf die zerstörerische Kraft westlicher Wirtschaftsideologie.[156] Green verweist darauf, daß es auch den Kirchen nicht gelingt das Kastenwesen ganz aufzuheben.[157]
2f) Green möchte anhand des indischen Kastenwesens den Schülerinnen und Schülern deutlich machen, „daß Religion bestehende Herrschaftsverhältnisse sanktionieren kann"[158] ihnen gegenüber aber auch opponieren kann.[159]
2g) Das Lehrerbuch „Entdeckungen machen" verweist auf den Mißbrauch religiöser Traditionen durch die Herrschenden. Zum Kastenwesen heißt es: „Hier haben wir eine Situation, die für den Außenstehenden ein offensichtliches Herrschaftsinstrument der Mächtigen darstellt, besonders wenn man bedenkt, daß die Unberührbaren vor allem die dunkelhäutigen Ureinwohner Indiens sind, die von den einwandernden Völkern in die Sklavenrolle gedrängt wurden, wodurch jede Auf-

153 J.P. Green, EvErz 30 (1978), S.204f, Lähnemann, in: Böcker u.a. (1987), S.504. Vgl. auch Trutwin/Herzog (1985), S.23 A.1 und S.24 A.1.
154 J. Kluge (1989) , Werkbuch - Materialien für Lehrer, S.331.
155 G. Pieper, EvErz 24 (1972), S.525. Externe Kritik richtet sich auch oft gegen die Rolle der Frau in islamischen Staaten M u. U. Tworuschka, ru 4 (1992), S.129. Vgl. auch die sehr ausgewogene externe Kritik am Islam gegenüber den Menschenrechten, in M. Küsters, Religion betrifft uns 5 (1993), S.23f.
156 J. Lähnemann, in: W. Böcker u.a. (1987), S.504.
157 J.P. Green, EvErz 30 (1978), S.205.
158 J.P. Green, EvErz 30 (1978), S.203.
159 J.P. Green, EvErz 30 (1978), S.203.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

lehnung gegen die Gesellschaftsordnung im Keim erstickt wird durch den religiösen Überbau."[160]

So vielfältig wie Ideologie- und Religionskritik aussehen können, so vielfältig sind auch die Vorschläge und Ansatzweisen.

3. Das besondere Interesse liegt bei allen genannten Autoren auf dem gesellschaftlichen und sozialen Aspekt, hier finden die Vertiefungen statt, hier werden die Schülerinnen und Schüler motiviert, hier werden die Emotionen angesprochen, hier wird eigenes Handeln der Schülerinnen und Schüler intendiert. Die religiösen Inhalte bilden das Hintergrundwissen sind aber allein von sachkundlich-kognitivem Interesse.

In einem Aufsatz von 1974 stellt Lähnemann - der öffentlichen Diskussionslage entsprechend zwar das Wissen um religiöse Inhalte und die soziale Frage gleichgewichtig nebeneinander, es wird aber deutlich, daß der Ton ganz auf dem Sozialen liegt. Er möchte in einem Unterrichtsmodell, „einerseits Informationen über Mohammed, Koran, Lebensformen des Islam ..., andererseits die religiösen Schwierigkeiten türkischer Arbeitnehmer bei uns"[161] thematisieren. Nach einer kurzen Darstellung der Grundlagen des Islam wird die gesellschaftliche Situation islamischer Familien in Deutschland behandelt.

2.4.2 Eine „theologische Didaktik" der Weltreligionen – Johannes Lähnemann

Johannes Lähnemann ist der Religionspädagoge, der sich wohl am längsten und intensivsten mit der Vermittlung der „Weltreligionen" im konfessionellen Religionsunterricht Deutschlands beschäftigt hat.
1977 veröffentlichte Lähnemann eine erste Monographie zum Islam, die neun Jahre später (1986) erweitert und um einen Band über „fernöstliche Religionen" ergänzt zu einer *„theologischen Didaktik"* der Weltreligionen wurde. Zunächst soll auf diese Bände (1986 a+b) und danach kurz *auf das neuste Buch „Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive" (1998*) eingegangen werden.

Die Darstellung der großen religiösen Traditionen in den beiden Bänden von 1986 ist zunächst durch ein historisch systematisches Vorgehen gekennzeichnet. In den praktischen Überlegungen ist die Methodik stark auf die Phänomene ausgerichtet. „Es wird ... versucht, den Weg des anderen mitzuvollziehen, sich seine Erlebnisse,

---

160 J. Kluge (1987), S.331. G. Piepers (1972) Religionskritik ist generell destruktiv gegenüber Religion. Er berichtet von den unsozialen Verhältnissen mit dem Ziel: „An einem Beispiel soll der Schüler erkennen können, welchen Einfluß auf das Leben von Menschen eine Religion noch heute ausüben kann", G. Pieper, EvErz 24 (1972), S.523.

161 J. Lähnemann, EvErz 26 (1974), S.419.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

sein Denken und Handeln vor Augen zu führen, die anderen Religionen von ihren je spezifischen Wurzeln aus zu verstehen.“[162]
In den beiden Bänden zu Hinduismus, Buddhismus (Bd.1) und Islam (Bd.2) berichtet er einerseits über den augenblicklichen politischen und sozialen Kontext und die damit verbundenen Probleme, Visionen etc., andererseits stellt er die religiösen Traditionen ausführlich im Kontext ihrer historischen Entstehung dar. Eingeschoben in die Darstellung finden sich teilweise ein paar Zeilen oder Exkurse zum Vergleich mit dem Christentum. Die Beschreibungen führen schließlich hin zu Perspektiven für einen religiösen Dialog (s.o.) und zu religionspädagogischen Vorschlägen, die in die folgende Darstellung eingearbeitet sind.

Ausgehend von curricularen Überlegungen legt Lähnemann ein besonderes Gewicht darauf, die Lernenden auf „*Lebenssituationen*“ vorzubereiten. Der Unterricht in „Weltreligionen“ wird pointiert als „Training“ [163]für spätere Begegnungen[164]verstanden. Er sollte ausstrahlen auf Schule und Gemeinde „ [with] an attitude of welcoming acceptance and interest in another culture“[165].
Das Ziel des christlichen Religionsunterrichts liegt also darin , „die Schüler für eine Situation der Begegnung auszurüsten, die nicht von Vorurteilsbarrieren belastet ist, in der vielmehr ein Hören aufeinander und ein Lernen voneinander möglich wird, das zur Entgrenzung und Bereicherung der Lebenshorizonte auf beiden Seiten führt - was einschließt, daß nicht nur ein besseres Verständnis der religiösen und kulturellen Wurzeln des anderen, sondern auch des eigenen Glaubens gewonnen werden kann.“[166] Neben der Intention, die Schülerinnen und Schüler für die Begegnung mit Mitbürgern anderen Glaubens auszurüsten, liegt Lähnemann ebenso die Vermittlung der Grundlagen des christlichen Glaubens am Herzen.
„Weltreligionen“ sind nicht nur am Rande *neben* bibelorientiertem und problemorientiertem Ansatz zu unterrichten, sondern „*im Überschneidungsbereich von ‘bibelorientiertem’, ‘problemorientiertem’ und fächerübergreifendem Unterricht*“.[167]

---

162 J. Lähnemann (1986 a), S.12.

163 Dazu J. Lähnemann (1992b), S.273.

164 „Ich möchte diesen Prozeß als ‘Weg der Begegnung ‘ kennnzeichnen. ‘*Begegnung*’ steht dabei für ein Zusammenkommen von Menschen, bei dem sich mehr ereignet als nur ein teilnahmsloses Nebeneinanderleben oder eine nur intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Denken des anderen. Bei wirklicher Begegnung geht es vielmehr um eine gesamtpersonale Herausforderung, bei der der Mensch vom anderen ... so in seinem Kern berührt wird, daß dadurch sein eigenes Leben verändert wird.“ Lähnemann (1993), in: Adam/Lachmann (1993), S.499.

165 J. Lähnemann, EvErz (1983), S.557, als Zitat von Elizabeth Wilson, Islam in the Primary School, LfL Jan 1972, S.40-43, hier S.42. Vgl. ebenso J. Lähnemann, in: W. Böcker (1987), S.502 u.ö..

166 J. Lähnemann (1986 b), S.163. Vgl. ebenso J. Lähnemann (1993), S.324 u.ö..

167 J. Lähnemann (1986 b), S.167. Auch wenn er in Lähnemann (1998) die Alternativen von Problemorientierung und Bibelorientierung überwunden sieht (S.112), bleibt diese Verbindung doch ein wichtiges Anliegen (S.112-116).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Bibelorientiert ist der Unterricht insofern auszurichten, als er eine Selbstbesinnung an den Wurzeln des Glaubens verlangt, problemorientiert ist er insofern, als er Probleme des Lebens in Industrienationen und spezifisch die Frage nach den moslemischen Mitbürgern in Deutschland aufnimmt.[168]

Lähnemann notiert altersübergreifende Ziele des Unterrichts.[169]
„Lernbereitschaft, Verständigungsbereitschaft und Grundkenntnisse ... sind Voraussetzungen für eine offene Begegnung, in der Vorurteile aufgearbeitet und religiöse Grunderfahrungen erschlossen werden können ....“ Von diesen Voraussetzungen aus wird Toleranz angebahnt, die in aktivem Engagement Ausdruck finden kann. Von diesen Voraussetzungen aus wird auch ein Dialog möglich, der seinen Ausgang von christlichen Grundlagen nimmt. Als „Endziel“ notiert Lähnemann „die Fähigkeit zur interreligiösen Kooperation für eine brüderliche Weltgemeinschaft im lokalen wie im überregionalen Bereich.“[170]
Charakteristisch sind für Lähnemann die konkreten Handlungsperspektiven in Bezug auf soziales Engagement wie für den Einsatz zum Dialog und den Weltfrieden. Entsprechend hebt Lähnemann in seinen Ausführungen zum Religionsbegriff den Aspekt der Gemeinschaft und der Ethik hervor.

Im letzten Teil der zwei Bände über die Weltreligionen setzt sich Lähnemann mit verschiedenen Ansätzen zum Religionsbegriff auseinander und notiert „als Versuch“ folgende Begriffsbestimmung:
„*‘Religion’ ist der Name für eine Gemeinschaft, in der Menschen aus Erfahrungen mit einer über menschliche Grenzen hinausweisenden Macht/Größe leben, von denen her grundsätzliche Bestimmung und Sinngebung des Lebens vermittelt sowie grundsätzliche Anleitungen zum Verhalten gegeben werden.*“[171]
Diese Begriffsbestimmung ist insofern interessant, als hier bestimmte Spezifika der Herangehensweise Lähnemanns pointiert werden. Mit Blick auf seine didaktischen Ausführungen scheint mir einmal der Ausgang vom Begriff der Gemeinschaft typisch zu sein. Eine Religion ist – nach Lähnemann – bestimmt durch die Religionsgemeinschaft. Die anvisierte Gemeinschaft innerhalb einer Religion und unter den Religionen läßt sich daraus ableiten.
Zweitens mündet der Lähnemannsche Religionsbegriff in einer „ethischen“ Ausrichtung.

---

168 Diese Problemkonstellation aus den siebziger Jahren entspricht allerdings nicht dem eigenen Vorgehen Lähnemanns. Die Bibel spielt in seinen Vorschlägen als Buch oder heilige Schrift gar keine Rolle. Allenfalls sind es Vergleiche mit dem Christentum im allgemeinen, die diesem Stichwort einen Sinn geben.

169 Die Ziele orientieren sich weitgehend an denen von J. Lähnemann (1974), eine stärkere Betonung fällt auf das Element des Dialogs, die christlichen Grundlagen und das eigene Engagement.

170 J. Lähnemann (1986 b), S.170f.

171 J. Lähnemann (1986 b), S.270.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Entsprechend schließen auch die biblisch-christologischen Ausführungen mit ethischen Überlegungen: Lähnemann betont den irdischen Lebensweg Jesu, wie er im Lichte von Ostern bestätigt wurde. Der Weg Jesu und die Nachfolge Jesu sind Begründung der Begegnung mit Menschen anderen Glaubens.

Lähnemann schreibt unter Berufung auf Karl Barth:
„Indem die Christengemeinde weiß, daß die Versöhnung Gottes auf die ganze Welt gerichtet ist, besteht ihre besondere Aufgabe darin, Zeichen der Versöhnung in dieser Welt (und das kann nur bedeuten: auch in nichtchristlichen Bereichen!) aufzurichten."[172]
Interessant ist die Auffassung des Kreuzes, die Lähnemann vertritt. Auch hier bildet der Weg Jesu den Ausgangspunkt. Leiden und Sterben Jesu sind Höhepunkt dieses Weges, selbst im Leiden und Sterben bleibt er „seiner Sendung treu ... bis hin zur Bitte für seine Feinde."[173] Im Osterereignis erfahren die Jünger die Bestätigung dieses Weges Jesu durch Gott.
Lähnemann hält fest:
Das Heil ist *„inhaltlich vom Weg Jesu her zu füllen"*, und christliche *„Wahrheit* erweist sich in der Nachfolge Jesu" [174].

Die pointierte Verwurzelung des Ansatzes im ethischen Aspekt des Christentums in Verbindung mit der Ausrichtung auf die deutsche Problemorientierung (mit ihren kritischen Perspektiven) erlaubt eine kritische Haltung gegenüber religiösen Traditionen, die dann an den ethischen Maßstäben, wie auch an ihrem Beitrag zum Weltfrieden gemessen werden können. Die Krishna-Bewegung, die Bhagwanbewegung wie auch die Rolle der Frau in vielen islamischen Staaten[175] werden ausdrücklich kritisiert.

In seinem neusten Buch von 1998 finden sich eine Reihe weitergehender Aspekte.

Lähnemann gibt einen Überblick über die Geschichte der Religionspädagogik (Kap. 2) und eine Beschreibung religiöser Entwicklungsphasen des Kindes (Kap. 3.4 und jeweils die Anfangsabschnitte in Kap. 5). In Kap. 4 zu den theologischen Grundlegungen und Kap. 5 zum Curriculum führt er seine Gedanken von 1986 weiter. Mit seinem Blick auf die Religion von Kindern in Indien, Berlin- Kreuzberg und der ehemaligen DDR (Kap. 3.2), sowie auf muslimische Unterweisung in Deutschland weitet er den Blick über den Horizont eines deutschen evangelischen

---

172 J. Lähnemann (1986b), S.271, vgl. K. Barth, KD IV/1 (1953), S.114ff. Klammer von Lähnemann.
173 J. Lähnemann (1986b), S.273.
174 J. Lähnemann (1986b), S.274.
175 J. Lähnemann (1986 b), S.94: „Dies ist einer der Punkte, an denen sich erweisen muß, ob die Religion des Islam einen sozialen Wandlungsprozeß mittragen kann, oder ob sie sich nur in der Bewahrung herkömmlicher Strukturen zu akzentuieren vermag." Hier geht Lähnemann deutlich mit westlich modernen Maßstäben an den Islam heran.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Religionsunterricht hinaus. Das große Ziel ist wie vorher ein „humaner Weg in die Zukunft“.[176]

Wie zuvor fundiert Lähnemann sein Vorgehen in dem Lebensweg Jesu. Ein neuer Aspekt wird mit dem „*entgrenzenden*“ Reden und Handeln Jesu angesprochen. Er findet dies in der Berufung galiläischer Fischer, der Heilung der syrophönizischen Frau, dem Hauptmann von Kapernaum, dem Gebot der Feindesliebe, dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter. Die übergreifende Annahme des Menschen durch Gott, wie sie sich im Weg Jesu ereignet hat, ist ihm zentraler Punkt des Evangeliums. Auch hier findet sich eine ethische Kehre: Mit dieser Annahme verbindet sich ein „unerledigte[r] *pädagogische[r]* Impetus“, wie die konkrete Umsetzung der Feindesliebe [177], wie „*die Vermittlung von Erfahrungen des Angenommenseins*“[178] in der Schule. Jesu Weg leitet an „zu pädagogischer Phantasie, Hemmnisse und Grenzen in der menschlichen Gesellschaft zu überwinden.“[179]
Die Verwurzelung im Evangelium ist der Ausgangspunkt von dem aus im Religionsunterricht zu einem weiteren, entgrenzenden Horizont geführt werden kann.
Lähnemanns Ziel ist und bleibt, in der Schule das Miteinander zwischen Kulturen und Religionen einzuüben. Mit der Betonung der „Frage nach Gott, nach Sinn, nach Verantwortung“ bekommen dabei „existentiell-emotionale“ Intentionen ein neues Gewicht. In der Oberstufe sollen die Jugendlichen von den anderen Religionen aus „Beziehungen zu eigenen Erfahrungen und Lebensentwürfen“ entwickeln.[180]
Allerdings stellt Lähnemann fest, daß es hier noch an praktischen Anleitungen mangelt.
Die konkrete Begegnung beschreibt er am Ende mit der Chiffre des „Beieinander zu Gast sein“. Dies bedeutet, „daß man nicht vereinnahmt wird, daß man nichts mitvollziehen muß, was man nicht mitvollziehen kann, und umgekehrt auch – von Seiten des Gastes – daß man die Würde religiöser Vollzüge achtet, daß man aufmerksam zugegen ist, bereit zuzuhören“[181]
Neben dem kritischen Akzent der siebziger und achtziger Jahre tritt nun bei Lähnemann die Vision gegenseitiger Annahme in der persönlichen Begegnung stärker hervor.

176 J. Lähnemann (1998), S.21.
177 J. Lähnemann (1998), S.262.
178 J. Lähnemann (1998), S.241.
179 J. Lähnemann (1998), S.286.
180 J. Lähnemann (1998), S.362.
181 J. Lähnemann (1998), S.387f.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

2.4.3 Anfragen an Lähnemann

Basierend auf einer ethisch pointierten Christologie (1986 Stichwort „Weg Jesu"; 1998 Jesu Annahme der Menschen als „pädagogischer Impetus") entwickelt J. Lähnemann eine Konzeption des „Unterrichts in Weltreligionen", die auf die Fähigkeit zum Dialog und konstruktiver Begegnung mit Menschen anderen Glaubens zielt und in globalen Horizonten den Weltfrieden im Auge hat. Die Stärke dieses Ansatzes liegt im Wahrnehmen gesellschaftlicher und sozialer Konstellationen. Gegenüber einem sachorientierten Unterricht ist herauszustellen, daß der Unterricht nicht in abgehobenen religionswissenschaftlichen Strukturen stecken bleibt, sondern die Menschen mit einem fremden Glauben in ihrem sozialen Umfeld aufsucht.
Die Darstellung von Menschen in ihrem sozialen Umfeld gibt dem Unterricht Schubkraft. Die persönliche Auseinandersetzung mit religiösen Zeug-nissen bleibt aber am Rande.[182]

Drei Punkte der Kritik seien hier näher ausgeführt.

1. Um des Dialogs und der Begegnung willen ist die Theologie Lähnemanns stark auf die Ethik zugeschnitten: Das Kreuz Christi wird in den Bänden von 1986 ganz in der Konsequenz pragmatischer Implikationen gesehen; es ist Höhepunkt des *Weges Jesu.* Ebenso führt die Erfahrung der Annahme durch Jesus, die er 1998 nennt, in einen ethisch pädagogischen Impetus. Es stellt sich hier theologisch die Frage, warum *das Kreuz* nicht mit der Gnade Gottes verknüpft ist (die „Annahme" ergibt sich bei ihm aus dem Weg und der Geschichte Jesu!). Müßte in den systematisch-theologischen Erwägungen zum Stichwort „Kreuz" die Soteriologie als *Grundlage* der Ethik („Nachfolge") nicht ihren eigenen Stellenwert haben?[183]

---

[182] Gegen dieses Defizit eines sozial orientierten Unterrrichts richtet sich U. Tworuschkas Kritik. Dieser kritisiert einen rein auf soziale Einfühlung und gesellschaftliche Problematisierung ausgelegten Unterricht. „Solches problemorientierte Fragen ist oft in der Gefahr, die *religiöse* Substanz der Religionen aus dem Blick zu verlieren" (U. Tworuschka [1982)], S.101). Die Religionen haben mehr zu bieten, als die „Erhellung der pluralen Gesellschaft im Horizont interreligiöser Beziehungen...". U. Towruschka, in: Tworuschka/Zillessen (1977), S.126.

[183] Das ethische Moment wird in der Wortwahl auch in anderen Zusammenhängen deutlich, zum Beispiel der ambivalente Begriff „Maßstab": „Die Herrlichkeit Gottes in der Niedrigkeit, ... die Verwandlung der Feindschaft durch eine Liebe, die auch vor dem Gegner nicht haltmacht ... dies sind Maßstäbe des Evangeliums, die Christen in die Begegnung mit Menschen anderen Glaubens einzubringen haben." (1998, S. 278). Kann die „Herrlichkeit Gottes in der Niedrigkeit" wirklich „Maßstab" genannt werden? Und wenn ja für was? Für menschliche (Selbst-) Erniedrigung oder Solidarität mit Schwachen? Die *Soteriologie* tritt eigenartiger Weise sowohl bei der *Rede vom Kreuz*, als auch bei der *Menschwerdung Gottes* ganz in den Hintergrund.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

2. Die *emotionale* Dimension eines Unterrichts über Weltreligionen findet Lähnemann durch alle Jahrgänge in der *konkreten Begegnung*. Die *existentiell*-emotionale Arbeit mit den religiösen Traditionen durch die Auseinandersetzung mit *Fragen nach dem eigenen Lebe*n, nach Sinn nennt er allein für die Oberstufe, muß aber gleichzeitig festhalten, daß es hier kaum Anleitungen gibt.
Könnte oder müßte nicht solch einer *Begegnung* in jedem Fall eine existentielle Auseinandersetzung folgen? Offensichtlich ist dies nicht einfach vorausgesetzt: Lähnemann berichtet von einem Muslim, der in einer Grundschulklasse von seiner Mekkafahrt berichtet. Die Schülerinnen und Schüler sind emotional stark angesprochen. Der Transfer und die Vertiefung finden aber allein auf der sachkundlichen Ebene statt – mit einem Bastelbogen „Mekka".[184] Könnte die Chance eines solchen Besuches nicht gerade in einer existentiellen Weiterarbeit liegen? Was sind für uns Höhepunkte eines/meines „Lebens-Weges"?
Warum muß dieses „kombinierte" existentiell-emotionale Moment in seinen Zielvorgaben nur der Oberstufe vorbehalten sein, wenn er doch zugleich an anderer Stelle (in seinem dritten Kapitel) deutlich macht, wie wichtig diese Auseinandersetzung auch für jüngere Kinder ist?
3. „Entgrenzung" betont Lähnemann in Bezug auf Jesu Weg, an anderer Stelle „Verwurzelung" in Bezug auf die Schülerschaft und den Dialog schlechthin (vgl. oben Kap. 2.2). Auch wenn diese Begriffe in unterschiedlichen Kontexten stehen, scheint mir hier eine Dialektik hindurchzuscheinen, die allerdings unausgeführt bleibt. Welche Konsequenzen kann solch eine angedeutete Dialektik zwischen Verwurzelung und Entgrenzung für den konkreten Unterricht haben? Wo braucht die Entgrenzung im Unterricht Grenzen? Wo sind sie durchlässig zu machen?
Das Motiv des „Beieinander zu Gast sein" wird von Lähnemann nur ganz kurz angerissen. Hier scheinen mir aber implizit Lösungen für die Frage nach den Grenzen („nicht vereinnahmen", „nichts mitvollziehen müssen") und Entgrenzen („lernen, was dem anderen wichtig ist") aufgenommen. Die Frage bleibt gerade bei unseren Überlegungen zu einem „Sinn für Religion", wie diese Dialektik im Unterricht Gestalt finden kann.

4. In den Unterrichtsvorschlägen fällt eine gewisse Unbekümmertheit gegenüber der religiös-theologischen Intention der fremden religiösen Zeug-nisse im Wechselspiel mit der Unterrichtsmethode auf.

Ein Brettspiel wie „Wer wird zuerst Hadschi?" dürfte wohl kaum etwas von der Einigkeit der Ummah (Gemeinschaft der Muslime) auf dem Weg nach Mekka vermitteln.[185]

---

184 J. Lähnemann (1998), S. 330, vgl. ders. EvErz 46 (1994), S. 356-357.
185 J. Lähnemann (1986 b), S.236-239.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Es stellt sich die Frage, ob nicht die Form des Unterrichts dem Inhalt entsprechen sollte, ob nicht den religiösen Zeug-nissen selbst eine stärkere eigene Wirkung zugetraut werden kann.

Ein Puzzle, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Abschnitte des Lebens Mohammeds einprägen können, oder ein Vergleichsbogen der Stichworte zu Jesus und Mohammed, Bibel und dem Koran nebeneinanderstellt[186] lehren historische Daten, aber wenig religiös-theologisches über den Islam.[187] Der Bastellbogen „Moschee" ist sinnvoll, um die verschiedenen Einrichtungen einer Moschee kennenzulernen, aber auch hier geht es nur um religionskundliches Sachwissen.

5. Im konfessionellen Unterricht deutscher aufgeklärter Tradition hat auch Religionskritik ihren Ort und kann auch zu einer Etappe des gemeinsamen Weges zum Weltfrieden gehören. Kritik an fremden Kulturen bedarf aber eines guten Hintergrundwissens und einer klaren Unterscheidung von kritischen Passagen und der Darstellung.
Problematisch erscheint mir in den zwei Bänden über „die Weltreligionen" (1986) der Wechsel zwischen Kritik und Darstellung. Der indische Hinduismus einerseits und die hinduistisch geprägten Sekten in Europa andererseits werden methodisch und sprachlich voneinander abgehoben. Von einem religionswissenschaftlich geprägten, neutralen Stil wechselt Lähnemann bei der Behandlung der Sekten zu einer deutlich tendenziösen Sprache.
Die „kitschige" Schönheit eines Krishnabildes der europäischen Krishna Bewegung wird beschrieben[188], ohne darauf hinzuweisen, daß alle Krishnabilder und generell alle Götterbilder Indiens sich durch weiche Formen und prachtvolle Farbgebung auszeichnen; im Zusammenhang mit den europäischen Bewegungen ist es die „vermeintliche" Lösung aller Probleme[189], der „vermeintlich" wirkungskräftige Wortklang[190], sexuelle Implikationen werden ausdrücklich genannt[191], während sie in der Darstellung der „Weltreligion" umschrieben werden, („Hirtinnen..., denen sich der Gott Krishna tändelnd naht."[192]). Mir scheint die Kritik an diesen Gruppen durchaus berechtigt, dennoch bedarf der Wechsel in Sprachformen und damit der Wechsel im gesamten Zugang zu diesen Phänomenen einer breiteren methodischen Reflexion.[193]

---

186 Ebd., S.231. Hier ist die Gegenüberstellung Mohammed-Jesus und Bibel-Koran theologisch besonders problematisch, da das jeweilige Verständnis doch fundamental verschieden ist. Es wurde aus theologischen Überlegungen daher die Gegenüberstellung Christus-Koran vorgeschlagen.
187 J. Lähnemann (1986b), S.227.
188 J. Lähnemann (1986 a), S.75.
189 J. Lähnemann (1986 a), S.76.
190 J. Lähnemann (1986 a), S.80.
191 J. Lähnemann (1986 a), S.87.
192 J. Lähnemann (1986 a), S.46; die Geschichten um Krishna und die Hirtinnen zeichnen sich durch ihre handfeste sexuelle Implikation aus.
193 Zur ganz anderen Weise der Kritik des englischen Unterrichts vgl. Kap. 3.8 Punkt 4 (Exkurs).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Es wird bei Lähnemann besonders deutlich, was auch für andere Autoren dieser Richtung gilt, das Soziale steht im Vordergrund, religiöse Zeug-nisse treten als Sachwissen in Erscheinung, das gelernt werden muß. Eine persönliche Auseinandersetzung mit den religiösen Gegenständen im Unterricht, z.B. mit religiösen und existentiellen Fragen, die sich mit dem Glauben anderer Menschen verbinden, ist nur am Rande ausgedrückt.
Wie die von Lähnemann selbst geforderte „Vertiefung und Bereicherung“[194] „christlicher Überzeugungen“[195] der Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit Inhalten anderer religiöser Traditionen geschehen soll, wird nicht geklärt.[196]

2.5 Orientierung am katholischen Religionsbegriff

Von katholischen Religionspädagogen kommen Ansätze, die die Schülerinnen und Schüler konkret mit den religiösen Zeug-nissen in Beziehung setzen wollen. Die hier intendierte existentielle Auseinandersetzung hat ihre Grundlage im katholischen Religionsbegriff. Trotz dieser gemeinsamen Grundlage unterscheiden sich die Richtungen erheblich. Als Beispiele werden hier zwei religionspädagogische Modelle herangezogen: S. Leimgrubers Ansatz und das „Wurzelwerk“ von H. Halbfas (1989).

2.5.1 Der katholische Religionsbegriff und das Thema Weltreligionen

In den katholischen Schriften zum Unterricht über fremde religiöse Traditionen ist ein spezifisches Religionsverständnis als Ausgangspunkt für die jeweiligen Ausführungen zu beachten.
Die Frage nach der Möglichkeit des „Heils in den Religionen“ hat in der katholischen Tradition einen ganz anderen Stellenwert als in protestantischen Diskussionen und wirkt auf die Positionen der Religions-

194 J. Lähnemann (1986b), S.171.
195 J. Lähnemann (1986b), S.170.
196 Die „Vertiefung und Bereicherung“, die sich in der Zusammenfassung der „Gesamtziele“ findet (1986b, S.171), wird in den Zielen für die einzelnen Klassenstufen bis auf die Oberstufe konsequent ausgespart. In den praktischen Beispielen und in den Zielen der Klassenstufe geht es trotz dieses Gesamtziels *nicht* um eine „Bereicherung“ eigener Sichtweisen, sondern um Gegenüberstellungen zwischen Christentum und der jeweiligen anderen Religion. Wir hatten unter der Fragestellung des Dialogs (Kap. 2.2) auf dieses Problem aufmerksam gemacht. M.E. steht hier ein Denken im Hintergrund, das eine allzu enge Berührung durch andere Religionen vermeiden will, um die Grenzen nicht zu verwischen. Vgl. dazu J. Hull, Mishmash (1991a), S.38 und öfter.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

pädagogen zurück. Pointe der Ausführungen ist eine allen religiösen Traditionen gemeinsame Grundlage, in den Begründungen unterscheiden sich die Autoren. Gemeinsam ist ihnen der Rückgriff auf das Vaticanum II. Leimgruber stützt sich auf Augustin, das Vatikanum II und diverse Enzykliken. Halbfas (1989) stellt neben Positionen des Vatikanums II auch Drewermann und Eliade dar.

Halbfas kann auch auf die Alte Kirche zurückgreifen.
In der alten Kirche (Justin, Clemens) kann das Heidentum als eine Vorstufe, eine praeparatio evangelica begriffen werden, die die „Erfüllung seiner besten Voraussetzungen erst im christlichen Glauben" findet.[197] Tertullian spricht von einer *anima naturaliter christiana* in allen Menschen.[198]

Drei Punkte aus dem Vaticanum II sollen hier in Kürze notiert sein:

a) In der „Constitutio dogmatica de Ecclesia" wird gegenüber dem Heil in der katholischen Kirche ein abgestuftes Modell naher und ferner Religionen deutlich, in dem auch den Menschen, die die Kirche ohne Schuld nicht kennen, die Möglichkeit des ewigen Heils zugestanden wird (Constitutio dogmatica de Ecclesia 14-16).[199]

b) In „De activitate missionali Ecclesiae" wird eingeräumt, daß sich auch bei den Heiden „Wahrheit und Gnade" finden, die freilich christlicher Läuterung bedürfen (De activitate missionali Ecclesia 9).[200]

Dort heißt es weiter: „Von den ältesten Zeiten bis zu unseren Tagen findet sich bei den verschiedenen Völkern eine gewisse Wahrnehmung jener verborgenen Macht, die dem Verlauf der Welt und den Ereignissen des menschlichen Lebens gegenwärtig ist, und nicht selten findet sich auch die Anerkenntnis einer höchsten Gottheit oder sogar eines Vaters...
Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen...., die zwar in manchem von dem abweichen, was sie selber für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet" (De Ecclesiae habitudine ad religiones non-christianas 2)[201]

c) Die Allgemeinheit religiöser, existentieller und spiritueller Fragen der Menschheit wird betont.

---

197 H. Halbfas (1989), S.20. Ich orientiere mich auch im Folgenden an der Darstellung von H. Halbfas (1989).
198 H. Halbfas (1989), S.38.
199 "Ii tandem qui Evangelium nondum acceperunt, ad Populum Dei diversis rationibus ordinantur." O. Müller (1965), S.34, unter Verweis auf Thomas von Aquin, Summa Theologica III, q.8, a. 3, ad 1.
200 O. Müller (1968), S.257.
201 O. Müller (1968), S.131.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

„Die Menschen erwarten von den verschiedenen Religionen Antwort auf die ungelösten Rätsel des menschlichen Daseins, die heute wie von je die Herzen der Menschen im tiefsten [sic!] bewegen. ...“ (De Ecclesiae habitudine ad religiones non-christianas 1)[202]

Rahner verknüpft die Feststellung einer allgemeinen menschlichen Religiösität mit dem allgemeinen Heilswillen Gottes.
„Da der Mensch einer Gotteserkenntnis durch seine Vernunft fähig ist, wegen des allgemeineren Heilswillens Gottes stets unter der Dynamik der übernatürlichen Gnade und dadurch auch immer innerhalb der Geschichte der Offenbarung steht, *ist* immer Religion in der Menschheit, und die genannten Momente müssen sich zwangsläufig auch in und an den sozialen religiösen Objektivationen auswirken ...., so braucht ... den vorchristlichen, außeralttestamentlichen institutionellen Religionen nicht von vornherein und allgemein der Charakter eines in mancher Hinsicht positiven Heilsmittels aberkannt werden. Andernfalls könnte von einem ernsthaften und allgemeinen Heilswillen Gottes der außerchristlichen Menschheit gegenüber nicht gesprochen werden ...“[203]

Dieses hier nur skizzierte Religionsverständnis des Vaticanums II ermöglicht es, eine allgemeine Religiosität als Ausgangspunkt des Unterrichts zu veranschlagen (1), um nicht nur strukturelle Parallelen in Gottes- und Menschenbild vom Christentum und anderen religiösen Traditionen nebeneinanderzustellen, sondern auch existentielle und religiöse Belange durch die Behandlung fremder religiöser Zeug-nisse klären zu können (2).[204]

1. Das Religionsverständnis der hier zu nennenden Religionspädagogen hat seine Pointe darin, daß „Religion und Religiosität ... als allgemein menschliche Phänomene verstanden“ werden.[205] Schülerschaft und das fremde religiöse Zeug-nis haben eine gemeinsame Basis.

---

202 O. Müller (1968), S.129.

203 K. Rahner/H. Vorgrimmler (1961), Kleines theologischen Wörterbuch (Herder TB 108/109) Freiburg, Art.: „Nichtchristliche Religionen“, S.261ff.

204 Wir hatten oben darauf hingewiesen, daß schon zuvor in der evangelischen Tradition (Missionskonferenz von Jerusalem 1928), Gutes und Wahres in nichtchristlichen religiösen Traditonen anerkannt wurde. Diese Feststellung hat aber in der evangelischen Tradition so wenig Gewicht, daß sie von evangelischen Religionspädagogen meines Wissens nie aufgenommen wurde. Der Einfluß der dialektischen Theologie war in diesem Jahrhundert zu prägend. Entsprechend weißt P. Biehl (1989) im Zusammenhang von universalen Symbolen auf die Notwendigkeit einer christologischen Brechung hin (S.169 und 59).

205 Antes/Biemer (1975), S.10. Das Buch „Weltreligionen im Religionsunterricht - Sekundarstufe II“ wurde in Zusammenarbeit von Religionswissenschaftlern und katholischen Religionspädagogen geschrieben. Der Ansatz aus den siebziger Jahren ist stark kognitiv geprägt, ihm geht es um wissenschaftliche Einführungskenntnisse. „Dabei wird versucht die Sinnmitte“ der jeweiligen religiösen Tradition für die Schülerinnen und Schüler greifbar zu machen.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Bei den verschiedenen Autoren wird dies neben dem Vaticanum durch andere Belege gestützt und erweitert, bei S. Leimgruber durch weitere Enzykliken, bei H. Halbfas u.a. durch Bezug auf die Jungschen Archetypen. Das katholische Schulbuch „Weltreligionen im Religionsunterricht" von Antes und Biemer stützt sich auf Tillich[206] und die fundamental-theologische Begründung W.G. Essers. [207]
Die hier genannten weiteren Quellen werden in der Regel einfach dem katholischen Religionsbegriff angegliedert. Vertiefte systematische Reflexionen über die jeweiligen *Unterschiede* der hier hinzugezogenen Autoritäten finden sich nicht.

2. Das Religionsverständnis legt nahe, in der Auseinandersetzung mit fremden religiösen Zeug-nissen auch eigene existentielle und religiöse Grundfragen zu klären. Welche das sind, wird verschieden beantwortet:
a) So nennt das katholische Schulbuch „Weltreligionen im Unterricht" (P. Antes/ G. Biemer) als Ziel des Unterrichts, die eigene Rolle als Christ zu klären und die „Befähigung, die religiöse Frage als Sinnfrage des Menschen für sein ganzes Leben stellen und beantworten [sic!] zu können aus der Kenntnis von und dem Umgang mit entsprechenden Entwürfen und gesellschaftlichen Erscheinungsformen von Religion."[208].
b) S. Leimgruber (s.u.) möchte die Religionen als Anregung zu christlicher Spiritualität verstehen.
c) H. Halbfas geht es um eine grundlegende an archaischen Bildern ausgerichtete religiöse Alphabetisierung.

2.5.2 Stephan Leimgruber

Bei Stephan Leimgrubers „Interreligiöses Lernen" (München 1995) handelt es sich um eine Programmschrift, die auf katholischer Grundlage für ein interreligiöses, dialogisches Lernen in den Schulen plädiert. Leimgruber entfaltet die Notwendigkeit interreligiösen Lernens im Ausgang von gesellschaftlichen Argumenten und kirchlichen Verlautbarungen.
Im Zentrum steht die konkrete Begegnung zwischen Schülern und Schülerinnen verschiedenen Glaubens. Dabei treten Fragen zu spiritu-

---

206 Die Verbindung zu Tillich wir hier offenbar schlicht in der Feststellung von „Religion als menschliche[m]" Phänomen gesehen.

207 W.G. Esser, in: Stachel/Esser (1971), S.42f. Die Autoren gehen bei diesen Verweisen nicht weiter in die Tiefe. Die weniger bekannte Argumentation Essers sei hier angedeutet. Esser möchte das „fundamental-anthropologische Phänomen Religion" herausarbeiten und versteht „*Religiosität ... als Gefragtsein und Frage auf Antwort hin*". Aus dem Hintergrund dieses Religionsbegriffs folgert er eine a priori vorhandene „religiöse Verfaßtheit des Menschen (S.43).

208 Antes/Biemer (1975), S.11. In dem Arbeitsmaterial selbst finden diese hochgesteckten Forderungen allerdings keine Entsprechung. Das Material bleibt informations- und sachorientiert.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

ellen Lebensformen in den Vordergrund (Gebet, Fasten, Meditation etc.). Leimgruber will „junge Menschen für die Tiefendimensionen des Lebens aufschließen".[209]
Interreligiöse Begegnung kann auch als neuer Zugang zum Religiösen, Spirituellen verstanden werden. Leimgruber stützt sich dabei auf ein elementares Bedürfnis aller Menschen nach Spiritualität, das er u.a. mit Augustin begründet.

„Bei vielen Jugendlichen ist der Sinn für die Tiefendimension des Lebens, für das Heilige und Geheimnisvolle verkümmert. ... Geblieben aber ist im Herzen der Menschen die bereits von Augustinus beschriebene Unruhe. Geblieben sind bei jungen Menschen die Sehnsucht nach Verstanden-Werden, nach Gemeinschaft und Geborgenheit. Geblieben ist das Ausschau-Halten nach tragfähigen Lebensgrundlagen, nach Sinn in einer von Sinnvakuum geprägten Welt, nach Zuwendung in einer anonymen, kalten Gesellschaft. ... Das Projekt interreligiösen Lebens ... gibt neue Antworten auf ihre elementaren Bedürfnisse."[210]
Pädagogische Implikationen bleiben am Rande, so daß ein didaktisches Profil nicht nachgezeichnet werden kann.
Auf theologischer Ebene werden weiter die Möglichkeiten zum Dialog vom Vaticanum II und verschiedenen Enzykliken her ausgelotet.[211]
Ein Akzent liegt neben dem Vaticanum auf der Enzyklika von Johannes Paul II „Redemptoris Missio" (1990) und dem Stichwort „Dialog des Lebens". Der interreligiöse Dialog kann vielfältige Formen annehmen „vom Gedankenaustausch über die Zusammenarbeit 'bis zum sogenannten 'Dialog des Lebens', in dem die Gläubigen verschiedener Religionen einander im Alltag die eigenen menschlichen und religiösen Werte bezeugen und einander helfen, diese zu leben und so eine gerechtere und brüderlichere Gemeinschaft zu schaffen' (Nr. 57)."[212]

In programmatischen Zügen behandelt Leimgruber die Perspektiven des (katholischen) Dialogs mit Judentum, Islam, und den „fernöstlichen Religionen" (die jeweiligen offiziellen katholischen Verlautbarungen werden diskutiert). Den Einstieg bildet jeweils die augenblickliche weltweite oder spezifisch deutsche Situation. Einen wichtigen Akzent bildet das Aufarbeiten der Vergangenheit. Große Linien für Gespräch und Vergleich werden gezogen. Die jeweiligen Ergebnisse sind weitgefaßte Empfehlungen. Es wird auf bekannte religionspädagogische Literatur verwiesen.

Betont setzt sich Leimgruber mit dem Phänomen des Fremden auseinander. Religionspädagogisch müsse das Problem des Fremden aufge-

---

209 S. Leimgruber (1995), S.41.
210 S. Leimgruber (1995), S.37. Ohne Quellenangabe bei Augustin, also wohl Confessiones I,1, vgl. auch IV,10.
211 Diese Erörterungen nehmen teilweise einen breiten Raum ein, dabei wird die Schwierigkeit deutlich, einen interreligiösen Religionsunterricht mit offiziellen Stellungnahmen der katholischen Kirche zu begründen, da diese offiziellen Aussagen zum Teil eher ambivalent gegenüber den anderen Religionen sind, vgl. z.B. S. Leimgruber (1995), Anm.37, S.142, dort stellt er „Redemptoris Missio" Nr.39 und Nr.55 einander gegenüber.
212 S. Leimgruber (1995), S.28.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

arbeitet werden, um zu einer Offenheit der Schülerinnen und Schüler zu führen. Leimgruber stützt sich dabei auf die ethisch pointierte Philosophie Emmanuel Lévinas', „eine Philosophie der interpersonalen Verantwortung"[213], sowie auf die „dialogische" Philosophie Martin Bubers.[214]

„Interreligiöses Lernen geschieht primär in lebendigen Begegnungen, durch Dialog und gegenseitigen Austausch, in gemeinsamen Erlebnissen und solidarischen Aktionen. Lernen in der Begegnung (*Martin Buber*), Sich-treffen-lassen durch das 'Antlitz des Anderen' (*Emmanuel Lévinas*) und in gegenseitiger Achtung miteinander auf den Weg gehen, all das wird nötig sein, um die drängenden Weltprobleme ... anzugehen."[215]

Leimgruber ergänzt schließlich die These des Buches, daß interreligiöses Lernen vorrangig durch Begegnung geschieht, durch Ansätze zu einer „'Ethik der alltäglichen Begegnung' unter den Menschen überhaupt".[216] In den *Anders*-Gläubigen sind die Anders-*Gläubigen* zu entdecken. Mit der Wende zum Anders-*Gläubigen* bindet Leimgruber auch die Ethik wieder zurück an die Annahme einer gemeinsamen Spiritualität und gemeinsamer Suche nach Glauben unter allen Menschen.

2.5.3 Anfragen an Leimgruber

Aus der römisch-katholischen Tradition bezieht Leimgruber einen Religionsbegriff, der von anthropologischen Gegebenheiten religiösen Denkens und Erfahrens ausgehen kann (Augustin). Es kommt Leimgruber in besonderer Weise darauf an, unter den Schülerinnen und Schülern religiöses und spirituelles Bewußtsein zu wecken. Das Ziel ist auf eine konstruktive Begegnung im Klassenzimmer, wie auf der Ebene der Gemeinde ausgerichtet.

Die Stärke dieses Ansatzes liegt in der Bereitschaft, sich mit Menschen fremden Glaubens und ihren fremden religiösen Zeug-nissen auf eine innere Auseinandersetzung einzulassen. Das Stichwort „Fremdheit" fällt zwar immer wieder, es fehlt jedoch eine Konkretisierung, was dies für den Unterricht bedeuten könnte. Hierin liegt m.E. eine wesentliche Schwäche des Buches.

Trotz des Plädoyers sich mit dem dezidiert „Fremden" zu befassen, sind die Ausführungen zu den einzelnen religiösen Traditionen stark konsensbetont. Im Hintergrund steht dabei unter anderem das Interesse Leimgrubers an ethischen Fragen und spirituellen Lebensformen,

---

213 S. Leimgruber (1995), S.54.

214 Levinas und Buber werden allerdings nur äußerst knapp und in Stichworten dargestellt. Der fortgesetzte Rückgriff auf sie hätte im Buch eine breitere Auseinandersetzung vermuten lassen.

215 S. Leimgruber (1995), S.82.

216 S. Leimgruber (1995), S.132.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

die ihn rasch Gemeinsamkeiten zwischen dem Christentum und anderen religiösen Traditionen entdecken lassen.

Vieles, was bei Leimgruber als fremd dargestellt wird, scheint mir in der christlich-abendländischen Tradition nicht eigentlich fremd zu sein.
Der Vorwurf des Tritheismus, der von Muslimen geäußert wird, kann wohl kaum als etwas Fremdes in unseren Breiten betrachtet werden (vgl. schon Sozzini). Polygamie und Stellung der Frau sind Beispiele kultureller Differenzen. Ob sie dem Abendland praktisch fremd sind, sei dahingestellt. M. E. bleibt der Begriff der Fremdheit hier auf einer Ebene des intellektuell oder emotional Anstößigen stecken.
Entscheidend aber scheint mir zu sein, daß für Leimgruber das Interesse am spirituellen Konsens so beherrschend ist, daß spirituelle Fremdheit gar nicht mehr gesehen wird. Dieser Hang zum Konsens führt teilweise zu überraschenden Ergebnissen:
a) Im Hinduismus werden die *monotheistischen* Strömungen hervorgehoben – wohl um Anknüpfungspunkte für das interkulturelle Gespräch zu schaffen.
b) Ungewöhnlich (besonders mit Blick auf die Schulwirklichkeit) scheint mir auch folgende Notiz: „Wenn Christen Juden an der Klagemauer oder im Synagogengottesdienst miterleben, wenn sie Muslime in ihrer Ernsthaftigkeit während des Leib und Seele einschließenden Gebetsvollzuges sehen, wenn sie buddhistische Mönche meditierend erleben, wie können sie dabei übersehen, daß es sich um gläubige Personen handelt? Somit besteht ein Eckpunkt interreligiöser Lernvorgänge darin, zum Aha-Erlebnis zu gelangen: 'Der oder die glaubt in ähnlicher (sic!) Form wie wir (sic!) selbst!'"[217]
Daß heutige Schülerinnen und Schüler angesichts betender Juden, Muslime oder Buddhisten zu diesem Aha-Erlebnis gekommen sein sollen, läßt sich nur schwer nachvollziehen. Gerade diese Formen des Gebets, besonders das islamische mit der völligen Unterwerfung unter Allah, dürften dem aufgeklärten europäischen Individualisten m.E. etwas zutiefst Unvertrautes, etwas Fremdes sein. Hier jedoch verweist Leimgruber auf Ähnlichkeiten der christlichen monastischen Tradition.
c) Die besondere Stellung und Aufstellung der Bibel in den Kirchen und des Korans in der Moschee wird als Gemeinsamkeit hervorgehoben, die theologische Differenz dieser beiden Bücher wird nicht erwähnt: Der Koran ist Wort für Wort Offenbarung und genießt als solches auch praktisch-rituell einen ganz eigenen Stellenwert. Z.B. sind vor seinem Gebrauch die Hände zu waschen. Er steht im Bücherregal an oberster Stelle.

In einem Aufsatz von Leimgruber wird deutlich, daß hinter seiner Auseinandersetzung mit dem Fremdsein auch ein karitatives Interesse steht: Bezüglich der Empathie als Unterrichtsschritt schreibt Leimgruber: „Es geht hier um ein Vertauschen der eigenen Perspektive mit jener der Fremden, um einen Standortwechsel, der sich [sic!] ganz in die Lage der Fremden versetzt, ihre Nöte und Probleme wahrnimmt und um ihre Ängste weiß..... das Mitfühlen und Mittragen der Sorgen ..."[218]

---

217 S. Leimgruber (1995), S.134.

218 S. Leimgruber, in: R. Schlüter (1994a), S.121. Eigenartig bleiben Zitate wie die folgenden: „In diesem Kapitel soll überlegt werden, wie heute jungen Menschen zu einem guten Umgang mit Muslimkindern verholfen werden kann, ..." Ebd. S.119. „Nicht zu vergessen ist in diesem Zusammenhang [Dialog der abrahamitischen Religionen in gegenseitigem Respekt, Anm. d. Vf.], daß der Islam gut

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

2.5.4 Hubertus Halbfas, „Wurzelwerk" (1989).

Aus dem umfangreichen Werk von H. Halbfas wird hier als Beispiel das erste Kapitel des „Wurzelwerk" herausgegriffen, da es unter den jüngeren Veröffentlichungen am ausführlichsten zum Unterricht aus dem Themenkreis fremder religiöser Traditionen Stellung bezieht.
Halbfas hatte sich in den siebziger Jahren noch für einen problemorientierten Unterricht ausgesprochen, wandt sich aber 1982 (Das dritte Auge, Düsseldorf) dezidiert davon ab und plädierte nun für eine Symboldidaktik, die er dem problemoriproblemorientierten Vorgehen gegenüberstellt. Die Symbole sollen im Unterricht ihre meditative und sinnstiftende Kraft entfalten und die Schülerinnen und Schüler anregen, selbst das stärkende Potential einer inneren Bildwelt zu entwickeln. Im „Wurzelwerk" [219] geht es Halbfas nun darum, die Universalität der Symbole bzw. archaischen Bilder und die Einmaligkeit und Konkretheit in der Geschichte des Christentums miteinander zu verbinden.[220]

Die Feststellung, daß die symbolische und rituelle Sprache des Christentums voller Anleihen aus den antiken Religionen ist,[221]verbindet sich bei Halbfas mit der Annahme, daß das Christentum wie alle religiösen Traditionen „auf ... archetypisch geprägte... Strukturen" zurückgreift.[222] In der Geschichte des Christentums wurden nicht einfach Aspekte fremder religiöser Traditionen „übernommmen", viel-

---

sechhundert Jahre jünger als das Christentum ist und folglich über ein halbes Jahrtausend weniger Lernerfahrungen verfügt." S. Leimgruber, ebd., S.117.

[219] H. Halfas (1989), Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik (Schriften zur Religionspädagogik Band 2).
Die Auseinandersetzung mit den Weltreligionen findet sich schon in Halbfas Fundamentalkatechetik (1968), S.243-246, in „Das dritte Auge" (1982) und im „Weltenhaus" (1983). Hier soll mit dem Rückgriff auf das Wurzelwerk (1989), auf eine größere systematische Zusammenfassung aus der jüngsten Zeit zurückgegriffen werden.

[220] Im Verlauf des Buches plädiert er für eine regional begrenzte, „heimatliche" Religionsdidaktik, die den ganz konkreten heimatlichen Wurzelgrund des Christentum im Umkreis der einen Schule nachgeht. Das erste Kapitel hat demgegenüber noch einen weitergefaßten Rahmen. Bei der Lektüre bekommt man den Eindruck, daß das erste Kapitel nur lose mit den folgenden verbunden ist. Die Verbindung universaler Bildwelt und christlicher Geschichtlichkeit spielt ab dem zweiten Kapitel kaum noch eine Rolle. Ab dem zweiten Kapitel wird das Verhältnis des Christentums in seinen geschichtlichen Phasen zu seinen Wurzeln vor allem im Judentum aufgearbeitet und auf eine regionale Religionsdidaktik hingeleitet. Das erste Kapitel scheint demgegenüber eine Art Bindeglied zur vorangehenden Veröffentlichung z.B. der Religionsbücher für die Grundschule oder das Weltenhaus (1983) darzustellen, in dem er aus allen Religionen, nicht nur den religionsgeschichtlich unmittelbaren Wurzeln des Christentums Material schöpft.

[221] H. Halbfas (1989), S.23. Ausführlich setzt sich Halbfas mit dem Verhältnis von Christentum und Heidentum auseinander, er erörtert die unterschiedliche Einflußnahme verschiedener Religionen auf das Christentum (Taufe-Mysterienspiele, Kreuz-Lebensbaum-Weltmitte, Sonnenmythen-Symbolik des Auferstehungstags).

[222] H. Halbfas (1989), S.26. Im „Wurzelwerk" rezipiert er Mircea Eliade und Drewermann. In „Das dritte Auge", (1982) S.104, nennt er Tillich, Eliade, Zimmer, Kerényi, W.F. Otto und Laufs.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

mehr sind diese historisch zu verfolgenden „Übernahmen“ auch als Rückgriff auf den besagten „gemeinsamen Fundus“ der Archetypen zu verstehen.[223]Die metaphorische Rede vom „Wurzelwerk“ kann diesen historischen, wie den archetypischen Aspekt aufnehmen. Sie umschließt die geschichtliche Vergangenheit des Christentums, darüber hinaus aber auch den archetypisch übergeschichtlichen religiösen Urgrund.[224]

Zum Thema „Kreuz“ macht H. Halbfas diesen *archetypischen Urgrund* deutlich und weist gleichzeitig auf die *geschichtlichen Verbindungen* zu antiken Vorstellungen und Traditionen, die sich mit Jerusalem verbinden.
Mit dem Symbol des Kreuzes wird die archaische Vorstellung vom Mittelpunkt der Welt, vom Weltennabel und Lebensbaum aufgenommen. „In den vier Dimensionen der sich kreuzenden Hölzer sieht der antike Christ die vier Weltrichtungen, also die umfassende kosmische Totalität zum Ausdruck gebracht. ... Gleichzeitig verbindet sich die Kreuzestheologie mit der Symbolik des Mittelpunktes, des Weltzentrums, wie sie als elementare Struktur wahrscheinlich alle Regionen der Alten Welt kennzeichnet. Das Kreuz befindet sich nun als Weltenbaum im Mittelpunkt des Kosmos, als Stütze des Universums. Die ursprüngliche Mitte-Symbolik, die sich mit dem Tempel in Jerusalem verband, verlegt die christliche Tradition auf Golgota, den neuen Weltenberg ... . Es ist unmöglich, in wenigen Sätzen auch nur eine Ahnung von der Vielfalt und Tiefe der antiken Kreuzestheologie zu vermitteln, von ihrer Entfaltung im Rahmen einer kosmischen Symbolik, deren *Grundstruktur* sich ebenso bei den Sioux-Indianern Nordamerikas wie in den chinesischen Kosmogonien, in afrikanischen und etruskischen Stadtgründungsritualen ... wiederfinden.“[225]

Für die Grundschule[226] liegt Halbfas, wie in vorangehenden Veröffentlichungen, besonders am Konzept einer religiösen „Alphabetisierung“, das von Bildern und Mythen archaischer Religionen seinen Ausgang nimmt. Die Beschäftigung mit den unmittelbaren historischen Wurzeln wird hier weniger betont.

Gegenüber vorangehenden Veröffentlichungen tritt im „Wurzelwerk“ die Rede vom „Symbol“ etwas zurück. Bei den stärker psychologisch und religionsgeschichtlich ausgerichteten Begriffen, wie „archetypischen Strukturen“ und „mythischen Matrix der Religionen“[227] steht aber –wie bei Halbfas Rede von „Sym-

223 H. Halbfas (1989), S.26.
224 H. Halbfas (1989), S.24.
225 H. Halbfas (1989), S.25f; zur Kritik an dieser Sicht des Kreuzes vgl. P. Biehl (1993), S.54f.
226 Die von Halbfas verfaßten Religonsbücher für die Sekundarstufe sind eher konventionell, während in den Büchern für die Grundschule der eigene Charakter sowohl im Umgang mit fremden religiösen Traditionen als auch im Gebrauch von Bildern zum Tragen kommmt. Vgl. zum Zurücktreten der Symboldidaktik in den Religionsbüchern für die Sekundarstufe G. Büttner, EvErz (1994), S. 58.
227 Vgl. auch die folgende Liste: „Symbole und Mytheme, archaische Strukturen und Interpretamente“ H. Halbfas (1989), S.24.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

bolen“ – die Annahme des besagten allgemein menschlichen sinnstiftenden „Fundus“ an Bildern und Strukturen im Hintergrund.

Unter der anthropologischen Voraussetzung religiöser Grundstrukturen aller Menschen gewinnen – nach Halbfas – die „archaischen Religionen“ ihre Bedeutung gerade auch für das neuzeitliche Christentum. Die dort angelegten archetypischen Strukturen und Bilder bewirken „auch im heutigen Christentum noch einen wesentlichen Teil Vitalität und therapeutische Potenz. Wo andererseits religiöse Traditionen in ihrer Rückbindung an den archaischen Wurzelbereich gestört oder gar abgetrennt sind, geraten sie leicht zu gedanklichen Konstrukten, denen eine heilende Mächtigkeit nicht mehr eigen ist.“[228]

H. Halbfas verbindet dies mit Ausführungen von P. Schwarzenau, auf den er im letzten Teil seiner theoretischen Erörterungen eingeht.
Schwarzenau „betrachtet die außerchristlichen Religionen nicht als evolutive Stufe, die wir hinter uns gelassen haben, sondern als multiforme Aspekte, die wir zum Leben nötig haben: ‘... Das anfängliche Anliegen keiner Religion darf verloren gehen. Denn nur alle Religionen zusammen sind in Richtung auf Gott oder den ganzen Menschen, der uns in Christus als mutiger, offener Entwurf des ganzen kommenden Menschen und der ganzen kommenden Welt begegnet.’“[229]

Der Religionsunterricht in der Grundschule sollte besonders „den Sinn der Schüler für jenen symbolischen Ausdruck ... bilden, wie er die Infrastruktur aller archaischen Religionen kennzeichnet“. Halbfas schlägt vor, in den ersten vier Schuljahren die Symbole Licht, Sonne, Weltennabel und Haus mit Anleihen aus christlichen, germanischen, hellenistischen, chinesischen und indianischen Quellen zu vermitteln.

Ein Beispiel sei hier beschrieben: Halbfas bringt den Schülerinnen und Schülern das Symbol des Welthauses anhand eines Stammes der Sioux nahe. Anhand der Rede eines Indianers wird die kreisförmige Aufstellung der indianischen Zelte erklärt, durch die er den gesamten Kosmos repräsentiert. Zwei Hälften bilden Himmel und Erde, trennen Erdleute und Himmelsleute. Die einzelnen Zelte wurden von Sippen bewohnt, die sich bestimmten irdischen und himmlischen Erscheinungen zurechneten, Sonne, Mond, Wasser, Biber, Fische etc. Jede Sippe (Gens) hatte ein bestimmtes Symbol, das die ihr zugehörige Erscheinung repräsentierte. Wie der Zeltring den Kosmos verkörperte, so lag auch den Indianern an der Ordnung der Welt. Halbfas läßt einen Indianer im Schulbuch sagen: „Jede Sippe stand allen dafür ein, daß ihre Welt, die sie verkörperte, heil blieb. Wäre durch unsere Schuld

---

228 H.Halbfas (1989), S.30f.

229 H. Halbfas (1989), S.73. Mit einem Zitat aus Paul Schwarzenau, Das bleibende Recht der nichtchristlichen Überlieferung, ZRP 30 (1975), S.85-94, hier 94.
Trotz der vorangehenden sympathischen Darstellung des katholischen Religionsbegriffs dürfte Halbfas mit diesem Anschluß an den protestantischen, liberaltheologischen Religionswissenschaftler Schwarzenaus den Boden katholischer Sichtweise deutlich verlassen haben. Zur Kritik an diesem Vorgehen und einer religionswissenschafltichen Einordnung vgl. U. Tworuschka (1992), S.278 Anm.2.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

eine Tierart oder eine Pflanze ausgestorben, wäre die Ganzheit zerbrochen."[230] H. Halbfas stellt fest: „In dieser krisenhaften Situation ist das Welthaus der Sioux eine ökologische Vision, die wieder zusammenfügt, was wissenschaftliche Spezialisierung und wirtschaftliche Separierung auseinandergenommen haben. ... [Es geht darum,] der eigenen Weltfrömmigkeit ein tragendes Symbol anzubieten." Dies Symbol ist „wiederzufinden", und daran anschließend sind alle Kreaturen mit „eine[r] neue[n] franziskanische[n] Brüderlichkeit" zu verbinden.[231]

2.5.5 Anfragen an Halbfas

Wie bei Leimgruber die Spiritualität wird hier eine Welt archetypischer Strukturen, Bilder und Symbole vorausgesetzt, die sich allen Menschen erschließen kann. Bilder der archaischen Religionen können so zum Verstehen des Christentums beitragen und bei einer „religiösen Alphabetisierung" helfen.

In unserem Zusammenhang kann es nicht darum gehen, die religiös anthropologischen Vorausetzungen zu diskutieren. [232] In unserem Zusammenhang sollen Anfragen an die Art des *Umgangs* mit archaischen religiösen Bildern und Mythen gestellt werden.

Positiv hervorzuheben ist, daß es H. Halbfas um eine persönliche, existentielle Auseinandersetzung geht, daß er nach einem existentiellen Potential in fremden Traditionen sucht und hier auch fündig wird.

Es melden sich jedoch Bedenken dagegen, fremde religiöse Zeug-nisse (wie die Symbolik der Sioux-Indianer oder an anderer Stelle die chinesische Kosmogonie) einfach als „Wurzelgrund" mit Blick auf das pädagogische Interesse einer religiösen Alphabetisierung zu fassen. Die Bilder und Geschichten anderer Traditionen werden nicht in ihrer Bedeutung für ihren religiösen Kontext wahrgenommen, sondern werden in ihrem Potential für die Bildwelt der Schülerinnen und Schüler interessant. Es stellt sich die Frage, ob es dabei nicht auch um die fremden Traditionen in ihrer Eigenart gehen müßte, ob das widerständige Andere, das in diesen Zeug-nissen bezeugt wird, nicht beachtet werden sollte.[233] Die Entzogenheit fremder religiöser Traditionen nimmt H. Halbfas nicht zur Kennntnis.

Einerseits stützt sich Halbfas auf einen allgemeinen menschlichen Fundus an Symbolen. Gleichzeitig liegt ihm an der historischen Sicht. Diese historische Sicht wird jedoch nicht konsequent verfolgt und nur in Bezug auf das Christentum und das Judentum ausgeführt. Eine historisch-kritische Betrachtung der archaischen Bilder und Symbole z.B. der Indianer, die auch auf den jeweiligen Kontext aufmerksam

---

230 H. Halbfas (1986a), S.85.

231 H. Halbfas (1986b), S.486.

232 Eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit Halbfas kann hier nicht geführt werden. Vgl. dazu M. Meyer- Blanck (1995), S.28-31, G. Büttner, EvErz (1994), sowie P. Biehl (1989).

233 Daran ändert auch nichts, daß Halbfas die Verfehlungen der Christenheit gegenüber dem Judentum und fremd erscheinenden Strömungen (Ketzer) aufarbeitet.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

macht, wird nicht ausgeführt. Die Möglichkeit, daß wir die Bedeutung einer Geschichte und ihrer Symbole aufgrund eines gewandelten Symbolverständnisses mißverstehen oder wenigstens anders verstehen als die Tradition, der es entstammt, wird nicht reflektiert.[234]

Die Möglichkeit einer Ambivalenz in archaischen Bildern und Mythen von universalen, alle ansprechenden Archetypen auf der einen Seite und Widerständigem, heute Nicht-mehr-passendem, dem Gegenläufigen und Sich-entziehenden in fremden religiösen Zeug-nissen auf der anderen Seite wird nicht ins Auge gefaßt.[235]

Wie bei Leimgruber sind Anfragen an dieses Modell insofern zu richten, als es hauptsächlich an Beziehungen und Übereinstimmungen interessiert ist. Da alle religiösen Zeug-nisse, die Halbfas aufnimmt, in seinem pädagogischen Konstrukt aufgehen und darüber der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nahegebracht werden können, beginnen die Grenzen und der Abstand der Schülerinnen und Schüler gegenüber diesen religiösen Gegen-ständen zu verschwimmen. Das Anders-Sein fremder religiöser Zeug-nisse scheint für diesen Religionsunterricht nicht von besonderem Interesse zu sein.

Ein Blick auf eine vorangehende Veröffentlichung kann dies illustrieren. Im Lehrerhandbuch 4 für die Grundschule (1986b) greift H. Halbfas auf die Rede des Indianer-Häuptlings Seattle zurück und stellt heraus, daß es in der Überlieferung erhebliche Harmonisierungen gegeben habe: Während im Smith-Text steht „Euer Gott ist *nicht* unser Gott", harmonisiert die Arrowsmith-Adaption „Unser Gott ist derselbe Gott."[236] Diese Feststellung führt jedoch zu keinen pädagogischen Konsequenzen. Vielmehr werden Teile dieser Rede im Schulbuch in dieser Hinsicht unkommentiert in die Behandlung der Schöpfungsgeschichte hinter einem Zitat aus Genesis und einem Psalm eingefügt.
Die Beschreibung der Sioux-Indianer kann diese Tendenz weiter deutlich machen. Es fällt auf, daß zwar die Konstruktion eines Weltenhauses genau beschrieben, dabei die Symbolik sehr klar und einleuchtend erklärt wird, der Glaube der Indianer an bestimmte Mächte, Geister oder Götter aber schlicht nicht ausgeführt wird.[237] Das Gebet eines Indianers, mit dem das Kapitel abschließt, ist von Halbfas so formuliert, daß es bis auf die Anrede auch als eine Art christlicher Psalm gelten könnte: „Großvater, Großer Geist, du warst immer, und vor dir war keiner. An keinen anderen, nur an dich ist ein Gebet zu richten. Du selbst, alles, was du siehst, ein jedes Ding ist von dir geschaffen. Die Sternvölker, durch das ganze All hast du ausgerichtet. Die vier Viertel der Erde hast du vollendet. Den Tag und alles an diesem Tag hast du bewirkt. Großer Geist, neige dich nah herab zur Erde, auf

234 Vgl. dazu P. Biehl (1989), sowie M. Meyer-Blanck (1996), S.123.
235 Nach Halbfas läßt sich eine *eindeutige* religiöse Symbolsprache festhalten: „... die Symbolsprache der Mythen, Riten Märchen, Sagen, Legenden – die der Religionen und der ursprünglichen Kulturen – [ist] eine einheitliche Symbolsprache, die man erlernen kann, wo immer man will [sic!]: Sie macht kundig für die gesamte Menschheitsüberlieferung." H. Halbfas (1982), S.132.
236 H. Halbfas (1986b), S.109.
237 H. Halbfas (1986b), S.474-487.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

daß du mein Gebet vernimmst. ...“[238] Die „*Gegen*-ständigkeit“ dieses Zeug-nisses wird deutlich, wenn sich das Gebet dann auch an die vier Weltenteile, die vorher im Unterricht behandelt wurden, richtet: „Hört mich, ihr Vierteile der Welt – ich bin euer Verwandter...“ Was sich mit den Geistern der vier Weltteile für Mächte in ihrer Schrecklichkeit und Faszination verbinden, wird von Halbfas aber nirgends geklärt. „... diese vier Geister sind am Ende nur ein Geist.“[239] Grenzen und Unterschiede zwischen dem Glauben, der sich mit diesem Gebet verbindet und mit christlich geprägten Gottesvorstellungen oder christlicher Religiosität bleiben sowohl im Lehrerbuch als auch im Schülerbuch unerwähnt.

2.6 Folgerungen

Bei keinem der hier dargestellten Vorgehensweisen finden die drei Aspekte eines „Sinns für religiöse Zeug-nisse“, die wir im Eingangskapitel beschrieben hatten, gleichgewichtig zusammen. Bei evangelischen Religionspädagogen besteht die Beschäftigung mit religiösen Zeugnissen vor allem in einer sachlichen Betrachtung, z.B. mit Blick auf das soziale Miteinander. Bei den katholischen Religionspädagogen und U. Tworuschkas Erzählkonzept dienen religiöse Zeug-nisse einer existentiellen Auseinandersetzung, die Fremdheit dieser Zeug-nisse im Unterricht wird aber mehr oder minder übergangen.

Eine Zielsetzung, die über die sachliche Betrachtung hinaus sowohl versucht, mit einem existentiellen Potential die Schülerinnen und Schüler zum Weiterdenken anzustoßen als auch die kulturelle Fremdheit wie die religiöse Entzogenheit pädagogisch mitbedenkt, findet sich allenfalls am Rande der religionspädagogischen Literatur.

Der Verfasser des Abschnittes über den Islam in „Große fremde Religionen“ wünscht sich, daß die Begegnung mit dem Islam, mit Muslimen zu einer Herausforderung wird. „Dabei schwingt die Hoffnung mit, daß der ... [a]ngesprochene [Schüler] die Herausforderung auch annimmt und in der Auseinandersetzung mit der Lehre und dem Leben der anderen Religion seinen eigenen Glauben neu durchdenkt. ... Als Ziel des Dialogs ist ... zu wünschen, das Fremdartige zu achten und zu einem besseren Miteinander zu kommen.“[240]

Hier zeichnet sich m.E. ein grundsätzliches Problem ab, dem im Rückgriff auf die oben beschriebenen Religionspädagogen noch einmal genauer nachgegangen werden soll. Die Schwierigkeit liegt in der Frage, wie Schülerinnen und Schüler in ein Gespräch mit den religiösen

238 H. Halbfas (1986a), S.86.
239 H. Halbfas (1986a), S.86.
240 Freimark/Grothaus (1987), S.39.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Zeug-nissen um existentielle und religiöse Fragen kommen können, und gleichzeitig auch die Grenzen und die Fremdheit nicht übergangen werden. Die Umgangsweise mit diesem Problem ist jeweils höchst verschieden.

Die *generelle* Zielsetzung für den Unterricht über fremde Religionen, zu einem Durchdenken eigener existentieller und religiöser Fragen zu gelangen, findet sich durchaus auch bei evangelischen Religionspädagogen, z.B. bei *Angermeyer*.[241] Bei diesem wird das Anderssein, die Fremdheit einfach dadurch gewahrt, daß die Schülerinnen und Schüler gar nicht zu einer existentiellen Beschäftigung mit den *fremden Zeugnissen* aufgefordert werden, vielmehr findet die Auseinandersetzung mit „entsprechenden Vorstellungen ... im Bereich christlichen Glaubens“[242] statt. Dies ist zwar eine Möglichkeit, klare Grenzen zum Fremden und seinem Anspruch zu ziehen, andererseits wird so aber das fremde religiöse Zeug-nis nicht mehr ernst genommen. Die fremde Tradition wird zum Ausgangspunkt für eine intern evangelische Auseinandersetzung.

Etwas anders gehen dialogorientierte Autoren vor, denen es wichtig ist, bei der existentiellen Beschäftigung den Ausgang vom Christentum hervorzuheben. Auf diese Weise werden bei der existentiellen Beschäftigung auch die Grenzen zum anderen, zum fremden Zeug-nis abgesteckt, kann sowohl die Fremdheit, wie die eigene Integrität gegenüber dem Fremden gewahrt werden. Problematisch wird dies, wenn die Grenzen nicht mehr so verlaufen, wie die Autoren es wollen, zwischen christlich-verwurzelten Schülerinnen und Schülern auf der einen Seite und einem fremden religiösen Gegen-stand auf der anderen.

Eine eigene Terminologie wählt J. Lähnemanns mit der Zielsetzung der „Bereicherung“ durch andere Religionen (1986). Was dieses Schlagwort genau heißt, bleibt offen. Der Umgang mit dem genannten Problem wird deutlich, wenn J. Lähnemann einen Unterricht über Weltreligionen im Schnittpunkt von problem- und bibelorientiertem Unterricht ansiedelt. Mit dieser Verortung im Zusammenhang der damaligen Gesprächslage wird die Grenze zu den fremden religiösen Zeug-nissen von vornherein gezogen. Etwas verkürzt heißt das: Durch den bibelorientierten Unterricht ist der Ausgang vom Christentum klar. Mit der Bezeichnung problemorientierter Unterricht wird das Soziale in den Mittelpunkt gerückt, die religiösen, existentiellen Belange sind nicht mehr der Fokus. Mit den Begriffen „Verwurzelung“ (im Christentum) und „Entgrenzung“ (über das Christentum hinaus),

241 H. Angermeyer (1982), S.89.
242 H. Angermeyer (1982), S.89.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

die er in seinem Buch von 1998 in jeweils unterschiedlichen Zusammenhängen benutzt, deutet sich ein neuer Blickwinkel an, ohne daß allerdings weitergehende Überlegungen gemacht würden.
Die Frage nach der Balance von einer *nötigen Grenzziehung* gegenüber dem Fremden und der Bereitschaft, sich persönlich ansprechen zu lassen und damit *Grenzen zu überschreiten*, ist m.E. in keiner dieser Fälle befriedigend gelöst. Die Grenzsetzungen sind wichtiger als ein existentielles Eingehen auf die Zeug-nisse der fremden Traditionen.

Anders herum scheint mir der Fall beim narrativen Ansatz Tworuschkas und den katholischen Modellen zu liegen. Hier wird bewußt ein *existentielles Potential* der Zeug-nisse vorausgesetzt, mit dem dann im Unterricht gearbeitet werden kann. Das Problem besteht hier darin, wie das „*gegen*-ständig" Widerständige der Zeug-nisse didaktisch aufgenommen wird. U. Tworuschka geht einfach davon aus, daß die allgemeinen Wahrheiten seiner Lehrgeschichten auch von Lehrern und Schülern übernommen werden können. Das fremde Zeug-nis braucht so gar nicht zum *Gegen*-stand zu werden. Es fragt sich aber, ob hier nicht das Widerständige schlicht übergangen wird.
H. Halbfas und S. Leimgruber meinen, daß mit den fremden religiösen Zeug-nissen ihre Vorstellung von Religiosität unter den Jugendlichen gefördert werden kann. Auch hier scheint mir in der didaktischen Reflexion nicht genügend wahrgenommen zu sein, daß diese Zeug-nisse nicht nur von einer allgemeinen Religiosität, sondern auch von einem *fremden* Glauben, von *fremden* Erfahrungen mit dem Heiligen zeugen, die nicht einfach mit den eigenen Vorstellungen von der Religiosität Jugendlicher konvergieren.
Auch hier stellt sich die Frage, wie die rechte Balance zwischen Fremdheit und existentiellem Vorgehen gefunden werden kann.

2.6.1 Weiterer Verlauf der Untersuchung

Parallelen zu den oben beschriebenen Schwierigkeiten finden sich auch im englischen Religionsunterricht. Die in Deutschland nur angedeutete Unterscheidung zwischen einem eher an existentiellen Fragen orientierten Vorgehen (Halbfas, Leimgruber, das narrative Konzept Tworuschkas) und einer stärker sachlich-wahrnehmenden Orientierung (Lähnemann, Tworuschkas methodische Einführung) findet sich sehr ausgeprägt in England.
Bei vielen englischen Religionspädagogen wird streng zwischen „existentiellem" und „deskriptivem" Unterricht *getrennt*. Von dem Religionspädagogen H. Loukes her liegt dem englischen Unterricht daran, die Schülerinnen und Schüler in eine existentielle Auseinandersetzung

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

einzubinden, dagegen verfolgt der Religionswissenschaftler N. Smart eine sachliche Auseinandersetzung mit den Religionen.

Was wir mit der Rede vom Sinn für religiöse Zeug-nisse *zusammengefaßt* haben, zerfällt bei vielen englischen Religionspädagogen in zwei Ansatzweisen. Dieser Sachverhalt soll im Folgenden näher untersucht werden.
Der Ausgang von dieser englischen Unterscheidung hat den Vorteil, daß sie in der englischen religionspädagogischen Situation selbst gründet und von dort her auch Lösungsstrategien zu vermuten sind, deskriptivem Vorgehen, existentiellem Vorgehen und der Beachtung der Fremdheit eines religiösen Gegen-standes gleichermaßen Gewicht zu geben.
Da die Frage nach der Fremdheit der Zeug-nisse nur in wenigen englischen Ansätzen aufgenommen ist, soll sie zunächst bis zum 6. Kapitel zurückgestellt werden.

Bevor wir uns der Unterscheidung zwischen deskriptivem und existentiellem Unterricht in Kap. 4 und 5 zuwenden, wollen wir zunächst einige Grundlagen des englischen Religionsunterrichts im Gegenüber zu Deutschland darstellen.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Zweiter Teil: Zum englischen Religionsunterricht

3 Charakteristika des englischen Religionsunterrichts im Gegenüber zum deutschen

3.1 Vorüberlegungen

Zum Verständnis des englischen Religionsunterrichts ist es unerläßlich, die Rahmenbedingungen und die damit verbundenen Charakteristika staatlichen englischen Religionsunterrichts vor Augen zu haben. Sechs Charakteristika sollen in diesem Kapitel dargestellt werden.
Ausgegangen wird dabei jeweils von der Entstehungssituation, in der die Weichen für die jeweilige Besonderheit gestellt wurden. Darüberhinaus soll ein Schlaglicht auf die Bedeutung für den heutigen englischen Religionsunterricht geworfen werden, sowie auf entgegengesetzte oder ähnliche Weichenstellungen in Deutschland.
Die Darstellung der jeweiligen Entstehungsbedingungen ist nicht so sehr eine Chronik der Ereignisse, sondern eine bewußt *interpretative und selektive* Darstellung[1] verschiedener Perioden und Religionspädagogen, die Licht auf die Paradigmata werfen können, die für den englischen Religionsunterricht prägend wurden und sich vom deutschen Religionsunterricht unterscheiden.
Fünf der sechs Charakteristika werden von mir in den ersten fünf Abschnitten beschrieben. Ich orientiere mich dabei an der historischen Entwicklung des Religionsunterrichts.

1. Zum Verständnis der Konfessionen und später Religionenübergreifenden Konzeption des staatlichen englischen Unterrichts möchte ich auf die Konstituierung staatlich getragener Schulen zurückgreifen, die in England 1870 durch das Bildungsgesetz festgeschrieben wurde. Das bis heute in Grundzügen bestehende institutionelle Gepräge und das Verhältnis der Inhalte des Religionsunterrichts zu den Religionsgemeinschaften wurde damals festgelegt (3.2).

[1] Es handelt sich um Selektion insofern bestimmte Perioden ausgewählt wurden. Interpretation ist der Versuch, sich auf solche Perioden zu konzentrieren, die in besonderer Weise Parallelen und Unterschiede in der Entwicklung des englischen und deutschen Religionsunterrichts im Hinblick auf die Behandlung des Themas Weltreligionen deutlich werden lassen.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

2. Eine zweite charakteristische Periode sind die vierziger Jahre. Im Gegenüber zu den Erfahrungen des zweiten Weltkrieges und des Nationalsozialismus entwickelte sich die Hoffnung auf einen Konsens zwischen Staat und Religionsgemeinschaften und unter den religiösen Gruppen (3.3).
3. In den sechziger Jahren wurden die Weichen für die pädagogische Öffnung des Religionsunterrichts gestellt (3.4).
4. Als vierten Punkt möchte ich über die demographischen Wandlungen in der Anzahl der eingewanderten Kinder und damit verbunden die Religionszugehörigkeit der Migrantenkinder vor allem in den sechziger Jahren berichten, die auf die im Unterricht behandelten Religionen einwirkte (3.5).
5. Die Zeit von 1968 bis 1971 sind die Jahre, in denen die Wurzeln für den multireligiösen Religionsunterricht („multifaith religious education") liegen (3.6).

Auf diese Darstellung folgen zwei Abschnitte, die gegenüber dem vorigen eine eigene Fragestellung haben, aber in diesen Zusammenhang gehören.
Ein eigener exkursartiger Abschnitt (3.7) befaßt sich mit der Frage, warum es in Deutschland in der Umbruchphase nach 1968 *nicht* zu einem Äquivalent des „multifaith religious education" kam.
Ein zweiter Abschnitt (3.8) beschreibt ein sechstes englisches Charakteristikum, das eine Folge der genannten Charakteristika ist: Die zuvor beschriebenen Charakteristika führen zu einem typischen Individualismus englischen Religionsunterrichts, der in diesem letzten Abschnitt ausgeführt werden soll.

W. Haußmanns (1993) Vergleich zwischen England und Deutschland konzentriert sich in besonderer Weise auf die bildungspolitischen Rahmenmaßgaben (Seite 155-203). Hier finden sich wertvolle Referate zum „Swann-Report" (1985) und den verschiedenen englischen Bildungsgesetzen, besonders das von 1988.[2] Auch der pädagogische Umgang mit den ausländischen Schülerinnen und Schülern wird hier näher geschildert und soll daher in dieser Arbeit nicht noch einmal aufgenommen werden.[3]
Haußmann referiert ausführlich zu der Entwicklung der immigrierten Bevölkerung. Es ist mir allerdings nicht verständlich, warum Haußmann nicht die Immigrationsstatistiken zu *Kindern und Jugendlichen* auswertet. Haußmann beschränkt sich auf die Gesamtstatistik, die sich von der der Kinder und Jugendlichen doch deutlich unterscheidet. Anders als Haußmann halte ich die Entwicklung der Ein-

[2] HMSO (1988).
[3] Leider werden bei W. Haußmann (1993) die Bildungsgesetze von 1870 und 1944 nicht im Original zitiert, sondern z.B. über den Swannreport (HMSO, 1985), mit seinem ganz spezifischen Verständnis dieser Gesetze. Ebenso wird der Durhamreport (Durham, 1970) nicht im Original zitiert, sondern z.T. ebenfalls über den Swannreport und über andere Quellen. Aus diesem Grund scheint es mir notwendig, diese Perioden eingehender zu behandeln.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

wanderung Jugendlicher und Kinder in Bezug auf die Frage nach dem Religionsunterricht für entscheidend und werde sie in dieser Arbeit berücksichtigen.

In der folgenden Darstellung teile ich den jeweiligen Abschnitt in einen ersten Teil (a), in dem ich wichtige Entwicklungen der jeweiligen englischen Phase referiere und auf Weichenstellungen für den „multifaith religious education" hinweise, einen zweiten kürzeren Teil (b), in dem ich schlaglichtartig Vergleichbares und Entgegengesetztes in Deutschland skizziere, um auf besondere Ähnlichkeiten und Unterschiede aufmerksam zu machen, und einen Ergebnisteil (c), in dem ich Konsequenzen aus historischen Entwicklungen für den heutigen englischen „multifaith" Religionsunterricht aufzeige.

3.2 Der englische Religionsunterricht wird für alle Schülerinnen und Schüler gleich welcher Überzeugung und welchen Glaubens veranstaltet; in religiösen Fragen ist ihm Neutralität auferlegt

In Deutschland findet an staatlichen Schulen ein evangelischer und ein katholischer Religionsunterricht statt, in England dagegen ein allgemeiner Religionsunterricht für alle Kinder. Dieses institutionelle Charakteristikum hat in beiden Ländern seinen Ursprung im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. In dieser Periode wurde der Zusammenhang zwischen den Religionsgemeinschaften und den Inhalten des Religionunterrichts festgelegt.

a) Das Bildungsgesetz von 1870

In England stand die „Established Church of England" (anglikanische Staatskirche) sowohl der katholischen Kirche, als auch den nonkonformistischen Kirchen gegenüber. Die Nonkonformisten bestanden aus Methodisten, Baptisten, Kongregationalisten, Presbyterianern und kleineren Kirchen. Seit der Toleranzakte Wilhelms II von 1689 genießen die nonkonformistischen Kirchen Freiheit gegenüber staatlichen Kontrollen. Seit dem 19. und besonders im 20. Jahrhundert bemüht sich der Staat um ein ausgeglichenes Verhältnis zu den Nonkonformisten. Dies gilt auch für die Schulen und den Religonsunterricht.
Bis 1870 wurden alle englischen Schulen von den christlichen Kirchen getragen.[4] Religionsunterricht wurde in derjenigen Konfession erteilt, an die die Schule finanziell gebunden war. Der Staat hatte keinerlei Einfluß auf den Unterricht. Allerdings gab es schon Überlegungen, ob

[4] D.J. Beattie et al. (1944), S.50.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

nicht Schulen eingeführt werden sollten, die vom Staat getragen wurden. Der Religionsunterricht stellte jedoch im Rahmen dieser Überlegungen den schwierigsten und am häufigsten diskutierten Punkt dar. Wenn der Staat die Trägerschaft von Schulen übernehmen sollte, mußte geklärt werden, was aus dem Religionsunterricht werden und wie er erteilt werden sollte.

Die Vorschläge für den Religionsunterricht solcher Schulen gingen in die verschiedensten Richtungen. (1) Der Staat kann Schulen für die unterschiedlichen christlichen Denominationen einrichten und unterstützen, (2) es soll zunächst eine strikte Trennung zwischen den säkularen Fächern und dem Religionsunterricht geben. In speziellen Unterrichtsstunden könne dann ein getrennter Unterricht für die verschiedenen Denominationen stattfinden (innerhalb oder außerhalb der Schulen), (3) es kann ein christlicher Bibelunterricht erteilt werden, mit dem alle zufrieden wären oder (4) es kann eine konfessionsunabhängige Stunde für alle und getrennte Unterrichtsstunden für die einzelnen Denominationen geben.[5]

1870 änderte sich die Situation. Der Staat selbst übernahm die Trägerschaft für Schulen. Im Elementary Education Act (1870) wurde festgesetzt, daß jeder regionale Schulausschuß entscheiden müsse, ob Religionsunterricht in den Schulen unterrichtet werden solle oder nicht. Der Staat werde diesen Untericht nicht finanziell fördern, aber ihm doch einen Rahmen setzen, in dem er erteilt werden könne.
Wenn Schulen Religionsunterricht geben wollten, solle er *für alle Schüler* gleichermaßen gegeben werden. Um allen Religionsgemeinschaften gerecht zu werden, wurde die Formel aufgenommen: „No religious catechism or religious formulary which is distinctive of any particular denomination shall be taught in school."[6] Diese Passage des Abschnitts 14 des Gesetzes wurde von Cowper Temple (sprich: Cu:per) vorgeschlagen und später "Cowper Temple amendment" genannt. Sie begründete einen Religionsunterricht, der christlich war und Neutralität gegenüber den verschiedenen Konfessionen dadurch wahrte, daß er alle konfessionellen Streitpunkte vermied.

Das Gesetz folgte dem Prinzip der Säkularität: „no grant would be made 'in respect of any instruction in religious subjects' " and "there would be no requirement, 'that the school shall be in connexion with a religious denomination ..."[7]. The "right of withdrawal from religious instruction must be allowed in all schools receiving grants from public funds ... (and) to facilitate withdrawal from religious instruction, this might be given only at the beginning or end ... of a school meeting"[8].

---

[5] J. Murphy (1971), S.14. Auch unter der Trägerschaft der Kirche hatte der Staat schon Schulen unterstützt. Seit 1833 wurden die Schulen der anglikanischen Kirche subventioniert und seit 1847 auch die Schulen der römisch-katholischen Kirche.
[6] HMSO (1871), S.xxiv, Elementary Education Act 1870 Sec. 14,2.
[7] J. Murphy (1971), S.57.
[8] J. Murphy (1971), S.57. Vgl. HMSO (1871), EEA, Ch. 75, Sec. 7,2.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Der Schulausschuß (School Board) Londons war die erste Behörde, die im Zusammenhang dieses Gesetzes die Bibel als Unterrichtsgegenstand vorschlug. ”The Bible shall be read and there shall be given such explanations and such instruction therefore in the principles of morality and religion as are suited to the capacity of the children”[9].
Andere Lehrpläne folgten diesem Beispiel und die ”scripture-lesson” für alle Denominationen wurde üblich und blieb für die nächsten 90 Jahre bestehen.

Es gab nun im Groben zwei Arten von Schulen[10], die einen, die allein von den verschiedenen christlichen Kirchen getragen wurden, mit einem konfessionellen Religionsunterricht und die anderen, die vom Staat unterstützt wurden und in Neutralität gegenüber Streitfragen der christlichen Konfessionen, bzw. Denominationen einen “non-denominational” Bibelunterricht durchführten. ”In choosing a school for his child a parent at the same time chose the type of religious instruction to be given to him”[11].

b) Gegenüberstellung: Deutschland

Seit dem Augsburger Religionsfrieden (1555) wurde die Religionszugehörigkeit der Bevölkerung eines Territoriums in Deutschland offiziell von dem Landesherren dieses Territoriums bestimmt.[12] Als dies sich unter den aufgeklärten Fürsten im 18. Jahrhundert änderte, und als schließlich im Zuge der napoleonischen Kriege eine Reihe von religionsverschiedenen Territorien vereinigt wurden, wurde eine neue Lösung für den Religonsunterricht nötig. Im Fall des kleinen Herzogtums Nassau wurde zunächst ein zweigleisiges Modell mit einem allgemeinen *und* einem konfessionellen Religionsunterricht erprobt. Nur der letztere setzte sich durch und breitete sich im Laufe des Jahrhunderts in ganz Deutschland aus. Für diese Schulen mit konfessions-

---

[9] D. Horder, LfL 8,5 (1969), S.17. Er zitiert H.F. Mathew (1966), ohne Seitenangaben Fußnote S.20 bei D. Horder.

[10] Daneben wären noch die privaten Schulen zu nennen (Independent Schools). Schließlich gibt es eine weitere Unterteilung innerhalb der kirchlich getragenen Schulen: Mit einer gewissen Höhe der staatlichen Unterstützung verbindet sich auch die strikte Bindung an staatliche Lehrpläne. Diese Details sollen hier aber nicht weiter ausgeführt werden.

[11] D.J. Beattie et al. (1944), S.50. (Kursive von mir). Vgl. R. Jackson (1990a), in: U. King (1990), dort auch zum Gesetz von 1902, das hier vernachlässigt werden kann. Vgl. auch W. Haußmann (1993) zu Schularten S.158f.

[12] Vgl. R. Kastner (1994), S.523, Quelle 160: „Reichsabschied, Artikel des Religionsfriedens, Auszug“. Zu den Ausnahmen vgl. Absatz 13 und 14 dieser Ausgabe (freie Ritterschaft), Absatz 14 (Frei- und Reichsstädte). Vgl. auch die Religionsartikel des Passauer Vertrags (Quelle 159). Zur Deklaratio Ferdinandea vgl. J. Wallmann (1985), S.96.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

getrenntem Religonsunterricht setzte sich der Ausdruck „Simultanschule“ durch.[13]
Die Revolution von 1918 führte neben der Abschaffung der Monarchie auch zur Abschaffung des Landesherrlichen Kirchenregiments (Art 137,1 WRV). Die neue demokratische Verfassung von 1919 schrieb in Anlehnung an die Praxis der Simultanschulen konfessionellen Religionsunterricht vor[14] und garantierte den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach (Art 149 WRV).[15]
Mit der Formulierung der Weimarer Reichsverfassung wurde der konfessionentrennende Unterricht in Deutschland für das zwanzigste Jahrhundert festgelegt. Hiernach ist der Unterricht entsprechend den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen. 1949 wurde die Formulierung der Weimarer Reichsverfassung weitgehend in das Grundgesetz übernommen.

Das Gesetz von 1870 in England und die Verfassung von 1919 in Deutschland fixierten zum ersten Mal den institutionellen Rahmen, durch den sich der deutsche konfessionelle Religionsunterricht und der englische Religionsunterricht für alle (damals alle christlichen Denominationen) unterscheiden.[16]

---

[13] Im Jahr 1806 wurden die Herzogtümer Nassau-Ursingen und Nassau-Weilburg vereinigt. Das neue Herzogtum Nassau setzte sich aus Katholiken, Lutheranern und Reformierten zusammen.
„In manchen Dörfern und Städtchen hatte es zwei oder gar drei Schulen der christlichen Konfessionen nebeneinander gegeben. Der Herzog und sein Kanzler, beides junge Leute um die 25 Jahre, begründeten nicht nur eine Union der beiden evangelischen Konfessionen, sondern schufen aus ökonomischen Gründen wie nach ihrer aufgeklärten Überzeugung im Reformations-Festjahr 1817 die Nassauische Simultanschule, eine Gemeinschaftsschule auf christlicher Grundlage.“ (D. Stoodt [1985] S.68). Vgl. den Wortlaut des Ediktes bei D. Stoodt (1985), S.76-79.

[14] Zum Streit um den neuen RU vgl. M.-L. Kling de Lazzer (1982), S.88-101. Die Entwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts bis zur WRV und schließlich bis zum Grundgesetz verlief keineswegs glatt. Durch das ganze 19. Jahrhundert hindurch wurden die verschiedensten Vorschläge zum Religionsunterricht gemacht. In den Beratungen zu Art. 149 WRV werden diese Differenzen deutlich. Lehrervereine und Kirchen versuchten je in ihrem Sinne Einfluß zu nehmen.

[15] Art. 149 WRV. Anders als in England war es in Deutschland in der Regel kein Problem Reformierte und Lutheraner in einem Unterricht zu vereinen, waren doch viele Landeskirchen schon zuvor uniert worden.

[16] Ein Grund für die unterschiedliche Entscheidung mag in der jeweiligen Konfessionenlandschaft liegen. Während in Deutschland eine territoriale Gliederung und eine Scheidung zwischen –hauptsächlich– zwei Konfessionen prägend war, hatte es in England neben der Church of England eine Vielzahl unterschiedlicher Kirchen gegeben, denen gegenüber sich der Staat um Toleranz und Ausgleich bemühte.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

c) Bedeutung des Bildungsgesetzes von 1870 für den englischen „multifaith" Religionsunterricht heute

Was ursprünglich für die verschiedenen christlichen Denominationen gemeint war, konnte bei der Formung des „multifaith religious education" auf alle Religionen übertragen werden. Anders als im deutschen konfessionellen Religionsunterricht gilt an staatlich getragenen englischen Schulen der Grundsatz, daß *alle Schülerinnen und Schüler am selben Religionsunterricht teilnehmen, dem gegenüber den Religionen Neutralität auferlegt ist.*

3.3 Der englische Religionsunterricht beruht auf Arrangements und Kompromissen

Charakteristisch für den englischen Religionsunterricht ist ein Arrangement zwischen den verschiedenen Religionsgemeinschaften und dem Staat bezüglich des Religionsunterrichts. Dem Hintergrund dieses Arrangements soll hier nachgegangen werden.
Nach den Erfahrungen des Faschismus in Europa wurde in England und in Deutschland das Verhältnis zwischen Staat und Religionsgemeinschaften in einem neuen Lichte gesehen. In England stellte sich mit Blick auf die totalitären Staaten die Frage, wie sich Staat und Religionsgemeinschaften am besten gegen totalitäre Ansprüche zusammenschließen könnten.

a) Das Bildungsgesetz von 1944

Das Bildungsgesetz von 1944 und die politische Lage der dreißiger Jahre, aus der es hervorging, wurden von einem Klima des Arrangements zwischen Kirche, Gesellschaft und Staat geprägt.
Dieser enge Zusammenhalt hatte sich schon in den zwanziger und dreißiger Jahren angebahnt. Der erste Leitartikel der Zeitschrift "Religion in Education" kann den Geist der dreißiger und vierziger Jahre treffend veranschaulichen.

Die Adressaten der Zeitschrift werden angegeben als "writers and readers among all the churches"[17]. Lord Irwin schrieb am Ende des ersten Leitartikels der Zeitschrift: "I would ... like to see all ...[teacher training colleges], in addition to giving to religious instruction an assured place in their curriculum, take definite steps to invite the co-operation of all denominations in the building up of a truly spiritual atmosphere around those who are here being trained for what is surely the highest of all civic duties, the fashioning of future citizens."[18]

---

17 B. Yeaxlee (Editor), RiE 1,1 (1934), S.2.
18 Lord Irwin, RiE 1,1 (1934), S.6.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Ein wichtiges Anliegen dieser Zeit war die Kooperation aller Denominationen. Gemeinsames wurde betont. Gemäß der Cowper Temple Klausel hat die Zeitschrift nie Artikel über spezielle Fragen einer einzelnen Denomination veröffentlicht. Zwar gab es Artikel über das Verhältnis zwischen Naturwissenschaften und Religion, zwischen Psychologie und Religion oder über vergleichende Religionswissenschaften, aber ein Artikel über die verschiedenen Denominationen – ein in England sicherlich höchst interessantes Feld – findet sich in der ganzen Zeitschrift nie.[19]

Die "citizenship", die Lord Irwin nannte, war ebenfalls ein wichtiges Stichwort dieser Zeit. In gewisser Parallele zum deutschen „Kulturprotestantismus" wurden auch im England dieser Zeit Religion, Gesellschaft und Staat in einer engen und positiven Verbindung verstanden. In anderen Artikeln wurde das Fach „Religious Instruction" oft als Medium interpretiert, um die Schüler und Schülerinnen dazu anzuleiten, gute Bürger dieser Welt[20] oder Großbritanniens[21] oder der Kolonien[22] zu werden.[23]

Das Ziel, im Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler zum guten Bürger zu erziehen, entsprach einer Einstellung, die ihre Blüte im letzten Jahrhundert hatte: „Church and commonwealth were two aspects, or functions, of a common entity"[24]. Diese Verbindung behielt auch in den zwanziger Jahren ihren Einfluß, als der Staat noch immer als Setzung Gottes betrachtet werden konnte.[25] Eine solche enge Verbindung hatte im 19. Jahrhundert und zuvor hauptsächlich zwischen dem Staat und der anglikanischen Kirche bestanden – dem sogenannten „establishment". Während des Krieges gegen Nazideutschland und im Gegenüber zum Kommunismus gewann die Einstellung, Staat, Gesellschaft und Religion als Einheit zu betrachten, einen weiteren „ökumenischen" Aspekt.[26] Mehr als zuvor wurde nun

---

[19] Dies wird von C.S.Matthew in dem Artikel "Nothing distinctive of a particular denomination",RiE 21,3 (1954), diskutiert. Er empfiehlt nicht gerade einen Vergleich der Denominationen, aber tritt dafür ein, mit mehr Mut auch Themen wie das Abendmahl anzupacken, die eng mit den konfessionellen Unterschieden verknüpft sind (S.104ff). Ebenfalls mehr Mut in dieser Beziehung schlägt F. House (1948) vor, „Christian Unity - the turn of the tide?" , RiE 15,3, besonders S.95.

[20] Vgl. H. Lyon, RiE 7,3 (1939), S.126: „Spiritual basis of world citizenship".

[21] Vgl. M.V.C. Jeffreys, RiE 10,2 und 10,3 (1943), S.33 und S.67. Vgl. L. Hodgson, RiE 20,3 (1953), S.87.

[22] Vgl. A.V. P. Elliott, RiE 6,2 (1939), S.77-84.

[23] Zum deutschen „Kulturprotestantismus" vgl. P.C. Bloth (1968), S.198 und den Auszug aus dem preußischen Bildungsgesetz von 1926 bei P.C. Bloth (1968), S.270. Vgl. auch R. Larson (1980), S.30.

[24] D. Starkings (1980), S.33.

[25] Vgl. D. Starkings (1980), S.44.

[26] Vgl. J. H. Oldham, RiE, 1,3 (1934).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

die Verknüpfung von Demokratie und Christentum betont.[27] "To some it was the war between Nazi and Christian, but to most it was a war between totalitarianism and democracy. ... And to the majority Christian ethics seemed to be the basis of British democracy."[28]

William Temple, einer der bedeutendsten Kirchenmänner dieser Zeit, unterstützte diesen Wandel. Er trug dazu bei, den konservativen Gedanken des Establishments mit ökumenischem Geist zu füllen. "[His] achievement was to restore the fabric of Christian relations with the State on an ecumenical basis"[29], eine Basis die alle englischen Denominationen umschloß[30]. Starkings hält fest, daß Temple auf ein ökumenisches Establishment hinarbeitete und auf diesem Weg die Entwicklung unterstütze, "that the state ... adopted a posture which approved the religious element of the national tradition without attaching the State to particular denominations or their doctrines."[31]
Auf diese Weise wurde eine positive Einstellung des Staates zur Gesamtheit aller Denominationen geschaffen. Diese neue Einstellung führte den Staat bezüglich des Religionsunterrichts von einer säkularen Haltung ohne finanzielle Zuschüsse für den Religionsunterricht (vgl. 1871) zu einer positiven Einstellung im Gesetz von 1944, das auch für den Religionsunterricht finanzielle Unterstützung vorsah.
Im Gesetz von 1944 wurde die Cowper Temple Klausel übernommen (Section 26). Religious Instruction wurde aber nicht nur toleriert wie im Gesetz von 1870, sondern gefordert (Section 25,2). "Rahmenrichtlinien im Einvernehmen" der Denominationen (Agreed Syllabuses) wurden obligatorisch (Section 26).[32] Diese Rahmenrichtlinien wurden von einer Konferenz verabschiedet, die aus vier Gruppen bestand, die die Anglikanische Kirche, die anderen religiösen Denominationen, die regionale Schulbehörde und die Lehrervereinigung repräsentierten.[33] Die regionalen Schulbehörden konnten von einem festen beratenden Ausschuß, dem "Standing Advisory Council on Religious Education" (SACRE)[34] unterstützt werden (Section 29,2).[35]Die Konferenz der Rahmenrichtlinien und die SACREs, beide

---

27 Vgl. J.W. D. Smith (1969), S.22f mit Verweis zur Entwicklung in Schottland.
28 R. Nibblett (1966), in: A.G. Wedderspoon (1966), S.20.
29 D. Starkings (1980), S.44.
30 Außer die römischen Katholiken, die Unitarier und die Quäker; vgl. D. Starkings (1980), S.46.
31 D. Starkings (1980), S.50.
32 Vgl. dazu W. Haußmann (1993), S.159. Zu den Bedingungen unter denen zuvor Syllabuses geschrieben wurden, vgl. M. Grimmitt, World in Life 1/39 (1981b), S.136-137.
33 Fünfter Schedule, Section 29.
34 Vgl. dazu: W. Haußmann (1993), S.171.
35 Nach diesem Gesetz mußte anders als im Gesetz von 1870 der Religionsunterricht nicht mehr am Anfang oder Ende eines Schultages unterrichtet werden. In

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

mit Mitgliedern aus allen Denominationen, festigten den Charakter des Religionsunterrichts als konfessionsübergreifendes Fach und stärkten in den Kommunen das Gespräch zwischen den Religionsgemeinschaften.[36] Die neue Regelung war gleichsam die Vision einer Gesellschaft, in der Religionsgemeinschaften und Staat zusammenarbeiten. Mit dem In-Kraft-treten des Gesetzes 1944 hätten sofort die entsprechenden Kommissionen gebildet werden müssen. Während des Krieges war dies jedoch noch nicht möglich; die Kommissionsbildung unterblieb vorerst.
Das Gesetz entwirft also für die Zeit nach dem Krieg eine neue Gesellschaft und einen neuen Relgionsunterricht, die auf einem Konsens zwischen dem Staat und den Religionsgemeinschaften beruhen.[37]
Nach dem Krieg brachte das Gesetz Vertreter der verschiedenen Religionsgemeinschaften dazu, sich zusammenzusetzen, sich zu arrangieren und Kompromisse für den Religionsunterricht zu finden.

Durch die „Agreed Syllabuses" wurde ein von Staat und allen Religionsgemeinschaften einer Grafschaft (county) gleichermaßen getragener Religionsunterricht initiiert.[38] Die Notwendigkeit zum „Einvernehmen" erzwang und erzwingt bis heute das Gespräch und im Gespräch Arrangements zwischen allen Beteiligten.

b) Gegenüberstellung: Deutschland

Auch in Deutschland arrangieren sich die Kirchen mit dem Staat. Es gibt aber keine institutionellen Foren, in denen verschiedene Religionsgemeinschaften zusammen über den Religionsunterricht beraten. Darüberhinaus unterscheidet sich die Entwicklung in Deutschland und England darin, daß sich gerade in den dreißiger und vierziger Jahren, in denen in England das Arrangement zwischen Staat und Religionsgemeinschaften in den Vordergrund trat, in Deutschland eine Phase des Religionsunterrichts ihren Ausgang nahm, in der sich der Religionsunterricht von der Zusammenarbeit mit Staat und Gesellschaft absetzte:

---

allen Schulen mußte nun vor Unterrichtsbeginn eine allgemeine Schulandacht abgehalten werden (Section 25,1).

[36] Vgl. W.R. Niblett (1966), in: Wedderspoon (1966), S.22 kommentiert: „What a laying down of weapons in such abandoning of denominational particularism!".

[37] Vgl. W.R.Niblett (1966), in: Wedderspoon (1966), S.18: „But in the mind they could create a new era; and the time invited them to cast their hopes forward."

[38] Zunächst bestand allerdings keine Verpflichtung SACREs einzuführen. Viele Counties übernahmen einfach Agreed Syllabi anderer Counties, die dort von entsprechenden Kommissionen verabschiedet worden waren. Erst im Gesetz von 1993, HMSO (1993), S.162, chapter 35, part VI, Artikel 255 werden die Counties mit Hinweis auf das Gesetz von 1988 (HMSO 1988) zur Einrichtung von SACREs innerhalb von sechs Monaten verpflichtet.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Gegenüber dem Religionsunterricht des „Kulturprotestantismus“ der zwanziger Jahre entwarf G. Bohne (1929) einen Unterricht, in dem das „Wort Gottes“ zu verkündigen ist. K. Barth stand dabei im Hintergrund. Das „Wort Gottes“ wurde als „Krise aller und jeder Kultur“[39], als „Störung der Erziehung“ aufgefaßt.[40] Vergleichbares gab es in der englischen Religionspädagogik dieser Zeit nicht.
Nach der Erfahrung des Religionsunterrichts unter der Herrschaft der Nazis, nahm H. Kittel die „Verkündigungskonzeption“ auf und plädierte dafür, das Fach „evangelische Unterweisung“ zu nennen. Er wollte sich dabei von dem allgemein akzeptierten Begriff der „Religion“ absetzen, in dem er eine der Ursachen für die „Katastrophe“ des Religionsunterrichts nach 1933 sah.[41] Im Ausgang vom Begriff „Religion“ habe der Religionsunterricht mehr und mehr dazu gedient, zur „Religion im Allgemeinen“ hinzuführen und die „religiösen Anlage des Kindes“ zu wecken. Gerade so habe er den Boden für den Nationalsozialismus geebnet.[42] Kittel hebt demgegenüber die konfessionelle Verankerung des Religionsunterrichts hervor.

Auch in den Art. 7 GG spielt dies hinein. “Unbeschadet der Tatsache, daß Artikel 7,3 GG weithin dem Text der Verfassung des Deutschen Reiches von 1919 entnommen ist, muß zum Verständnis der besonderen Berücksichtigung des Religionsunterrichts (nur dieses Schulfach ist ausdrücklich erwähnt!) beachtet werden, daß das GG im Rückblick auf die nationalsozialistische Diktatur verfaßt worden ist. Hinter der besonderen Hervorhebung des konfessionell verankerten Religionsunterrichts steht die Erwartung, daß den Kirchen im kulturellen Kontext der deutschen und europäischen Geschichte der kulturelle Auftrag zukommt, dem Totalitarismus jeder Gestalt zu wehren”.[43]

Die Neukonstituierung des englischen Unterrichts gründete auf anderen Erfahrungen und zog andere Konsequenzen. Dagegen bekam der konfessionelle Religionsunterricht in Deutschland dadurch ein besondere Note, daß er nach dem Krieg – und später in den siebziger Jahren mit einem ganz anderen Hintergrund – als „kritischer Unterricht“ gegenüber gesellschaftlichen Konsensen betont wurde. Zwar arrangierten sich in Deutschland Staat und Religionsgemeinschaften, doch blieb auch nach der Verkündigungskonzeption mit neuem Vorzeichen der Anspruch der „kritischen Distanz“ oder der „Krise“ gegenüber „Religion“ und „gesellschaftlichen Konsensen“ eine spezifisch deutsches Charakteristikum gegenüber dem englischen Verständnis. Zwei weitere Beispiele der Folgezeit seien hier notiert.

---

39 G. Bohne (³1964), S.39.
40 G. Bohne (³1964), S.65.
41 H. Kittel (1957), in: K. Wegenast (1981), S.196.
42 H. Kittel (1957), in: K. Wegenast (1981), S.196.
43 “Gutachten der Theologischen Fakultät der Universität Rostock zur Einrichtung des Religionsunterrichts in den Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern” (ohne Nennung einzelner Verfasser) in: J. Lott (1992) S.208.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

1) Im Anschluß an die Studentenbewegung von 1968 rezipierten Religionspädagogen die Theorie der Frankfurter Schule.[44]
Als Beispiel sei S. Vierzig genannt. S. Vierzig projektierte einen Religionsunterricht, der ideologiekritisch „die Befreiung von der Herrrschaft der herrschenden Ideen, Theorien, Moralvorstellungen und Sinngebungen" vorschlug, „nicht um sie unter allen Umständen zu entfernen, sondern um eine kritische Distanz für ihre Überprüfung zu schaffen."[45] Diese Form der Ideologiekritik kennt die englische Religionspädagogik nicht (vgl. dazu unten Kapitel 3.8).

2) Diese deutsche Tradition einer kritischen Sicht setzt sich bis heute fort. Jüngst wurde im Zuge der Forderungen nach einem neuen Religionsunterricht das „kritische Potential" des Religionsunterrichts wieder hervorgehoben. Der Religionsunterricht trage dazu bei, „tabuisierte Themen und quertreibende Fragen in der öffentlichen Schule wachzuhalten."[46] Auch ein interreligiöser Religionsunterricht kann – nach Doedens – politisch, ideologie- und religionskritisch angelegt sein und einem religiösen Scheinkonsens wehren.[47]
K.E. Nipkow hält fest, daß „der Verflechtungszusammenhang von *Religion und Gesellschaft* mit seinen *ideologiekritischen* Implikationen" „.. schon seit langem"[48] zu den grundlegenden Denkmustern deutscher Relgionspädagogik gehört.

Während im englischen Religionsunterricht Arrangement und Kompromiß wichtige Angelpunkte des Religionsunterrichts wurden, wurde in Deutschland seit den dreißiger Jahren immer wieder eine kritische Funktion gegenüber „Gesellschaft", „Kultur" und „Religion" im Religionsunterricht betont, die in England so keine Bedeutung gewann.

c) Bedeutung von „Rahmenrichtlinien im Einvernehmen" für den englischen „multifaith" Religionsunterricht heute

Der englische Religionsunterricht stand und steht im Schnittpunkt der Interessen verschiedener Gruppen. Er ist daher dem Arrangement verpflichtet. Diese Tatsache führt bis heute zu Situationen, in denen Religionsgemeinschaften, wie auch die Regierung versuchen, ihren Einfluß zu sichern. Der Religionsunterricht wird so immer wieder zum Politikum.[49]

---

44 Vgl. S.Vierzig (1975), G. Otto u.a. (1972).
45 S.Vierzig (1975), S.157.
46 "Braunschweiger Ratschlag", Punkt 3, EvErz 45 (1993), S.12.
47 F. Doedens, Feuervogel 2 (1996), S.10 mit Verweis auf Lohmann/Weiße (1994), S.7.
48 K.E. Nipkow, in: van der Ven/Ziebertz (1994), S.209.
49 Vgl. dazu sehr eindrücklich D. Day, JRP 11 (1994).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Die Lehrpläne müsssen im „Einvernehmen“ verabschiedet werden. Die Themen, die vorgeschlagen werden, sind ein Kompromiß. Der englische Religionsunterricht ist ein Produkt aus Arrangements, Konsensen und Kompromissen verschiedener Lobbys. Folglich werden Themen, die eine der Gruppen der Kritik unterziehen, vermieden.

3.4 Im englischen Religionsunterricht hat Schülerorientierung Tradition

Die Schülerorientierung des „multifaith religious education“ ist ein Aspekt, der für unsere weitere Fragestellung von Interesse sein wird. Die Grundlagen dazu wurden in den sechziger Jahren gelegt.
In Deutschland wie in England sind die sechziger Jahre von vielfältigen pädagogischen Anstößen geprägt. Zur Information für die deutschen Leserinnen und Leser soll hier zum Teil eingehender auf die verschiedenen Innovationen eingegangen werden. Ich unterscheide zwei Phasen. In der ersten Phase wird durch H. Loukes eine stärkere Ausrichtung an den Interessen der Schülerinnen und Schüler gefordert. In der zweiten Phase wird ein offener Religionsunterricht geschaffen, der nicht mehr notwendig auf das Christentum zuführen muß.

a) Die bahnbrechenden pädagogischen Neuerungen der sechziger Jahre

Erste Phase: Der „neo-confessional approach“

Anfang der sechziger Jahre brachte der (später sogenannte) „neo-confessional approach“ eine Wende in der englischen Religionspädagogik.[50] Die Erfahrungen und Entwicklungsstufen des Kindes traten stärker in das Bewußtsein der Pädagogen.
In England war es zunächst H. Loukes [sprich: Lauks], der auf Schülerbefragungen hin für die Beachtung der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler eintrat. Mit seinem Vorschlag zu themen- und problemorientiertem Unterricht und Lehrplänen begründete er den „problem-centred RE“. In dem Buch „Teenage Religion“ (1961) orientierte er sich an altersspezifischen Problemen (problems of personal relationship, authority, friendship, problems of personal responsibility) und richtete den Religionsunterricht an diesen Problemen aus.[51]

---

[50] „Confessional“ meint hier nicht konfessionsgetrennt, wie in Deutschland. Die Bezeichnung stammt aus der Zeit des beginnenden multifaith religious education (zuerst School Council 1971) und meint einen christlichen Unterricht, der auf das christliche Bekenntnis bezogen ist (im Gegensatz zum multireligiösen Unterricht).

[51] Zur Kritik an H. Loukes aus deutscher Sicht vgl. zuerst F.W. Bagheer, ThPr 3 (1968), S.331ff, sowie K.E. Nipkow, Kat. Bl. 94 (1969), S.30 und 39-41).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

1961 wurde H. Loukes Herausgeber des einzigen englischen religionspädagogischen Journals, des vormaligen „Religion in Education". H. Loukes gab dem Journal einen neuen Titel, „Learning for Living", der auf das neue religionspädagogische Programm hinwies: Ziel und Ausgangspunkt der Religionspädagogik war die Lebenswelt des Kindes. Der neue Herausgeber der Zeitschrift zitierte in seinem ersten Leitartikel die Schülerfragen „ ‚God´s in his heaven, is he? But I am here in my bit of earth. What about that?' " und hält fest: „... It is no longer possible, as it was once thought possible, to contain ultimate questions within the ‚scripture' lesson; nor to pretend, as it was once pretended, ... that only the orthodox Christian should speak to the young about the issues of life and death. The ‚believer' and the ‚doubter' are not so clearly marked as once they were ..."[52]

In der neuen Zeitschrift wurden pädagogische Belange mehr betont als zuvor. Wissenschaftlichen Artikeln über Amos und Markus folgten Artikel über die pädagogischen Möglichkeiten, diese Themen zu unterrichten. Desweiteren waren Themen wie Sexualität nicht mehr tabu.
H. Loukes trat in seinem Buch „ Teenage Religion" (1961) für einen erfahrungsbezogenen Ansatz (experiential approach) ein. Religionsunterricht solle nicht mit der Bibel oder Dogmen, sondern mit den persönlichen Erfahrungen und Problemen der Jugendlichen beginnen. Der Unterricht solle ein fortschreitender Dialog über Erfahrungen, Probleme und Fragen nach der eigenen Existenz sein. Erst in einem zweiten Schritt solle dies in Bezug zur biblischen Botschaft gesetzt werden.
Loukes setzte dabei voraus, daß in allen Erfahrungen ein religiöses Potential ist, das erhoben werden kann.[53]Religiöse Elemente und Fragen, die implizit im alltäglichen Lebenszusammenhang vorhanden sind, konnten so zum Thema des Religionsunterricht werden.[54]

Zwei Jahre nach dieser Veröffentlichung Loukes' publizierte Ronald Goldman seine Theorie über die Entwicklung religiöser Vorstellungen und religiösen Verstehens bei Kindern. Er stützte sich dabei weitgehend auf Piagets Theorie und unterscheidet verschiedene Phasen des Verständnisses für biblische Geschichten. Er kommt zu dem Ergebnis: „The Bible may be a book for adults to study, but it is demonstrably not a children´s book"[55]. In der Bibel fänden sich Gedankenzusammenhänge, die von Kindern noch nicht erfaßt werden könnten. Die Bibel enthalte sprachliche Elemente und gehe von historischen Situationen aus, die eine enorme Distanz zu der Erfahrung der Schüler

[52] H. Loukes, „Editorial", LfL 1,1 (1961), S.4 und S.5.
[53] M. Grimmitt, World in Life 1/39 (1981b), S.139. Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit H.Loukes im Gegenüber zu H.-B. Kaufmann s.u. in den Anmerkungen.
[54] Der Ausdruck „implicit religion approach" „was first used in School Council (1971)" Cox-Cairnes (1989), S.20.
[55] R. Goldman (1965a), S.203.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

und Schülerinnen habe. Goldman folgerte aus diesen Ergebnissen die Notwendigkeit eines thematischen Unterrichts.

In seinem ersten Artikel in „Learning for Living" (1963)[56] wählte Goldman drei biblische Geschichten (Ex 3,1-6; Ex 14: Lk 4,1-13), um zu untersuchen, wieweit die Kinder diese Geschichten verstehen. Er entdeckte unterschiedliche Stadien religiösen Denkens je nach dem Alter der Kinder. In seinem Buch *Readiness for Religion* (1965) wies er im Zusammenhang mit diesen Stadien grundlegende Fehler in den gegenwärtigen Lehrplänen nach und schlug deren Neukonzeption auf Grundlage der emotionalen und intellektuellen Erfahrungen und der Reife (Readiness) der verschiedenen Altersgruppen vor. Er forderte, eher Themen zu unterrichten als von biblischen Texten auszugehen. Diese Themen könnten entweder implizite (life-themes) oder explizite religiöse Themen sein (Biblical Themes). Beispielsweise schlug er das Thema Feste für die frühe Kindheit oder das Thema Haus und Heim für die mittlere Kindheit vor. Die Grundlage dieses Unterrichts war nach wie vor der christliche Glaube.

Goldman und Loukes vertraten einen christlichen Unterricht, reformierten jedoch die Religionspädagogik. Die neue Mittelpunktstellung des Kindes und seiner Umwelt legten den Grund für die Wende zum „multifaith Religious Education". Zum einen wurde fortan die Lebenswelt und damit auch die multireligiöse Umwelt der Kinder beachtet. Zum anderen wurden die Bibel und explizit christliche Fragen nicht mehr als einzig mögliche Unterrichtsthemen verstanden.
Einige Jahre später wurden die Ansätze Loukes und Goldmans in die multifaith Pädagogik integriert. Aus Loukes Gedanken einer implizit religiösen Ebene entwickelte sich der implizit-religiöse Unterricht, auf den später näher einzugehen ist. Ebenso fanden Goldmans Überlegungen zum thematisch-phasengerechten Unterricht Eingang in die Praxis des multifaith religious education.

Exkurs: Harold Loukes und Hans-Bernhard Kaufmann – die ersten Konzeptionen des problemorientierten Unterrichts

Harold Loukes begründete den problemorientierten Unterricht als eine Methode der Vermittlung des Christentums. Wie sich in seinem zweiten Band von 1965 herausstellte, verband sich für ihn damit auch eine ganz bestimmte weltanschaulich-christliche Sicht, auf die ich hier eingehen möchte, um sie ins Gegenüber zu Positionen H.-B. Kaufmanns zu stellen.
Loukes (1961) möchte den Schülerinnen und Schülern den weiten Horizont christlichen Denkens eröffnen. „The 'open' defence of the presentation of the Christian world view is not that it is 'true' ...but that it is 'larger' than any other view."[57]
Er beginnt bei den Problemen und Erfahrungen der Jugendlichen. Er möchte hinführen zu „what might be described as a Christian technique of problem-

[56] R. Goldman (1963), "Readiness for Religion I. The Development of Religious Thinking", LfL 2,5, S.6-9.
[57] H. Loukes (1961b), S.96.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

solving".[58] Über den Weg eigener Erfahrungen und Fragen könnten die Schülerinnen und Schüler die Weite christlich religiöser Sicht verstehen lernen.
Der Lehrer solle nicht Antworten geben, sondern seine Haltung vermitteln.
„[W]e must discover what bewilders them, and face it, not as authorities who have all the answers, but as friends who stand by them as they grapple with their problems."[59]
Loukes erwartet, daß jeder Lehrer, jede Lehrerin diese Probleme durch den eigenen Glauben erschließen[60]und dem religiösen Gehalt der Fragen und Probleme auf den Grund blicken kann. Ein guter Unterricht sei ein dialogischer Prozeß. „[T]he teacher selecting from the chaos of 'things' those items to be attended to, the child looking and touching and smelling and pushing about until he 'sees into' the experience".[61] *Hier setzt die besondere theologische Pointierung Loukes ein*, die er in seinem Buch von 1965 näher ausführt.

In „New Ground in Christian Education" von 1965 geht Loukes insbesondere von den Erfahrungen des Kindes aus, „who lives with mystery and hope and love at every turn of his life"[62], und findet Religion in dem, was die Kinder mitbringen, auch wenn das nicht immer christlichen Vorstellungen entspricht: Kinder erlebten zum Beispiel Natur als Wunder und könnten staunen. Auch Naturbeobachtung, Kunst und Werken seien religiöse Unterrichtsvorhaben, sie weckten Ehrfurcht und Freude „wonder and awe and delight".[63]
Christlicher Glaube könne sich durch Erfahrungen des implizit Religiösen in Natur und im Alltag, in den Fragen und Problemen Jugendlicher erschließen. Wenn aber die Betrachtung jedes Gegenstandes zu einer religiösen Erfahrung werden kann, ist aller Unterricht religiös.[64] „This is then the content of religious education: the ultimacy, the depth, the *realization* of everything .... . Religious education, in brief, is about the life our children learn about, the depth of the life they learn about on the surface, the whole of life they learn about in fragments".[65] Dabei postuliert Loukes in der Natur des Menschen eine Anlage zur Religiosität, spezifischer zur christlichen Religion, die im christlichen Unterricht aufgenommen werden kann.

---

58 H. Loukes (1961b), S.106.
59 H. Loukes (1961b), S.145.
60 Die Darstellung des Zusammenhanges zwischen heutigen Problemen und christlichem Glauben wird nicht als Schwierigkeit gesehen. „In the last, the present world, as immediately experienced by our young people, would provide the themes, which would be pressed back to the Bible where these same themes were originally, and so profoundly, explored" H. Loukes (1961b), S.152.
61 H. Loukes (1965), S.99.
62 H. Loukes (1965), S.103.
63 H. Loukes (1965), S.149.
64 Ganz ähnlich klingen einige der Bremer Reformpädagogen um die Jahrhundertwende. So schreibt H. Scharrelmann (1922), S.168: „Denn Religion steckt hinter allem und jedem. Religiöse Fragen reden zu uns aus jedem Menschenangesicht, aus jedem Tierkörper, aus jedem Stern am Nachthimmel, ...". Die Forderung des frühen F. Gansbergs „Religion in allen Stunden" (in: Roland 1 [1905], S.6 vgl. S.13) klingt ganz nach H.Loukes ([1965], S.147):„all education is religious and all subjects are the servants of religious education".
65 H. Loukes (1965), S.148.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

„What ... [the] youngsters are engaged in is seeing. It may be objected that they are not, at this point 'seeing Christian', but they *are* seeing. The power of vision is being cleared, and this is where it all begins. 'The light of the body is the eye; if therefore thine eye be single, thy whole body shall be full of light.'"[66]

Nach Loukes Ansicht kann in der tiefen Betrachtung der Wirklichkeit der immanente Schatz des Religiösen und Christlichen erhoben werden. Es gilt dafür die Augen zu öffnen, den Blick für die „Tiefe" der Dinge zu schärfen.

H.-B. Kaufmanns theologischer Ausgangspunkt sieht demgegenüber ganz anders aus: Bei ihm geschieht die Vermittlung über einen Graben hinweg, der sich zwischen „Welt- und Selbstverständnis der heute lebenden Menschen" und „[der] Frage nach Gott und ...[dem] Zeugnis des Neuen Testaments" auftut.[67]

Die Kunst des Pädagogen bestehe zunächst darin, Texte und Fragen der Überlieferung und Fragen der Menschen in Bezug zu setzen und die Bedeutsamkeit dieses Bezugs sichtbar zu machen. Themen der Jugendlichen und christlicher Glaube müßten erst aufeinander abgestimmt werden, so daß die Relevanz christlicher Interpretation aufgezeigt werden kann.[68]

Im Religionsunterricht finde daher Interpretation von Wirklichkeit "im Horizont des Glaubens"[69] statt. Denn die Sicht des Glaubens entspringe nicht eindeutig aus der rechten oder „tiefen" Sicht der Wirklichkeit. Mit der Sicht des Glaubens verbunden sei „Streit um die Wirklichkeit", wie Kaufmann es im Anschluß an G. Ebeling formuliert.[70] Diese Ausführungen machen deutlich, daß bei Kaufmann die Relevanz des Glaubens für die Wirklichkeit erst aufgezeigt werden muß.

Demgegenüber erscheint bei Loukes der Bezug des Glaubens auf die Alltagsthemen fast als Selbstverständlichkeit. Der Schatz religiöser Wahrnehmung könne aus der Wirklichkeit erhoben werden. Er sei schon immanent. So wie Religiosität in der Natur des Menschen liege. Es könne ungebrochen von den religiösen Empfindungen der Kinder ausgegangen werden. Ein Aspekt des „dennoch" des Glaubens, ein Glaube, der der Wirklichkeit eine andere Sicht zur Seite stellt, kommt bei Loukes nicht zur Sprache.

Zweite Phase: Religionsunterricht als offene Suche – „the open personal quest"

Während der sechziger Jahre wurde in England die Theologie von Tillich, Bultmann und Bonhoeffer durch das Buch „Honest to God" (1963) von J.A.T. Robinson allgemein bekannt.

Bischof J.A.T. Robinsons "Honest to God" löste bei seinem Erscheinen heftige Reaktionen von kirchlicher und weltlicher Seite aus[71]und wurde in weiten Kreisen

66 H. Loukes (1965), S.147.
67 H.-B. Kaufmann (1966/68) These 2. Vgl. G. Ebeling (1979), Bd. 3, z.B. S.72.
68 H.-B. Kaufmann (1970) in: Wegenast (1981), S.314.
69 Ebd. S.314.
70 H.-B. Kaufmann (1966/68) These 2.
71 Vgl. Bethges Vorwort zur dt. Übersetzung J.A.T: Robinson (1964), dort S.7-11.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

der Bevölkerung gelesen. Robinson eröffnete einen besonders von Tillich[72], aber auch von Buber[73]und Bonhoeffer[74] (Stichwort „religionsloses Christentum“) beeinflußten Horizont christlichen Denkens.[75] Erstmals wurden hier Überlegungen in der breiteren Öffentlichkeit bekannt, wie Christentum unter den Bedingungen der Säkularität neu verstanden werden kann. Die Entwicklung des englischen Religionsunterrichts wurde von diesem Buch maßgeblich beeinflußt.[76] Besonders auf dem Weg zu einem offenen (open ended) Religionsunterricht spielte dieses Buch mit den Gedanken Tillichs und Bonhoeffers eine große Rolle (Loukes; Cox)[77].

Tillichs Aufnahme der modernen Sinnfrage und sein Verständnis von Gott als „Tiefe und Grund des Seins“ und Bultmanns und Bonhoeffers Verständnis von Gott und der Bibel in der modernen Welt führten sowohl zu einem flexibleren Verständnis des Christentums als auch zu einer gewissen Individualisierung des Religionsverständnisses. „The effect of this was to reduce the authoritarian element in Christian theology and to allow a certain amount of personal search in the pursuit of religious truth ... a search for truth through the interpretation of experience“[78].
H. Loukes (1965) und E. Cox (1966) nahmen diese offenen theologischen Ansätze auf und vertraten einen Unterricht, in dem es anstelle einer rein christlichen Glaubensfindung um die persönliche Suche jedes und jeder Einzelnen nach Wahrheit gehen sollte - „the personal quest for truth“.

Das Buch „Changing Aims in Religious Education“ (1966) von Edwin Cox folgte den wegweisenden Arbeiten von Goldman und Loukes. Cox hielt den reinen Bibelunterricht, den reinen Moralunterricht und jeglichen Unterricht, der auf spezielle Glaubensaussagen der Schüler und Schülerinnen zielt, für unangemessene Ziele des Religionsunterrichts und schlug einen offenen, „open-ended“ Unterricht vor. Die Schüler und Schülerinnen sollten sich sowohl ihres persönlichen Glaubenshintergrundes als auch des modernen naturwissenschaftlichen Weltverständnisses bewußt werden und „work out for themselves, what their personal religious beliefs are“[79], „[to] come to a personal decision“[80].

---

72 J.A.T. Robinson (1964) passim.
73 Z.B. J.A.T. Robinson (1964), S.55;60
74 Z.B. J.A.T. Robinson (1964), S.32; S.44; 88ff;
75 Zur Wirkungsgeschichte in der anglikanischen Kirche vgl. H. Bendl (1980).
76 E. Cox in: Cox/Cairnes (1989), S.17. Auch Einfluß auf Loukes. Zum Zusammenhang von existential Appraoch und Tillich vgl. auch M. Grimmitt (1973), S.52
77 Vgl. J.A.T.Robinson in Zusammenhang mit Tillich wie auch Bonhoeffers „religionslosem Christentum“: „Wir müssen .. an der Seite derer gehen, die sich auf der Suche nach dem Sinn ihre Lebens befinden *etsi deus non daretur*, als ob Gott nicht da wäre. Wir müssen bei denen sein, die keine Religion mehr haben ...“ (1964 dt. Ausgabe S.125) und Cox „Search for truth“ in einem offenen Religionsunterricht.
78 E. Cox, in: Cox/Cairns (1989), S.17. Vgl. J.A.T. Robinson (1964 dt.) S.125.
79 E. Cox (1966), S.59.
80 E. Cox (1966), S.95.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Cox, Goldman, Loukes und eine Reihe weiterer Religionspädagogen schrieben 1965 einen offenen Brief an die Beratungsgremien der regionalen Schulbehörden (die Religious Education Advisory Committees). In diesem Brief empfahlen sie eine Reform „of the agreed syllabuses along the lines suggested by recent research, that is, on the broader dimensions of children´s needs and capacities, rather than narrower dimensions of Biblical knowledge“[81].
Die neuen Rahmenrichtlinien für West Riding of Yorkshire (1966), Wiltshire (1967), Lancashire (1968), Kent (1968), Northhamptonshire (1968) und der Inner London Education Area (1968) folgten diesem Aufruf und führten „the replacement of ‚Scripture' with ‚thematic teaching'“[82]gemäß den Entwicklungsphasen der Kinder durch.

D. Horder konnte 1969 schreiben: „ ‚Scripture' is finally out ... and 'thematic teaching' - 'The slow building of experience as the basis of religious experience' is 'in'“[83].
Die Rahmenrichtlinien der Schulbehörde von West Riding und die der folgenden Schulbehörden blieben Richtlinien für den christlichen Unterricht „by design and in content“[84]. Doch schon 1969 war vielen deutlich, daß auch dies sich ändern würde: „Change comes but slowly“, äußerte der Prinzipal eines Colleges.[85]

Indem die neuen Rahmenrichtlinien auf die Umwelt der Kinder eingingen und das Ziel des Unterrichts als offene Suche in religiösen und existentiellen Fragen beschrieben wurde, die nicht mehr zwangsläufig zum Christentum führen mußte, wurde eine Voraussetzung für den „multifaith religious education“ geschaffen.

b) Gegenüberstellung: Deutschland

Fünf Jahre nachdem H. Loukes der englischen Religionspädagogik einen neuen Blick auf die Lebenswelt, die Fragen und Probleme der Jugendlichen eröffnet und damit den „problem-centred religious education“ initiiert hatte [86], traten auch in Deutschland die Probleme und Fragen der Jugendlichen in den Vordergrund.

---

[81] R. Acland et al., LfL 5,1 (1965), S.16; vgl. die Antwort auf diesen Brief von H.J. Burgess et al., LfL 5,3 (1966).
[82] D. Horder, LfL 8,5 (1969), S.17.
[83] D. Horder, ibid., S.17; er zitiert R. Goldman (1964), S.32. Anführungszeichen und Großschreibung wie im Original.
[84] O. Cole, LfL 15,4 (1976), S.127. Übrigens blieb auch H.Loukes ganz im christlichen Rahmen, worauf M.Grimmitt betont hinweist, M. Grimmitt (1978) S.25: „By implication, then, the ‚Personal Quest' becomes a ‚Christian Quest' ".
[85] E.J. Sharpe, in: J.R. Hinnels (1970), S.108.
[86] Erste Schriften von H. Loukes in diese Richtung 1961 (1961a und 1961b, mehr dazu siehe unten).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

H.-B. Kaufmann ging es, ganz ähnlich wie H.Loukes, um die Frage, wie sich in der heutigen Welt Glaube vermitteln läßt. Wie kann in unserer Welt, „in der die christliche Tradition an Einfluß verliert“[87], „die Bedeutung und Relevanz des Glaubens“[88]erkannt und erfahren werden?[89]
In seiner ersten Thesenreihe von 1966 stellte er den Mittelpunkt des herkömmlichen Religionsunterrichts in Frage. „Die traditionelle Mittelpunktstellung der Bibel als *Gegenstand und Stoff des Religionunterrichts* ist ein Selbstmißverständnis und weder theologisch noch didaktisch gerechtfertigt.“[90]
„Nipkow regte kurz darauf an, über eine Rezeption erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und empirischer Methoden hinaus Religionspädagogik nicht nur als eine theologische, sondern auch als eine pädagogische Teildisziplin zu konzipieren“[91]. Wie Kaufmann votierte er für einen problemorientierten Unterricht, der die Lebenswelt der Kinder berücksichtigt. U.a. stand dabei Loukes Konzeption im Hintergrund.[92]

1968 beklagte Wegenast[93] den Mangel an empirischen Untersuchungen in der deutschen Religionspädagogik. Unterrichtspraxis und Lebenswelt der Kinder müßten stärker erforscht werden. Er verwies besonders auf die Notwendigkeit, die Sprache der Kinder zu untersuchen. Was Goldman in England schon entwickelt hatte, formulierte er für den deutschen Unterricht als Frage: „Was ist zu tun, wenn es sich als Tatsache herausstellen sollte, daß die Sprache der Luther-Bibel und das Sprachverständnis eines Großteils unserer Schüler völlig unvereinbar sind?“[94]

In den sechziger Jahren fand in Deutschland und England eine Entwicklung hin zur Schülerorientierung statt, die im thematisch-problemorientierten Unterricht, in der Forderung nach empirischem

---

87 H.-B. Kaufmann (1973b), S.40.
88 H.-B. Kaufmann (1966/68) These 6.
89 Die in der ersten Thesenreihe erst am Rande ausgeführte Frage nach dem Medium und der Organisationsform steht später im Mittelpunkt. „Welche Medien und Methoden und welche Arbeits- und Organisationsformen“ Kaufmann (1966/68) These 6.
90 H.-B. Kaufmann (1966/68) These 1.
91 H. Schmidt (1991), S.110.
92 In diesem Zusammenhang geht K.E. Nipkow mehrfach auf die Schriften von H. Loukes ein. Nipkow, KatBl 1969, S.39-41, vgl. ders. (1971), S.169 und 171.
93 K. Wegenast (1968), S.110.
94 Er scheint Goldman nicht zu kennen: R. Goldman wurde erst 1972 ins Deutsche übersetzt, R. Goldman (1972).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Vorgehen, in der Konzeption eines „offenen" Religionsunterrichts deutliche Parallelen hat.[95]

c) Bedeutung der Schülerorientierung für den englischen „multifaith" Religionsunterricht heute

Schülerorientierung bleibt auch im heutigen „multifaith religious education" ein wichtiges Anliegen. Einerseits spielt die Frage nach dem Ausgangspunkt der Schülerinnen und Schüler eine bleibende Rolle, andererseits konnte die offene Suche der Schülerinnen und Schüler leicht Eingang in den neuen „multifaith religious education" finden.

3.5 Den englischen Religionsunterricht charakterisiert seine Vielfalt der Religionen

Auslösend für den englischen „multifaith religious education" wurde die Tatsache, daß Ende der sechziger Jahre vermehrt Kinder von Immigranten am Religionsunterricht der staatlichen Schulen teilnahmen.[96]Diese Entwicklung fand gut zehn Jahre vor der entsprechenden Entwicklung in Deutschland statt. Hinsichtlich der religiösen Hintergründe gibt es in England und Deutschland erhebliche Unterschiede.[97]

a) Die Einwanderungen nach England in den sechziger Jahren

In vielen Schulen Englands wandelte sich die religiöse Zusammensetzung der Jahrgänge während der sechziger Jahre. Dieser Wan-

---

[95] Einzelne Nuancen sind zum Teil erheblich unterschiedlich 1.) Die empirische Wende wird zwar in Deutschland proklamiert, bekommt aber nie ein solches Gewicht, wie sie es seit den Forschungen Goldmans in England hat. 2) Charakteristisch ist in England die im Exkurs beschriebene theologische Fundierung des problemorientierten Unterichts durch Loukes. In der rechten und tiefen Sicht auf Alltägliches kann nach Loukes der Schatz des Religiösen, des Christlichen erhoben werden. In Deutschland geht es Kaufmann um Vermittlung, aber die Vermittlung geschieht über einen Graben hinweg (s.o. Anm. 67, S.111). Vermittlung ist Interpretation und bringt als solche auch Streit um die Wirklichkeit mit sich - Aspekte, die Loukes nicht aufnimmt.

[96] Vgl. hierzu auch die Literatur bei W. Haußmann (1993), der allerdings, wie oben gesagt, nicht auf die Schülerzahlen, sondern hauptsächlich auf die allgemeinen Immigrationsbewegungen rekurriert. Dafür dann ausführlich bei ihm zu den allgemeinen pädagogischen Bemühungen um die Immigrantenkinder.

[97] Zu den Problemen der Statistik vgl. H. Booth (1992), S.30f., zu den Problemen der Erfassung der Religionszugehörigkeit vgl. K. Knott (1991). Vgl. besonders auch W. Haußmann (1993) zu den ersten pädagogischen Konsequenzen in den Schulen (S.126ff).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

del war der auslösende Faktor für die Entwicklung des englischen „multifaith“ Religionsunterrichts. Nach dem zweiten Weltkrieg lebten nur wenige Einwanderer in Großbritannien (etwa 250.000). Sie kamen hauptsächlich aus den Staaten des Neuen Commonwealth und Pakistans.[98] „The post-war wave of black migration to Britain began in the late 1940s, and gathered strength in the 1950s and 1960s”.[99] Menschen aus dem gesamten Commonwealth kamen, um in Großbritannien Arbeit zu finden. Die typischen Herkunftsländer waren die Karribischen Inseln, Indien, Pakistan, Bangladesch und Zypern. In den sechziger Jahren begann die Regierung mit restriktiven Gesetzen, die Einwanderungswelle abzubremsen.

Während die Einwanderung von den Westindischen Inseln im Laufe der ersten Hälfte der fünfziger Jahre zunahm und ihren Höhepunkt um 1961 hatte, wanderten Menschen aus Indien kontinuierlich in den fünfziger und sechziger Jahren ein. In den sechziger Jahren stieg ihre Zahl in Verbindung mit der Aufhebung einer Limitierung indischer Pässe (1960) und hatte ihren Höhepunkt am Ende der sechziger Jahre.[100]

“The Commonwealth Immigration Act 1962 was a major influence on the pattern of immigration from the NCWP [New Commonwealth and Pakistan]. Not only did it reduce the flow, but it also created the earlier rise in immigration in 1960 and 1961. This period was in fact one of recession during which immigration levels would have been expected to decline, but the impeding controls caused migrants to hasten their entry to Britain. ... For Indians, the effect is less clear because of the simultaneous effect of the removal of passport restriction.”[101]

Der Commonwealth Immigration Act von 1962 „closed off the option of working in Britain for a few years at a time. Much of the migration from India, Pakistan and Bangladesh had been of this circulatory nature, and male members of the family often took turns to come to Britain. For them the Act meant choosing between more permanent employment in Britain or remaining in their country of origin. Those choosing to work in Britain usually brought in their families.”[102]

Durch den vermehrten Familiennachzug auf Grund des Gesetzes von 1962 (Vergleichbar mit dem Familiennachzug nach dem „Ausländerstop” 1974) fanden sich auch in englischen Schulen mehr und mehr Kinder aus Einwandererfamilien. In den Jahren 1967 und 1968 fand ein vermehrter Zustrom von Kindern indischstämmiger Familien

98 H. Booth (1992), S.15.
99 Ebd. S.15.
100 Vgl. ebd. S.69.
101 Ebd. S.17.
102 Ebd. S.17.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

statt. Diese Familien kamen häufig aus Ostafrika (Uganda, Tansania und speziell Kenia).[103]

"The flow increased during 1967 but was purposefully stemmed in the following year by the introduction of the Commonwealth Immigration Act 1968. This Act introduced the concept of patriality, restricting the entry of non-patrials with UK passports, including the East African Asians, by a special voucher system." [104]
Aus den Statistiken läßt sich ersehen, daß trotz des neuen Gesetzes die Zahl der eingewanderten Schüler und Schülerinnen am Ende der sechziger Jahre stetig zunahm. Im Inner London Education Area (ILEA), einem der Gebiete mit der höchsten Einwandererzahl, stieg die Zahl der immigrierten Schüler und Schülerinnen von 12,1 % (1966) und 13,7 % im folgenden Jahr (1967) auf 17 % im Jahr 1970 an.[105]

In den sechziger Jahren lebten etwa zwei Drittel der Einwanderer aus dem Commonwealth "[in a] limited number of highly industrialized urban areas"[106]. Während 1966 12,1 % aller Schüler im ILEA Bezirk Einwanderer waren, waren in England und Wales nur 1,8% aller Schüler und Schülerinnen Immigranten von den Staaten des NCWP (New Commonwealth and Pacistan)[107].
Die Mehrzahl der Eingewanderten stammte von den Westindischen Inseln (109.580 Schüler und Schülerinnen im Jahr 1970). An zweiter Stelle standen die Inder (52.237 Schülerinnen und Schüler), an dritter Stelle Pakistani (22.998) und an vierter Zyprioten (14.739).[108] Seit 1965 initiierte die Regierung Englands verschiedene Projekte für die speziellen Bedürfnisse der Schüler aus den Commonwealth-Staaten.[109] Dies ändert sich in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre "[a] distant vision of pluralist education to replace the existing deficit-oriented, compensatory form began to come into focus, and important but modest bases for a

---

[103] Viele dieser Einwanderer waren in Indien geboren und als Arbeiter in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts nach Ostafrika gegangen, um beim Bau der Kenya-Uganda-Bahn Arbeit zu finden. Hierzu gehörte auch ein große Zahl Sikhs, die im Zuge der Trennung von Pakistan und Indien und des darauffolgenden Unabhängigkeitskriegs der Sikhs aus Pakistan vertrieben wurden, ohne in Indien eine Heimat finden zu können. Aufgrund der Afrikanisationspolitik der eben erst unabhängig gewordenen Staaten flüchteten die meisten aus Afrika nach Großbritannien.

[104] H. Booth (1992), S.18.

[105] Für 1966: HMSO (1967), *Statistics of Education*, S.59.
Für 1967 HMSO (1968), *Statistics of Education*, S.58 (die Zahl im Text ist hier aus Einzelwerten errechnet). Für 1970 H.E. R. Townsend (1971), *Immigrant pupils in England*, S.22.

[106] C. Hill (1970), S.31.

[107] HMSO (1967) S.31. Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Statistik über Schulen mit 10 oder mehr Einwandererkindern. Diese Statistik berücksichtigt, daß es spzielle Bezirke mit einer hohen Dichte an Einwanderern gibt. Die Statistik von Schulen mit mehr als 10 Immigranten weist eine Rate von 13,1 % für England und Wales auf (HMSO 1967, S.58).

[108] H.E.R. Townsend (1971), S.24. Vgl. D. Hill (1976) mit mehr Informationen über die ethnischen Gruppen und zu den Religionen vgl. E.G. Parrinder, in: Hinnels (1970).

[109] J. Lynch (1986), S.46. Sehr ausführlich äußert sich W. Haußmann (1993) zu dieser Entwicklung.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

policy of multicultural schooling were forged to replace existing monist policies ...“[110].

Auch der Religionsunterricht bekam die zunehmende Zahl der immigrierten Schüler und Schülerinnen zu spüren. Die christlichen Denominationen und die anderen Religionen waren nun weiter gefächert. Unter den Christen waren a) griechisch Orthodoxe aus Zypern und b) eine Reihe in Europa seltener Freikirchen von den Westindischen Inseln. Dazu kamen c) eine große Anzahl Muslime, zu denen die meisten Pakistani und etwa ein Siebtel der Inder gehörten, dazu kamen weiter d) Hindus, die etwa die Hälfte der Inder ausmachten und e) Sikhs, ungefähr ein Drittel der Inder[111].
Auf Grund dieser zunehmenden Zahl neuer Religionen im Religionsunterricht entstand die strukturelle Notwendigkeit, den zuvor christlichen Religionsunterricht neu zu organisieren.[112]

Exkurs: Erfahrungen englischer Religionspädagogen in den Kolonien

Auch im Themenkreis der Migrationen sind an dieser Stelle noch die Erfahrungen von britischen Pädagogen zu erwähnen, die ihrerseits in den Staaten des Commonwealth zum Teil als Lehrer Erfahrungen gesammelt hatten. So war Ninian Smart lange Zeit in Sri Lanka[113] gewesen und F. H. Hilliard in Sierra Leone und der Goldküste[114].

W. Taylor beschreibt in seinem Artikel “Moral Education in India”[115] die Entwicklung eines Faches “moral education”, das alle Religionen und Denominationen Indiens einbezieht[116]. Der Inhalt diese Faches wurde von der Day

---

110 J. Lynch (1986), S.46. Lynch erwähnt allerdings auch gleich darauf die Rückschläge, die diese Politik erfuhr.

111 Es gibt leider keine Statistiken über die Religionszugehörigkeit. K. Knott hat 1984 Schätzungen angestellt (siehe K. Knott, 1991 S.91). Dabei versucht er, auch die Aufteilung der Religionen der indischen Einwanderer zu schätzen. Für 1984 schätzt er 100.000 Muslims aus Indien, 357.400 Hindus aus Indien und Sri Lanka und 269.600 Sikhs aus dem Punjab (also aus Indien und Pakistan wobei viele der Pakistani-Sikhs zuvor nach Indien geflüchtet waren).

112 Zu den verschiedenen immigrierten Religionsgruppen und ihren ethnischen Eigenarten schreibt schon 1970 Parrinder einen Artikel, in: Hinnels (1970): S.74f zu Indien (Hindus), S.84f zu den Sikhs, S.87ff zu den Muslims.

113 D. Bates (BJRE 18,2 1996), S.92.

114 D. Bates (BJRE 18,2 1996), S.87.

115 W. Taylor, LfL 6,1 (1966), S.14-18.

116 Schon 1960 hatte das “Sri Prakasa Kommittee” (Indian Commitee on Religious and Moral Instruction) geäußert: “Diversity of religions is one of the most important features of our national life, and it would be of the greatest advantage if every educated Indian were to know and understand the guiding principles and

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

> School Curriculum Conference formuliert. Ziel dieses Projektes war es, "[helping every child] to know and practise his own faith at its best"[117]. Jeder Synkretismus sollte vermieden werden, statt dessen sollte jeder Schüler und jede Schülerin die Möglichkeit zur Verwirklichung seines oder ihres eigenen Standpunkts haben (der Text spricht von "self-realisation"). Ein großer Teil des zuvor gelehrten Stoffes aus der Bibel wurde gestrichen, doch belassen wurde "a definite presentation of the Christian faith in the teaching on Religions of the World"[118]. Auch Weltanschauungen wurden unter dem Titel "Seeking a faith (or truth) to live by" eingefügt.

> Angesichts der Tatsache, daß es in einigen Kolonien schon um 1960 einen multireligiösen Religionsunterricht gab, stellt sich die Frage, ob der englische „multifaith religious education" Wurzeln in den Kolonien und speziell in Indien hat.[119]
> Es läßt sich in jedem Fall festhalten, daß die englische Pädagogik der Weltreligionen durch Erfahrungen aus den Kolonien geprägt wurde.[120]

Die Zahl der Kinder von Immigranten aus dem neuen Commonwealth und Pakistan nahm nach den Einwanderungsgesetzen von 1962 und 1968 zu und führte zu einer größeren Breite verschiedener religiöser Traditionen in industriellen Gebieten Englands. Die neuen Religionen waren Islam, Hinduismus und Sikhismus. Diese Entwicklung zwang dazu, neu über den alten christlichen Religionsunterricht nachzudenken und wurde zum auslösenden Grund für die Entwicklung der „multifaith religious education" in England.

b) Gegenüberstellung: Deutschland

In Deutschland brachten die Gastarbeiter in den siebziger Jahren ihren Glauben nach Deutschland mit.
Es waren in der Hauptsache Katholiken aus den Mittelmeerstaaten (Italien, Spanien, Portugal und Kroatien). Die Griechisch- und Serbisch-Orthodoxen blieben eine Minderheit (etwa 300.000 seit 1970). Die einzigen nicht-christlichen Einwanderer waren Muslime, die hauptsächlich aus der Türkei stammten. Während 1968 die Zahl dieser türkischen Einwohner Deutschlands noch bei 200.000 lag, stieg sie bald bis 1974 auf eine Million und lag 1981 bei anderthalb Millionen. Heute gibt es 2,11 Millionen Einwohner türkischer Nationalität in

---

spiritual values of religions other than its own. We therefore advocate an objective, comparative and sympathic study of all the important religions of India"(B. Smidt-Hansen, BJRE 6,1 ,1983, S.19).

117 W. Taylor, LfL 6,1 (1966), S.15.

118 W. Taylor, LfL 6,1 (1966), S.16.

119 Diese Frage läßt sich hier nicht bearbeiten.

120 Neben den in den bisherigen Fußnoten genannten Artikeln von Taylor und Hilliard vgl. auch den Artikel über Kenia von R. Minney, LfL 13,1 (1973).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Deutschland[121] und nach einer Selbsteinschätzung ca. 2,7 Millionen Muslime.[122]

Zwischen 1960 und 1973 waren die meisten Migranten männliche Arbeiter und die Rate der einwandernden Kinder unter 16 Jahren lag zwischen 5 und 25 %.
Wegen der Rezession und speziell der Ölkrise wurde die Rekrutierung 1973 gestoppt. Doch aufgrund der Berechtigung, die Familie nachzuziehen, sank die Zahl der Immigrationen nicht ab. Vielmehr sank die Altersstruktur der Eingewanderten und Einwandernden. 1974 lag die Zahl der einwandernden Kinder zwischen 38 und 50%.[123] Die absolute Zahl der immigrierten Kinder verdreifachte sich zwischen 1970 und 1987,[124] während die absolute Zahl aller Einwanderer zwischen 1973 und 1989 von 4 Millionen auf 4,85 Millionen stieg[125].

Die Einwanderer brachten ihren christlich-katholischen und islamischen Glauben mit. Eine so breite Fächerung der Religionen und christlichen Denominationen wie in England gab und gibt es in Deutschland nicht. Die katholischen Schülerinnen und Schüler aus den Mittelmeerstaaten nehmen am katholischen konfessionellen Religionsunterricht teil. Für die moslemischen Schülerinnen und Schüler gibt es bislang keinen Religionsunterricht. Zum Teil hat der muttersprachliche Unterricht für türkische Kinder eine Ersatzfunktion übernommen. In einigen Bundesländern bahnen sich Formen islamischer Unterweisung an, die sich in Bayern (1985) und Nordrhein-Westfalen (1987) auf Rahmenrichtlinien stützen können.[126]
Das zweigeteilte Modell wird abgelöst durch ein drei, zum Teil vier geteiltes Modell, mit evangelischem und katholischem Unterricht, „Werte und Nomen“ (u.ä.) und zum Teil Formen von islamischer Unterweisung.

Während in Deutschland durch die Immigranten nur eine weitere Religion hinzukam, der Islam, gibt es in England eine breite Fächerung verschiedener Religionen. Gegenüber England stieg die Zahl der Kinder von Immigranten in Deutschland erst gut 10 Jahre später an.

---

121 Nach K.E. Nipkow (1998), S.449 (Stand vom 31.12.97). Vgl. auch U. Mammey (1990), S.222. Die Zahl der Einwohner türkischer Nationalität hat sich seit 1990 nicht wesentlich verändert.
122 Nach Dunia 1/1998, S.15.
123 U. Mammey (1990) S.17 (Tabelle der Altersstruktur).
124 Ebd. S.80; vgl. dazu den “Braunschweiger Ratschlag“ (1993), S.11.
125 U. Mammey (1990), S.68.
126 Vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein Westfalen (August 1986), vgl. auch W. Haußmann (1993), S.190 und S.190 Anm. 130. Sowie J. Lähnemann (1998), S.313 und 317.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

c) Bedeutung der Immigranten für den englischen „multifaith" Religionsunterricht heute

Die breite Fächerung religiöser Traditionen prägen den Stoff des „multifaith religious education". Neben den Christen aus den verschiedenen Denominationen sind es Moslems, Hindus und Sikhs, die in den staatlichen Schulen eine Rolle spielen. Aufgrund der Bedeutung der Religionen gehören auch der Buddhismus und das Judentum zu den thematischen Schwerpunkten des neuen Unterrichts.

3.6 Die Fachwissenschaft englischen Religionsunterrichts ist die Religionswissenschaft

Das eigentliche Charakteristikum des heutigen englischen Religionsunterrichts hat seinen Beginn am Ende der sechziger Jahre. Während der sechziger Jahre entwickelte sich eine neue Einstellung den Weltreligionen gegenüber. Im Gegensatz zu Deutschland, wo ebenfalls Ende der sechziger Jahre ein „Weltreligionenunterricht" gefordert wurde (vgl. den nächsten Abschnitt), zwang hier die schulische Realität, allgemeine Überlegungen in konkrete Schritte zu überführen.

a) Die Entwicklung zum „multifaith religious education"

Im Laufe der zweiten Hälfte der sechziger Jahre stieg in England die Zahl der immigrierten Schülerinnen und Schüler in den Schulen vehement an. Besonders in den Industrievierteln wuchs der Anteil überproportional.[127] Auch die Religionslehrer mußten lernen, mit dieser Situation umzugehen.[128] Es wurden erste Versuche gemacht, die anderen Religionen in den Religionsunterricht zu integrieren. N. Smart trat für einen Unterricht auf der Basis der Religionsphänomenologie[129] ein. Er und sein Lehrstuhl in Lancaster sowie die Shap Working Party trugen wesentlich zur Ausbreitung neuer Unterrichtsprinzipien zum Themenkreis Weltreligionen bei.
Schon seit Mitte der sechziger Jahre befand sich der christliche Religionsunterricht in einer Legitimationskrise, zum einen aufgrund des zunehmenden Selbstverständnis der Bevölkerung als säkulare und religiös plurale Gesellschaft, zum andern und damit verknüpft aufgrund pädagogischer Schriften, die sich unter Vernachlässigung des

---

127 S.u. mehr dazu.

128 Zu den allgmeinen pädagogischen Bemühungen der Assimilation, Integration der Immigranten in England siehe ausführlich W. Haußmann (1993).

129 Zu Smart und seinem Verständnis eines phänomenologischen Unterrichts Kap. 4.2.1.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

religiösen Elements für einen speziellen Ethikunterricht stark machten.[130]
Die Kirchen reagierten auf diese Entwicklung. 1967 setzte die Konferenz der Methodisten eine Kommission ein, um eine christliche Stellungnahme zur schulischen Erziehung im allgemeinen und zum Religionsunterricht im besonderen zu erarbeiten. Die Kommission legte daraufhin einen Bericht vor, der unter Berufung auf das Bildungsgesetz von 1944 klarstellte, daß der allgemeine und in religiösen Fragen neutrale Religionsunterricht nur aus den allgemeinen pädagogischen Zielen der Schule begründet werden kann.

„[R]eligious education should be retained in a curriculum only if it is educationally justifiable, and not for any other reason. There are a number of possible justifications for RE, including what we might call the 'cultural heritage' view ... .
There is however a further justifcation for RE on the grounds that man is confronted by ultimate questions of purpose and meaning ..."[131]

Der Religionsunterricht ist durch die Universalität existentieller Fragen und allein pädagogisch zu rechtfertigen. Er hat die besondere Aufgabe zum Verständnis und zur Bewertung religiöser Phänomene zu führen. - Der Bericht wurde 1970 von der Methodistischen Kirche angenommen.
Die anglikanische Kirche beauftragte in ähnlicher Weise eine Kommission unter dem Vorsitz des Bischofs von Durham. Dieser Bericht (Durham [1970]) bleibt stärker in christlichen Bahnen verhaftet[132], doch auch hier wird der Religionsunterricht von seinem eigenen erzieherischen Wert, also von der Schule her begründet.[133] Es wird betont, es könne nicht Aufgabe der Schule sein, auf einen besonderen Glauben zu dringen, dies sei allein Aufgabe der Kirche.

---

130 P. Hirst, BJES XIV (1965), und von humanistischer Seite H.J. Blackham, LFL 4,2 (1964), kritisieren die Rolle des christlichen Religionsunterrichts und treten stattdessen für einen Moralunterricht an staatlichen Schulen ein. R.S. Peters Buch von 1969 „Humanism and Christianity the common ground of moral Education" hat schon in sich einen sprechenden Titel. Vgl. H.J. Blackham, in: Hinnels (1970). Blackham plädiert in besonderer Weise für die Unabhängigkeit von „Moral Education" gegenüber „Religious Education". Er befürwortet den Weltreligionenunterricht gegenüber dem „confessional approach". Seiner Meinung nach bedürfe das Gesetz von 1944 der Revision.
Vgl. weitere Lit. bei D. Bates (BJRE 18,2 1996), S.100, Fußnote 35, 37. Dearden/ Hirst/Peters (1972) betonen, daß die Schule objektiv und neutral unterrichten solle.

131 The Methodist Conference Commission (1970), S.78.

132 Durham (1970), S.103. Der Name des Reports ist „The fourth R". Er rührt daher, daß der schulische Grundbestand in Großbritannien immer mit „three R's" bezeichnet wurde (Reading, Writing, Arithmetic), mit dem vierten R (Religion) wird die Notwendigkeit dieses Faches gegenüber Kritikern hervorgehoben.

133 Durham (1970), S.98.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Der britische Rat der Kirchen schloß sich 1972 diesen Voten an.[134]

Sowohl die anglikanische Kirche als auch die mitgliederstärkste nonkonformistische Kirche und schließlich der British Council of Churches stimmten darin überein, den Religionsunterricht *allein von der Schule her zu begründen.* Auch wenn den Beteiligten sicherlich nicht das Ausmaß der folgenden Veränderungen bewußt sein konnte, wurde doch hiermit Voraussetzungen für den „multifaith religious education" geschaffen: Angesichts der Entwicklung der Bevölkerung konnte von schulischer Seite immer weniger ein allein christlicher Unterricht gerechtfertigt werden.
In den Jahren ab 1969 wurden in den Ballungsräumen wie London und Birmigham vermehrt Weltreligionen in den Religionsunterricht aufgenommen. N. Smart am Lehrstuhl in Lancaster sorgte für eine wissenschaftliche Fundierung dieses Unterrichts auf der Basis der Religionswissenschaft (dazu Kap. 4.2.1). Eine offizielle Publikation des School Councils von 1971 machte einen Religionsunterricht über die Weltreligionen auf der Basis einer religionswissenschaftlichen, sogenannten phänomenologischen[135] Herangehensweise in ganz England bekannt. Zahlreiche Lehrerausbildungsstätten integrierten die Weltreligionen in ihr Programm und nahmen diesen „phenomenological approach" als adäquate Methode auf.
Ein entscheidender Schritt in der Entwicklung des „multifaith religious education" wurde 1975 mit den ersten multireligiösen Rahmenrichtlinien in Birmingham erreicht. Diese Rahmenrichtlinien blieben innerhalb der gesetzlichen Forderungen des Education Acts von 1944, legten aber die Idee des multireligiösen Unterrichts als Programm für den Religionsunterricht staatlicher Schulen im Raum Birmingham fest. Der religionswissenschaftliche Zugang stand dabei prägend im Hintergrund. „Weltreligionen" war nicht mehr eines unter mehr oder minder christlichen Themen. Im Religionsunterricht sollten nun *alle* größeren religiösen Traditionen im Raum Birmingham gleichwertig durch alle Schuljahre hindurch behandelt werden.[136]

---

[134] British Council of Churches (1972), S.2: „Religious Education can only function aright when it is based on educational principles and it is clearly understood to have an educational role in school."
Noch 1968 klangen die Äußerungen desselben Rates noch wesentlich vorsichtiger „preparation for church membership is the duty of the churches not of the schools."(S.14), aber religious education „ is to be interpreted as Christian" (S.15) letzteres in Alves (1968).

[135] Dazu Kap. 4.2.

[136] Andere LEAs zogen bald nach: „By 1985 a number of other LEAs, not only in urban areas with an multi-ethnic pupil population, like Bradford (Bradford 1983), but also in southern shires like Berkshire (Berkshire 1982) and Hampshire (Hampshire 1978) had also produced what were known as multi-faith religious education syllabuses." G. Robson, BJRE 19,1 (1996), S. 14.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Zwischen den Jahren 1969 und 1971 vollzog sich eine entscheidende Wende im englischen Religionsunterricht. Der englische Religionsunterricht öffnete sich für die multikulturelle Situation in den Ballungsräumen. Kirchliche Gremien verwiesen in der Tradition des denominationsübergreifenden „religious education" darauf, daß der Religionsunterricht allein aus pädagogischen Motiven heraus begründet werden müsse. Mit dem Syllabus von Birmingham begann die Entwicklung des multifaith religious education weitere Kreise zu ziehen. Die Religionswissenschaft wurde zur Fachwissenschaft des neu entstehenden „multifaith religious edcuation".

b) Gegenüberstellung: Deutschland

In Deutschland fand die Forderung nach alleiniger Begründung des Religionsunterrichts von der Schule her nie zu einem ungeteilt positiven Echo. Am allerwenigsten stimmten Kirchenorgane einer solchen Sicht zu. Es blieb die Befürchtung, „Überlieferung der Bibel und der Kirche könnten unangemessenen Zielen untergeordnet ... werden."[137]
Das *deutsche* Arrangement zwischen Kirchen und Staat, das nach dem Weltkrieg noch einmal durch die Verkündigungskonzeption gestärkt worden war, hatte zu weite Verbreitung und Akzeptanz gefunden, um durch die ab 1966 erhobenen Forderungen, der Religionsunterricht habe sich allein der Schule unterzuordnen, einfach ersetzt zu werden.
Entsprechend konstituierte sich auf Anregung Nipkows der *problemorientierte* Religionsunterricht in Deutschland im *Schnittpunkt* von Pädagogik *und* Theologie. Durch die Studentenbewegung (auf die im nächsten Abschnitt noch einzugehen ist) wurden besonders Fragen der Gesellschaft im Religionsunterricht aufgenommen. Die Theologie bleibt aber bis heute prägend für den deutschen Religionsunterricht.

c) Bedeutung der Wendejahre 1968 -1975 für den englischen „multifaith" Religionsunterricht heute

In England ist die Bezugswissenschaft des „multifaith religious education" neben der Pädagogik die Religionswisssenschaft, speziell die Smartscher Prägung (dazu Kap. 4.2). Theologie spielt als Fachwissenschaft keine Rolle mehr. Aus der Bezugswissenschaft entwickelt sich ein an Sachwissen orientierter deskriptiver Unterrichtsstil.

---

137 U. Früchtel (1977), S.15, mit Verweise auf H.B. Kaufmann und H.Kittel (Lit. siehe dort).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

3.7 Ein Blick auf Deutschland: Die Kritik am deutschen konfessionellen Religionsunterricht in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre

Im folgenden Abschnitt wechseln wir die Seiten. Es soll an dieser Stelle vom deutschen Religionsunterricht die Rede sein. Die zweite Hälfte der sechziger Jahre ist für den englischen und den deutschen Religionsunterricht gleichermaßen eine Zeit des Umbruchs. In Deutschland werden hier die Weichen für den zukünftigen von der Problemorientierung geprägten Religionsunterricht gestellt.
Dargestellt werden sollen die Forderungen nach einer gänzlichen Umstrukturierung des deutschen Religionsunterricht, z.B. im Hinblick auf einen Unterricht in „Weltreligionen", die Ende der sechziger Jahre gestellt wurde. Dabei steht die Frage im Hintergrund, warum diese Forderungen innerhalb der deutschen Möglichkeiten nicht aufgenommen wurden, bzw. was von ihnen aufgenommen wurde.
Für die äußerst komplexe Entwicklung der verschiedenen religionspädagogischen Vorschläge und der jeweiligen Hintergründe ihrer Autoren mit den jeweiligen Schattierungen des problemorientierten Unterrichts muß grundsätzlich auf die einschlägige Literatur verwiesen werden. Der folgenden Beschreibung liegen neben den Monographien der verschiedenen Autoren insbesondere Zeitschriftenartikel dieser Zeit und Sammelbände über die verschiedenen Forderungen zugrunde.[138]
Wie zuvor folgt auf einen darstellenden Teil (a), der von einem Exkurs unterbrochen wird, ein schlaglichtartiger Blick auf England (b) und eine Notiz zu den Konsequenzen für Deutschland (c).

a) Kritik am deutschen Religionsunterricht

Im Laufe der sechziger Jahre wurde in Deutschland die Bezeichnung „christliche Bekenntnisschule" aufgegeben, die „Gemeinschaftschule" etablierte sich.[139] Gutachten forderten von den neuen Schulen uneingeschränkte Toleranz und Offenheit gegenüber anderen Religionen.[140] Ende der sechziger Jahre ging mit einer antiautoritären und ideologiekritischen Gesinnung der Schülerschaft - parallel zu den Studentenunruhen - eine Abmeldewelle vom Religionsunterricht einher.[141] Das neue Selbstbewußtsein von Studenten- und Schülerschaft ließ gesellschaftliche Belange in den Vordergrund aller Diskussionen treten. Von verschiedensten Seiten wurde eine Abschaffung des herkömmlichen Religionsunterrichts verlangt. Diese Forderung zwang innerhalb der religionspädagogischen Disziplin zu einem Überdenken traditioneller Vorgehensweisen.

---

138 Vor allem aus den Zeitschriften Ev. Erz., Kat. Bl., „Vorgänge" (Vg.) sowie die Sammelbände zu den neuen Ansätzen von Berg/Kaufmann (1969), von E. Wietzsche (1971) und der von H. Gloy (1969).
139 Vgl. Vg. 12 (1969), S.406. Vgl. Vg. 3 (1970), S.99.
140 Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen Empfehlungen und Gutachten sechste Folge vgl. S.24; 26 und 34.
141 Zuerst zur Abmeldewelle Vg. 3 (1968), S.102.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Hatte der Jurist Erwin Fischer (1964) noch einen Skandal in Deutschland ausgelöst, als er die engen strukturellen Verbindungen von Kirche und Staat kritisiert und eine radikale Trennung des Staates von den Kirchen und damit auch die Abschaffung des Religionsunterrichts annmahnte, so drängten ab 1967 dererlei Forderungen aus den unterschiedlichsten Beweggründen mehr und mehr in das öffentliche Bewußtsein. 1967 forderte v. Drygalski in einer juristischen Studie im Gefolge E. Fischers[142], die Kirchen aufgrund verfassungsrechtlicher Bedenken zu einem offiziellen Verzicht auf ihr Grundrecht auf.
Der Verband der Humanistischen Union in Deutschland sprach sich für die Abschaffung des bisherigen Religionsunterrichts aus.[143] Der Autor J. Kahl plädierte in „Elend des Christentums" „für die Aushungerung der neurotischen Illusion des Religiösen" und die Einrichtung eines obligatorischen Philosophieunterrichts ohne religiöse Elemente.[144]
Auf Lehrerkonferenzen und in Schülerausschüssen wurden massive Änderungen und immer wieder auch die Abschaffung des Religionsunterrichts bzw. zumindest der derzeitigen Praxis des Religionsunterrichts gefordert.

Umfragen unter Schülern und Schülerinnen ergaben immer wieder den Wunsch, auf sachlicher Ebene nicht-christliche Religionen in den Religionsunterricht einzubinden. 1967 wurde ein erster Literaturführer auf religionswissenschaftlicher Basis für Religionslehrer ausgearbeitet.[145] Religionswissenschaftler und Religionslehrer machten sich für ein ordentliches Lehrfach „Religionskunde" stark, in das alle Weltreligionen einfließen sollten.
Im Saarland sprach sich eine Kirchenkommission für solch eine Religionskunde aus [146] und in Schleswig Holstein gaben die Landeskirchen ihr Placet zu einem weitgehend entkonfessionalisierten evangelischen RU - mit einer Präambel, die schon an Religionskunde erinnert [147].

M.E. lassen sich vor allem vier Argumentationsebenen unterscheiden: die juristische[148], die pädagogische[149], die religionswissenschaftliche[150] und die Argumenta-

---

142 Drygalski war anders als der Humanisten E. Fischer kirchlich geprägt.
143 Zeitschrift Vorgänge (Vg.), 3/1969, S.102.
144 Vgl. J. Kahl, Vg. 3/1970, S.108-109.
145 C. Colpe, Arbeitshilfen 18 (1967).
146 Kommission für Religion, Ev. Erz. 24 (1972), S.404.
147 Bei Berg/Kaufmann (1969) S.2, vgl. D. Ehlers (1975), S.47 Anm. 129.
In Niedersachsen wurde seit Ende der sechziger Jahre ein religionskundlicher Unterricht eingeführt, der in Absprache mit den großen Kirchen als Unterricht für die freireligiösen Gemeinschaften gedacht war.
148 Einige *Juristen* argumentierten vor allem vom Prinzip der Religionsfreiheit (E. Fischer [1964], S.15-21; 35-140) und der Trennung von Staat und Kirche aus (v.Drygalski [1967], S.99). Zudem spielte die Frage eine Rolle, wie der Begriff der „Grundsätzen der Religionsgemeinschaften" (Art. 7,3 GG) zu verstehen sei (Rickers [1971], ab S.43).
149 Die *Pädagogen* argumentierten vor allem von der Schule in einer pluralistischen Gesellschaft her. Von den Zielen der Schule in der pluralistischen Gesellschaft aus fordern sie einen weiter gefaßten Religionsunterricht, sei er nun bikonfessionell

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

tion der Flugschriften dieser Zeit,[151] die sich alle für eine gänzliche Neustrukturierung des Religionsunterricht aussprachen.

Die Forderung nach einem neuen Religionsunterricht oder Religion*en*-unterricht wurde aus ganz verschiedenen *ideologischen Motiven* erhoben (humanistischen, verfassungsrechtlichen, sozialistischen etc.). Dennoch läßt sich ein Grundtenor festhalten, einen Unterricht zu schaffen, der der pluralistischen Gesellschaft entspricht, der gegenüber der Verkündigung der Evangelischen Unterweisung sachlich ist, der gegenüber dem exklusiv-konfessionell-christlichen einen Horizont eröffnet, in dem eine Orientierung in religiösen und weltanschaulichen Fragen möglich ist und einen Freiraum zur eigenen Meinungsbildung läßt. Es sollte ein Unterricht sein, der gegenüber traditionellen und konservativen Strukturen seine Strukturen „ideologiekritisch" reflektierte, und sich kritisch gegenüber Bestehendem äußert.

Anhand der sozialistischen Argumentation weist Witzsche[152] darauf hin, daß zwischen der pädagogischen und der politischen Dimension der Forderungen unterschieden werden muß.[153] Während die „politischen" Forderungen auf Entkirchlichung des Religionsunterrichts (zum Beispiel durch ein neues Fach „Religionskunde") aus sozialistischen, humanistischen oder z.B. wissenschaftspositivistischen Gründen *nicht* aufgenommen wurde, wurden die pädagogischen Forderungen von den Religionspädagogen aufgenommen, die sich vermehrt für einen gesellschaftskritischen, ideologiekritischen, thera-

---

(Otto [1969], S. 126), über Religionen informierend (Saarkommission [1972], S.407) oder religionskundeorientiert (Halbfas [1971], S.179).

[150]Unter den religionskundlich orientierten Schriften, wird i.d.R. auf die veränderte *Weltlage* rekurriert (G. Pieper [1970], W. Cremer [1970], S. 380) . Danach mache das Zusammenrücken der Völker einen Religionskundeunterricht unumgänglich. Desweiteren wird vor allem das Grundphänomen Religion als Bildungsgut (ebd.) und die Wissenschaftlichkeit, die dem neuen Unterricht unterliegen soll, hervorgehoben (ebd, vgl. auch F. Hahn, EvErz 24 (1972).

[151]In den Jahren 1968 und 1969 erscheint schließlich eine Anzahl von kürzeren Artikeln und *Flugblättern, die das Ziel einer radikalen Änderung* des Religionsunterrichts haben. Einen hervorragende Überblick über diese Literatur bieten Berg/ Kaufmann (1969), und E. Witzsche (1971), nach denen hier vornehmlich zitiert wird. Viele weitere Artikel vor allem der Humanistischen Union sind alle in der Zeitschrift „Vorgänge" in den Jahren 1968 bis 1970 abgedruckt (siehe dazu im Literaturverzeichnis unter „Vorgänge"). Viele der Schriften wenden sich gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums in einer vielschichtigen Gesellschaft (O. Thimme Vg. 7-8/1969, S. 268) und die Unwissenschaftlichkeit der Theologie (R. Schäfer, Vg. 7-8/1969, S. 352f, J. Kahl, Vg. 12/1969, S. 413.

[152] Vgl. dazu E. Witzsche (1971), S.137.

[153] E. Wietzsche (1971), S.56.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

peutischen Unterricht zur Orientierung in der pluralistischen Gesellschaft einsetzten.[154]

Die gemäßigte „kirchliche" Religionspädagogik setzte sich durch, weil sie durch die kirchlichen Institute, allen voran Loccum, rasch handeln konnte. Die besagten pädagogischen Belange konnten aufgenommen werden, ohne jedoch die ihnen zugrundeliegende „Ideologie" zu übernehmen. So wird von den entsprechenden Religionspädagogen ebenso ein Religionsunterricht propagiert, der die Selbstbestimmung[155], die Mündigkeit[156] und Orientierung der Schüler und Schülerinnen in einer pluralistischen Welt fördern soll[157].

Es ist festzuhalten: Die Forderung nach einem Unterricht über Weltreligionen (z.B. in einer Religionskunde) wurde zwar durchgehend geäußert, war jedoch nicht das Proprium, noch entsprang sie einer didaktischen Notwendigkeit (wie in vielen englischen Schulen zum damaligen Zeitpunkt), sondern war Aspekt der didaktischen Forderung nach umfassender Orientierung und Information über Weltanschauungen zur freien Meinungsbildung der Schüler.

Die gesellschaftliche, aufklärerische, emanzipatorische Argumentation, die von der revoltierenden Studentenschaft eingebracht wurde – und wie sie vor allem in den sozialistischen Flugschriften zu verfolgen ist – übte einen maßgeblichen Einfluß auf die Religionspädagogik aus. In der pädagogisch, schultheoretischen Diskussion trat das Verhältnis des Religonsunterrichts zu gesellschaftlichen Strukturen und Problemstellungen in den Vordergrund. Auch in der Weltreligionendidaktik wie sie von Angermeyer, Tworuschka und Lähnemann ab 1974 eingeleitet wurde, ist die Priorität auf der Ebene des Gesellschaftlichen deutlich (vgl. z.B. den Vorschlag von G. Pieper (1972) oder Titel wie „Weltmacht Islam" von Angermeyer [[1]1974]). Fremde Religionen, die zuvor im Zusammenhang mit Mission gestanden hatten, wurden nun mit den Problemen der Gastarbeiter oder gesellschaftsstrukturellen und politischen Problemen im In- und Ausland verknüpft.

Alle verfassungs- und kirchenrechtlichen Versuche, den bisherigen Religionsunterricht abzuschaffen, schlugen fehl. Der Grund dafür lag in einem klaren „Ja" zum konfessionellen Religionsunterricht, das sowohl von Seiten des Staates als auch von Seiten der Kirche geäußert wurde. [158]

---

154 H. Schmidt (1991) S.111: „Wegen teilweise unkritischer Rezeption gerade vorherrschender pädagogischer und psychologischer Theorieelemente und Leitbegriffe (wie Emanzipation, Kritik, Identität) werden die genannten Ansätze bis heute kritisiert. Man lastet ihnen einseitige Psychologisierung, Soziologisierung, Ideologisierung oder gar ein prinzipielles Theologiedefizit an, weil die leitenden hermeneutischen Kategorien nicht aus theologischen, sondern aus anderen weltanschaulichen Quellen stammen.

155 Berg/Kaufmann (1969), Dokument 40.

156 K.E. Nipkow (1971), S.11ff, D. Stoodt (1971), S.116ff.

157 H.-B. Kaufmann (1968), EvErz 20, S.96.

158 Trotz allem meldeten sich auch später noch weitere mit ähnlichen Forderungen zu Wort.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Auf schulischer und kultusministerieller Ebene hatten ein Gutachten[159] und Urteile[160] der Forderung nach Abschaffung oder rigoroser Änderung des Religionsunterrichts nicht Recht geben können. Ebenso hatte eine gutachtliche Äußerung zur verfassungsrechtlichen Lage von Seiten der EKD eine klare Stellungnahme für den konfessionellen RU ergeben.[161] Synode und Rat der EKD hielten „an der bisherigen Auffassung in Kirche, Literatur, Rechtsprechung und Verwaltungsübung“ fest.[162]Weder die Bischofskonferenz[163] noch die EKD entsprachen „hochherzig“ der Forderung auf ihre Rechte zu verzichten,[164] sondern bekräftigten diese, wenn sie auch auf eine Wandlung in der Pädagogik eingingen.
Aufgrund dieser klaren Aussage und der verfassungsrechtlichen Lage, war damit eine allgemeine Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts nicht mehr durchzusetzen.

b) Gegenüberstellung: England

In England sind es vor allem die institutionellen Möglichkeiten (vgl Kap. 3.2 und 3.3), die pädagogischen Innovationen des „offenen“ Religionsunterrichts (3.4), die Begründung des Religionsunterricht von der Schule her (3.6) und in den industriellen Vierteln der Sachzwang der immigrierten Kinder (3.5), die einen Unterricht über Weltreligionen herbeiführen
Die Studentenbewegung spielt in England insgesamt keine mit Deutschland vergleichbare Rolle. Ihre politische Bedeutung Ende der

---

159 Th. Maunz (1974).

160 Bundesverwaltungsgericht vom 6.7.1973; vgl. Neue juristische Wochenzeitschrift 1973 Heft 40, S.1815ff und Heft 51, S.2315, dort auch zur Diskussion. Vgl. Nordrhein-Westfalen: H. Stock EvErz 27 (1975), S.94 Anm. 3.

161 D. Stoodt (1985), S.144ff. Die EKD Denkschrift von 1971 interpretierte u.a. im Gefolge der Auseinandersetzungen die „Grundsätze“ nicht als Lehrmeinungen, sondern als hermeneutische Prinzipien auf Grundlage der Bibel, der Bekenntnisse und der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte (S.69f). Artikel 7 GG sein in Verbindung mit Artikel 3 und 4 (Gewissensfreiheit) zu sehen und auf den Religionsunterricht anzuwenden (diese Überelgungen finden sich m.W. erstmals bei H.-B. Kaufmann [1970], in: K. Wegenast [1981], S.311.)

162 Aus der Entschließung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II, 19. Oktober 1974, in: Loccumer Religionspädagogische Studien 14.

163Vgl. auf katholischer Seite die Vollversammlung der deutschen Bischofskonferenz vom 22.-23. November 1972.

164 EKD (1971). Schon 1969 wurde ein Erlaß des nordrhein-westfälischen Kultusministers abgelehnt, der die Einführung von Unterricht in Religionslehre für Fachoberschulen vorsah. Nach Vg. 6/1969 S.223.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

sechziger Jahre greift kaum über den Bereich der Colleges und Universitäten hinaus.[165]

Ein Grund mag darin liegen, daß sich in England seit dem Krieg Labour und Konservative stetig in der Regierungsverantwortung abgelöst hatten und zur Zeit der 68er Bewegung in Europa eine Labourregierung in der Downing Street saß. In Deutschland war seit dem Krieg eine konservative Regierung an der Macht gewesen. Die große Koalition führte zur Bildung der Außerparlamentarischen Opposition.[166]

Entsprechend finden sich in England auch keine vergleichbaren Einflüsse auf den Religionsunterricht. Das „Arrangement" blieb hier prägende Kraft (vgl. Kap. 3.3).
Festzuhalten ist: Der multifaith religious education bildete sich aufgrund der veränderten Situation in den Schulklassen.

c) Bedeutung der Jahre um 1968 für den deutschen konfessionellen Religionsunterricht heute

Zwei Punkte seien hier genannt:
1. Auch wenn von juristischer und kirchlicher Seite die alte Form des Religionsunterrichts bestätigt wurde, blieb die Frage nach der Legitimation des konfessionellen Religionsunterrichts an den deutschen Schulen immer virulent. Ein halbes Jahrzehnt nach der neuen Bewe-

---

[165] Vgl. dazu Autorenkollektiv (1973), S.17-19. In dieser sehr tendenziösen Schrift wird die eingeschränkte Bedeutung dieser Bewegung im Vergleich zu Deutschland doch überdeutlich, S.19: „In Großbritannien hat sich diese Auseinandersetzung deutlich in zwei Stufen vollzogen: Auf die anfängliche Opposition der Studenten gegen die College- bzw. Universitätsleitungem, aus der die Studentenschaft zwar ohne wesentliche Erfolge im Mitspracherecht, aber mit gewachsener Einheit und Stärke der Bewegung hervorging, erfolgte gegen Ende 1970 der zentrale Angriff der herrschenden Klasse auf die Organisation der Studentenschaft in dem Vorhaben der Regierung, die Rechte der NUS (National Union of School Students) einzuschränken." Erst Ende 1971 kommt es auch in England unter den Tories zu vermehrten Demonstrationen der Studenten, die mehr Mitspracherechte an der Universität fordern. Vergleichbar mit Deutschland ist dies nicht. Es fällt im übrigen auf, daß es m.W. keine Untersuchung dazu gibt, warum es in England *keine* vergleichbare Bewegung gab.
Ähnlich zurückhaltend über die englische Studentenbewegung äußert sich J. Newman (1969), in: J. Nagel (1969), S.1: „It is obvious that in Britain this qualitative leap has been achieved only partially. ... The movement for student power, while it has made considerable advances, lacks the coherence of similar movements in Western Europe and many commentators, ranging from journalists to vice-chancellors, are tempted to conclude that it is no more than a set of isolated 'disturbances' basically unrelated ..." Auch wenn der Autor dieser Position entgegentritt, wird auch hieraus der Unterschied zum Kontinent deutlich.

[166] Vgl. zur deutschen Studentenbewegung Seibold (1988, Hrsg.) und Autorenkollektiv (1973) und dies. (1978). Diese politisch sehr gefärbten Schriften geben doch einen guten Einblick in die damalige Situation.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

gung machten sich die Jungen Liberalen die Forderung vieler Achtundsechziger zueigen, den Religionsunterricht abzuschaffen. Die Reihe derer, die den konfessionellen Religionsunterricht abschaffen wollen, ließe sich beliebig fortsetzten. Auch wenn dem bisher kein Erfolg beschieden war, so steht der deutsche konfessionelle Religionsunterricht seit Ende der sechziger Jahre unter einem bleibenden Legetimationsdruck.
2. Die Forderung nach einem Unterricht in „Weltreligionen" wurde zwar erhoben, war aber nicht Proprium der unterschiedlichen Änderungsvorschläge gegenüber dem Religionsunterricht. Das Proprium dieser Zeit waren Gesellschaftskritik und Ideologiekritik. Sie spielen auch im heutigen Religionsunterricht noch eine Rolle.

3.8 Die bisher dargestellten Rahmenbedingungen des englischen Religionsunterrichts führten dazu, daß ein individualistischer Grundzug den Religionsunterricht prägt

Die bisher genannten Rahmenbedingungen sind Grund für eine weiteres Charakteristikum des englischen Religionsunterrichts: ein ausgeprägter individualistischer Grundzug.
Für die institutionelle Ebene hatten wir festgehalten, daß sich der englische Religionsunterricht jeder weltanschaulichen Position enthält, daß er auf der anderen Seite von einem Arrangement mit einer Reihe von Interessengruppen geprägt ist. Der Religionsunterricht hat keine festgelegte weltanschauliche Basis, aber viele Lobbyisten, die ihre Vorstellungen über den Religionsunterricht verwirklicht sehen wollen (vgl. 3.3). Im vorangehenden Abschnitt (3.7) wurde festgehalten, daß der englische Religionsunterricht *nicht* von der Studentenbewegung der sechziger Jahre beeinflußt wurde. Diesem Sachverhalt korrespondiert ein deutlicher Individualismus des Religionsunterrichts, den ich in drei Aspekten entfalten möchte.
1.) Der Individualismus zeigt sich in der Wahl der Themen. 2.) Die Tugenden, die nach Meinung der bis 1997 regierenden konservativen Partei in der Schule und insbesondere im Religionsunterricht gefördert werden sollen, sind durchweg individualethischer Natur. 3.) Daß dieser Individualismus auch heute noch nicht nur eine Setzung der langjährigen konservativen Regierung ist (auch wenn diese sicher eine Rolle spielt), zeigt sich an dem Verständnis von „Ideologiekritik", wie sie Grimmitt für den Religionsunterricht vorschlägt und die er als „Selbstkritik" der Schülerinnen und Schüler präzisiert.
Als viertes (4.) möchte ich in einem Exkurs auf einen Aspekt eingehen, der mit dem Individualismus in Zusammenhang steht. Mit der Positionsfreiheit und der Notwendigkeit zum Arrangement verbindet sich

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

eine große Vorsicht gegenüber urteilender Kritik. In einer „kritischen" Auswahl an religiösen Positionen und Inhalten wird oft dennoch Position bezogen.

a) Aspekte des Individualismus im englischen Religionsunterricht

1. Die Wahl der Themen

Schon bei dem Begründer des problemorientierten Unterrichts H. Loukes findet sich ein charakteristischer Individualismus angelegt. Loukes geht es darum, „[to] shift from Bible teaching to real-life situations".[167]
Die „real life situations" beziehen sich auf die privaten, familiären und nachbarschaftlichen Bezüge der Schülerinnen und Schüler.
Die Kinder sollen sich mit Themen beschäftigen, die in ihrem Erfahrungshorizont liegen. Loukes nennt Themen zu persönlichen Beziehungen wie die Frage nach Autorität, nach Freundschaft, „Sex and marriage ... Snobbery" Probleme in Bezug auf persönliche Verantwortung („Money... Work.... Leisure.... Prayer") und Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Leid und Tod („Suffering ... Death ... Learning").[168]
Seiner Meinung nach kann auf diesem Weg das Christentum für die Schülerinnen und Schüler an Relevanz gewinnen, wenn es sich auf ihre privaten Probleme bezieht, wenn es zur persönlicher Suche nach Sinn beiträgt. Es kann in diesem Sinne zu einer persönlichen Horizonterweiterung führen,[169] doch einen weiteren *gesellschaftlichen Rahmen* gewinnt diese Problemorientierung *nicht*.[170]
Themen, die in den Bereich der Politik eingreifen, gar Gesellschaftskritik implizieren können, werden bis heute auch in Fachzeitschriften nicht veröffentlicht. Ohne ausschließen zu wollen, daß einzelne Lehrer anders unterrichten, läßt sich jedoch festhalten, daß weitere gesellschaftspolitische Fragestellungen oder Formen von Religionkritik im Religionsunterricht nicht vorkommen.

---

167 H. Loukes (1961b), S.150.
168 H. Loukes (1961b), S.103.
169 "Education offers an elargement of personal horizons, in the understanding that there is more to the world, than the untutored eye perceives..." Loukes (1961b), S.96.
170 Der Vergleich mit H. B. Kaufmann ist demgegenüber interessant. Die Sicht des Glaubens ist bei ihm eine Weise, die Wirklichkeit zu interpretieren, der gegenüber andere konkurrieren können. Indem Interpretation der Wirklichkeit auch Interpretation um die noch *zu gestaltende* Wirklichkeit, ragt eine politische Facette hinein. Die zu interpretierende und zugleich zu gestaltende Wirklichkeit ist immer auch Politikum. Stand bei Kaufmann in seinen Thesen von 1966/68 noch auf Tillich im Hintergrund, so sind es 1970 Moltmann und Sölle.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

2. Individualethische Grundzüge des Unterrichts

In die oben dargestellte thematische Ausrichtung fügten sich gut die Interesssen der konservativen Regierung.
Was Lord Irwin in den dreißiger Jahren zum Ausdruck brachte (s.o. Abschnitt 3.2) ist noch immer ein wichtiges Anliegen des Staates gegenüber dem Religionsunterricht: Die Schülerinnen und Schüler sollen geistig-seelisch (=„spiritual“) und moralisch zum Staatsbürger erzogen werden.
So schlug die Regierung vor, in der Schule ein „Schulethos“ und im Religionsunterricht eine gemeinsame moralische Basis zu schaffen, in der alle Schülerinnen und Schüler gründen sollen. Der Religionsunterricht habe dabei eine wichtige Rolle.
Der Moralcodex, der in diesem Zusammenhang vorgeschlagen wurde, trägt weitgehend individualethische Züge. Tugenden, die aktives gesellschaftliches Engagement und das Ergreifen von Positionen in gesellschaftlichen und politischen Fragen fordern, gar eine Ethik, die größere gesellschaftliche Zusammenhänge in den Blick nimmt, finden sich auch hier nicht.

„A school exhibits high standards in these aspects if its work is based upon clear principles and values expressed through its aims and evident in its practice. Pupils display a capacity for reflection, curiosity and a sense of awe and wonder [scl.: dies und das folgende ist Aufgabenstellung für den Religionsunterricht], as well as an ability to discuss beliefs and to understand how they contribute to individual and group identity. ... The code of practice promoted and observed in the school will be based upon personal qualities founded on a moral code...“[171]
„School values should include:
telling the truth; keeping promises; respecting the rights and property of others;
acting considerately towards others; helping those less fortunate and weaker than ourselves; taking personal responsibility for one’s action; self-discipline;...“[172]
Und zwei Seiten weiter im selben Dokument: „Religious Education has a particularly important part to play in pupils’ spiritual and moral development.“[173]

Dokumente, die einen Religionsunterricht mit gesellschaftskritischen Facetten, „tabuisierten Themen und quertreibenden Fragen“ (Braunschweiger Ratschlag, vgl. 3.3) gegenüber gesellschaftlichen Belangen in England projektieren oder gar konstatieren würden, gibt es nicht. Es fehlt dazu eine gemeinsame Basis der verschiedenen Denominationen und Religionen.
Es gibt generell nur wenige Stimmen in der englischen Religionspädagogik, die gesellschaftskritische Ansichten veröffentlichen. Zu ihnen gehören J. Hull[174], M.

---

171 HMSO (1994), Handbook for the Inspection of Schools, S.15.
172 NCC (1993), S.4. Im Original jeweils ein Absatz für die Tugenden. “School values should include“ im Original in Fettdruck.
173 NCC (1993), S.6.
174 J. Hull nahm in seinen „Editorials“ des BJRE unermüdlich Stellung zu den tagespolitischen Themen des englischen Religionsunterrichts. Vgl. MishMash (1991a). Hull wandt sich vor allem dagegen, daß Schülerinnen und Schüler als

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Grimmitt und unter anderen A. Wright. Hull und Grimmitts eigene Schulprojekte greifen allerdings selbst keine größeren gesellschaftlichen Bezüge auf. Am ehesten sind es hier noch die Vorschläge von Wright, die Fragen weiterer gesellschaftlicher Bezüge zu den Inhalten des Religionsunterricht zählen:
Wright macht darauf aufmerksam, daß Religion viel zu ambivalent ist, um im Religionsunterricht zur (regierungsfreundlichen) Zementierung der Gesellschaft beizutragen. Er schlägt einen Unterricht vor, in dem die Zweischneidigkeit der Rolle von Religion in einer Gesellschaft angesprochen wird.[175] Religionsunterricht sollte die Schülerinnen und Schüler dazu erziehen, verantwortlich über die Zukunft im Schnittpunkt von gesellschaftlichen und religiösen Belangen nachzudenken. „If individuals are to develop as responsible citizens we must not give them fish, but teach them how to fish. We must allow them .... to take personal responsibility for their own growth, their value systems and their place as citizens in our society."[176]

3. Ideologiekritik als Selbstkritik

In das bisher aufgezeigte Bild des englischen Religionsunterrichts paßt schließlich auch M. Grimmitts Rede vom ideologiekritischen Unterricht. Entgegen dem, was man bei diesem Begriff vermuten würde, [177] tragen seine Ausführungen zur Ideologiekritik sehr individualistische Züge.
Grimmitt geht es – ähnlich Loukes – um Horizonterweiterung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Jeder Mensch ist zunächst in der Ideologie seiner Kultur befangen. Unter Ideologie versteht er dabei ein sozial fundiertes Gedankensystem, das die Gesellschaft aus sich heraus setzt. [178] Die Schülerinnen und Schüler sollen sich ihres ideologischen Hintergrundes bewußt werden. Sie sollen lernen, ihren begrenzten Blick auszuweiten. „One reason for studying social structure is plainly that the better you know about the factors which influence you, the more likely you are to be able to control them rather than merely be their playthings ...".[179] Im Bewußtsein der eigenen ideologischen Hintergründe sollen sie sich auf einer gemeinsamen Basis mit anderen Kulturen der pluralistischen Gesellschaft treffen. Die gemeinsame Basis findet Grimmitt in gemeinsamen Wertemustern und Frageperspektiven, sogenannten „core values", die jeweils der kulturellen Interpretation bedürfen, aber auch als solche kulturelle Grenzen überschreiten (dazu Kap. 5.1).
Diese kleinsten gemeinsamen Werte und Wertestrukturen aller Gruppen liegen der Gesellschaft zugrunde, liegen in den Gegebenheiten al-

---

britische Staatsbürger, sich das christliche, bzw. christlich moralische Erbe aneignen müßten.

175 A. Wright (1993), S.92.

176 A. Wright (1993), S.95.

177 Zum Ideologiebegriff vgl. A. Haardt (1987) und H. Schädelbach (1969).

178 Vgl. M. Grimmitt (1987a), S.34. Die Ideologie bringt „certain political, social, economic, religious and professional interests supportive of a particular type of society" (M. Grimmitt 1987a, S.33) mit sich.

179 Hier zitiert M.Grimmitt ([1987a], S.34) Seaman/Esland/Cosin (1972). Das Zitat ist ganz im Sinne von M. Grimmitts Konzeption.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

ler Menschen. Sie können aus den gegenwärtigen Kulturen und Ethnien erhoben werden; „those values need to be already present in each cultural milieu but capable of being expressed in transcultural forms.“[180] Hier verbindet sich der individualistische Grundzug mit der Frage nach der Möglichkeit des Arrangements.

Ideologiekritischer Unterricht heißt erziehen zu (a) dem Bewußtsein von dem eigenen ideologischen, also z.B. kulturellen und religiösen Hintergrund; (b) dem Bewußtsein davon, daß diese Ideologien eigene und fremde Haltungen, Werte etc. prägen; und (c) zu einer Offenheit zum Dialog zwischen Menschen, die durch ihre Ideologien getrennt sind, einem Dialog der auf der gemeinsamen Struktur und gemeinsamen Inhalten der „core values“ basieren kann.[181]

Das Ziel eines ideologiekritischen Religionsunterrichts ist „to replace ‘ideological enclosure’ with ‘ideological exploration’“[182] Ideologie hat hier die Bedeutung von „Weltanschauung“.[183] Nicht um eine Emanzipation von Ideologien geht es. Es geht darum, über die Grenzen eigener ideologischer Einschränkung („enclosement“) hinauszusehen, ohne diese Ideologien als wichtigen Teil eigener Identität aufzugeben. Dies gilt für die religiösen Gruppen, wie für die Schülerinnen und Schüler. Ideologiekritik heißt im Religionsunterricht Selbstkritik („ideological self-criticism“[184]); es heißt das je eigene Bewußtsein für die eigenen ideologischen Grenzen schärfen und es steht für Erkundungen („exploration“) über diese Grenzen hinaus.

Der Grund für dieses Verständnis der Ideologiekritik ist in der Anlage des Unterrichts zu suchen. Im Spannungsfeld der verschiedenen Interessengruppen und unter der Auflage, keine Gruppe zu bevorzugen, kann der Religionspädagoge Ideologiekritik nur so fassen, daß er an die Fähigkeit zur kritischen Selbstsicht („ideological self-criticism“) der verschiedenen Gruppen appelliert und in den Schülerinnen und Schülern die Entschränkung der eigenen Weltsicht entwickelt.[185]

M. Grimmitt hat die Vision einer pluralistischen Gemeinschaft, deren verschiedene Gruppen eine gemeinsame Identität teilen, „which both encompasses and transcends“ die Bewahrung der eigenen Identität[186] und die u.a. in den „core values“ eine Ebene der Verständigung finden wird.

---

180 M. Grimmitt, BJRE 16,3 (1994), S.143. 181 Ebd., S.138.

182 Ebd., S.138.

183 Vgl. A. Haardt (1987), S.38: Ideologiekritik im Sinne einer „funktionalerklärenden Weltanschauungsanalyse“, vgl. die Literatur dort. M. Grimmitt verweist auf Seaman/Esland/Cosin (1972), vgl. auch dieselben S.149: bei M. Grimmitt (1987a), S.34: „*When we find a system of ideas working in a social structure and helping to keep it going, we describe is as an* ideology.“

184 M. Grimmitt, BJRE 16,3 (1994), S.141.

185 Ideologiekritik wird verstanden als „promoting the spiritual development of the pupils“ nicht etwa „social“ oder „political“, M. Grimmitt, a.a.O. S.142.

186 M. Grimmitt, BJRE 16,3 (1994), S.141. .

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

In der Analyse der gegenwärtigen Gesellschaft findet Grimmitt deutliche Worte gegenüber rassistischen Strukturen. Er fragt nach der Macht[187]und nach dem Mythos des Britentums[188]. Das Wort „Ideologiekritik" fällt hier jedoch nicht.
Ideologiekritik nennt Grimmitt das, was im Religionsunterricht betrieben werden soll, und diese Ideologiekritik verurteilt andere nicht. Diese Feststellung wird über das bisher Gesagte daran deutlich, daß in Grimmitts Überlegungen jede Hinführung zu Urteilen über bestimmte Phänome innerhalb der Klasse fehlt. Aus Grimmitts Ausführungen läßt sich weiter folgern, daß der Schüler oder die Schülerin erst von ihren persönlichen Ausformungen der Werte aus urteilen könnn. Die gemeinsamen Werte innerhalb der pluralen Gesellschaft sind auch – so vermute ich – zu allgemein.
Die Frage nach Urteilen stellt sich Grimmitt so allerdings gar nicht. Die „core values" verhelfen dazu, die persönlichen Werte auszubilden, bzw. sich ihrer bewußt zu werden. Sie können als Raster für Fragen dienen, die an die „shared human experience", an die persönliche Lebenswelt der Jugendliche (Adolescent Life World) und an die Religionen (Religious Life World) gestellt werden.
Um Urteile geht es Grimmitt im Unterricht nicht. So ist das Urteil über Krieg und Frieden von Religion zu Religion verschieden und allzuoft in den Religionen sehr unterschiedlich – jeder muß sich eine eigene Meinung angesichts dieser Pluralität bilden.[189] Verurteilende Worte gegenüber Krieg bleiben dem einzelnen Schüler oder der Schülerin überlassen.[190] Es scheint mir sehr charakteristisch, wenn der einzige deutlich urteilende und anklagende Text in dem Buch (1987a) eine Übersetzung eines deutschen „Brot für die Welt" Textes ist.[191]

Hinter den hier beschriebenen Aspekten einer individualistischen Ausrichtung stehen, wie oben angedeutet, drei Voraussetzungen:
1. Gemäß der gängigen Interpretation der „Cowper-Temple" Klausel (vgl. Kap. 3.2) hat sich der Religionsunterricht irgendeiner Parteinahme zu Gunsten einer Religion oder Denomination zu enthalten. Explizite Religionskritik kann daher im englischen Religionsunterricht nicht betrieben werden. Jede Schülerin und jeder Schüler wird für sich auf seine Position angesprochen.
2. Der Religionsunterricht ist von einer Vielzahl an Interessengruppen liberaler und konservativer Provinienz bestimmt, mit denen sich die Religionspädagogik arrangieren muß (Kap 3.3). Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen würde sofort eine der Interessengruppen aufs Feld rufen.[192]

---

188 Ebd., S.137.
189 Vgl. demgegemüber das deutsche Schulbuch „Religionsunterricht im 9. Schuljahr", C. Reents/G. Gilhaus (1993), mit einer Kapitelüberschrift: „Drittes Kapitel. Sagt NEIN! – Nie wieder Krieg". S.46. Eine derartige positionelle Stellungnahme gerade auch gegenüber Krieg habe ich in England weder in Schulbüchern noch bei Unterrichtsbesuchen zu diesem Thema erlebt.
190 M. Grimmitt (1987a), S.379-382. Vgl. als Kontrast S. Vierzigs Projekt, „individuelle Norm durch die kooperativ gefundenen Gruppennorm in Frage stellen zu lassen" (Vierzig [1975], S.165).
191 M. Grimmitt (1987a) S.385.
192 Der englische Religionsunterricht wird auch so immer wieder zum Politikum, vgl. D. Day (1993) und G. Robson, BJRE 19,1 (1996), S.17.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

3. Eine letzte Voraussetzung ist darin zu finden, daß es in England keine 68er Bewegung gegeben hat, die mit der deutschen Studentenbewegung vergleichbar wäre (vgl. Kap. 3.7). Die Mehrheit der Religionslehrerschaft zieht es meinen Erfahrungen nach gar nicht in Betracht, weitere gesellschaftliche Bezüge in den Religionsunterricht zu integrieren. Der Religionsunterricht selbst ist im Schnittpunkt der Lobbys schon genug Politikum.

Exkurs: Verschiedene Formen der Kritik im englischen und deutschen Religionsunterricht

In Fortschreibung des Cowper-Temple-Amendments enthält sich der Religionsunterricht jeder Position oder Wertung gegenüber den Religionen. Positions- oder wertungsfrei ist der Unterricht aber oft dennoch nicht. Die Position schleicht sich z.B. durch die Auswahl und den Akzent auf bestimmte Themen ein. Im Sinne eines Arrangements mit den entsprechenden Gruppen wird dabei das besonders Unterstützenswerte betont und das Problematische fortgelassen. Das folgende Beispiel kann m.E. den Unterschied zwischen einer „kritischen" Auswahl unterstützenswerter Aspekte und deutlich urteilender Kritik, wie vielfach im deutschen Religionsunterricht, veranschaulichen.

Beispiel: Die sogenannte Hare-Krishna Bewegung, die sich selbst „International Society of Krishna Consciousness" (ISKCON) nennt, hat einen recht eigenen Ruf, der sowohl von der Abschottung gegenüber der Gesellschaft, als auch von dem offenen Verhältnis zur Sexualität herrührt. Desungeachtet schreibt das Westhill Project:
„There has always been some opposition to the movement's missionary activities and criticism of the techniques they used to try to convert people. Especially in the early days, the enthusiasm of some devotees led to excesses. However, ISKCON today in Britain spends much of its time and energy being of service to the Hindu community living in Britain by sponsoring festival events and educational activities such as religious dramas. They also provide religious instruction for children, establish youth clubs and organise devotional meetings in people's homes. They invite swamis and gurus to expound scripture and they have built a number of temples ... As a result many Hindus in Britain have great respect for the work of ISKCON."[193]
Der deutsche Religionspädagoge J. Lähnemann schreibt in einem eigenen Kapitel ausführlich über dieselbe Bewegung: Seine Beschreibung hat aber gegenüber der englischen Darstellung einen deutlich warnenden und kritischen Charakter (im verurteilenden Sinne):
„Auch dies ist kennzeichnend für eine 'Jugendreligon': eine im Grundzug sehr einfache Lehre – die Verehrung von Krishna als dem höchsten und einzig wesentlichen Gott – und das ganz auf die Verehrung ausgerichtete Leben verhelfen vermeintlich zur Lösung aller Probleme. ...
Es leuchtet ein, daß ein ... ausfüllendes, klösterliches Leben ....[den] orientierungslosen ... Jugendlichen in eine ihn zunächst jedenfalls subjektiv beglückende und erfüllende Verbindlichkeit, Orientierung und Gemeinschaft hineingeführt hat .... Die Kehrseite ist eine totale Abhängigkeit innerhalb ... der

193 The Westhill Project RE 5-16. Hindu Photopack (1992), Text zum Bild 3.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

> Krishna-Bewegung ...“.[194] „[Es] ist bei der Hare Krishna-Bewegung – so wie sie bei uns auftritt – vor allem Aufklärung, Kritik, Warnung am Platze.“[195]
> Beide Beschreibungen haben zunächst ihren Ort in den institutionellen Bedingungen ihres Landes. Während die Westhill-Autoren sich vergegenwärtigen müssen, daß im Religionsunterricht Kinder aus der ISKCON sitzen können, wendet sich Lähnemann an Lehrerinnen und Lehrer eines weitgehend von christlichen Kindern besuchten konfessionellen Religionsunterrichts.
> Charakteristisch ist die Form des „kritischen“ Vorgehens. Im Westhill Material wird die – nicht von jeher konstitutive – Hilfe der ISKCON für die Hindugemeinschaft hervorgehoben. Lähnemann betont dagegen die problematischen Aspekte einer Jugendreligion, wie sie sich in der Hare-Krishna-Bewegung finden. Auch in der Form der Darstellung des Westhill-Projects findet sich eine Form der Kritik, die nicht mit der Destruktion des Defizitären arbeitet, sondern mit der Akzentuierung des – nach Ansicht der Autoren – Förderungswürdigen.
> Deutlich wird an dieser Gegenüberstellung ein grundsätzlicher Unterschied in den englischen und deutschen religionspädagogischen Vorgehensweisen. In England wird keine religiöse Tradition verurteilt. In Deutschland hat auch verurteilende Kritik einen wichtigen Stellenwert.

b) Gegenüberstellung: Deutschland

Im Gefolge der 68er Bewegung wurde die Frage nach politischen Interessen und gesellschaftlichen Entwicklungen im deutschen Religionsunterricht zu einem eigenständigen Anliegen. Vor allem in den siebziger Jahren spielten die Frage nach politischem Engagement und gesellschaftlichen Visionen eine herausragende Rolle.[196] Desweiteren werden Themen wie Krieg und Frieden, Armut in der Welt, nach Umweltpolitik und Asylpolitik werden bis heute im deutschen Religionsunterricht aufgenommen. Politische Fragen und christlicher Glaube werden in Beziehung gesetzt. Ob solch ein Unterricht dann tatsächlich stattfindet, liegt sehr an der Person des Lehrers. In Deutschland besteht allerdings der weitgehende Konsens – anders als in England –, daß diesen Themen ihren Ort im Religionsunterricht haben.

c) Die Bedeutung für den englischen Religionsunterricht heute

Der englische Religionsunterricht hat eine individualistische Ausrichtung: Ethik und Tugend sind auf die Person der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Ideologiekritik wird verstanden als Selbstkritik „ideological self-critiscm“ (M. Grimmitt) des Einzelnen oder der Einzelnen. Wie ein Beispiel gezeigt hat, findet jedoch auch im englischen Religionsunterricht Kritik statt. Die Kritik läuft jedoch gewissermaßen unter der Hand und kann, wie im Beispiel durch die Auswahl von positiven und gewinnbringenden Eigenschaften einer Tradition Eingang in den Unterricht finden.

---

194 J. Lähnemann (1986a), S.76. 195 J. Lähnemann (1986a), S.77.

196 Vgl. H. Buss (1973), in:H.B. Kaufmann (1973a), S.49ff. Oder der Sammelband von F. Rickers (1973).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Gesellschaftskritische Projekte für den Religionsunterricht liegen dem englischen Religionsunterricht fern.

Zusammenfassung und Konsequenzen

In einer mehr als hundertjährigen Geschichte hat sich ein Religionsunterricht etabliert, dem in religiösen Fragen Neutralität auferlegt ist (3.2). Im Schnittpunkt der Lobbyarbeit der religiösen Gemeinschaften und des Staates (3.3) wird er immer wieder zum Politikum. Auch in gesellschaftspolitischen Fragen ist deswegen Zurückhaltung naheliegend; Individualisierung ist eine deutliche Tendenz (3.8). Wenn er auch mit der deutschen Tradition die Schülerorientierung teilt, so unterscheidet ihn heute die Grundlegung in Religionswissenschaften und Pädagogik von einer theologisch-pädagogischen Fundierung. [197]
Es kann daher im Folgenden z.B. nicht darum gehen, den englischen Unterricht auf seine gesellschaftskritischen Impulse oder sein theologi-

[197]K.E. Nipkow (1998) geht es in seinem neusten Buch u.a. um eine theologische Verankerung des Religionsunterrichts; er suggeriert mit seiner Rede von vier „Selbstkorrekturen" des englischen Religionsunterrichts (von der phänomenologischen Sicht zu einer theologischen „christliche[n] Mitverantwortung für den staatlichen Religionsunterricht" S.464), daß die englische Religionspädagogik insgesamt auf dem Weg zu einer theologischen Reflexion des multifaith religious education sei oder dies zumindest ein anzustrebender Weg sei (vgl. S.466). Dieser Sichtweise können wir nicht folgen. Nach einer Phase des reinen phänomenologischen Unterrichts folgte eine kritische Phase aus der dann Ende der achtziger Jahre insgesamt eine erhebliche Ausdifferenzierung des Vorgehens erfolgte, auf die wir unten eingehen werden; (s.u. Kap 4 und 5). Nipkow greift sich einen Strang der augenblicklichen Entwicklung heraus, die *seinem theologisch und pädagogisch begründeten Unterricht* am ehesten entspricht. Dies ändert jedoch nichts daran, daß die Abkoppelung des Religionsunterrichts von der Theologie (vgl. unser Kap. 3.6) sich nicht mehr rückgängig machen läßt (was theologische Statements nicht ausschließt). Es wäre für die meisten Religionslehrer in England kaum einsichtig zu machen, warum christliche Theologie zur allgemeinen Begründung ihres Religionsunterrichts herangezogen werden sollte, der schon mit genug Lobbyarbeit verschiedenster Provenienz zu kämpfen hat (vgl. Kap 3.3). Das strikte Gebot englischen Religionsunterrichts, nicht mit den Religionsgemeinschaften in Konflikt zu geraten (Nipkow [1998], S.468), ist angesichts seiner Konstitution schon seit mehr als hundert Jahren (vgl. 3.2) ein Grundsatz der nicht einfach umzustoßen ist, sondern mit dem die Arbeit anfängt. Das sich damit z.B. hermeneutische Probleme verbinden steht auch in England außer Frage (vgl. bei Nipkow S.468-470; 473).
Recht zu geben ist Nipkow in der Bewertung aus deutscher Perspektive, daß das deutsche Konzept den Vorteil hat, leichter Konflikte im Unterricht anzugehen; dies gilt sowohl für religiöse Konflikte (Stichwort „Wahrheitsfrage"), als auch für gesellschaftliche Konflikte (vgl. oben 3.7). Die vertiefte Auseinandersetzung mit *einer* konfessionellen Position hat situationsbedingt für die beiden großen Konfessionen enorme Vorteile. Der englische Religionsunterricht hat demgegenüber den Vorteil, daß er einen weiteren Horizont in den Blick nehmen kann, darüber hinaus gelingt es durch ihn, daß sich die Religionsgemeinschaften einer Gegend zumindest an einen Tisch setzen.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

sches Fundament hin zu befragen. Der englische Religionsunterricht muß für den deutschen Religionsunterricht auf anderen Gebieten fruchtbar gemacht werden. Der Umgang mit existentiellen Fragen (in der genannten Tradition der Schülerorientierung) im Verhältnis zum Umgang mit religiösen Zeug-nissen (im Anschluß an die Religionswissenschaften, die ja auch in Deutschland für die Behandlung der Weltreligionen maßgeblich sind) sind Fragen an denen die Arbeit weiter gehen kann.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

4 Zwei divergierende Umgangsweisen mit religiösen Zeug-nissen im englischen Religionsunterricht

In diesem Kapitel kommen wir von den Rahmenbedingungen des englischen Religionsunterrichts zur Religionspädagogik. Englische Religionspädagogik soll für den deutschen Leser oder die deutsche Leserin systematisiert und dargestellt werden. Abweichend vom Unterricht in Deutschland reden wir hier schlicht von „religiösen Zeug-nissen“ und nicht von „fremden religiösen Zeug-nissen“. Damit ist im Grundsatz nichts anderes gemeint, es soll aber darauf hingewiesen werden, daß in jeder Klasse in England Schülerinnen und Schüler sitzen können, denen diese Zeug-nisse – gleichgültig welcher Tradition – nichts Fremdes sind.
In der Einleitung hatten ich auf drei Aspekte eines „Sinns für fremde religöse Zeug-nisse“ aufmerksam gemacht (religionswissenschaftlich geprägte, sachliche Sicht/ existentielle Auseinandersetzung/ Einsicht in die Entzogenheit religiöser Zeug-nisse im schulischen Unterricht). Die beiden ersten Aspekte spielen in England eine wichtige Rolle. Sachorientierung als Erbe der Religionswissenschaft (s.o. Kap 3.5, näher dazu Kap 4.2) und schülerorientierte Suche nach persönlichem Sinn und Antworten als Erbe von Loukes und Goldman (s.o. Kap. 3.3, näher nun Kap 4.3) sind zwei Herangehensweisen des englischen Unterrichts, die sich seit den beschriebenen Anfängen durch die gesamte englische Religionspädagogik ziehen. An diesen beiden Seiten soll dies Kapitel ausgerichtet werden. Der Aspekt der Entzogenheit religiöser Zeugnisse wird erst in zwei Modellen aufgenommen, auf die ich am Ende von Kapitel 5 eingehen werden.

4.1 Deskriptiv oder existentiell? Zwei Pole englischer Religionspädagogik als Dilemma

4.1.1 Zwei Unterrichtsziele und das Problem ihrer Verbindung

Englische Syllabuses schlagen wesentlich pointierter als deutsche Rahmenrichtlininen eine doppelte Zielsetzung für den Religionsunterricht vor:

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Zwei Ziele nennt der „Agreed Syllabus for Religious Education. Devon County Council“ (1992)

- „[to] contribute to the development of pupils' own beliefs and values and
- [to] bring them to a knowledge and understanding of religion.“[1]

Ziele des „Leeds Agreed Syllabus for Religious Education“ (1991) sind:

- „to encourage pupils/students towards an understanding of people's beliefs, values and practices ...
- to give the opportunity for pupils/students to reflect on and respond to the values, beliefs and practices of religions and philosophies
- to enable pupils/students to develop their own insights.“[2]

Der Syllabus von Solihull für die Grundschule (1993) nennt unter anderem „have an insight into the ... principal religions found in the United Kingdom ... [und] appreciate the distinct nature of religion and the spiritual dimensions of life and so to reflect upon their experience in order to confirm, deepen or come to their own understanding of the meaning of life.“[3]

Diese drei Syllabuses sollen hier als Beispiel für viele andere dienen. *Es geht einerseits um sachorientiertes Verstehen und Wissen von den in England präsenten religiösen Traditionen, andererseits soll im Unterricht konkret die Förderung der eigenen Suche und des eigenen Fragens nach Sinn sowie nach einer eigenen Position in Bezug auf Religion, Glaube und Werte betrieben werden.*

Es ist eine weitverbreitete Eigenart in der englischen Religionspädagogik, beide Seiten durch verschiedene Unterrichtsformen unverbunden nebeneinander stehen zu lassen. Die Anfänge dieser Trennung liegen bei einer Veröffentlichung des School Councils von 1971, bei der N. Smart als Projektleiter zeichnete. Der School Council (1971) stellte zunächst fest, indem er unter anderem auf H. Loukes und N. Smart verweist:
„We incline to the view that religious education must include both the personal search for meaning and the objective study of the phenomena of religion.“[4]
Der School Council führt damit verbunden aber auch die Unterscheidung zwischen zwei Unterrichts*inhalten* ein, die er mit „explicit religion“ und „implicit religion“ umschreibt und die er mit zwei verschiedenen Zielen verknüpft. Im Studium von „explicit religion“ sollen nach Auffassung der Mitglieder des School Councils, auf objek-

[1] Devon County Council (1992), S.10. Am Rande sei hier angemerkt, daß es für die englische Religionspädagogik charakteristisch ist, „religion“ als singularisch benutzten Oberbegriff zu verwenden, ohne daß immer geklärt würde, was hier überhaupt unter „Religion“ oder „der Religion“ schlechthin zu verstehen ist (ähnlich „nature of religion“, z.B. County of Avon [1990], S.3).
[2] Leeds City Council (1991), S.3.
[3] Solihull Metropolitan Brough Council (1993a), S.6.
[4] School Council (1971), S.43.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

tiv-wissenschaftlichem Wege Zeug-nisse der Weltreligionen den Schülerinnen und Schüler nahegebracht werden.
Im Unterricht von „implicit religion" soll dagegen die existentielle persönliche Suche der Schülerinnen und Schüler stimuliert werden, *ohne* daß explizit religiöse Fragen aufgenommen werden.

Der Grund für die Unterscheidung lag darin, daß in den siebziger Jahren die Abgrenzung vom alten „confessional" Unterricht im Vordergrund stand. Religiöse Texte sollten unter keinen Umständen die Schülerinnen und Schüler bei ihrer eigenen Wahrheitssuche unangemessen beeinflussen.

Es wurden so einerseits Inhalte (explizit religiöse Stoffe, contra implicit religiöses Fragen wie Befindlichkeiten, Probleme etc. aus dem Alltag der Jugendlichen und Kinder) getrennt, andererseits auch die mit ihnen verknüpften Methoden (objektiv-religionswissenschaftlich contra problemorientiert-kommunikativ). Der School Council begründete die Unterscheidung von zwei didaktischen Konzepten, doch wurde nirgends ausgeführt, ob und wie beide ineinandergreifen könnten.

In offiziellen Publikationen wie dem Birminghamer Syllabus (1975)[5] und dem School Council Paper „A Ground Plan" (1977a)[6] wurde projektiert, die Suche der Schülerinnen und Schüler und den Erwerb von Wissen über die religiösen Traditionen in Beziehung zu setzen: „[to] help the students build bridges between their own experience and that of other people...".[7] Nähere Erklärungen dazu, wie diese „Brücken" hergestellt werden sollen, werden aber nicht gegeben.
Während der Swann-Report (1985) die Unterscheidungen des School Councils noch einmal aufwärmt und das Bildungsgesetz von 1988 sich in dieser Beziehung dezidiert zurückhält, führen die Modell-Syllabuses von 1994[8] eine neue Sprachregelung ein. Sie reden sowohl von einem Lernen „von" Religion als auch einem Lernen „über" Religion.[9]

---

[5] City of Birmingham Destrict Council (1977a), S.4. „The syllabus should ... be used to enlarge and deepen the pupil's understanding of religion by studying world religions, and by exploring all those elements in human experience which raise questions about life's ultimate meaning and value."
[6] School Council (1977a), S.22f, mit der Liste folgender „objektives": 0 Factual knowledge/ 1:0 The understanding of concepts/ 2:0 The understanding of feelings/ 3:0 The understanding of actions/ 4:0 The evaluation of truth claims made by a tradition/5:0 The evaluation of the self-understanding of the tradition/ 6:0 The evaluation of the values embedded in the tradition/ 7:0 Personal evaluation of the tradition (... using the criterion of personal relevance).
[7] Ebd. S.33. Offenbar im Rückgriff auf M. Grimmitt, dazu Kap.5.
[8] SCAA (1994a +b). Zu den Modell-Syllabi, vgl. D. Day, JRP 11 (1994), S.171f.
[9] SCAA (1994 a), S.7; SCAA (1994b), S.11. „Religion" wird dabei absolut gebraucht, vgl. die Anmerkung dazu am Anfang dieses Kapitels.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Diese Unterscheidung zwischen „learning from religion“ und „learning about religion“ stammt von M. Grimmitt (BJES 1981)[10] „Learning about religion“ charakterisiert den Wissenserwerb, es geht darum, die behandelte Religion in ihrer Eigenart zu verstehen. „Learning from religion“ charakterisiert den Prozeß, in dem durch religiöse Zeug-nisse etwas für das eigene Fragen und Suchen, für die eigene Entwicklung gelernt wird. Dies scheint zunächst eine Parallele zur Unterscheidung des School Councils zu sein. Grimmitt projektiert aber gegenüber dem School Council, daß in ein und demselben Gegen-stand ein Wissen „über“ und ein Lernen „von“ erreicht werden kann. (zu Grimmitt unten Kap. 5.1)

Interessant an der neuen Distinktion ist, daß mit diesen Ausdrücken nicht mehr zwischen zwei prinzipiell verschiedenen Unterrichtsinhalten und Unterrichtsmethoden unterschieden werden soll, wie in den vorangegangenen Veröffentlichungen, sondern damit ein Ineinander von deskriptivem (Lernen über) und existentiellem Vorgehen (Lernen von) angestrebt wird.
Diese neue Sicht wird zwar vielfach empfohlen, wie in den Modell-Syllabuses, aber, wie sich bei einer Durchsicht der Schulbücher herausstellte, nur selten befriedigend durchgeführt.
In diesem Kapitel soll es vor allem um solche Vorschläge gehen, die beide Seiten trennen und die bislang noch am häufigsten in den Schulbüchern vorzufinden sind. In Kapitel 5 werde ich auf solche Ansätze eingehen, die deskriptive und existentielle Aspekte verbinden.

4.1.2 Zwei Herangehensweisen in den Schulbüchern

Bei einer Durchsicht älterer, wie auch jüngerer Schulbücher[11] wurde deutlich, daß ein gleichgewichtiges Lernen „von“ und „über“ religiöse Zeug-nisse, wie die Model-Syllabuses im Anschluß an Grimmitt vorschlagen, in der Regel nicht stattfindet.

Es ist zwar charakteristisch, das neue Programm zum Ausdruck zu bringen, wie es z.B. jüngst wieder in einem Schulbuch dargelegt wurde: „to present a balance between the factual and the experiential approaches to religion. This balance reflects the conviction that one can only understand a religion one has allowed its teachings, at least to some extent, to inform and challenge one’s own view of life. Equally a personal quest for insight and meaning cannot but benefit from an examination of the teachings of the world’s great religions.“[12]
Aber trotz dieses Programms geht es in dem Buch, wie in vielen anderen auch, nicht eigentlich um eine Balance oder um eine Vermittlung beider Vorgehensweisen, vielmehr werden Fragen nach den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler dazu genutzt, die religiösen Phänomene verständlich werden zu lassen. Mittel-

[10] M. Grimmitt (1981a), S.47.
[11] K. Meyer (1994).
[12] Clarke/Thompsen (1996), S.4.
Das Buch über Buddhismus ist streng nach buddhistischen Schlüsselbegriffen und Lehren gegliedert (The Buddha/The Dharma/The Sangha/Meditation and Worship/Scriptures/Ethics and Daily Life/Theravada Budddhism/Mahayana Buddhism/Tibetan Buddhism/Buddhism in the West).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

punkt des Unterrichts bleibt in diesem wie in vielen anderen Fällen die historische oder einfach deskriptive, sachliche Erörterung.

Es läßt sich hingegen weiterhin eine *Polarisierung* beobachten, die der Unterscheidung des School Councils (1971) entspricht. Auf der einen Seite stehen Schulbücher, die ihren Schwerpunkt auf das Wissen und Verstehen der religiösen Traditionen legen. Sie stellen methodisch das Wahrnehmen, Beschreiben und Einordnen in den Vordergrund, ich möchte in diesem Zusammenhang vom *„deskriptiven"* Vorgehen sprechen. Auf der anderen Seite stehen Schulbücher, die auf das eigene Suchen und Fragen der Schülerinnen und Schüler einen Schwerpunkt legen. Sie versuchen in ihrer Methodik, die Jugendlichen existentiell einzubeziehen. Dieses Vorgehen bezeichne ich als *„existentiellen"* Ansatz. Um diesen Unterschied *in Zielrichtung und Vorgehensweise* in besonderer Weise herauszuheben, möchte ich mich im Folgenden an die beiden Ausdrucksweisen halten.[13]

Bei einer näheren Analyse von 35 Schulbüchern der letzten zehn Jahre[14] wurde deutlich, daß sich Schulbuchautoren für eine der beiden Vorgehensweisen entscheiden. Es läßt sich folgern, daß auch von den Unterrichtenden Entscheidungen für eine der beiden Seiten getroffen werden.

Während es den Autoren deskriptiver Bücher darum geht, bestimmte Themen auf kognitiver Ebene zu klären und den Blick auf die Komplexität der religiösen Dimensionen zu schärfen und zu weiten,[15] liegt den anderen Autoren besonders daran, das Bewußtsein für existentielle und „spirituelle" Fragen und Erfahrungen zu stimulieren und auf die eigene Situation und Erfahrung anzuwenden.[16]

---

[13] Die Unterscheidung von M. Grimmitt „learning from" und „learning about" bezieht sich nur generell auf die Ziele und soll hier nicht weiter benutzt werden, zumal sie durch übermäßigen Gebrauch in der religionpädagogischen Literatur Englands ihre einstige Prägnanz verloren hat.
Auf einer sehr allgemeinen Ebene stimmt eine Unterscheidung von D. Lawton (D. Lawton [1973], S.23f) mit unserer Ausdrucksweise überein. Lawton charakterisiert „two opposing views of the structure und organisation of knowledge" (D. Lawton [1973], S.22): die „klassische" und die „romantische" Pädagogik. Während die klassische Pädagogik den Erwerb von Wissen hervorhebt und die Einweisung in bestimmte Wissensgebiete zu ihrem Inhalt macht, will die romantische Pädagogik im Prozeß des Unterrichts Haltungen und Werte aneignen helfen, indem die Schülerinnen und Schüler selbst Erfahrungen machen mit Themen, die sich an ihren Lebensfragen orientieren.

[14] K. Meyer (1994).

[15] Dies läßt sich gut an den Aufgabenstellungen ablesen: „Read carefully ... Explain.. Draw a design..." (Hammond/Jacob [1990], S.23). „What do you think are the most important differences...", Palmer/Bisset (1990) , S.11. Eine detaillierte Aufstellung zu 35 englischen Schulbücher, an der diese Aufstellung nachvollzogen werden kann, findet sich in K. Meyer (1994).

[16] „Can you imagine nothing at all existing?", Hasted/Teece (1993a), S.8.
„ ... exchange your gifts... how did it feel to receive gifts? .. how did it feel to give gifts?", Hay/Hammond (1990), S.174.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Es sei angemerkt, daß sowohl die deskriptive als auch die existentielle Seite die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufnehmen, doch unterscheiden sie sich in ihrer Intention: Wenn in einem Schulbuch das Wahrnehmen und Einordnen in den Vordergrund gestellt wird, dient die Aufnahme der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im großen Rahmen der Unterrichtsstrukturierung dem Verstehen der jeweiligen Religion.[17] Wenn es in dem Schulbuch darum geht, die Schülerinnen und Schüler existentiell und möglicherweise praktisch einzubeziehen, bekommen die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler selbst eine Mittelpunktstellung, [18] während die religiösen Zeug-nisse zu einem Medium werden, um die Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenen Denken, Fragen und Suchen anzuregen.[19]

Das Dilemma besteht in der Polarisierung, die die Wahl des Vorgehens zu einer pädagogischen Grundentscheidung macht, die von Thema zu Thema gefällt werden muß. Liegt die didaktische Priorität auf der Suche der Schülerinnen und Schülern nach Sinn oder auf Vermittlung von Methoden und Inhalten in Anlehnung an die Religionswissenschaften?
N. Smart hat z.B. immer für die Religionswissenschaften als Ausgangspunkt plädiert, wobei er auch das Gespräch unter den Schülerinnen und Schülern nie ganz aus den Augen gelassen hat. Das Ergebnis war ein weitgehend kognitiver Unterricht.
B. Lealman wendet sich heftig gegen Smarts Grundansatz und spricht sich für einen ganz anderen Unterricht aus: „Examine the focus of RE and it is so often on the production of miniature scholars, tolerant citizens, or, in a subtle way on the production of 'church people'. At least the emphasis is on the acquiring of knowledge about religious institutions. The main focus is rarely on the development of the person through the stimulation of religious insights and religious understanding within an awareness of mystery. There have been few sustained

---

17 "Can you remember any time when things were fine until you did something" (um die Paradies-geschichte anschaulich zu machen) Lohan/McClure (1988), S.33. "Perhaps you could talk to your friends about some of your favourite stories" (Die Erfahrung des Geschichtenerzählens wird als solche aufgenommen, aber die Kinder erzählen zum Beispiel nicht ihre Lieblingsgeschichte, „talk .. about (!)" M. Austerberry (1990), S.6.

18 „Complete this sentence as often as you want to until your anger runs out. 'Something that really makes me angry is when ...'", D. Day (1989), S.31. „The Earth – a computer image from satellite information. ... What does this picture tell us about the place of human beings in the universe?..." Hasted/Teece (1993a), S.8.
„Carefully cut half an apple into small pieces .. then close your eyes. When you are ready reach out and take a piece, lift it slowly and smell it, on the cut surface and on the peel. .. then touch it with your tongue and taste it ..." Hammond/Jacob, Religions and Issues. Christian ... (1990), S.16.
„Collect and sing joyful songs" Grimmitt/Grove/Hull/Spencer (1991), S.51; im Gegensatz zu den oben beschrieben deskriptiven Vorgehensweisen geht es nicht darum, „to talk about", sondern um das Singen und Erzählen selbst.

19 Dazu Kap 5.3.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

attempts to draw on and to articulate in RE the mystery of subjectivity, the mystery of being, the 'whys?' in relation to me."[20] Sie sieht in den Schülerinnen und Schülern und ihrem Denken selbst eine der Hauptquellen für den Unterricht.

4.1.3 Überlegungen zum Hintergrund der Polarisierung

Wie kommt es zu dieser Polarisierung?
Um beide Vorgehensweisen zu verbinden, müßte dasselbe Thema, gar dasselbe religiöse Zeug-nis in zweierlei Hinsicht didaktisches „Mittel" sein: einerseits um sich Sachwissen anzueignen und einen an den Religionswissenschaften orientierten Umgang mit religiösen Zeug-nissen zu lernen, andererseits auch um eigenes Suchen und eigene Fragen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Dies scheint an sich nicht schwierig. *Das Problem, beides zu verbinden, liegt aber darin, daß ein religiöses Zeug-nis von einem bestimmten religiösen Glauben und bestimmten Erfahrungen mit dem Heiligen zeugt, die viele Schülerinnen und Schüler nicht teilen.* Das strikte Gebot der englischen Religionspädagogik, nicht zu Gunsten einer bestimmten Religion zu unterrichten (vgl. Kap 3.2), brachte die Folgerung mit sich, keinem religiösen Zeug-nis eine exponierte Stellung zu geben, wie es z.B. in einer existentiellen Auseinandersetzung mit einem religiösen Zeug-nis geschehen kann.
Folglich halten viele Schulbuchautoren in England (und in Deutschland, vgl. oben Kap. 2.6) sachorientierten Unterricht „über" die Religionen und einen Unterricht, der die individuelle spirituelle oder religiöse Entwicklung der Kinder fördern sollte, auseinander.

Anders als der englische Unterricht hat der konfessionelle Unterricht, wie er in Deutschland stattfindet, diese Schwierigkeit bei christlichen Zeug-nissen nicht. Es kann gerade als seine Aufgaben verstanden werden, das historisch ferne Zeug-nis des Evangeliums den Schülerinnen und Schülern in seinem Kontext verständlich zu machen und ebenso zur Stärkung der Schülerinnen und Schüler in ihrem Suchen und Fragen, vielleicht auch ihrem Glauben beizutragen.[21]

Je für sich soll nun zunächst das existentielle und das deskriptive Vorgehen dargestellt werden.

Die Auswahl von zwei Richtungen steckt deshalb noch nicht den ganzen englischen Religionsunterricht ab. In Bezug auf unsere Fragestellung scheint sie mir jedoch die Konzentration auf den deskriptiven und existentiellen Ansatz eine sinn-

[20] B. Lealman (1982), S.59-60.
[21] H.G. Ziebertz, in: van der Ven/Ziebertz (1994), S.266, hält in einer empirischen Untersuchung fest, daß die deutschen Lehrer gleichermaßen objektives Wissen über das Christentum vermitteln wollen, als auch zum Glauben und seiner Verinnerlichung beitragen wollen.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

volle Herangehensweise an das englische Material. Die Vielfalt der Zugänge zum englischen Religionsunterricht ist generell erheblich größer als in Deutschland. Dies hat eine Reihe von Gründen: Erstens weichen die Rahmenrichtlinien der Counties erheblich stärker voneinander ab als dies in Deutschland der Fall ist. Desweiteren bleiben diese Rahmenrichtlinien zum Teil in ihrer Themengebung sehr offen. Zweitens unterliegen die Schulbuchverlage keiner Genehmigungspflicht durch Behörden, so daß jeder Schulbuchautor in gewissen Grenzen seine Themen in seinem Stil behandeln kann.[22] Dies bedeutet drittens, daß jede Schule bzw. jeder Lehrer im Rahmen der Richtlinien wählen kann, welche Richtung ihr oder ihm am meisten liegt.[23]Und viertens ist die Vielfalt möglicher Themen bei einem multireligiösen Unterricht generell erheblich höher, so daß die Auswahl der Themen, wie auch ihr Zugang, völlig unterschiedlich ausfallen kann.

4.2 Der deskriptive Grundansatz

In den folgenden Überlegungen (4.2) geht es um den deskriptiven Ansatz im Rahmen des englischen Religionsunterrichts. Der Unterricht ist auf das Wissen und Verstehen religiöser Traditionen ausgerichtet und kann als Religionskunde bezeichnet werden. Die Vorgehensweise charakterisiert das Wahrnehmen, Beschreiben und Einordnen der religiösen Zeug-nisse. Unter dem deskriptiven Grundansatz lassen sich alle religionspädagogischen Varianten fassen, die ihr wichtigstes Standbein in den religionswissenschaftlichen Disziplinen haben.

Die Variante des deskriptiven Vorgehens, die sich mit den Anfängen des „multifaith religious education“ verbindet, hat bis heute auf den englischen Religionsunterricht einen maßgeblichen Einfluß. Diese Variante beruht auf N. Smarts Schriften, der sich als Religionsphänomenologe versteht. Der daraus entwickelte „phänomenologische“ Religionsunterricht geht im strengen Sinne nicht selbst nach wissenschaftlich phänomenologischer Methodik vor, sondern orientiert sich an den *Ergebnissen* religionsphänomenologischer Behandlungsweise, wobei besonders auf die gegewärtige Glaubenspraxis der entsprechenden Religionsgemeinschaft im Zentrum des Interesses liegt. Im Unterricht steht das besagte Wahrnehmen, Beschreiben und Einordnen der religiösen Zeug-nisse im Vordergrund. Ein wichtiges Anliegen ist es, jede religiöse Parteilichkeit zu vermeiden, indem über subjektive Erfahrungen der Menschen objektiv unterrichtet wird.

---

[22] Vgl. D. Day, JRP 11 (1994), S.168.

[23] Deutlich wird dies im Besonderen dann, wenn man sich ein Thema auswählt und es durch eine Reihe von Schulbüchern beider Länder verfolgt. Beim Thema Schöpfung zeigt sich so eine erhebliche Ähnlichkeit in der Behandlung durch deutsche Autoren (historisch kritischer Hintergrund, P und J, Umweltproblematik in allen Büchern), während englische Autoren völlig verschiedene Themen auswählten und ebenso in der Methodik differierten. Vgl. dazu K. Meyer (1994).

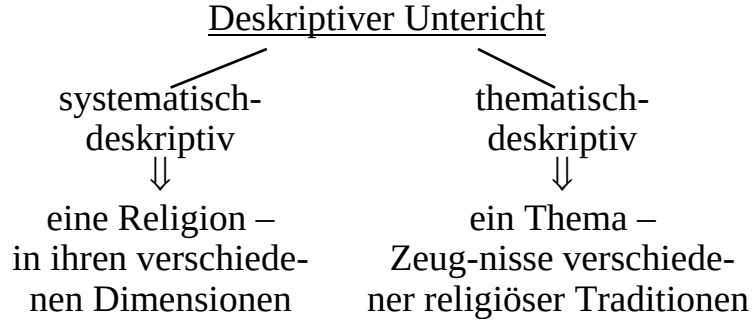
Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

„... the objectivity is about the subjectivity ... Such objectivity is actually possible because of the characteristic human capacity for self-transcendence. .... by the power of imagination they are able to participate in the subjectivity of others.“ [24]
(Zur Kritik an an diesem Objektivitätsanspruch s.u. 4.2.1)
Trotz der Verbindungslinie, die einzelne Autoren zur Phänomenologie Husserls zogen,[25] fanden phänomenologische Theorien keine eigentliche Umsetzung in der Praxis. So finden sich ab und an Hinweise zur „Einfühlung“ Husserls und andere, die die „Einfühlen“ der Kinder in andere Menschen vorschlagen; aber Ausführungen für die Praxis, die Möglichkeiten und Methoden der „Einfühlung“ sowohl *pädagogisch als auch phänomenologisch eingehender durchdenken*, fehlen z.B. in der Literatur (dazu näheres unten Kap. 4.2.1). Ebensowenig werden „Essenzen“ im Unterricht entwickelt, wenngleich R. Jackson auch darauf hingewiesen hat, daß Abstraktionen, wie der Begriff eines religiösen „Denksystems“ oder religionswissenschaftliche Typologien dem Geist phänomenologischer Essenzen entsprechen (vgl. Kap 4.2.1.d und Kap. 5.4).

Wenn im Folgenden von „phänomenologischem Unterricht“ gesprochen wird, orientiere ich mich am englischen Sprachgebrauch, der auf den Unterricht Smartscher Prägung rekurriert und der das „objektive“ Wahrnehmen und Beschreiben zur Aufgabe gemacht hat.

Von der phänomenologischen Variante haben sich inzwischen die meisten Autoren von Schulbüchern gelöst. Die im Abschnitt 4.2.2 dargestellten Beispiele sind Vorgehensweisen, die ebenso auf einer deskriptiven Grundorientierung beruhen, aber nicht dem Anspruch der „Objektivität“ des phänomenologischen Unterrichts folgen. Eine namentlich ausgewiesene Variante ist der ethnographisch-interpretative Ansatz von R. Jackson, auf die ich unter 5.4 eingehen werde.

Zur Illustration des derzeitigen deskriptiven Vorgehens möchte ich eine Reihe von Beispielen vorstellen. Es ist sinnvoll zwischen dem systematisch-deskriptiven (4.2.2) und dem thematisch-deskriptiven Vorgehen (4.2.3) zu unterscheiden. Im systematischen Unterricht wird eine Religion im Block vorgestellt. Im thematischen Unterricht geht es um ein Thema, zu dem Zeug-nisse verschiedener Religionen vorgestellt werden.



[24] School Council (1971), S.22.
[25] Z.B. E. Sharpe, LfL 15,1 (1975) und J. Marvell, LfL 16,1 (1976).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

4.2.1 Historisches

F. Hilliard hatte schon seit den vierziger Jahren für einen sachlichen und unparteiischen Unterricht über nicht-christliche Religionen plädiert.[26] Während er immer noch von den Grundlagen eines christlichen Religionsunterrichts ausging, konstituierte N. Smart mit seinem Programm, in dem er die Religionswissenschaften, speziell die Religionsphänomenologie, zur Bezugswissenschaft des Religionsunterrichts machte, einen völlig neuartigen Unterricht. In seinem Buch „Secular Education and the Logic of Religion" (1968) forderte er, Universitäten und Schulen sollten neutral gegenüber Religionen und Ideologien sein.[27] Die christliche Perspektive dürfe nicht die Sicht auf andere Religionen bestimmen. Im Religionsunterricht seien alle Weltreligionen in einer objektiven Weise und in deskriptivem Vorgehen zu unterrichten. Weiter wies er den traditionellen Weg zurück, Weltreligionen als abstrakte Glaubenssysteme zu unterrichten und entfaltete den Weg eines Unterrichts, der sein Gewicht auf heute ausgeübte Glaubensformen legt. Sein Vorschlag, sechs religiöse Dimensionen in der Strukturierung des Unterrichts zu unterscheiden, gewann in der Religionspädagogik große Bedeutung.[28] Er schlug die Dimension der Dogmen und Prinzipien, die Dimension der Mythen, die der Ethik, die der Rituale, die der Erfahrung und die der Gemeinschaft und der sozialen Ebene vor.[29]Sinn dieser Unterteilung war es, daß Rituale und Gemeinschaftsaspekte gleichgewichtig neben Dogmen und Ethik zu stehen kamen.[30]

---

[26] In einem Artikel von 1943 weist F.H. Hilliard einen apologetischen Unterricht ab. Seiner Meinung nach muß es darum gehen „to present certain facts as evidence of the religious achievements of particular people; to impart an understanding of the experiences which gave rise to them; and to arouse a sympathetic appreciation." F.H. Hilliard, RiE 10,3 (1943), S.25-26.
In einem kleinen Vorlesungsband von 1961 tritt er für eine objektive Präsentation anderer Religionen ein, nicht als vergleichendes Studium, sondern mit historischem Charakter. Hilliard (1961), S.20. Vgl. auch F.H. Hilliard (1963).

[27] N. Smart (1968), S.90.

[28] Bei H.G. Ziebertz, in: Van der Ven/Ziebertz (1994), S.235 und S.255, findet sich die Notiz, daß die Dimensionierung von Religionen von Glock und Stark (1965) stammt. Diese unterscheiden Wissensdimension, Glaubensdimension, rituelle Erfahrungs- und ethische Handlungsdimension. Bei Smart läßt sich allerdings kein Verweis auf diese Autoren finden. Zu Glock und Stark vgl. auch auch G. Adam, in: J. Bohne (1992), S.143.

[29] N. Smart (1968), S.15-18.

[30] Die Aufteilung in 6 Dimensionen ist dabei nicht zu eng zu fassen. Im Mittelpunkt steht das gleichgewichtige Nebeneinander verschiedener Dimensionen. Aus den sechs religiösen Dimensionen wurden später sieben: „Practical and Ritual", „Experiential and Emotional", „Narrative or Mythic", „Doctrinal and Philosophical", „Ethical and Legal", „Social and Institutional" und „Material". „This additional seventh dimension is said by Smart to be 'the incarnation of the „Social and Institutional" dimension in material form (The World's Religion, 1989, p.21)" (D. Bates (1992), in: D. Basitide [1992], S.123).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

N. Smart steht in der Tradition von Van der Leuw und Rudolf Otto.[31]
Ihm ist es wichtig, daß die Intention der Gläubigen aufgenommen wird: „The meaning the activity has for the person or persons participating." „It is strictly a misdescription if I say that a person is praying to a statue, if he concieves himself as praying to Vishnu".[32] Er geht davon aus, daß diese Intention *objektiv* vermittelt werden kann.

Seine Betonung des akademischen Charakters des Unterrichts wurde von dem Gegensatz zur vorangehenden „parteiischen" Unterweisung[33] in christlichem Grundwissen motiviert. Das *objektive* Vorgehen sollte sicherstellen, daß die Kinder und Jugendlichen weltanschaulich nicht beeinflußt werden. Dieses Bestreben wurde durch allgemeine pädagogische Publikationen z.B. von R.S. Peters, P.N. Hirst und R. Dearden unterstützt,[34]die die Autonomie des Kindes betonten und jede weltanschauliche Einflußnahme ablehnten.
Grundlinien dieser Veröffentlichungen von N. Smart, wie die Unterscheidung von sechs Dimensionen, prägen den englischen Unterricht bis heute.

Ein anderes Interesse phänomenologisch orientierter Veröffentlichungen ist die oben angesprochene „Einfühlung". Sie findet sich erstmals in der Veröffentlichung eines Projektes des School Councils, das Smart leitete:
„... religious understanding can be encouraged by providing for actual and imaginative participation in the life of the different communities of faith. A Christian child can be a Jew. for a day of an hour by witnessing a sacred festival or by acting out a part in an imagined ritual occasion. A Jewish child can identify in imagination with the Muslim community..."[35]
Die pädagogische Intention wird von O. Bennett in einem Schulbuch so ausgedrückt: „There are many things we can learn ... by seeing events or places through other people's eyes... . For a while, we stand in their shoes and we look at the world through their eyes. This helps us to see things differently. We learn that we are not all the same .... Sometimes we learn that who we thought are different from us ... are actually much more like us than we thought."[36]

---

31 Vgl. D. Bates (1982), in: Tickner/Webster (1982), S.26.
32 N. Smart (1969), S.65.
33 Diese wurde als „nurturing" bezeichnet. „Nurturing" heißt in etwa: sich etwas heranziehen, in dem Sinne hier von einer „anleitenden"/ „(hin) führenden" Pädagogik, zum Teil als „Unterweisung" wiedergegeben.
34 Peters/Hirst (1970); Dearden/Hirst/Peters (1972).
35 School Council (1971), S.22. Das Papier geht davon aus, daß diese Imagination für Schüler aller Klassenstufen möglich sei. Zur Kritik vgl. zum Beipiel Nicola Slee, BJRE 11,3 (1989), S.129.
36 O. Bennett (1984b), S.6 und S.8.
Der Aspekt „in anderer Leute Schuhen" zu gehen, wurde von humanistischer Seite in Zusammenhang mit Moralunterricht in den Religionsunterricht eingeführt und wurde zu einem wichtigen Aspekt. Vgl. School Council Moral Education Curriculum Project (1972).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

In der Mitte der siebziger Jahre wurde diese Forderung mit dem Hinweis auf die Philosophie E. Husserls verbunden. Begriffe wie „ausklammern" („bracketing out", „Epoché") eigener Sichtweisen und Vormeinungen und „Einfühlung" („Empathy") in andere Menschen wurden nun verwandt, um das Sich-Hinein-Versetzen in religiöse Menschen zu beschreiben.
Wie oben schon erwähnt, finden aber keine Untersuchungen, wie die phänomenologische Theorie angemessen in verschiedenen Altersstufen umgesetzt werden könnte. Es blieb bei den schlichten Hinweisen, daß dies möglich sei und ganz pragmatischen Unterrichtsfragen, wie: „Wie stellt ihr euch vor, fühlt sich ein ..., wenn er ...". In den Schulbüchern finden sich erst in den 90er Jahren, als der phänomenologische Ansatz an Einfluß verloren hatte, Übungen, die diese Phantasie pädagogisch angeleitet fördern soll (vgl. 4.3.2 Hay/Hammond). In der Literatur finden sich bis heute keine entwicklungspsychologischen Untersuchungen, in welchem Alter eine Einfühlung in welche Fragestellungen möglich sein könnte.[37]

Die weitgreifende Prägung durch Smart wird noch in den achtziger Jahren durch den Swann-Report (HMSO 1985) anschaulich, der den Unterricht in Weltreligionen und die phänomenologische Unterrichtsmethode gleichsetzte.[38]
Doch schon Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre wird die Kritik an dieser Variante unüberhörbar. Seit der zweiten Hälfte der achtziger Jahre wird der phänomenologische Hintergrund fallengelassen. Die Kritik beginnt bei der Frage der Objektivität (a), dehnt sich auf Stellungnahmen zu pädagogischen Fragen aus (b) und wird schließlich generell hermeneutisch begründet (c). Ein eigenes Diskussionsfeld ist die Frage nach dem thematisch gegliederten Unterricht, der mehrere Traditionen auf ein Thema hin untersucht (d).

a) Die Konzentration auf die „objektive" Wissensvermittlung wurde zuerst Ende der siebziger Jahre kritisiert. D.W. Hardy (BJRE 1979) machte deutlich, daß die wissenschaftliche Außensicht einer Religion nicht dem entspricht, was die religiöse Tradition aus sich heraus intendiert - ein Denken aus und von ihrer Wahrheit her. M. Grimmitt stellt die Möglichkeit der Objektivität generell in Frage. Alles Denken hat einen ideologisch-kulturellen Hintergrund.

D.W. Hardy (LfL, 1976) vertrat die Ansicht, daß Religionen adäquat nur aus der Innenperspektive unterrichtet werden können. Nur so - von innen - will eine Religion eigentlich verstanden werden. Die Sicht von außen hat eine völlig andere, störende Qualität und trägt Kategorien an diese Religion heran, die ihr nicht immanent sind und folglich eine falsche Kompatibilität mit anderen Religionen suggeriert. Hardy empfiehlt den Unterricht im Dialog.

---

37 So auch N. Slee, BJRE 11,3 (1989), S.129.

38 HMSO (1985), S.470-474. Der Swann-Report folgt im Kapitel zum Religionsunterricht auf seiner ganzen Linie den Vorschlägen des School Council (1971).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Rankin (BJRE, 1979) kritisiert Hardys Sicht. Es muß zwischen der religiösen Bindung und dem pädagogischen Beitrag von Religion als Teil des Curriculums unterschieden werden. Dialog ist erst da möglich, wo die Schülerinnen und Schüler voll in ihrer religiösen Tradition verhaftet und verwurzelt sind. Die Wahrheit einer religiösen Traditon kann nicht so einfach durch den Blick von außen zerstört werden. Die Außensicht ist erlaubt und eine Bedingung menschlichen Denkens.
Hardy (BJRE, 1979) antwortete und erklärte seine Position im Detail:
Die Wahrheit einer religiösen Tradition hat universale Qualität. Sie hängt nicht von den Ansprüchen ihrer Anhänger oder der Qualität ihrer Argumente ab. In einer Religion stehen die Anhänger nicht in einer distanzierten Position: „the truth make itself true for me and make me adequate for it".[39] Die Wahheit ist nicht neutral und könnte einfach als Wahrheitsanspruch innerhalb eines Gefüges von religiösen Dimensionen übersetzt werden.[40] Die phänomenologische Konstruktion ist schon in sich ein ontologisches Statement. Statt eines 'wahr für die Anhänger von Religion xy', sollte man jeweils nur formulieren 'wahr für uns'. „[We should not] place the truth 'somewhere else' than where we are, at a distance from us ... outside the class ... [creating] a 'cool zone' in the class".[41] Der neutrale Unterricht suggeriert, daß Autonomie Freiheit und persönliche Entwicklung schafft, während Menschen, die religiösen Traditionen folgen, ihre Entwicklungsmöglichkeiten darin finden, „in discovering the truth about ourselves as present already in these traditions".[42]
Die Wahrheit einer Religion hat mehr zum Inhalt als das Studium von Zeremonien und Büchern. Hardy schlägt vor, einen Dialog im Klassenzimmer zu initiieren „[to participate] in the truth so far as it [scl. the truth] enables him to do so - and not simply to stay in a neutral position and imagine about what the religious tradition does for 'those' people somewhere else".[43]
M. Grimmitt geht in seiner Kritik ähnlich wie Hardy zunächst von dem Selbstverständnis der Gläubigen aus. Einige Anhänger einer Religion sehen ihre Religion nicht nur als einzigartig, sondern als den einzig wahren religiösen Glauben. Demgegenüber mündet die deskriptive „phänomenologische" Untersuchung in einer Relativierung solcher Absolutheitsansprüche.[44] Darüber hinaus kritisiert Grimmitt den generellen Anspruch, unparteiisch und neutral zu sein. Grimmitt stellt fest, daß die säkulare Weltanschauung, die hinter dieser Neutralität steht, ebenso als „Ideologie" verstanden werden muß.[45]

b) Weiter erschien das dürre wissenschaftliche Vorgehen im Gefolge Smarts als pädagogisch unzureichend. Wenn Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden, haben sie allenfalls dienende Funktion, um das Verstehen der Schülerinnen und Schüler zu erleichtern oder diese zu motivieren. D. Bates kommentierte 1982: „The personal development of the pupil has tended to be seen as a secondary matter"[46]. Wright kommt es in seinem Buch besonders auf das eigene

39 D.W. Hardy (1979), S.102.
40 Ebd., S.104.
41 Ebd., S.104.
42 Ebd., S.106.
43 Ebd., S.106.
44 M. Grimmit (1987), S.40. Vgl. auch M. Grimmitt (BJRE, 1991), S.78f.
45 M. Grimmitt (1987), S.41. S.o. zum Ideologiebegriff Kapitel 3.1.
46 D. Bates (1982), S.31.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Philosophieren der Schülerinnen und Schüler an.[47]Er stellt fest: Die phänomenologische Methode mit ihrer Objektivität und „Empathy simply leaves all the crucial questions unanswered, all the conflicting stories unexplored.“[48]
In Reaktion darauf wurden neue Varianten des deskriptiven Vorgehens entwickelt, die sich nicht mehr als phänomenologisch verstanden und demgegenüber versuchten, die Themen stärker mit einem Rückbezug auf die Schülerinnen und Schüler zu koppeln.[49]
Schulbücher mit kognitiv-deskriptivem Schwerpunkt wurden durch eine Kombination aus erfahrungsbezogenen Themen[50] und problemorientierten Unterrichtsstrategien[51] bereichert.

Leech meint diese Neuerung auch in das phänomenologische Vorgehen eintragen zu können. Er sprach sich dafür aus, daß der erste Schritt des phänomenologischen Zugangs darin bestehen solle „[to] examine my own experiential world“.[52] „Encouraging the phenomenological approach does not mean only that we should engage the children's understanding of the world of the religious person, but also that we should engage the children's understanding of their own worlds.“[53] Mit dieser Forderung verläßt Leech aber die alten Bahnen des „phänomenologischen“ Ansatzes.

c) Unabhängig von den *pädagogischen* Problemen wurde die phänomenologische *Hermeneutik* der Kritik unterzogen. Besonders R. Jackson und E. Nesbitt (1993) äußerten sich zu der hermeneutischen Problematik.

Jackson und Nesbitt (1993) kritisieren im Zusammenhang mit einem ethnographisch-interpretativen Ansatz (5.4) hermeneutische Voraussetzungen der Phänomenologie.
Der erste Kritikpunkt betrifft das Postulat einer Essenz, die aus gewissen Phänomenen entwickelt werden könne und die allen Phänomenen einer bestimmten Kategorie zugrunde liegen soll. Die Autoren halten fest, daß entsprechend der Kritik von Wissenschaftlern aus der Philosophie, den Sozialwissenschaften, der Kulturkritik und der Literarkritik die Existenz einer universalen Essenz, die sich durch die Vielfalt der Lebenssituationen hindurchziehen soll, und ihre Erhebbarkeit

47 A. Wright (1993), S.75. Sein Ziel ist „produce ... theologians and religious philosophers.“
48 A. Wright (1993), S.74. „The religions themselves point to the public, objective truth claims they make about reality, not to private, subjective experiences, when asked to speak about what lies at their heart. ... It is the teaching of religions, their concrete beliefs, and the question of the coherence and truth of these claims that mark the heart of religion, as it is understood by believers themselves.“ A. Wright (1993), S.75.
49 Ausgeführt werden soll das Vorgehen von R. Jackson in Kap. 5.4.
50 Vgl. K. Surin, „Can the Experiential and the Phenomenological Approaches be Reconciled?“ BJRE 2,3 (1980).
51 Vgl. Hammond/Jacobi (1990).
52 A.J.H. Leech, BJRE 11,2 (1989), S.74.
53 Ebd., S.75.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

durch die Anwendung einer Methode in Frage zu stellen ist.[54] Das phänomenologische Vorgehen in Schulbüchern und im Unterricht allgemein, das beispielsweise auf bestimmten Typen in allen Religionen aufbaut, ist wissenschaftlich zu problematisieren.
Begriffe wie „Hinduismus" oder Typologien von Ritualen spiegeln jeweils die Denkweise derer wieder, die hier Kategorien bilden, in diesem Fall in der Regel westlich-wissenschaftliches Denken.[55] Ein Begriff wie der des „Hinduismus" ist ein westliches Konstrukt, das erst Anfang des 19. Jahrhunderts entstanden ist.[56] Ein Begriff wie der des religiösen Systems ist angesichts der Vielfalt in den religiösen Traditionen aufzugeben.
Das zweite Problem der phänomenologischen Methode sehen Nesbitt und Jackson in der „Empathie". Die Annahme, es sei möglich, die eigenen geistigen Voraussetzungen in einer „Epoche" auszuklammern, ist ein fragliches Postulat und bedarf selbst unter der Voraussetzung, daß die „Epoché" rein pragmatisch möglich ist, einiger Fähigkeiten. In jedem Fall bleibt, besonders im Unterricht, das Problem, eigene Vormeinungen in die Wahrnehmung des anderen einzutragen, ohne daß man sich dieses Sachverhalts bewußt ist.
Jackson hält fest: „Pragmatically, you can try to be aware of at least some of your presuppositions and hang on to that awareness ..., but no more. The inquire, with his or her assumptions, questions and concerns peeking through, is still there."[57]
Die gedankliche Annäherung an fremde religiöse Traditionen erfolgt nicht in einem einmaligen Schritt der Ausklammerung eigener Sichtweisen, sondern der Verstehensprozeß ist ein beständiges Hin und Her zwischen eigenen Konzeptionen, mit denen versucht wird, das Fremde zu begreifen, und der Sprache und „Diskursgrammatik" der fremden religiösen Tradition. Im hermeneutischen Zirkel muß immer wieder auf die eigene Denkweise zurückgegriffen werden um das Fremde verstehen zu können.

In jüngster Zeit treten besonders evangelikale Christen (z.B. T. Lovat) wieder für den phänomenologischen Unterricht ein. Die phänomenologische Methode wird dabei als Möglichkeit betrachtet, die Hermeneutik des eigenen Glaubens dezidiert von der Betrachtung anderer Religionen zu scheiden,[58] indem der eigene Glaube in der wissenschaftlichen Beschäftigung ausgeklammert bleibt (Epoché).[59]

---

54 Jackson/Nesbitt (1993), S.18, unter Verweis auf Wittgenstein und Rorty.

55 Jackson verweist dabei auf E. Said (1978), der auf die imperialistische Struktur der Orientalisten des letzten Jahrhunderts aufmerksam gemacht hat, in denen die Religionswissenschaften seines Erachtens noch heute wandeln.

56 Vorlesung von R. Jackson im Mai 1995. Auf den problematischen Begriff des Hinduismus hat W.C. Smith (1969) erstmals aufmerksam gemacht.

57 R. Jackson (1993), in: D. Starkings (1993), S.150.

58 Mit ähnlicher Intention wurden auch die Modell-Syllabi der School and Curriculum Assistent Authority entwickelt. Diese Syllabi mit beratender, nicht verbindlicher Funktion wurden von den einzelnen Vertretern der Religionen geschrieben. Sie präsentieren ein klar profiliertes Bild jeder Religion. Darin, daß hier Vertreter jeder Religion die Präsentation ihres Glaubens bestimmen, unterscheidet sich dieser Ansatz allerdings grundsätzlich von dem theoretischen phänomenologischen Vorgehen, das von den Religionswissenschaften als Grundlage ausgeht. Auch hier steht aber das Wahrnehmen, Beschreiben und Einordnen können an erster Stelle.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

d) Eine eigenständige Diskussion rankt sich um die Frage, ob *verschiedene Religionen unter einem Thema* nebeneinandergestellt werden sollen. Dieses thematisch-deskriptive Vorgehen wurde jüngst von zwei Seiten her kritisiert.
Erstens wurde es von konfessioneller und politisch konservativer Seite angegriffen. Politiker äußerten ihre Befürchtung, daß multireligiöser Unterricht und im Besonderen thematisch übergreifende Fragestellungen in einem Mischmasch der religiösen Traditionen enden könnten.[60]
Konfessionsorientierte Religionspädagogen wie T. Cooling betonten die Notwendigkeit die „Integrität" einer einzelnen Religion zu wahren. T. Cooling vertritt die Ansicht, daß die Integrität und Sinnmitte z.B. einer Geschichte, ohne das Umfeld ihrer religiösen Tradition leicht verlorengeht. Die Geschichte müsse in ihrem spezifischen Kontext zum Tragen kommen.[61]
Zweitens kritisieren Religionswissenschaftler wie van der Ploeg, daß einzelne religiöse Elemente aufgrund ihrer hohen inneren Komplexität nicht einfach aus ihrem Zusammenhang gelöst, nebeneinandergestellt und verglichen werden können.[62]

Besonders gegenüber der ersten Kritik führt John Hull eine „Theologie der Begegnung" ins Feld: „Those who have a fear of mishmash are deeply respectful of the faith of others. Each faith is to preserve its purity, its integrity. Each religion is a kind of separate classification. I am holy, says the anti-mishmash argument, and you are holy, but the ground between us is unholy .... . The other approach ... takes the opposite point of view. I myself, it suggests, I am not particularly holy, and perhaps in yourself you are not wonderfully holy, but the ground between us is holy. The boundary which separates shall become the holy ground, ... Holiness is discovered through encounter."[63]
„[I]t is part of the healthy ecology of the human mind, that things who are separated become comparable in their separateness, ... Disconnected entities insist on being associated."[64]

Diese Modell-Syllabi werden von einer Mehrheit der Religonspädagogen Englands kritisiert, vgl. D. Day, JRP 11 (1994) und J. Everington (1996).

59 T. Lovat (1995). Vor dem Hintergrund der Situation des Religionsunterrichts in Australien vertritt T. Lovat den phänomenologischen Ansatz. Er stützt sich neben Husserl und Otto vor allem auf N. Smart. Die phänomenologischen Kategorien erlauben den Vergleich und den Kontrast zwischen Religionen, ohne den eigenen Glauben zu beeinflussen. So können Hinduismus und Christentum bezüglich ihrer Initiationsriten nebeneinandergestellt werden. Ein Urteil wird dabei im Unterricht nicht gefällt. Wie und in welchem Alter das angemessen ist, bleibt auch hier offen.

60 J. Hull (1991a), S.9-13. Hull äußert sich positiv zu einem thematischen Unterricht, dagegen Homan/King, BJRE 15,3 (1993).

61 T. Cooling (1994b), S.5-8. Kritisch dazu vgl. A. Wright, BJRE 19,3 (1997), S. 143ff.

62 P.A. van der Ploeg (1994), S.7 des Manuskripts vom ISREV 1994.

63 J. Hull (1991a), S.38.

64 Ebd., S.42. Zur Mish-Mash Diskussion auch A. Wright, BJRE 19,3 (1997), S. 143ff und aus dt. Perspektive vgl. K.E. Nipkow (1998), S.488.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Dieser weitere Punkt kann in Zusammenhang mit dem ersten auch als Antwort auf die religionswissenschaftliche Kritik aufgefaßt werden: Die thematische Verbindung zwischen religiösen Traditionen zieht der menschliche Geist in jedem Fall. Deutlich wird in Hulls Statement ein weltanschaulicher Unterton, der keine letzte Antwort zuläßt.

Wenn auch die „phänomenologische" Variante des deskriptiven Vorgehens mit ihrem Anspruch der Objektivität und ihrer Hermeneutik zu Recht kritisiert wurde und ihre beherrschende Stellung verlor, wenn auch Probleme des thematischen Vorgehens angemahnt wurden, bleiben doch auch im heutigen Unterricht die Grundlagen des deskriptiven Vorgehens, also das Wahrnehmen, Beschreiben und Einordnen, wie auch die Orientierung an der Vielfalt der religiösen Dimensionen bestehen.

4.2.2 Systematisch-deskriptives Vorgehen in Schulbüchern

Im systematisch-deskriptiven Vorgehen wird *eine* Religion über einen längeren Zeitraum den Schülerinnen und Schülern nahegebracht. Die Schüler und Schülerinnen lernen die Strukturen, Inhalte und Eigentümlichkeiten einer einzelnen Religion kennen.
Mit dem deskriptiven Ansatz verbindet sich die Darstellung von Ritualen, das Erzählen von Geschichten, Einblicke in soziale Formen etc. Höhepunkte sind Momente, in denen der Lehrer oder die Lehrerin religiöse Gebrauchs- und Kunstgegenstände („artefacts") in den Unterricht mitbringt, wenn die Schülerinnen und Schüler selbst einen Ort für religiöse Feiern besuchen können, wenn sie Menschen, die einer Religion angehören, begegnen.
Charakteristisch ist es, daß darauf geachtet wird, die verschiedenen Dimensionen der Religionen zu ihrem Recht kommen zu lassen. Schulbücher, die sich allein mit einer bestimmten religiösen Tradition befassen, enthalten oft einzelne Kapitel über Mythen, Lehren, Ethik, Gemeinschaft und so weiter – im Anschluß an die sechs religiösen Dimensionen N. Smarts. Oft ist der gesamte Inhalt der Bücher nach diesen Themen gegliedert. Wenn die Kapitel anders geordnet sind, versuchen die Autoren nichtsdestoweniger, die Bandbreite der verschiedenen Dimensionen unter den jeweiligen Rubriken darzustellen. Der Akzent liegt in der Regel auf den lebendigeren praktisch orientierten Dimensionen wie Ritual und Gemeinschaft. Ethik wird oft dergestalt aufgearbeitet, daß eine gemeinsame Ebene mit den Schülerinnen und Schülern hergestellt wird.
Auf diese Weise soll die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf die Komplexität und umfassende Lebensrelevanz der verschiedenen Weltreligionen geweitet werden.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Eine Verteilung der rituellen, erfahrungsbezogenen und mythologischen Dimension auf die unteren Klassen und der ethischen, dogmatischen und der sozialen Dimension auf die höheren[65] wird heute so nicht mehr befürwortet. Jedes Thema wird eine Reihe von Dimensionen zugleich berühren. Nichtsdestoweniger ist der Ausgangspunkt von Geschichten und von Ritualen für die unteren Klassen von entscheidender pädagogischer Bedeutung, was nicht bedeutet, daß diese Aspekte in den höheren Klassen am Rande bleiben sollten.

Die besondere Problematik dieses Ansatzes besteht darin, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sich mit fremden religiösen Zeugnissen zu befassen. In den folgenden Beispielen werden verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, die sich darum bemühen, auch in einem deskriptiv orientierten Unterricht Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern herzustellen.

Die einfachste Art, religiöse Zeug-nisse zu beschreiben und doch an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, besteht darin, von Abschnitt zu Abschnitt auf Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zurückzugreifen, die mit den jeweiligen Zeug-nissen in Zusammenhang gebracht werden können, zum Beipspiel Erfahrungen mit Büchern und Geschichten im Allgemeinen (Bsp. 1a und 1b).
Ein weiterer Weg besteht darin, die Intensität der Erfahrung von Festen oder Aufführungen zu nutzen. Auf einer so grundlegenden Erfahrung wie Festen kann nicht nur ein einzelner Abschnitt, sondern ein ganzes Buch fußen.[66] Das Fest kann die Gelegenheit bieten, daß die Schülerinnen und Schüler, die selbst der behandelten Tradition folgen, aktiv an der Vorbereitung mitwirken zum Beispiel bei Zubereitung und dem Arrangement von Speisen. Es kann auch nach Rücksprache mit religiösen Autoritäten die Möglichkeit genutzt werden z.B. Kultlegenden, unter der Regie, der jeweiligen Schülerinnen und Schüler, die dieser Tradition folgen nachzuspielen. Feste und Aufführungen

---

65 M. Grimmit (1978), S.50.

66 Das Beispiel der Erfahrung des Mondes (Beispiel 2) ist aus einem solchen Buch herausgegriffen (Erricker/Erricker [1995], Buddhist Festivals [Celebrate], Heinemann, Oxford).
Die Aufteilung des Buches ist nach einer kurzen Einführung ganz nach buddhistischen Festen ausgerichtet, anhand derer der Buddhismus als Religion nähergebracht wird. Ähnlich wie bei dem vorangehenden Beispiel kann dabei von Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausgegangen werden.
Vgl. auch: R. Jackson (1988), Hinduism (Religions through Festivals), Longman, Harlow, Essex
Diese Serie stellt Religionen anhand ihrer Feste vor, dementsprechend ist das Buch nach den Festen der Hindus gegliedert, Divali, Pongal, Holi, Janmashtami: Krishna's Birthday, Navratri, Durga Puja, eingeschoben sind entsprechende Geschichten (Rama und Sita zu Divali) und spezifische Riten oder Kapitel über Speisen und Speisevorschriften.
Das Buch ist in besonderer Weise durch authentische Bilder aufgebaut. Entlang ihrer Betrachtung baut sich für den Leser ein Bild des Hinduismus auf.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

ermöglichen im Unterrricht selbst neue Erfahrungen und gehen so über einen rein kognitiven Untericht hinaus (Bsp. 1c)

Beispiel 1a: Anknüpfen an Erfahrungen mit Geschichten
Im Buch „Jews 2" des Westhillprojekts heißt es: „Everyone who can hear and understand words has heard some stories. We can hear stories when people read them to us or we can watch and hear them on the television and radio. We can read stories for ourselves in comics, books and newspapers. Everyone who can speak has told stories. We can tell stories about things we have done, seen or thought about. ... Some stories are very exciting and may make us feel angry, sad or happy. .. Perhaps you could talk to your friend about some of your favourite stories ... All the religions of the world have ... stories. In this book we will read some ancient stories which are important for Jewish people. ... Jews have some very special books about God and the most important of these books is called the Torah."

Beispiel 1b: Anknüpfen an Erfahrungen mit dem Mond
„When you look up at the full moon, what comes into your mind? The moon reminds people of different things. There are lots of songs about love and romance that talk about the moon. The moon has fascinated us for centuries: its light, the way it affects the tides and its changing shape make it magical.
For Buddhists the moon is important too. Their year follows the moon's cycle rather than the sun's. This is called a lunar year. They say that the **Buddha** was born, enlightened and died at the time of full moon. When they look up at it, this is what they remember."[67]

Beispiel 1c: Eine dramatische Aufführung
Eine dramatische Aufführung wird von W.O. Cole/P.S. Sambhi (1986) vorgeschlagen: „Produce a play or mime entitled *The First Baisakhi* for assembly." [68]
„On Baisakhi day 1699 the tenth Guru, Gobind Singh, summoned the Sikhs to him at Anandpur where he happened to be. Standing in front of his tent with a drawn sword, he asked which of them was willing to lay down his life for his Guru. At last one man came forward. He was taken inside the tent, from which the Guru emerged alone, his sword dripping blood, a few moments later. Again he made his request, with the same result. Each time there was more hesitation before a volunteer came forward, and the crowd grew steadily more restive. When the fifth man had been taken into the tent Guru Gobind Singh reappeared with them all, alive and unharmed. The blood had been that of a goat. The drama which his followers had witnessed was a way of telling them that the hard times they were living in demanded self-sacrifice, that the Sikh must be resolute und loyal to their faith."[69]
Es ist, wie gesagt, einschränkend zu betonen, daß zu solchem Nachspiele das Einverständnis der Anhänger dieser Religion zu prüfen ist. „Some Sikhs do not like the Gurus being portrayed in drama, others don't mind. You might try to find out the view of local Sikhs"[70].

In Beispiel 1a, 1b und 1c , geht es um ganz allgemeine Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, auf die bei der Behandlung der religiö-

67 Erricker/Erricker (1995), Buddhist Festivals (Celebrate), S.10.
68 Cole/Sambhi (1986), S.31.
69 O. Cole (1983), S.282.
70 Cole/Sambhi (1986), S.31.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

sen Zeug-nisse zurückgegriffen wird. Die Schülerinnen und Schüler nehmen bestimmte Formen (1a), Merkmale (1b) oder Fakten (1c) besser wahr, weil eine Beziehung zum eigenen Erleben hergestellt wird. Dies zieht die Frage nach sich, ob nicht auch auf die *religiösen* Inhalte Bezug genommen werden kann.

Wright kritisiert, daß bei einer *Überbetonung* der Dimension der Feier die religiösen Inhalte auch in den Hintergrund treten können.[71] Er zitiert ein Schulbuch über das Passahfest: „'Pesach is a religious festival when Jews thank God (sic) for their escape from Egypt. They believe God (sic) controls the world and history. These are important ideas. Many Jews believe that to celebrate properly, the home must be carefully prepared. It is important that no leaven should be found in the house. For the strictest families this means that the house must be spring-cleaned'.“[72] Allzuoft liegt der Ton der Religonsbücher dann auf den äußeren Aspekten: „Write out a plan of how you would set about fully cleaning your home, remembering especially any spots where crumbs of food might be trapped.“[73] Wright stellt die Frage, ob bei dieser Unterordnung historischer und systematischer Hintergründe der Unterricht der religiösen Tradition noch gerecht wird und den Schülerinnen und Schülern ein angemessenes Verstehen ermöglichen kann.[74]

Der Bezug zu religiösen *Inhalten* gelingt zum Beispiel einem Buch wie „Christian Belief and Practice“ von J. Hammond und M. Jacob. Nach *problemorientierten Gesichtspunkten* werden hier religiöse Einstellungen und gleichermaßen religiöse Handlungen behandelt, die die innere Beteiligung der Kinder und Jugendlichen herausfordern. Themen sind unter anderen „Arbeit und Reichtum“, „Menschsein und Natur“, „Ehe und Familie“ (1d).

Beispiel 1d: Problemorientierte Gliederung
Ein modernes Ritual zum Erntedankfest ist der Ausgangspunkt für das Thema Umgang mit der Natur.
„At traditional Harvest Festivals people give thanks to God for the fruits of the earth and share its produce with the poor. Harvest Festivals have now come to recognize that we cannot thank God while at the same time spoiling his gifts. ...
A change of heart towards the gifts of creation was the theme of a Harvest Festival held recently at Winchester Cathedral. As the harvest gifts were being brought to the altar the procession stopped, while these words were read to the congregation.
'St. Francis has taught us to see all creation in terms of brothers and sisters under God. We who have destroyed so much of sister Earth, wasted so much of God's gifts and slain so many of our brothers and sisters in creation have no right to bring these gifts to the altar....'

---

71 A. Wright (1993), S.75 „produce ... theologians and religious philosophers.“
72 A.Wright (1993), S.74, er zitiert: Fageant/Mercer (1988) , S.63. Das „(sic)“ stammt von Wright.
73 A. Wright (1993) zitiert HMSO (1988), Section 1,2.
74 A. Wrights Interesse liegt demgegenüber stärker daran, die dogmatischen und ethischen Hintergründe zu betonen, um einen Unterricht zu installieren, der stärker auf die eigene Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

The congregation then returned to their seats and listened to how the natural world is being extensively damaged. ...
...In the United Kingdom one billion gallons of pesticides are used each year ... the jungles of South East Asia .. will completely disappear within fifty years. ... The Dean of the Cathedral then called the congregation to repentance and to seek forgiveness..."[75]

Dieses Beispiel illustriert einerseits, wie die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern durch die problemorientierte Frage nach der Umwelt hergestellt wird, andererseits, wie die religiöse Dimension des Gottesdienstes (Rituals) als Möglichkeit dient, Inhalte dieser Religion zu vermitteln. Hier sind es die religiösen Inhalte selbst, die an Fragen und Interessen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen.

Abschließender Kommentar

Alle Bücher, denen die Beispiele entnommen sind, sind überwiegend kognitiv gehalten. Die Schülerinnen und Schüler lernen etwas über eine bestimmte religiöse Tradition. Die religiösen Dimensionen bieten eine Struktur für die Zeug-nisse und helfen die Betonung einzelner Dimensionen zu vermeiden (nur Lehre und Ethik zum Beispiel). Die Vielfalt religiöser Dimensionen einer Religion und ihre großen Strukturen fügen einen ersten Eindruck der Religion.
Ich habe hier Beispiele ausgewählt, die deutlich machen, wie über das reine Wahrnehmen, Beschreiben und Einordnen hinaus die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern über den kulturellen und religiösen Graben hergestellt werden kann. Das Problem des Ansatzes besteht genau in dem Punkt, daß die fremden Religionen zunächst keinerlei Relevanz für die Schülerinnen und Schüler haben. Der Unterricht muß daher erst zwischen den Schülerinnen und Schülern und den einzelnen religiösen Zeug-nissen Anknüpfungspunkte herstellen. Es kann dabei je Abschnitt auf bekannte Erfahrungen zurückgegriffen werden (Beispiel 1a und 1b), oder ein ganzes Buch kann von Fragen oder Grunderfahrungen ausgehen, die das Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken sollen (Beispiel 1d).
In jedem Fall bleibt die Gefahr, daß bei solch einer längeren kognitiv ausgerichteten Einleitung in eine Religion der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern verloren geht. Das Buch „Christian Belief and Practise“ umgeht diese Gefahr m.E. geschickt durch die problemorientierte Fragestellung, ohne die Hintergründe der Tradition zu vernachlässigen. Dabei gelingt es, auch religiöse und ethische Inhalte unter der Schülerschaft ins Gespräch zu bringen.

[75] Hammond/Jacob (1990), S.24-26.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Festzuhalten ist bei allen diesen Beispielen, *daß die Struktur des Unterrichts von den systematischen Schwerpunkten der Religionen vorgegeben wird*. Suchen und Fragen der Schülerinnen und Schüler haben keinen eigenen Stellenwert in der Unterrichtsplanung. Die jeweiligen Anknüpfungspunkte haben in erster Linie ihr Ziel darin, die Schülerinnen und Schüler zur Beschäftigung mit dieser Religion oder diesem religiösen Zeug-nis zu motivieren. Eine Ausnahme bildet hier nur das letzte Beispiel, das thematisch-problemorientierte Schwerpunkte setzt und eine existentielle Auseinandersetzung mit den behandelten Fragen nahelegt.

4.2.3 Thematisch-deskriptives Vorgehen in Schulbüchern

Im thematisch-deskriptiven Vorgehen werden unter einem Thema verschiedene Religionen vorgestellt. In Bezug auf eine religiöse Dimension können z.B. Rituale am Beispiel Geburt betrachtet werden. Das besondere Ziel ist es, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten religiöser Traditionen, ihre Ausdrucksformen und Inhalte unter einem bestimmten Thema deutlich zu machen. Auch hier ist wiederum die Frage, wie die Beziehung zu den Kindern oder Jugendlichen hergestellt werden kann.

Die einfachste Form des thematischen Ansatzes besteht darin, unter einer religionswissenschaftlichen Kategorie verschiedene religiöse Traditionen nebeneinanderzustellen und typologisch allgemeine Linien zu ziehen, z.B. zu Pilgerreisen (Bsp. 2a). Es wird dabei an generelle Erfahrungen mit Reisen angeknüpft, um dann Charakteristisches von Pilgerreisen an Beispielen zu veranschaulichen. Die Möglichkeit der Typologisierung religiöser Zeug-nisse wird vorausgesetzt. Typisch sind Aussagen wie: „Pilgerreisen verlaufen nach folgendem Muster ...“ Problem sind dabei die Generalisierungen (vgl. oben Kapitel 4.2.1 Punkt d), die gegenüber dem Konkreten in den Vordergrund rücken.

Deshalb werden die religionswissenschaftlich-vergleichenden, typologischen Linien in den meisten Büchern nur mit Vorsicht gezogen.
Stattdessen dient eine thematische Zusammenstellung religiöser Zeugnisse oft dazu, allgemeine Grundwahrheiten des Lebens zu vermitteln, wie sie sich aus den verschiedenen Ritualen oder den verschiedenen Mythen im Umkreis des jeweiligen Themas gewinnen lassen. Diese Grundwahrheiten werden dabei von ihrem religiösen Kontext abgehoben. Mit hinduistischen Zeug-nissen kann so über die zirkuläre Struktur des Lebens, mit chinesischen Zeug-nissen zu Yin und Yang etwas über gegensätzliche Kräfte der Welt gelernt werden.(2b)
Das Buch „World of Differences“ von M. Palmer und E. Bisset (1990) sticht unter diesen Büchern durch seine zielgerichtete ökologische Mo-

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

ral heraus. Es stellt verschiedene Schöpfungsmythen vor und das Interesse und Bemühen der jeweiligen Religion um Erhaltung der Natur. Es hat darin einen klaren ethischen Fokus, bemüht sich aber zugleich, den Mythen als religiösem Phänomen in ihrem spezifischen Kontext gerecht zu werden. Als Beispiel sei hier der Umgangs mit Bäumen in verschiedenen Traditionen herausgegriffen (2c). Er führt zu der tendenziösen Frage: „Was sagt das über unseren begrenzten Blickwinkel?“ Das ethische Ziel ist es, mit Bäumen sorgsam umzugehen.

Beispiel 2a: Religionswissenschaftliche Typologie am Beispiel Reise
In dem Buch von K. Prior (1992) „Pilgrimages and Journeys“ heißt es:
„Many pilgrims like to take something back to their homes to remind them of their pilgrimage. This is often some earth or water that they have collected from the holy site and which they keep safely for the rest of their lives.
A pilgrim returning home is someone special. Hindu pilgrims receive a warme welcome from their family and friends. Often they have a feast and everybody eats sweets brought back from the holy site. Bottles containing water from the Ganges may be placed in home shrines. Christian pilgrims are sometimes asked to tell the people in their local church about their experiences. Muslim who have returned from the Hajj are given the title Hajji, so that even strangers will know that they have been to Mecca.“[76]

Beispiel 2b: Ziel allgemeine Lebensweisheiten zu vermitteln
M. Palmer u.a. (1991) „Religion for a Change“ beschäftigt sich in einem von drei Kapiteln mit dem Problem von Neuanfängen. Das Buch verbindet das Erleben und die Probleme der Schülerinnen und Schüler der siebten Klasse, die gerade neu in die Secondary School eingetreten sind, mit Schöpfungsgeschichten der Religionen. Aus den einzelnen Schöpfungsmythen werden Grundwahrheiten des Lebens herausgefiltert, z.B. zirkuläre oder gegensätzliche Kräfte des Lebens.
„You cannot even imagine the beginning of time because nothing existed, not even a beginning. Then, without warning, chaos erupted from nothing. This chaos was vast and empty and looked like gigantic rolling mist. The mist was everywhere and filled everything. One day a bolt of colourful light shot through the mists of chaos. The mist parted and there was a movement. Everything which was heavy sank down to form the earth and everything which was light rose up to form the heaven. Now there was heaven and earth, some things were light and others were heavy. The forces of yin and yang were born... They balance each other perfectly and if only one of them existed nothing would be born and nothing would die. ...
[Aufgabe:] Draw faces or actions that are yin and faces and actions that are yang. Have there been any times in the past week that you felt full of yin or full of yang?“[77]
Nach der indischen Schöpfungsgeschichte:
„Hindus think of all time as passing in cycles, just like a day which ends only for a new day to start. Think of cycles of time that you know of. What patterns repeat themselves?“[78]
Nach der islamischen Schöpfungsgeschichte:

[76] K. Prior (1992), S. 29.
[77] M. Palmer u.a. (1991a), S.15f.
[78] M. Palmer u.a. (1991a), S.18

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

„Look at the world today do you think we are doing what Allah asked us to do for him? What things would you list to show we are, and what things would you list to show we are not?“[79]

Beispiel 2c: Thema „Schöpfung“ mit dem Ziel ökologischer Ethik
Der folgende Auszug aus „World of Difference“ stammt nicht aus dem Schülerbuch, sondern aus dem Lehrerheft. Das Beispiel kann aber gut die Gesamtintention des Buches veranschaulichen, das darin besteht, Stoffe verschiedener Religionen in einem Gesamtinteresse zusammenzubinden. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern eine Art Moral der Religionen im Umgang mit der Natur zu vermitteln.
„What is a tree ?
a. Start by drawing out the pupil's own evaluation of trees. Do some see trees merely as play objects. e.g. for climbing ? ....
b. Having gathered a variety of evaluations of trees, it is now important to feed in other views, as of equal significance.“
„To certain faiths, specific trees are important. For instance, to Hindus the Bo tree is the tree under which Vishnu was born; to Buddhists it is the tree under which Gautama achieved enlightment and became the Buddha; to Sikhs it is the tree under which their founder Guru Nanak taught.“
„i.To Muslims in Turkey, trees are very important as a part of life. Why is this ? (See ... pupil's book ["In Turkey, a land of few trees, there is an old Muslim saying `Everyone needs a tree, from the cradle to the coffin'." Es folgen einige Sprüche Mohammeds, S.47]).
ii. To Jews, the planning of and care for trees is a religious duty with its own festival=Tu B'Shevat. Why do you think this is so ? (See ... pupil's book p.39-41).
iii. To environmentalists, preserving trees is important for many reasons: ... Enviromentalists are... concerned about trees e.g. as `guardians' of soil and water. ...
iv. Amongst certain Amazonian tribes, there is a religious practice of hugging the trees,which are seen as symbols of all the bounty of the forest.
v. The poet, G.P. Morris (1802-1864), once wrote this:
`Woodman spare this tree !/ Touch not a single bough!
In youth it sheltered me,/ And I'll protect it now'.“
c. So if trees can evoke such a breadth and diversity of response, what does this tell us about the rather limited views which we may have ? This is a crucial question, for the fundamental purpose of this work is the broadening of perception, through a variety of images and models.“[80]

Zusammenfassung und weiterführende Überlegungen zum thematisch-deskriptiven Vorgehen

Schulbücher, die sich nach der thematischen Anordnung des Stoffes richten, verfolgen einen Aspekt durch mehrere Religionen hindurch. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen Wissen über andere Religionen und finden zu einem weiteren Blickfeld. Die weite Bandbreite des Materials legten Verallgemeinerungen nahe, z.B. auf ethischem Gebiet wie ‘in allen Religionen finden sich positive Haltungen gegenüber Bäumen, allg. der Natur’ (Palmer/Bisset [1990]), oder auf religions-

79 M. Palmer u.a. (1991a), S.20.
80 Palmer/Bisset (1990), S.8f. Im Original je Gedichtzeile ein Absatz.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

wissenschaftlicher Ebene: 'alle Religionen haben Pilgerreisen mit folgendem Muster...'. Andere Bücher entwickeln allgemeine Lebensregeln, wie 'die Welt besteht aus gegensätzlichen Kräften' oder 'es gibt zirkuläre Strukturen in der Welt/im Leben' (M. Palmer [1991a]). Oder sie führen zu einem Blick oberhalb der einzelnen Standpunkte wie 'jeder einzelne Blickpunkt ist begrenzt' (Palmer/Bisset 1990). Diese verallgemeinerten Linien werden mit den Schülerinnen und Schülern in Beziehung gesetzt.

Das Problem besteht hier meines Erachtens darin, daß gegenüber oder neben der einzelnen Religion eine weitere Ebene aufgebaut wird, die gleichsam gegenüber den religiösen Zeug-nissen selbst neutral ist. Erst in dieser 'neutralen Zone' entsteht die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern. Die vermittelnde neutrale Ebene der Lebensregeln verhindert, daß die Schülerinnen und Schüler irgendwie durch die *religiöse* Seite der Zeug-nisse beeinflußt oder vereinnahmt werden (s.o. Kapitel 3.2., die Cowper Temple Klausel). Dadurch daß die religiöse Seite am Rande bleibt, fehlt den Zeug-nissen aber auch ein entscheidender Aspekt, von dem sie zeugen. So kommt es leicht zu Moralisierung und oberflächlichen (säkularisierten) Lebensregeln (wie in M. Palmer [1990a]) oder abstrakten typologischen Feststellungen.

4.2.4 Zusammenfassender Kommentar und pädagogische Kritik

1. Das pädagogische Problem des *systematisch-deskriptiven* Vorgehens ergibt sich aus der mangelnden Relevanz und des Fehlens des Lebensbezugs dieses oft studienartigen Unterrichts.[81] Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler werden leicht zum „phenomena-hanger"[82], sie erklären und illustrieren die religiösen Zeug-nisse, ohne daß den Erlebnissen der Schülerinnen und Schüler ein eigenständiger Stellenwert innerhalb der langfristigen Unterrichtsplanung zugestanden würde.

Durch stärkeren Einbezug problemorientierter Fragestellung (Hammond/Jacob [1990]), durch Ausrichtung auf lebendige Formen von Religion (Feste) gelingt es inzwischen erheblich besser als in den Anfangsjahren an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.

2. Auf dieselbe Schwierigkeit kann man auch beim *thematisch-deskriptiven* Unterricht stoßen, [83] wenngleich hier die Möglichkeiten zur Anknüpfung an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler

---

81 S.o. Kapitel 4.2.1 (b).

82 B. Lealman, BJRE (1982), S.61.

83 Allgemein richtet sich die pädagogische Kritik am thematischen und systematischen Ansatz vor allem an solche Probleme, die sich aus der Übertragung einer akademischen Disziplin auf die Schule ergeben. So besteht eine Gefahr des deskriptiven Unterrichts generell darin, zu einem „multifact Religious Education"

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

durch die Wahl des übergreifenden Themas erheblich günstiger sind. In Frage zu stellen sind hier die allgemeinen Lebensregeln, wie sie von vielen Autoren aus den religiösen Zeug-nissen destilliert werden und dabei den *religiösen* Gehalt dieser Zeug-nisse mißachten.

3. In systematischen, wie thematischen Vorgehensweisen werden die religösen Zeug-nisse nicht als *Gegen*-stand in der westlichen Schule wahrgenommen. Anspruch und Heiligkeit der Zeug-nisse werden sachlich festgestellt, doch betreffen nicht den Unterricht selbst und die Art des Umgangs mit den Zeug-nissen. [84] Die Wahrnehmbarkeit, Analysierbarkeit und Diskutierbarkeit religiöser Zeug-nisse wird vorausgesetzt.

Die Diskussion um die Wahrheit (vgl. die Kritik D.W. Hardys[85]) und die hermeneutische Problematik von Innen- und Außensicht (vgl. die Kritik R. Jacksons[86]) finden im Unterricht, der von der Religionsphänomenologie geprägt ist, in der Regel keine Beachtung.

Der deskriptive Ansatz. Vorteile und Probleme

	systematisches Vorgehen	thematisches Vorgehen
Vorteile	Der Unterricht eröffnet ein weites Blickfeld, gibt Einblick in die Mehrdimensionalität der Religionen, vermittelt abfragbares, kognitives Wissen.	
	Der Unterricht vertieft Kenntnisse über eine Religion.	Der Unterricht erlaubt einen universalen Blick zu einem Thema.

(M. Grimmitt [1987], S.137), eine „parade round a museum of religion“ zu werden (Sir Boysen, zitiert nach N. Slee, BJRE 11,3 [1989], S.128).

[84] M. E. könnte durch eine Beachtung als Gegen-stand auch auf einen anderen Vorwurf gegenüber dem deskriptiven Unterricht eingegangen werden: „... all too often the approach is marked by a kind incipient intellectual arrogance which is peculiarly typical of a Western, consumerist attitude to knowledge, and which assumes without questions that the most intimate sacred truth at the heart of religious traditions are available for packaging, selection and intellectual consumption by the inquiring mind.“ N.Slee, BJRE 11,3, (1989), S.129.

[85] S.o. Kapitel 4.2.1 (a).

[86] S.o. Kapitel 4.2.2 (c).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

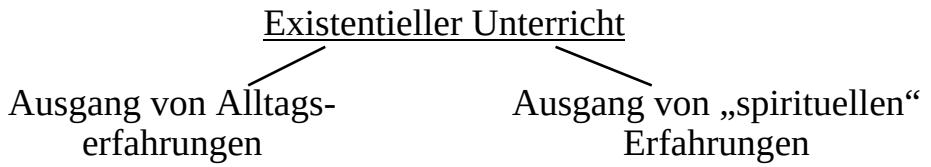
<table>
<tr><td rowspan="2">mögliche Gefahren/ Probleme</td><td>Eine fremde religiöse Tradition muß dem einzelnen Schüler oder der einzelnen Schülerin gegenüber den eigenen Interessen irrelevant erscheinen</td><td>Übergreifende Verallgemeinerungen, Moral oder Regeln werden mit den Schülerinnen und Schülern in Beziehung gesetzt; der religiöse Gehalt wird dabei häufig übergangen.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Probleme liegen darin,
- daß es an Bezügen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mangelt
- daß Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu Aufhängern („hanger“) für die religiösen Phänomene werden
- daß Wissen „über“ Religionen erlernt wird, ohne *eigene* „existentielle“ Fragen der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit den Phänomenen im Unterricht zu vertiefen
- daß die religiösen Zeug-nisse nicht als Gegen-stand in der westlichen Schule und gegenüber westlich-wissenschaftlichen Attitüden wahrgenommen werden.</td></tr>
</table>

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

4.3 Der existentielle Grundansatz

Die Beschäftigung mit existentiellen Fragen und das existentielle Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler ist charakteristisch für eine andere Form englischen Religionsunterrichts, die ich dem deskriptiven Ansatz gegenüberstellen möchte. Das methodische Vorgehen, das sich dahinter verbirgt, zieht sich durch die gesamte Geschichte des englischen Religionsunterrichts. Nicht religiöse Zeug-nisse strukturieren den Unterricht, sondern religiöse und existentielle Grundfragen, die der einzelnen Schülerin und dem einzelnen Schüler helfen sollen, eigene Positionen zu entwickeln. Eine Reihe von Bezeichnungen stehen für bestimmte Erscheinungsformen bzw. Charakteristika dieses Ansatzes, wie „implicit-religion“ oder „experiential“.
Grundlage des Religionsunterricht ist hier der Bezug zu den Schülerinnen und Schülern. Es stellt sich nun die Frage, welche Rolle die religiösen Zeug-nisse in diesem Unterricht spielen.

Im Folgenden werde ich zwischen solchen Ansätzen unterscheiden, die ihren Ausgang von „normalen“ Erfahrungen des Alltags oder der Natur nehmen und solchen, die besondere Formen wie z.B. Meditation wählen, um „spirituelle“ Erfahrungen aufzugreifen.



4.3.1 Historisches

Der Ausgang von Erfahrungen des Alltags und der Natur

In diesem Zugang verbinden sich zwei Wege, die schon seit H. Loukes Schriften miteinander verknüpft wurden. Zunächst ging es Loukes darum, die alltäglichen Erfahrungen und Sorgen der Schülerinnen und Schüler aufzunehmen, um ihnen den christlichen Glauben zu vermitteln.
Loukes rief damit den problemorientierten Unterricht ins Leben. Charakteristisch für Loukes war, wie es vor allem in späteren Schriften deutlich wurde, daß er von der Annahme ausging, daß in den alltäglichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ein religiöses Moment angelegt ist, das im Unterricht aufgenommen werden kann und als eine

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Vorstufe zu dem explizit religiösen Verstehen zu begreifen ist. (vgl. Exkurs in Kap. 3.4)

'[A]ll education is religious and all subjects are the servants of religious education' (*ibid.*, p.147).[87]
„A lesson on spiders, an argument about Charles I, a study of the climate of Peru, the story of Oedipus: these are all as 'religious' as the story of Abraham if they are treated personally and set the hearers off into the depth ....“[88]

Der spätere Begriff „implicit religion approach“ charakterisiert daran anschließend den Inhalt eines Unterrichts, der nicht mehr mit explizit religiösen Zeug-nissen arbeitet, sondern in Zeugnissen des Alltags das Religiöse sucht. Zunächst bezog sich auch dieses Vorgehen auf das Christentum.
Eine Wende nahm dieser Ansatz, nachdem E. Cox in seinen Schriften für einen offenen Unterricht in freier Suche nach persönlicher Wahrheit plädiert hatte (vgl. Kap 3.4). Die Hinführung zum Christentum konnte nun entfallen. Der „implicit religion“-Ansatz, der ohne jedes explizit religiöse Element auskam, konnte als eine Basis verstanden werden, von der aus eine freie Suche nach dem eigenen Weg ohne Vorgaben expliziter religiöser Traditionen möglich war.

Das erste Buch, das in dieser Linie liegt und andere Religionen erwähnt, war J.W.D. Smiths *Religious Education in a Secular Setting.* Hier verbanden sich existentiell-philosophische Überlegungen in teils implizitem, teils explizitem Vorgehen mit der eigenen Suche der Schülerinnen und Schüler.
Smith steht in der Tradition von M. Heidegger und Rudolf Bultmann.[89]
Zwei Themen, die im existentiellen Unterricht der siebziger Jahre immer wieder aufgenommen werden, finden sich schon bei J.W.D. Smith: „ultimate questions“ (Fragen nach dem letzten Sinn) und „awe and wonder“ (Ehrfurcht und Staunen). Das erste Thema führt Smith in Bezug auf das Thema Tod aus, „The ultimate mystery of death“.[90]. Das zweite Thema findet Eingang in sein übergreifendes Kapitel über „dimension of mystery“.[91]
Smith geht es nicht nur um die kognitive, intellektuelle Ebene, „Dialogue in the class room should have a therapeutic function. It should promote emotional as well as intellectual maturity.“[92]

Angeregt durch das School Council Working Paper 36 (1971) wurde der „implicit religion“-Ansatz mit der offenen Suche nun im *Gegenüber* zu „explicit religion“ gesehen (vgl. Kap. 4.1). Dient hier der Stoff des Alltags der menschlichen Suche nach Sinn auf möglichst allgemein

87 D. Bates (1992), in: D. Basitide (1992), S.109.
88 H. Loukes (1965), S.164. Vgl. Smart (1975), S.19f., der darauf hinweist, daß nicht einmal alle Wertfragen von sich aus als religiös verstanden werden müssen.
89 J.W.D. Smith (1975), S.45-53. Erste Aufl. von 1969.
90 J.W.D. Smith (1975), S.70.
91 Ebd., S.43-54.
92 Ebd., S.104.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

anthropologischer Grundlage, so war es dort das Wissen um religiöse Erscheinungsformen, das den Unterricht prägte.
Der „implicit religion"-Charakter eröffnete die Möglichkeit, *persönliche Lebenshaltungen und Lebensfragen* zu behandeln, ohne mit der explizit religiösen Ebene irgendeinem Glauben Vorschub zu leisten.
Nach der christlichen Ära des Religionsunterrichts bildeten Themen wie das Fragen nach dem Sinn des Lebens, das Betrachten und Staunen über die Natur sowie problemorientierten Themen wie Freundschaft, Familie, Nachbarn etc. eine Form „existentiellen" Unterrichts, die religiös nicht festgelegt war.

Dies geschah in den siebziger Jahren unter dem Begriff der „life themes".[93] (im Anschluß an R. Goldman[94]), „depth themes" (im Sinne von M.Grimmitt) oder „human experience themes" (nach J. Holm), wobei explizit religiöse Fragen bewußt vermieden wurden oder allenfalls am Rande standen.[95]
Zur curricularen Veranschaulichung sei hier eine Veröffentlichung des School Councils und das Handbuch des Birminghamer Syllabus (1975b) genannt. In der Veröffentlichung des School Council (1977b) wird die besondere Fähigkeit von Kindern, über diese Welt zu staunen, hervorgehoben[96] und als anthropologische Grundlage mit Fragen nach dem Sinn auf eine Ebene allgemeinen menschlichen Denkens gestellt.
Das Handbuch empfiehlt unter der Überschrift „Learning through the Experience of Wonder and Mystery"[97] die „implicit"-Themen „The elementary forces of nature ... Power and energy ... The beauty of the physical world .... Myself ..."[98] und „Other people".[99] In diesen Themen wird explizit religiöser Stoff vermieden, während Themen um den Lernbereich „ultimate questions", wie zum Beispiel „Identität" („Who am I? Where am I going? What do I wish to get out of my life"), Antworten aus religiösen und säkularen Traditionen aufnehmen.
Auf Beispiele aus den Schulbüchern soll unten näher eingegangen werden.

Die Namen M. Grimmitt und J. Holm stehen für eine pädagogisch begründete Weiterentwicklung dieser Richtung. Beide bemühten sich mit Begriffen aus dem Bereich der sogenannten „secular theology" (Bultmann, Tillich, Bonhoeffer, Robinson) den existentiellen, impliziten Ansatz zu untermauern.[100]

---

93 Vgl. zum Beispiel die Schulbücher von M. Cantwell (1974 und 1979) und J.F. Holm, LfL 9,2 (1969).
94 "Life themes" sind problemorientierte Themen, die Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler aufnehmen, z.B. Familie, Freundschaft, Natur etc.
95 Vgl. dazu auch das Handbuch: (City of) Birmingham (1975b).
96 School Council (1977b), S.11.
97 (City of) Birmingham (1975b), S.a18-a20.
98 Ebd. S.a19.
99 Ebd. S.a25.
100 Säkular meinte in diesem Fall, daß ganz auf theologisch-religiöse Sprache verzichtet wurde. Auch und gerade *in* einer ganz und gar säkularen Sprache und ganz und gar säkularen Zusammenhängen kann religiöses Denken und Empfinden erhoben und ausgedrückt werden. Der Loukessche Ansatz fand hier ein neues Begründungsmuster.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

So versuchte M. Grimmitt (1973), den Tillichschen Begriff der „Tiefe" (Depth) als eine „implizit religiöse" Kategorie aufzunehmen.

Dieser Begriff war bei Loukes zwar erwähnt[101], aber nicht weiter ausgeführt worden war. Alle Erfahrungen können demnach auf ihre „Tiefe" hin betrachtet werden, um die Schülerinnen und Schüler ein tieferes Selbstverständnis eigener Erfahrungen und Gefühle gewinnen zu lassen.[102]
„... when we speak of *The Existential Approach* to R.E. we are referring to an approach which focuses ... the child's attention on the whole of his experience, and uses these as the basis for forming religious concepts. ...
... the task of R.E. is to help children to 'know about depth' by encouraging them to look into their own lives at depth, to explore their existential experience deeply."[103] Dabei liegt das Interesse auf Erfahrungen wie „ ... awe, wonder, mystery... [oder] courage, sacrifice, foregiveness, adventure, danger, fear, tolerance, loneliness, honesty ..."[104]

Die „Tiefenthemen" (Mutigsein, Danken, Vergeben, Angst etc.) standen bei Grimmitt für sich und leisteten keinem bestimmten Glauben Vorschub. Ihre Aufgabe bestand aber auch darin, eine zweite Phase vorzubereiten, die sich mit den explizit religiösen Stoffen befassen sollte. "Since religious concepts and doctrines (allegedly) originally arose from reflection on experience, the child's 'in depth' reflection on common experience should lead him to discover them for himself; or at least to raise the ultimate or 'frontier' questions about life's meaning and purpose which 'are central to religion or religious thinking' ..."[105]

Holms Ausgangspunkt ist ähnlich. Beide unterscheiden sich aber darin, wie sie den existentiellen Unterricht zu späteren deskriptiven Phasen in Beziehung setzen. Holm fügt ein Postulat bezüglich des Religionsverständnisses hinzu, das Grimmitt so vermeidet: „Religions suggest answers to the ultimate questions which man asks."[106] Während Grimmitt vorschlägt, durch die Parallelstrukturen von „depth themes" und religiösen Fragen, konzeptionelle Brücken zum religiösen Denken zu schlagen, sieht Holm die Religionen als Beanworter letzter Fragen.
Angesichts der Komplexität der explizit religiösen Zeug-nisse hält J. Holm es zunächst in der Primarstufe für geboten, den Schülerinnen und Schülern die existentiellen Fragen durch die „human experience themes" näher zu bringen.[107] „A study of the answers to ultimate questions given by the major religions and non-religious systems of belief should probably not be attempted much before the pupils are 13 or 14, but that study is unlikely to be effective unless the pupils have already thought about the kind of experience which gives rise to such ques-

101 H. Loukes (1965), S.164.
102 M. Grimmitt (1978), vgl. unten den Abschnitt zu M. Grimmitts Werk.
103 M. Grimmitt (1978), S.52.
104 M. Grimmitt (1978), S.160.
105 D. Bates (1992), in: D. Basitide (1992), S.110, mit einem Zitat von M. Grimmitt (1978), S.57.
106 J. Holm (1975), S.21.
107 J. Holm (1975), S.24, spricht von dem impliziten Vorlauf als „absolutely essential".

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

tions."[108] Es geht in dem impliziten Unterricht weniger darum, Antworten zu finden, als darum Fragen stellen zu lernen und den Kindern die Augen für das Wunderbare und Komplexe des Lebens zu öffnen.[109] Im expliziten Unterricht werden dann Antworten der Religionen vorgestellt.

Besonders für den Grundschulbereich bot sich eine Betonung existentieller Themen an. Im Anschluß an diesen Trend konnte der Syllabus von Hampshire (1978) folgende drei implizite Lernfelder einem expliziten voranstellen. Der Syllabus schlug für 4 bis 8 jährige Kinder vor:
„(a) to grow in awareness of themselves, and to develop a positive attitude to their own emotions, life and learning (me - who am I? my body, my senses, growing, belonging);
(b) to grow in awareness of others, and to develop relationships in a secure and tolerant setting (families and friends, caring, sharing, helping, listening and belonging; costumes);
(c) to develop their interest in and their ability to reflect upon, the world around them (spring -different forms of new life; awakening; spring costums);
(d) to clarify and enlarge their ideas about religion (Festivals, places of worship, stories from the religions)."[110]
Allein der letzte Punkt in diesem Syllabus bezieht sich auf „explicit-religion"-Inhalte.

Der Ausgangspunkt dieser Variante des existentiellen Vorgehens waren Alltags- und Naturerfahrungen. Die Methoden waren besonders auf kreatives Arbeiten ausgerichtet. Die Primary-School-Pädagogik (Klasse 1 bis 6) kam diesen Erfordernissen entgegen. Exkursionen auf den Schulhof oder in den Schulgarten, Bildbetrachtungen, das Schreiben von Gedichten und Geschichten waren der äußere Rahmen. Die Lehrerinnen und Lehrer wollten die Schülerinnen und Schüler zum Staunen über diese Welt anregen und dazu, dieses Staunen in Worte zu fassen. Die Schülerinnen und Schüler sollten aber auch angeregt werden, hinsichtlich des Alltäglichen und des Unbegreiflichen dieser Welt Fragen zu stellen.
Besonders im Bereich der Grund- und Orientierungsstufe („Primary school") wurde der „implicit"-Ansatz im Gefolge der Schriften von Loukes, Goldman, Grimmitt und Holm zu weit mehr als einer pädagogischen Methode.[111]Weite Teile des Grundschul-Curriculums konnten in den Religionsunterricht einfließen. „Thus any aspect of experience if explored in sufficient depth, could potentially disclose religious meaning or insights and could be embraced within RE; in particular the study of the natural world, humans and relationships (Loukes 1965, p. 102)".[112]

---

108 J. Holm (1975), S.22.
109 J. Holm (1975), S.27. Zur theologischen Kritik s.u..
110 Zitiert nach: D. Bates (1992), in: D. Basitide (1992), S.111.
111 D. Bates (1992), in: D. Basitide (1992), S.109.
112 D. Bates (1992), in: D. Basitide (1992), S.109.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Der spirituelle Trend der achtziger Jahre

Schon in den siebziger Jahren konnte die Beschäftigung mit Erfahrungen der Natur eine Note bekommen, die einfache Alltagserfahrungen überschritt. Das Staunen über die Natur wurde nun als Erfahrung mit spezifisch spiritueller bzw. religiöser Qualität verstanden. Gerade die *besondere* Erfahrung sollte im Unterricht aufgenommen oder gar in Ansätzen angeregt werden.
Einflußreich waren Veröffentlichungen, wie die von Rudolf Otto oder Michael Paffard, die nicht dem religionspädagogischen Kontext entstammten.
Aus den Schriften von R. Otto wurde eine allen Menschen gleichermaßen eigene religiöse Erlebnisstruktur von Ehrfurcht und Staunen (Awe and Wonder) abgeleitet, wie - so viele englische Autoren - sie bei der Betrachtung von Natur erfahren werden könne.[113] Diese besonderen Erfahrungen konnte die Basis für eine eigene Variante des Religionsunterrichts bieten.

Paffards Fragestellung war die nach besonderen, wie er es nennt, „transcendental" oder auch mystischen Erfahrungen. In einem Fragebogen zitiert er die naturmystische Erfahrung eines Romantikers, mit der Fragestellung, ob die Leser etwas ähnliches oder vergleichbares erlebt hätten. In seiner Untersuchung vergleicht er die eingegangenen Antworten mit Erfahrungsberichten von verschiedenen Schriftstellern insbesondere Wordsworth. „Awesome" war das Wort mit dem die meisten dieser Erfahrungen bezeichnet wurden.[114] Die Umgebung solcher Erfahrungen war in besonderer Weise Natur, Nachthimmel, Musik und Wasser.
Ein Zitat wie das von Kenneth Clark charakterisiert besonders den Aspekt der Kindheitserfahrungen:
„We may not experience these illuminations very often in our busy adult lives, but they were common in our childhood, and given half a chance we could achieve them still. Such moments are the nearest many of us will ever come to the divine agitation of the creative artist. ... the child, the ordinary man, and the creative artists are all moved by a flash of self-identification in the same way, but there is no doubt that the child is moved more often and that these flashes illuminate his whole being with a more penetrating light."[115]
Paffard selbst blieb in seinem Vorgehen umstritten.[116]

Anfang der achtziger Jahre verband sich diese Richtung mit dem neuen Interesse am Thema 'Spiritualität'. *Auf spiritueller Ebene fanden nun*

---

113 Vgl. auch die an Wordsworth angelehnten Veröffentlichungen von M. Paffard (1973).
114 M. Paffard (1973), S.127. M. Paffard (1973), Inglorious Wordsworth. A study of some transcendental experiences in childhood and adolescence, London, Hodder and Stoughton.
115 Zitiert nach M. Paffard (1973), S.162
116 Im Vorwort von M. Paffard (1973) vergleicht A. Hard ihn mit den Naturalisten des letzten Jahrhunderts: „he is a naturalist, rather tha a scientist."

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

auch religiöse Formen wie mediative Betrachtungen Eingang in diesen Unterrichtsstil.

Nach Paffard veröffentlichte E. Robinson (1977) seine Forschungsergebnisse über spirituelle Erfahrungen in der frühen Kindheit.[117] Weitere Forschungen auf dem Gebiet spiritueller Erfahrungen auf allgemein menschlicher Grundlage, wie sie im Allister Hardy Research Centre (nach E. Robinson [1977], D. Hay [1982] und D. Hay [1986]) vorangetrieben wurden, festigten die Annahme einer anthropologischen Basis spiritueller Erfahrungen, jenseits des Alltäglichen. Es wurde nun von Religionspädagogen angeregt, diese besonderen Erfahrungen auch im Unterricht aufzunehmen.
Auf religionspädagogischer Ebene empfahl Raymond Holley (1978), den Religionsunterricht als Unterricht in Bewußtsein für die Spiritualität des Lebens neu zu verstehen.[118] Durch die genannten Schriften und die Aufnahme dieses Ansatzes in späteren Aufsatzsammlungen (Tickner/Webster 1982, BJRE 1985), bekam der Religionsunterricht ein neues Gepräge.

Der Zoologe Allister Hardy gründete 1969 ein Forschungszentrum mit der Aufgabenstellung „to make a disciplined study of the frequency of report of firsthand religious or transcendent experience in contemporary members of the human species and to investigate the nature and function of such experience."
Die Mitarbeiter des Instituts fanden bald heraus, daß dergleichen Erfahrungen keinesfalls so selten waren, wie man in einer westlichen Gesellschaft annehmen könnte. Nach der geisteswissenschaftlich ausgerichteten Arbeit von E. Robinson (1977) veröffentlichte D. Hay (1982) empirisch fundierte Studien, derzufolge an die Hälfte aller britischen Bürger aus den verschiedensten sozialen wie religiösen (bzw. nicht-religiösen) Zusammenhängen derartige Erfahrungen gemacht hatten.

Noch vor den Veröffentlichungen D. Hays nimmt R. Holley als erster Religionspädagoge den Begriff der „spirituellen Dimension" auf, die sowohl die religiöse Ebene umfaßt als auch darüber hinausgeht.[119]
Holley setzt „spirituell" zunächst von dem physischen ab (non-physical), sieht es aber als eigentlichen Gegensatz zu der Dimension des Verstandes (non-rational). Auf spiritueller Ebene gehe es nicht um rationale Klärungen. Spirituelles lasse sich nicht in exakte Sprache fassen. Er weist schließlich auf die besondere Assoziation des Spirituellen mit der Gewinnung einer besonderen inneren Kraft hin (dynamic element).[120]
Holley unterscheidet zwischen religiösem Verstehen (religious understanding) und dem akademischen Verstehen von Religiösem (understanding religion). Religiöses Verstehen „is the handmaid of religious faith", es hat praktische Aspekte. Demgegenüber sei akademisches Verstehen von Religion ein vollständig theoretisches

[117] E. Robinson (1977) in Verbindung mit der „Religious Experience Research Unit" unter der Leitung von A. Hardy.
[118] R. Holley (1978).
[119] R. Holley (1978).
[120] R. Holley (1978), S.49f.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Unterfangen, es finde gegenüber der Religion auf einer Metaebene statt. Nach Meinung Holleys ist „[r]eligious understanding ... logically prior to the establishment of any deep scholarly understanding of religion".[121] Ohne zu missionieren, sei es doch die Aufgabe des Religionslehrers, religiöses Verstehen und spirituelle Einsichten zu provozieren (vgl. oben Kap 3.2).[122]
„A religiously educated person is one who is capable of spiritual insights as and when required, and who also has some scholarly understanding of religious phenomena."[123]

In diversen Aufsatzsammlungen, die zu diesem Thema veröffentlicht wurden, wurde im Besonderen die Sterilität des phänomenologischen Ansatzes kritisiert und die spirituellen und praktischen Elemente existentieller Themen hervorgehoben.[124]
Priestley schrieb: „We deal superficially with depth ... analytically with wholes ... and resolve ultimate questions with finite answers. ... Understanding religion necessarily involves recognizing that there is a 'beyond which always eludes'".[125]

Zunächst wurden einzelne Aspekte wie Ehrfurcht vor der Natur („awe") als *spirituelle* Erscheinungsformen neu hervorgehoben.[126]. Doch dabei blieb der Unterricht nicht stehen. Ursula King empfiehlt „*spirituellen*" Unterricht mittels „[practising] acts of awareness to develop the sense of wonder and the sensitivity of emotions..."[127] Übungen zur Selbstwahrnehmung und Naturwahrnehmung sollten mit Meditationsformen und Bildbetrachtungen verbunden werden. Auf diese Weise wurde der existentiell orientierte Unterricht durch Zeug-nisse und Methoden, wie sie auch die Religionen verwenden, bereichert und die starre Grenze zwischen expliziten und impliziten religiösen Themen in diesem meditativ spirituellen Bereich aufgegeben.[128]

U. King hält in ihrem Verständnis von Spiritualität das Emotionale, Intuitiv-reflektive für entscheidend, das in unserer Gesellschaft fehle oder verdeckt sei.[129]

---

121 R. Holley (1978), S.125.
122 R. Holley (1978), „provocation of spiritual insights".
123 R. Holley (1978), S.142.
124 Vgl. die Aufsatzsammlungen von Tickner/Webster (1982) sowie J.G. Priestley (1982a) und die Sammlung in BJRE 7,3 (1985), z.B. mit U. King (1985).
125 J. Priestley (1982b), in Tickner/Webster (1982a), S.17f.
126 Vgl. D. Webster (1982b), S.82 („awe"). Vgl. Minney/Potter (1984), S.14.
127 U. King, BJRE 7,3 (1985), S.138.
128 Ähnlich B. Lealman.BJRE 5,1 (1982), S. 59f „Mystery is at the heart of religion. Or, rather, religion is our response to, our articulation and interpretation of mystery. ...What is suggested is that pupils and teachers have to be thrown on their own resources ... through the sharpening of perceptual awareness; through the discerning provision of triggers for the imagination, and through the presentation of RE in a metaphoric mode."
129 Ebd. S.139.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Einen ähnlichen Spiritualitätsbegriff vertritt D. Hay. Er legt in seinen Untersuchungen dar, daß die Mehrheit der Menschen dieser Gesellschaft durchaus emotional-intuitiv ist, gar religiöse Erfahrungen macht. [130]

D. Hay (1982b) setzt sich ausführlich mit der religionswissenschaftlichen und religionspsychologischen Literatur auseinander und erhebt dann empirisch grundlegende Formen von quasi-religiösen Erfahrungen. Die häufigsten dieser „spirituellen" Erfahrungen (29%) sind mit dem Zusammenpassen und Zusammenfinden von Ereignissen im Leben (patterning of events) verbunden, die einer höheren Macht zugeschrieben werden. Hohen Stellenwert haben auch das Bewußtsein der Gegenwart Gottes in einer Art numinosem Gefühl (27%), das Gebet (27%) oder die Erfahrung einer (göttlichen) Führung im Leben (25%). Erstaunlich oft wurde auch das Bewußtsein der Gegenwart von Toten angegeben (18%). Es folgen naturmystische Erfahrungen (16%), Bewußtsein von einer bösen Macht (18%) und vergleichsweise selten und typischer für Gebildete ein mystisches Einheitserlebnis.[131] Nach D. Hays Ansicht ist es erschreckend, wieviele Menschen über solche Erfahrungen noch nie gesprochen haben, aus Angst sie könnten für verrückt gehalten werden (zwischen 30 und 44%). Er sieht hierin ein Tabu unserer von der Aufklärung geprägten Gesellschaft. Hay sieht die Aufgabe des Religionsunterrichts unter anderem darin, diese spirituelle Ebene wieder ans Licht zu bringen (vgl. unten die Beschreibung des Schulbuches von Hay und Hammond, 1990).

Für beide, U. King und D. Hay, wie schon für R. Holley, ist Spiritualität eine Art innere Quelle für individuelle, subjektive Erfüllung, der sich die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht annähern können. Sie stehen damit im Gefolge der Veröffentlichungen von E. Robinson (1977) und M. Paffard (1973).[132]

---

130 D. Hay (1982b).

131 D. Hay (1982b), S.152. Vgl. auch Hammond/Hay (1990), S.202ff.

132 Ein anderes Verständnis von Spiritualität wird in den Überlegungen von D. Bates deutlich. Dieses Verständnis baute nicht so sehr auf den besagten anthropologischen Grundlagen auf, als vielmehr auf der nüchternen Sicht, den Schülerinnen und Schülern spirituelle, das heißt in diesem Fall nichts weiter als „geistig seelische" Werte vermitteln zu wollen, wie es schon in dem Bildungsgesetz von 1944 gefordert worden war. Spiritualität bezieht sich hier auf geistige Werte, z.B. einer Kultur. Mit Blick auf die „secular realities of our culture" spricht sich D. Bates dafür aus, „spirituality is not the monopoly of the religions, but the symbols, stories, personalities and rituals of religion possess great spiritual power and authority. What matters is ... that children are exposed to the spiritual tap roots of their cultural heritage and are able to acquire the resources to develop a spirituality which will give a sound basis for self-orientation, relationships and values." D. Bates (1982), S.34.
Das Bildungsgesetzes von 1988 folgt einer ähnlichen Linie: „The curriculum for a maintained school ... [should promote] the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and society." HMSO (1988), chapter 40 Sec.1, 2a, S.1. Weitere Stellungnahmen offizieller Seite unterstützen entsprechend die Verbindung von Spiritualität, Ethik und Moral. HMSO (1994), Par. 4,5, S.15 und NCC (1993), S.3-4.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Ihnen geht es darum, den Schülerinnen und Schülern dazu zu verhelfen, Quellen eigener Spiritualität zu entdecken und Gelegenheit zu bieten, den Blick auf die eigene Wahrnehmung, die eigenen Ruhepole und inneren Bilder zu stärken, um die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Konzentrierte sich der existentiell orientierte Religionsunterricht anfangs auf das Alltägliche, auf kreatives Schreiben und Diskussionen um „ultimate questions", treten nun praktische Übungen wie Meditationen und die Besinnung auf besondere spirituell qualifizierte Momente des eigenen Lebens hinzu. Eine Gemeinsamkeit mit dem vorangehenden Modellen besteht darin, daß auch hier eine Ebene gesucht wurde, die alle Schülerinnen und Schüler akzeptieren können und die eine Grundlage für den Religionsunterricht bilden kann. Die Forschungsergebnisse von Robinson und Hay bildeten hierzu entscheidende Voraussetzungen.

4.3.2 Der existentielle Grundansatz in Schulbüchern

Im Gegenüber zum kognitiven Vorgehen des deskriptiven Ansatzes liegt der Ton in den „existentiell" orientierten Materialien für die Schule auf dem Affektiven. Kreativität, die Bildung eigener Positionen und die Fähigkeit, diese auszudrücken, stehen im Mittelpunkt. Ebenso sind Sensibilität, Neugier, die Fähigkeit zum Staunen und sich auf Neues einzulassen, Eigenschaften die in diesem Unterricht vermittelt werden sollen. Es geht nicht um abfragbares Wissen, sondern um innere Haltungen, um offenes, staunendes Wahrnehmen, um die Möglichkeit einen eigenen Weg zu finden und zu gehen. Die Unterrichtenden haben verschiedene Methoden der Vermittlung von Projektarbeit bis zum Rollenspiel. Die Schulbücher gehen meist von emotional berührenden Bildern aus, von Gedichten, die die Kinder in ihren Bann ziehen und zu Stellungnahmen herausfordern. Dieser Ansatz ist besonders typisch für die ersten sechs Schuljahre (Primary Stage).
In den höheren Klassen ist das Thema „ultimate questions" üblich. Die Probleme und großen Fragen der Welt werden mit Bildern, Geschichten und Gedichten den Schülerinnen und Schülern vorgelegt und fordern zur Diskussion heraus.

Die Grundproblematik ist dabei vergleichbar mit dem deskriptiven Ansatz: Dort war es der Versuch, durch Rückgriff auf Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und durch die Auswahl von interessanten Blickrichtungen, die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen her-

---

D. Bates und die staatlichen Veröffentlichungen verbinden Spiritualität mit der Vermittlung von Werten. Werteerziehung und Unterricht in „Spiritualität" gehen Hand in Hand.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

zustellen. Im existentiellen Ansatz geht es nun um Themen und Inhalte, die die Schülerinnen und Schüler von sich aus interessieren. Es geht um die persönliche Suche der Schülerinnen und Schüler. Das Problem ergibt sich, wenn es der Anspruch der Lehrerinnen ist, diese Themen mit explizit religiösen Zeug-nissen in Beziehung zu setzen. In beiden Fällen ist es das Dilemma, den Schülerinnen und Schülern und dem religiösem Zeug-nis zugleich gerecht zu werden.

Als Beispiel für das kreative Element hat dieser Unterricht die Möglichkeit, die Natur in Exkursionen erleben zu lassen und den Erfahrungen durch Bilder und Geschichten Gestalt zu geben. Es wird ein Freiraum eröffnet, in dem sich Wahrnehmungsfähigkeit und Ausdrucksvermögen der Kinder entfalten kann. Angeführt sei hier die Arbeit an einer Morgenversammlung (assembly) in der Nelson-Mandela-Schule in Birmingham (Bsp. 3a)

Beispiel 3a: Nelson-Mandela-Schule, Freitagmorgen, den 27. Juni 1994
Usman: „Good morning everyone. Welcome to 4Gs assembly. This week we have been talking about the creation of the world."
Simon: „The sky is an exciting thing to look at because it looks as though it is moving and the clouds look like different things. Flowers are beautiful because of their colours and the smell of them. Animals have got homes in trees. The birds are amazing how they fly and snakes how they can slide." (Simon, 9 years)
Rose: „The sun is big,/ It's magnificant,/ in the sky.// Bright red orange,/ some times even yellow.// the heat goes through me,/ It fiercely throws all it's heat on me,/ I can't breathe.// But ,/ No one lives without the/ sun." (Rose, 10 years)
Sheila: „The moon,/ It's shaped like a balloon./ Round and round,/ High above the ground.// the milky colour,/ as white as snow,// It looks so fluffy,/ Like the fur of a sheep,/ Oh how beautiful it is.// It gives us light at night,/ oh what a beautiful sight." (Sheila, 9 years)
Kalma: „The Sea is cold and blue and beautiful. The waves go sh sh sh sh sh on the sand. I like the sea because it is beautiful." (Kalma, 9 years)
Am Ende der Andacht wurde eine indianische Schöpfungsgeschichte vorgelesen.

Die Schülerinnen und Schüler waren beim Erzählen von Erlebnissen aus der Natur engagiert beteiligt. Den meisten machte es Spaß, darüber ein „Gedicht" zu schreiben. Nachdem die Gedichte für die „assembly" fertig war, beschloß die Lehrerin, eine indianische Schöpfungsgeschichte anzufügen, die im Unterricht selbst nicht besprochen worden war. An diesem Verhalten wird deutlich, daß die Lehrerin ein Unbehagen verspürte, ohne ein „explizit" religiöses Element im Religionsunterricht auszukommen. Ich sehe hierin ein charakteristisches Beispiel für die Schwierigkeit, eine Balance zu finden zwischen einem „implicit religion" Unterricht und dem Bemühen „explizit" religiöse Zeugnissse in den Unterricht einzubringen.

Der Unterricht kann den Schülerinnen und Schülern auch *durch Feiern und Spiele zum Erfahrungsraum* werden. Die Frage, was oder wer

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

denn z.B. bei einer Feier mit allen Schülerinnen und Schülern gefeiert wird, liegt auf der Hand. Wird von allen das Fest eines Hindu-Gottes gefeiert oder ist es nur ein Fest „wie" für einen Hindu-Gott? Bei Taylor[133] werden religiöse Texte und Themen, wie zum Beispiel Feste, auf eine Ebene reduziert, bei der die spezifisch religiösen Inhalte keine Rolle mehr spielen (Bsp. 3b).

Beispiel 3b: Teilhaben an Elementen religiöser Traditionen, die alle akzeptieren können
Im „Sommerbuch" von D. Taylor „Summer Term. Laying Foundations for Religious Education" lernen die Schülerinnen und Schüler zu zwei religiösen Festen eine Sitte, ein Gebäck und ein Lied: Zum Purimfest ist es das Verkleiden, „Hamantaschen" und das Lied „Purim time is here". Für Holi (ein indisches Fest) ist es das Verspritzen von farbigem Wasser, „Barfis" und das Lied „Throw the water". Die Geschichten von Esther und eine Geschichte von Krishna sollen am Ende vorgelesen werden.

Dies Vorgehen wirft Fragen auf: Schon in einer Überschrift wie „Food and Fun. Laying Foundations for Understanding One Another's Special Occasion" stellt sich die Frage, worauf solch ein Religionsunterricht zielt. Es bleibt offen, ob z.B. beim Backen von Kuchen, Verkleiden und ein Lied singen eine *implizit* religiöse Ebene gesucht wird, eine religiöse oder etwas ganz anderes?
Einige der Themen sind so allgemein, daß sie einfach zu dem Gedanken des Dankens (für die See und den Strand zum Thema „seaside") führen. Wem gedankt wird, scheint keine Rolle zu spielen. Charakteristisch ist, daß mit der Einführung in diese Feiern und ihren Bräuchen eine „quasi-religiöse" Ebene aufgebaut wird, an der alle teilhaben können. Dem entspricht auch ein Lied, dessen religiöser Charakter sich auf ein unpersönliches („göttliches"?) „Du" beschränkt.

„Let's celebrate!/ For we are one great family./Let's celebrate!/Together in harmony/... Let's celebrate/Together while/We sing and smile/For you!..."[134]

Schließlich sind hier „Ultimate questions" zu nennen, die Frage nach dem „Sinn des Lebens", nach dem „Letztgültigen". Sie werden besonders gern in der Sekundarstufe herangezogen, um im Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler mit ihren Sichtweisen ins Gespräch zu bringen und dies mit religiösen Zeug-nissen zu verbinden. Charakteristisch ist dabei die Nähe zur Philosophie. Religiöse Zeug-nisse können dabei ganz in den Hintergrund treten (Bsp. 3c).

---

133 D. Taylor (1990a), Spring Term. Laying Foundations for Religious Education (First Topics), BFSS National RE Centre, Middlessex
D. Taylor (1990b), Summer Term. Laying Foundations for Religious Education (First Topics), BFSS National RE Centre, Middlessex.

134 Parmiter/Price (1994), S.6 zu Feiern.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Beispiel 3c: „ultimate questions"
Das Buch „Living Questions" befaßt sich insbesondere mit dem Thema „ultimate questions". „The aim is to help pupils explore an aspect of shared human experiences in order to develop an understanding of that experience and the 'fundamental' or 'ultimate questions' it raises. These kinds of questions are those which, if answered at all, must be answered by an expression of belief."[135] Als Beispiel dient hier ein Text der allein aus Fragen besteht:
„Can you imagine nothing at all existing? Do you find surprising the idea that the universe exists at all? .... Do you think there is a purpose for the universe or the world? Are human beings the purpose of the evolution of life on Earth? Or are we simply another life-form, like the dinosaurs?"[136]
„Why do you think there are patterns in nature? Is this order evidence that the world has been created by an intelligent being, or is it just a random arrangement of matter?...
Do you think it will ever be possible to understand the universe? Is it more likely, do you think, that we can understand it in a religious way than in any other?"[137]

In allen drei Beispielen ist der Umgang mit religiösen Zeug-nissen ein Problem. Sie spielen eine nachgeordnete Rolle und bekommen rein illustrativen Charakter. Es besteht die Gefahr, angesichts existentieller Berührtheit das spezifisch religiöse Element dieser Zeug-nisse zu unterschlagen. Die Zeug-nisse werden aus ihrem Kontext genommen und nicht wieder in ihn hineingestellt. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen den Eindruck als seien sie nur um dieser existentiellen Fragen willen geschrieben. Diese Zeug-nisse zeugen jedoch nicht nur von existentiellen Fragen und dem Umgang mit ihnen; sie beziehen auch Position im Verhältnis zum Umgang mit Gott, sie drücken Erfahrungen mit heiliger Wirklichkeit aus; dieser Aspekt wird hier ignoriert.
Im Buch „Living Questions" wurde ein eigenes Kapitel über „mysteries" eingefügt. Aber auch dieses Kapitel fügt nicht den religiösen Aspekt hinzu, sondern eher einen mirakulösen. Wundersame Erscheinungen in der Natur werden beschrieben.

Die *spirituelle Variante* des „existential approach" zeichnet sich vor allem dadurch aus, daß sie die Kinder in praktischen Übungen, zum Beispiel aus dem Bereich der Meditation oder des autogenen Trainings, mit einbezieht. Die Kinder sollen in ihrem inneren Erleben gefördert werden. Die Übungen sprechen nach Entspannungsphasen die Phantasie, die Wahrnehmungsfähigkeit und die Kreativität an. Wenn die Grenzen gegenüber explizit religiösen Phänomenen klar gezogen werden, wie dies im folgenden Beispiel der Fall ist, ist dieser Ansatz sehr reizvoll (Bsp. 3d).

135 Hasted/Teece (1993a), S.9.
136 Hasted/Teece (1993a), S.8.
137 Hasted/Teece (1993a), S.15.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Beispiel 3d: Das Buch „New Methods in RE Teaching"
Das Buch „New Methods in RE Teaching" gründet insbesondere auf den Forschungsergebnissen von D. Hay. Es soll etwas ausführlicher vorgestellt werden.
Den Autoren J. Hammond und D. Hay geht es um zweierlei. Sie wollen zunächst den phänomenologischen Ansatz ergänzen. Damit das „Ausklammern" der eigenen Subjektivität in der „Epoché" gelingt, muß man sich zunächst der eigenen Subjektivität und des Charakters subjektiver Erfahrungen bewußt werden.
„To understand how somebody else experiences the world, we have to take their inner experience seriously, and that involves an awareness that we have an inner experience of our own."[138]
Hier deutet sich schon der zweite Punkt an: Den Autoren geht es zweitens um den Aspekt der Entdeckung individueller Spiritualität.
Persönliche religiöse Erfahrungen wie in religiösen Träumen oder häufiger in alltäglichen Erfahrungen, die als Zwiegespräch mit Gott verstanden werden, sind ein Teil des Glaubens von religiösen Menschen, der den religiösen Dimensionen des Rituals oder der religiösen Gemeinschaft vorangeht. Nach Ansicht der Autoren sind solche spirituellen, numinosen Momente nicht nur eine Angelegenheit für explizit gläubige Menschen. Im Anschluß an die Forschungsergebnisse von Hay ist davon auszugehen, daß eine Majorität unter der Bevölkerung Großbritanniens von Zeit zu Zeit Erfahrungen religiöser Natur macht. Auf diesem Postulat baut das Buch auf. Es will helfen, die Tabus zu brechen, die dafür verantwortlich sind, daß solche Erlebnisse eher verschwiegen und als peinlich empfunden werden, wie Hay in seinen Forschungen aufgezeigt hat.
Es geht den Autoren nicht eigentlich darum, im Unterricht religiöse Erfahrungen zu erzeugen, aber immerhin „to help people to become aware of their own way of seeing the world."[139] Sind sich die Schülerinnen und Schüler dieses Reiches innerer Erfahrungen bewußt geworden, können sie lernen diese Erfahrung zum Ausdruck zu bringen, zum Beispiel in symbolischer Form. Die Autoren wollen den Kindern dazu verhelfen, die symbolische Sprache der Religionen zu verstehen und sich der Weite unterschiedlichster Ausdrucksweisen durch die verschiedenen Religionen bewußt zu sein. Während sich die erste Hälfte des Buches überwiegend mit verschiedenen Formen beschäftigt, sich seiner selbst und der Umwelt bewußt zu sein („relaxing, stilling, clearing the mind, body awareness, sensual awareness, listening to the rain etc.), beginnt der zweite Teil damit die Ausdrucksmöglichkeiten innerer Erfahrungen zu fördern (z.B. in Methaphertraining „If I am a fruit I would be ..., if death is an animal it would be..., if I would be the object in front of me it would be like....).

Es folgen Übungen zum Thema „framing awareness", die über den individuellen Gesichtskreis hinausgehen und versuchen zu der Einsicht zu leiten, daß auch ganz andere Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen als die eigenen möglich sind. Schließlich sollen die Schüler und Schülerinnen versuchen, sich in andere Menschen und ihre Sichtweise hineinzuversetzen (extending awareness). In diesem letzten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel versuchen, die Pilgerreise nach Mekka nachzuvollziehen. An dieser Stelle wird versucht, was bislang in den phänomenologischen Variante des deskriptiven Vorgehens praktisch nicht umgesetzt worden war: das pädagogisch vorbereitete Ausklammern der eigenen Subjektivität und das Hineinversetzen in andere. Die grundsätzliche her-

138 Hay/Hammond (1990), S.7.
139 Hay/Hammond (1990), S.6.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

meneutische Kritik an diesem Vorgehen (s.o.) wird dabei jedoch nicht angegangen oder gar überwunden.

Das folgende Beispiel soll den Umgang mit „spirituellen" Erfahrungen verdeutlichen.
In einer Art Meditationsübung bat die Lehrerin an einem sonnigen Tag die Schülerinnen und Schüler darum, für 10 Minuten die Augen zu schließen. Dann stellte sie vor jede und jeden eine Blume in einer Vase. Als die Jugendlichen die Augen öffneten waren sie fasziniert von dem Licht und der Farbe der Blumen.
„Typical responses included: 'When my eyes are closed and then I opened them it felt as though it was the brightest thing that I had seen in my life when I saw it' ...(And at home:) 'I sat in front of my fish tank with my eyes closed and in about twenty minutes I opened my eyes, and it seemed like a new world. I saw my fish swimming around and all the colours of the fish were lovely, I could sit there for hours and hours on end watching them'.[140]"
In der folgenden Stunde laß die Lehrerin die Schöpfungsgeschichte vor: „[We] discuss the theory of creation 'versus' the theory of evolution; the idea of the senses as ' God - given'; human responsibility in the world.[141]
Deutlich ist auch in diesem Beispiel der Bruch zu der angeschlossenen explizit religiösen Phase, deren Verbindung den Schülerinnen und Schülern nicht deutlich werden dürfte.

Der Versuch, Methoden der Meditation und des autogenen Trainings in die Schule einzuführen, hat zu einer deutlichen Bereicherung der didaktischen Landschaft des Religionsunterrichts geführt. Es stellt sich aber natürlich auch die Frage, wieweit die Lehrerinnen und Lehrer dazu ausgebildet sind und wieweit sie in der Lage sind, mit Krisensituationen, die sich in Momenten spezifischer spiritueller Erfahrungen zuspitzen können, umzugehen.[142]
Der Ansatz beansprucht auf einen phänomenologischen Unterricht zuzuführen und hilft sicherlich ein Bewußtsein dafür zu schaffen, wie verschiedene Dinge erlebt und ausgedrückt werden können und was überhaupt innere Erfahrungen sind. Wie der hermeneutische und pädagogische Brückenschlag zu den spezifischen Erfahrungen religiöser Zeug-nisse gelingen kann, wird aber nicht ausgeführt. In unserem Beispiel folgt einfach nach einer spirituellen-existentiellen Phase ohne Übergang ein explizit religiöses Thema. Auch hier bleibt das Verhältnis von explizit religiösem Zeug-nis und existentiellem Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler letztlich ungeklärt.[143]

---

140 Hay/Hammond (1990), S.71.
141 Hay/Hammond (1990), S.52.
142 Vgl. J. Holm (1990), S.9, „What Kind of Experiential Learning?", in: Norfolk Journal of Religious Education , 6-11, nach J. Bauer (1996a), S.150. Nach Ansicht der Autoren seien in den praktischen Übungen bisher keine schweren psychischen Störungen aufgetreten.
143 Zur Kritik an diesem Ansatz vgl. C. Erricker (1991) und A. Thatcher (1991), sowie die Replik auf den Artikel von Thatcher durch Hay/Hammond, BJRE 14, 3 (1992), vgl. zur Kritik J. Bauer (1996), S.147.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

4.3.3 Zu ausgesprochenen und unausgesprochenen Voraussetzungen – Kommentar und Kritik

Mehr als der deskriptive Ansatz in seinen Spielarten kann sich der existentielle Unterricht der Relevanz für die Schülerinnen und Schüler sicher sein. Der Ansatz nimmt Fragen und Befindlichkeiten auf, die alle Menschen betreffen und behandelt sie auf persönlich-existentieller Ebene.
Anders als der deskriptive Ansatz, der seine Voraussetzungen aus den Religionswissenschaften bezieht, sind die Voraussetzungen dieses Ansatzes nicht so eindeutig. Auf zwei Aspekte ausgesprochener und unausgesprochener Voraussetzungen möchte ich hier eingehen. 1. In den verschiedenen Ansätzen kristallisieren sich jeweils bestimmte Ebenen heraus, auf denen die Schülerinnen und Schüler existentiell gefördert werden sollen. 2. Die Verbindung dieser Ebenen mit religiösen Zeugnissen folgt bestimmten Strukturen.

ad 1.: Was erlaubt den Brückenschlag von Alltagserfahrungen, Erfahrungen der Natur oder Erfahrungen menschlicher Spiritualität, die alle Schülerinnen und Schüler im Unterrricht gemeinsam machen, zu religösen Zeug-nissen? Die Lösung sämtlicher oben beschriebener Ansätze liegt m.E. darin, daß sie eine *neutrale Ebene* voraussetzen bzw. aufbauen, die sich einerseits ihren Inhalten und Formen nach in den Religionen findet, andererseits von allen Schülerinnen und Schülern akzeptiert werden kann, ohne daß sie sich zu einer Religion bekennen müßten. Hier gibt es verschiedene Variationen.
a) Viele Autoren postulieren eine anthropologische *Elementarreligiosität*, also Erfahrungen und Fragen, die als eine Vorstufe zu den Religionen betrachtet werden können. Dies gilt für die vorangehenden Erfahrungen mit der Natur (Beispiel 3a) genauso wie für herausragende Weisen, die Natur bzw. sich selbst wahrzunehmen (Beispiel 3d). Auf die hier aufgeworfenen Fragen und grundlegenden Erfahrungen hin können die Schülerinnen und Schüler auf eigenes Erleben und Fragen eingehen und dann später religiöse Zeug-nisse betrachten.

Das Postulat einer anthropologischen Elementarreligiosität kann Anlaß zu dem Versuch geben, dieser Ebene elementarer Religiosität selbst *geformte religiöse Züge* zu geben und in der Grundschule gottesdienstliche Lieder an ein unpersönliches „Du“ zu richten (Beispiel 2).

b) Andere Autoren (wie Beispiel 3c) beschränken sich einfachheitshalber auf eine *philosophische Ebene*, die alle teilen können, die aber das Interesse an einem Proprium der Religionen aufgibt.[144]

[144] Dabei wird praktisch dasselbe wie beim deskriptiven Ansatz gemacht, wenn im thematischen Vorgehen allgemeine Lebensregeln als Destillat bleiben.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Die Förderung einer Art Elementarreligiösität ist im englischen Unterricht auf die breiteste Akzeptanz gestoßen. Gestützt wird dieses Vorgehen, wie oben im historischen Teil beschrieben, auf eine Reihe von Quellen, von R. Otto über P. Tillich bis zu der Spiritualitätforschung D. Hays.

ad 2.: Wie sind diese vorreligiösen Strukturen, die im Rückgriff auf diese Literatur postuliert wurden, im Unterricht ins Verhältnis zu religiösen Zeug-nissen zu setzen? Dies wird von verschiedenen Religionspädagogen theoretisch erläutert (a), die Praxis der Verknüpfung sieht dagegen oft anders aus (b).
a) Erfahrungen der Natur oder das Fragen nach Sinn bekommen bei Loukes, Grimmitt und Holm einen Stellenwert, der sie über die Förderung der Schülerinnen und Schüler hinaus zu *Voraussetzungen* für das Verständnis der Religionen macht. Gemäß dieses Unterrichts stehen die menschlichen Fragen und Erfahrungen auf einer neutralen Ebene logisch vor den Religionen und werden von diesen beantwortet. Tillichsches Gedankengut übte hier seinen Einfluß aus.
Anders als bei Tillich ist aber z.B. bei J. Holm „Korrelation" nicht mehr eine Methode und zu leistende Aufgabe, vielmehr sind die verschiedenen Religionen immer schon die „Beantworter" von existentiellen Fragen. Sie gründen in diesen Fragen oder haben sich gar aus ihnen entwickelt.

„...in his reflection upon experience the child is being helped to understand the way religions interpret life. Religions ... are grounded in human experience. They interpret that experience, give meaning to it and answer some of the questions it poses. To understand a religion a child must first reflect upon human experience. ... fire, earth, air ...." (School Council 1977b)[145] „Religion suggest answers to ultimate questions which man ask" (J. Holm)[146].
D. Bates hält unter Bezug auf M. Grimmitt fest: "Since religious concepts and doctrines (allegedly) originally arose from reflection on experience, the child's 'in depth' reflection on common experience should lead him to discover them for himself;..."[147] Grimmitts Vorstellungen sollen im folgenden Kapitel näher ausgeführt werden (Kap. 5.1).

Dadurch daß die *Vorstufe* zu religiösen Traditionen als allgemein menschliche verstanden wird (im Rückgriff auf Otto, Paffard, Hay etc.), wird die Frage beantwortet, warum ein religiöses Zeug-nis an die von den Kindern und Jugendlichen aufgeworfenen Fragen und menschlichen, spirituellen Erfahrungen anschließen kann. Kulturell bedingte Unterschiede in elementaren Grundfragen werden dabei nicht diskutiert. Ein Kriterium für eine angemessene Verbindung der Erfah-

145 School Council (1977b) Religious education in primary schools, S.34f.
146 J. Holm (1975), S.21.
147 D. Bates (1992), in: D. Basitide (1992), S.110, mit einem Zitat von M. Grimmitt (1978) S.57.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

rungen der Natur oder der Spiritualität mit den religiösen Traditionen, wird nicht genannt.[148]
Die Autoren schienen oft einfach davon auszugehen, daß sich für die Lehrerinnen und Lehrer klar aus der neutralen allgemein menschlichen Ebene Verbindungen zu explizit religiösen Zeug-nissen ergeben und daß die Verbindung „evident and uncontroversial as the kind of empirical experience underlying maths and science" ist.[149] Es überrascht nicht, wenn festgestellt wurde, daß vielen Lehrerinnen und Lehrern diese Beziehung keineswegs so evident ist.[150] D. Bates stellt kritisch fest: „It is simply a fact that for many, perhaps most, teachers and children, the in-depth analysis of comon experience does not lead to the discovery of explicit religious ideas or concepts."[151]

b) Da hier grundsätzliche Fragen der Verbindung zu religiösen Zeugnissen nicht ausreichend geklärt wurden, nahmen viele Religionslehrerinnen und Religionslehrer den existentiellen Unterricht schlicht für sich und verzichteten darauf, mit diesem Unterricht die Beschäftigung mit explizit religiösen Themen vorbereiten zu wollen. Religiöses Material fand und findet Eingang in einen naturromantischen Unterricht, einen Unterricht über allgemeine menschliche Spiritualität oder über philosophische Fragen. Die existentiellen Belange bilden den Schwerpunkt. Auf diese Weise wird sichergestellt, daß keiner Religion ein Vorzug gegeben wird. Die existentiellen Themen werden als Wert in sich selbst betrachtet. Die religiösen Zeug-nisse bekommen dabei statt

---

148 Vgl. Tillichs Verständnis des Begriffs der Offenbarung durch „Geheimnis" , „Wunder" und „Ekstase". Tillich ergänzt seine Vorstellung von der Offenbarung durch das Kriterium der letztgültigen Offenbarung, der normative Funktion zukommt, und die Widersprüche wie die der Heteronomie und der Autonomie überwindet, P. Tillich (1987), Bd. I, S.175.
Bei M. Grimmitt (1978) wird der Unterschied zwischen beiden Seiten noch am besten deutlich. Anders als H. Loukes, der School Council (1977b) und J. Holm geht er nicht davon aus, daß sich das religiöse Moment selbst aus diesen Betrachtungen ergibt, vielmehr korrelieren die Stoffe der Religionen mit den auf ihre Tiefe hin betrachteten Erfahrungen. Ein Kriterium für die Verbindung beider oder eine Explikation der Korrelation wird bei ihm aber auch nicht deutlich.

149 D. Bates (1992), in: D. Basitide (1992), S.112.

150 A. Brine (1984), S.76-79.

151 D. Bates (1992), in: D. Basitide (1992), S.112. D. Bates kritisiert diesen Ansatz von einem pädagogisch-didaktischen Ausgangspunkt. Aus pädagogischen Erwägungen hält er den Weg von der Erfahrung zum religiösen Begriff für inadäquat. „... it is simply a fact that for the great majority of people, religious beliefs and concepts are learned in childhood and related to experience. They do not derive from experience. Religious awe and wonder (Otto's 'sense of the numinous') result from bringing the concept of God or the supernatural *to* experience. It is qualitatively quite different from naturalistic awe and wonder. The notion that the experience of awe and wonder at the beauty of nature will somehow generate the idea of God, or provide an experiential basis for it in children's minds is simplicistic and romantic." D. Bates (1992), in: D. Basitide (1992), S.125.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

einer Zielfunktion eine eher dienende Funktion und illustrieren existentielle Belange. Der neue Schwerpunkt kann so zu einem Selbstzweck werden. Für die spirituelle Variante stellt Sealley kritisch fest: Die Frage bleibt unbeantwortet, ob es überhaupt wünschenswert ist, in allen Menschen einen Sinn für die spirituelle Dimension zu wecken und warum?[152]
Das Hauptproblem scheint mir dabei darin zu liegen, daß eine quasireligiöse Ebene, z.B. eine von Religion bereinigte Spiritualität ein Stellenwert zugebilligt wird, demgegenüber die religiösen Zeug-nisse ihre Selbständigkeit verlieren (Bsp. 3a; 3b; 3d). Den religiösen Zeug-nissen wird der Unterricht so nicht mehr gerecht. Vom Standpunkt religiöser Gruppen kann die Frage gestellt werden, ob die Unterfütterung existentiellen Unterrichts mit explizit religiösen Themen die Religionen nicht als eine Art Supermarkt verstehen läßt, aus denen man Material und eigene Meinungen auswählen kann.[153]

Deutlich sind hier Ähnlichkeiten zu dem Vorgehen von H. Halbfas. Auch bei Halbfas wird einer religiösen Alphabetisierung durch archetypische Symbole, Bilder und Mythen ein Vorzug eingeräumt, gegenüber dem die religiöse Eigenart dieser religiösen Zeug-nisse in den Hintergrund tritt.

Es bleibt aber natürlich eine „Glaubensfrage", ob nicht die Vermittlung einer „neutralen" *Spiritualität*, einer bestimmten *Sicht der Natur* oder einer *inneren Haltung* ein Wert zukommt, demgegenüber die Zeugnisse fremder relgiöser Traditionen keiner eigenen Klärung mehr bedürfen. Daß hier weltanschauliche Vorentscheidungen fallen ist unübersehbar.

3. Übersehen wird damit verbunden in allen diesen Fällen, daß Naturromantik (Bsp. 3a), Themen des Alltags[154], eigene Innerlichkeit (Bsp. 3d), die in einem westlichen, verdeckt weltanschaulichen Unterricht erhoben werden, *zwar Impulse durch Zeug-nisse fremder Traditionen bekommen können, daß dies den Zeug-nissen aber nicht gerecht wird. Diese Zeug-nisse sind als Gegen-stände des Unterrichts ernst zu nehmen, die nie einfach in einen scheinbar neutralen Unterricht aufgehen, sondern immer auf dieses andere z.B. ein Göttliches, von dem sie auch zeugen, verweisen.* Die Zeug-nisse werden jedoch im beschriebenen Unterricht als Illustrationen oder Motivationen behandelt, um bei Kindern und Jugendlichen eine besondere Sicht der Welt zu fördern (Bsp. 3a; 3b; 3d). Sie werden dabei unverbunden ans Ende der Phase gesetzt (Bsp. 3a und 3d). Sie werden im Sinne einer quasireligiösen Ebene, die alle teilen können, vereinnahmt (Bsp. 3b). Oder sie werden zu Gunsten

152 J. Sealley (1985), S.41.
153 J. Sealley (1985), S.50.
154 In der Rezeption von Loukes im „multifaith religious education".

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

eines philosophischen Gesprächs schlicht fortgelassen (Bsp. 3c). Die Fremdheit dieser Zeug-nisse gegenüber der Welt der Schülerschaft, das, was diese Zeug-nisse über die allgemein Ebene hinaus bezeugen, wird nicht eigens didaktisch bedacht.
Trotz der Kritik sei positiv hervorgehoben, daß diese Ansätze versuchen, die Schülerinnen und Schüler einzubeziehen und daß überhaupt die Möglichkeit in Betracht gezogen wird, Zeug-nisse der Weltreligionen und einen schülerorientierten Unterricht zu verbinden.

Der existentielle Ansatz: Vorteile und Probleme

	Ausgang von Erfahrungen des Alltags und der Natur (Bsp. 3a und 3c)	Ausgang von besonderen spirituellen Erfahrungen (besonders Bsp. 3d)
Vorteile	Schülerinnen und Schüler werden einbezogen. Der Blick für existentielle Fragen wird geschärft (seien es die großen Fragen der Welt nach Leid, Glück etc. oder die Fragen nach eigenem Standpunkt und eigenem Weg). Die Schülerinnen und Schüler machen neue Erfahrungen im Umgang mit Gegenständen, Geschichten, Menschen etc.	
	Schülerinnen und Schüler erkunden existentielle Fragen betreffs der eigenen Person und anderer Menschen	Schülerinnen und Schüler erkunden spirituelle und religiöse Fragen und machen im Untericht selbst im weitesten Sinne spirituelle Erfahrungen
mögliche Probleme/ Gefahren	Der Ausgang von „säkularen“ Themen, läßt den Anschluß von religiösen Zeug-nissen problematisch werden. Die Beziehungen und Grenzen der Themen gegenüber den Zeugnissen werden nicht reflektiert.	Der/die LehrerIn können persönliche Bereiche berühren, ohne die psychologische Ausbildung zu haben, die SchülerInnen in jeder Situation aufzufangen. Ist der Unterricht in „Innerlichkeit“ überhaupt wünschenswert? Zu was für einer Religiosität führt er eigentlich?
	Religiöse Zeug-nisse werden (so sie vorkommen) „vereinnahmt" im Sinne des jeweiligen Unterrichtsziels. Die eigene religiöse Intention, ihre kulturelle Fremdheit, der Verweis auf ein Heiliges oder Göttliches etc. wird dabei übergangen. Religionsunterricht und religiöse Zeug-nisse sind Aufhänger zur existentiellen Selbsterkundung.	

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

4.4 Ergebnisse aus der Durchsicht der englischen Schulbücher

Die vorangegangene Untersuchung der Schulbücher hat ergeben, daß sowohl der existentielle wie der deskriptiv orientierte Ansatz, bei der Vermittlung einer Beziehung zwischen den Interessen der Schülerinnen und Schüler und religiösen Zeug-nissen Schwierigkeiten hat. Auf der einen Seite liegt die Priorität auf der rationalen Klärung der religiösen Zeug-nisse, auf der anderen Seite liegt sie in der Förderung der Schüler und Schülerinnen in ihrem Suchen und Fragen. Während der existentielle Zugang (b) die Schwierigkeit hat, wie explizit religiöse Zeug-nisse adäquat anzuschließen sind, hat der deskriptive Zugang (a) die Schwierigkeit von den fremden Zeug-nissen her überhaupt eine Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen aufzubauen.

a) Der Vorteil des *deskriptiven Ansatzes* besteht darin, daß er auf klaren Prinzipien aufbaut und klares, abfragbares Wissen vermittelt. Der kognitive Fokus, die Methodik des Wahrnehmens, Beschreibens und Einordnens im Anschluß an die Religionswissenschaften und der spezifischen Tradition geben dem Ansatz seine markante Gestalt. Die Gefahr besteht auf der anderen Seite darin, daß die Relevanz dieses Faches für die Schülerinnen und Schüler verloren geht. „ [It] tends to perceive understanding religion as being an end in itself.“[155] Was für einen Sinn hat es, in der säkularisierten Welt Faktenwissen über Religionen zu lernen? Eine pragmatische auf gemeinsames Zusammenleben zielende Funktion dieses Unterrichts ist zwar intendiert, kommt aber in der klaren akademischen Ausrichtung der Methode im Unterricht nicht zum Tragen. Zwar liegt die eigene Suche der Schülerinnen und Schüler durchaus im Blickfeld einzelner Autoren (vgl. Ninian Smart), doch im Unterricht selbst und in der Ausformung der Schulbücher hat dieser Punkt insbesondere in systematischen Herangehensweisen keinen eigenen Stellenwert. Im Gegensatz zur Meinung vieler Religionspädagogen, die diesen Ansatz vertreten, erwecken fremde Religionen und Ausdrucksformen von Ritualen und Lehren nicht immer das Interesse der Schülerinnen und Schüler.

b) Der *existentiell ausgerichtete Unterricht* hat den Vorteil, daß er die Kinder und Jugendlichen persönlich in die Thematik einbindet. Die Schülerinnen und Schüler haben den Freiraum, eine breite Palette ihrer Gefühle und Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Dies kann zum Beispiel in der kreativen Arbeit an einem Gedicht geschehen (in der Andacht der Nelson-Mandela-Schule, Bsp. 3a), oder in einer Diskussi-

[155] J. Hull unveröffentlichtes Manuskript, vorgesehen für die Zeitschrift „Religious Education“ 1997.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

on nach einer Form von Meditation (Bsp. 3d Hay/Hammond [1990], New Methods...). Die Schülerinnen und Schüler können sich einen Begriff von den existentiellen Fragen des Lebens machen (Bsp. 3c, Hasted/Teece [1993a], Living Questions) oder von eigenen inneren Ausdrucksformen und „spirituellem" Hintergrund (Bsp. 3d Hay/Hammond [1990]). Mit Hilfe dieser Methoden entwickeln die Schülerinnen und Schüler eigene Haltungen und innere Werte.
Die religiösen Zeug-nisse werden dabei aber leicht zu Illustrationen, ihre Eigenständigkeit, ihre eigenen religiösen Facetten werden übergangen, zu Gunsten des jeweiligen Verständnisses von Natur, des Alltags und der Spiritualität. Eine Hermeneutik, die diese vorreligiöse Ebene und die religiösen Zeug-nisse verbindet, bleibt am Rande. Wichtige Fragen, wie z.B. die bleibende Fremdheit der Gegen-stände im Unterricht aufzunehmen ist, werden nicht geklärt.

4.5 Aus deutscher Perspektive

Im Vorangegangenen habe ich Problemkonstellationen angesprochen, die auch in Deutschland anzutreffen sind.
a) In England stehen sich die Klärung der religiösen Zeug-nisse und Förderung der Schülerinnen und Schüler in ihrem Suchen und Fragen als Grundansatz gegenüber. Auch im deutschen Religionsunterricht ist grundsätzlich zwischen einem lebensweltlich bezogenen Unterricht und einem an *christlichen* Zeug-nissen wie der Heiligen Schrift orientierten, text- und sachbezogenen Unterricht unterschieden worden.[156] Anders als in England kann es aber gerade als eine *notwendige* Aufgabe des Religionsunterrichts betrachtet werden, Lebenswelt und christliche Zeug-nisse in Beziehung zu setzen.
b) Im Umgang mit *fremden* religiösen Zeug-nissen wird jede existentielle Auseinandersetzung zum Problem. Die Fremdheit steht der existentiellen Beschäftigung immer entgegen. Besonders beim englischen existentiellen Ansatz fällt auf, daß die Verbindung des existentiellen Themas mit religiösen Zeug-nissen diesen Zeug-nissen nicht gerecht wird.
Eine vergleichbare Problematik hatten wir schon (Kap.2) beim deutschen Unterricht zum Themenkreis der Weltreligionen beobachtet. Angermeyer, Lähnemann und Haußmann hatten für die existentielle Auseinandersetzung besonders den Ausgang vom evangelischen Glauben betont, um so die Grenzen zum fremden religiösen Zeug-nis deut-

[156] Vgl. Nipkows Rede von zwei didaktischen Grundtypen, einem „Unterricht über biblische Texte" und einem „Unterricht über das Christsein und das Menschsein in der Gegenwart". Nipkow (1971), S.236-263.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

lich zu machen und doch von einem vorher definierten Ausgangspunkt eine Auseinandersetzung zu ermöglichen. Bei Tworuschkas narrativem Vorgehen und bei Leimgruber und Halbfas entstand der Eindruck, sie würden diese Fremdheit übergehen.

Können die hier beschriebenen englischen Vorgehensweisen dennoch etwas für Deutschland austragen?

1. Die Stärke des englischen *deskriptiven Ansatzes* gegenüber dem deutschen Religionsunterricht liegt in der Horizonterweiterung der Schülerinnen und Schüler, religiöse Traditionen werden in all ihren Dimensionen behandelt. Der Unterricht konzentriert sich auf das, was für heute lebende Menschen zu ihrer Religion gehört und bleibt nicht in einem Netzwerk aus geschichtlichen oder systematischen Koordinaten hängen. Methodisch weisen die oben beschriebenen Beispiele Wege, die einen rein sachorientierten Unterricht, wie ihn U. Tworuschka (1982) vertritt, befruchten können.
Ein offenes Gespräch über eigene Sichtweisen oder den eigenen Glauben, ist weder bei Tworuschka (1982) noch in den beschriebenen Büchern vorgesehen. Die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler auf eigene Positionen anzusprechen wird nicht ausgeschöpft. Aus deutscher Sicht ist hier von einer Religionskunde zu reden.
Fazit: Das deskriptive Vorgehen im englischen Unterricht kann die reichhaltigen stofflichen wie methodischen Möglichkeiten von Religionskunde demonstrieren. Er motiviert die Schülerinnen und Schüler aber nicht, mit dem fremden religiösen Zeug-nis ins Gespräch zu treten, eigenen Sichtweisen, eigener Kritik und vielleicht auch eigenem Glauben oder Zweifeln Sprache und Ausdruck zu verleihen. Ein umfassender Sinn für religiöse Zeug-nisse wird so nicht gebildet.

2. Der existentielle schülerorientierte Unterricht erinnert in vielem an deutsche reformpädagogische Methodik.[157] Stehen im englischen staatlichen Unterricht auch weniger weitgreifende Schulphilosophien oder die Möglichkeiten von Projektarbeit zur Verfügung, so sollen auch in England neben der Klärung eigener zuvor gemachter Erfahrungen

[157] Vgl. z.B. schon H. Scharrelmann (1922). Die Gefühlsdimension der Religiösität als anthropologische Struktur, die im Unterricht aufgenommen und initiiert werden kann (H. Scharrelmann [1922], vgl. auch F. Gansberg [1905]), hat Parallelen in der Konzeption von Spiritualität und im Umgang mit Spiritualität in englischen Konzeptionen, wie Hay/Hammmond [1990], „New Methods in RE Teaching“, die mit Wahrnehmungsübungen zur eigenen Innerlichkeit beginnen, um von dort den Weg zu den Religionen zu finden.
Zu F. Gansberg vgl.: „Religion ist Ehrfurcht und Begeisterung!“ Der Unterricht kann „die Majestät des unendlichen Ozeans in ihrem Gefühl wachrufen“, F. Gansberg, Roland 1 (1905).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

(problemorientiert) eigene neue Erfahrungen im Unterricht evoziert werden, wie z.B. Ehrfurcht und Staunen. Die Schülerinnen und Schüler lernen neue Denk- und Erfahrungsdimensionen kennen. Sie lernen eigenem Denken Ausdruck zu verleihen. Religiöse Materialien unterstützen diesen Unterricht.

Die Relevanz für den deutschen Unterricht wird fraglich, wenn man bedenkt, wie sehr in der Praxis die fremden religiösen Zeug-nisse mit ihren religiösen Bezügen, ihrem traditionsspezifschen Anspruch in den Hintergrund treten. Unsere Ausgangsfrage war die nach dem angemessenen Umgang mit religiösen Zeug-nissen. Diesbezüglich muß festgehalten werden, daß in den meisten dieser Modelle das Hauptinteresse auf eine Ebene der Naturromantik, der Philosophie oder Spiritualität liegt.[158]
Schon viele der in England verwandten Methoden haben auch in Deutschland ihren Ort. Es stellt sich also für den deutschen Religionsunterricht die Frage, warum ausgerechnet fremdreligiöse Zeug-nisse dazu verhelfen sollen, die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu stärken.
Der Ansatz diskreditiert sich m.E. dadurch, daß die religiösen Zeugnisse vereinnahmt werden zu Gunsten der existentiell orientierten Zielvorgaben, mit anderen Worten: Ihre kulturelle, wie religiöse Fremdheit, die nicht mit den Zielvorstellungen kompatibel ist, wird übergangen.

Die religiöse Alphabetisierung von H. Halbfas und das Wecken zur Spiritualität bei S. Leimgruber haben ähnliche Intentionen und, wie ich meine, ähnliche Probleme. Beide arbeiten allerdings nicht mit einer von Religion gereinigten Spiritualität oder mit der Erfahrung von Natur in ihrer Tiefe, sondern sie arbeiten mit konkreten religiösen Zeugnissen und zielen auf *religiöse* Alphabetisierung in einem christlichen Religionsunterricht und auf *christliche* Spiritualität.

Die in England z.T. verfolgte „neutrale“, spirituelle oder moralische Ebene übersieht alle Andersartigkeit *religiöser* Zeug-nisse. Sie übersieht sie als *Gegen*-stände des Unterrichts.
Es stellt sich so die Frage, wie stattdessen von den fremden religiösen Zeug-nissen der Ausgang genommen werden und doch Relevantes für die Schülerinnen und Schüler herausspringen kann.

158 Vgl. H. Kittels Kritik an einem Religionsunterricht, der das religiöse Bewußtsein pflegt. (Kittel (1957), in: K. Wegenast (1981), S.196.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

5 Strategien der Vermittlung des existentiellen und des deskriptiven Vorgehens

In pointiert existentiellen und pointiert deskriptiven Ansätzen kommen die drei Aspekte, die wir mit einem „Sinn für religiöse Zeug-nisse“ verbunden hatten, nicht gleichermaßen zum Tragen.

Der deskriptive Unterricht nimmt zwar das wichtige Wahrnehmen auf, läßt aber das Gespräch und die existentielle Auseinandersetzung mit dem fremden Zeug-nis beiseite. Im existentiellen Unterricht geht es zwar um existentielle Grundfragen, aber der *religiöse* Kontext der Zeug-nisse wird vernachlässigt.

In der englischen Relgionspädagogik sind verschiedene Religionspädagogen die Frage angegangen, wie deskriptives und existentielles Vorgehen im Unterricht verbunden werden können.[641] Diese Frage soll nun anhand von Vorschlägen aus dem letzten Jahrzehnt weiter verfolgt werden, die es sich zur Aufgabe machen, eine solche Verbindung theoretisch untermauert vorzulegen.

Eine pädagogisch begründete Verbindung von existentiellem und deskriptivem Ansatz wurde zuerst von M. Grimmitt (1973/78) entwickelt und 1987 neu wiederaufgenommen (6.1). Seine Thesen beeinflußten das Westhill-Project (6.2) sowie das jüngst erschienene „A Gift to the Child“ (6.3). Einen ganz eigenenWeg ging das Warwick-Project unter der Leitung von R. Jackson (6.4).

Diese vier Ansätze sind in ihrem Charakter sehr unterschiedlich. M. Grimmitt präsentiert in seinen zwei Büchern eine theoretische Grundlegung. Dem Westhill-Project geht es um eine knappe theoretische Auseinandersetzung und sprechendes Material für die Praxis. „A Gift to the Child“ ist ein Schulbuch. Mit dem Warwick-Project verbindet sich ein Forscherteam, in dem akademische Vorarbeiten und praktische Schulbuchgestaltung zusammenfinden.
Die jüngeren dieser Ansätze hängen jeweils von den älteren ab. Ich möchte sie daher in der Reihenfolge ihrer Erscheinung bearbeiten. Entsprechend dem unterschiedlichen Charakter der Bücher wird sich auch unsere Vorgehensweise von Abschnitt zu Abschnitt unterscheiden.

641 Unter Kap. 4.3.1 waren wir auf die Vorstellungen von J. Holm (1975) eingegangen, zur Kritik an ihm und an M. Grimmitt (1978) unter 4.3.3.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Die Möglichkeiten, die sich aus diesen Ansätzen für den deutschen Unterricht ergeben können, werden in den anschließenden Kapiteln 6 und 7 dargestellt.
Da die besagten Schriften in Deutschland kaum bekannt sind, trägt auch das folgende Kapitel darstellende Züge. Wie zuvor geht es um Systematisierung und Aufarbeitung der englischen Erfahrungen für den deutschen Unterricht.

5.1 Michael Grimmitt – Gemeinsame Wertemuster als Brücke der Vermittlung

Die Vermittlung zwischen einer deskriptiven Annäherung an religiöse Zeug-nisse und einem existentiellen Einbeziehen, das er selbst als das eigentlich pädagogische Anliegen versteht, ist das durchgehende Thema bei M. Grimmitt. Grimmitts Schriften ragen vor allem durch ihre theoretischen Klärungen heraus. Dieser Abschnitt soll sich daher mit seinen theoretischen Überlegungen auseinandersetzen.[642] Erst am Ende des Abschnittes, nach der Darstellung der Grundlagen Grimmitts, soll der Ertrag für unsere Fragestellung dargestellt werden.

Zwei Bücher ragen unter den Veröffentlichungen Grimmitts heraus, „What can I do in R.E.?“ (1978, erste Auflage erschien 1973) und „Religious Education and Human Development“ (1987).

5.1.1 Grimmitt: What can I do in Religious Education?– „Brücken bauen“ als Aufgabe des Religionsunterrichts

Den pädagogischen Hintergrund für die Dissertation M. Grimmitts von 1973 (zweite Auflage 1978[643]) bildet die englische Diskussion zur Curriculumentwicklung. Unter Einfluß pädagogischer Schriften von R.S. Peters zum eigenständigen Stellenwert der Moralerziehung gegenüber der religiösen, war die Religionspädagogik genötigt, den Ort ihres Faches an der Schule auf pädagogischer Grundlage neu zu entwerfen.
Im Rahmen dieser Diskussion nimmt Grimmitt J. Hirsts Vorschlag auf, zwischen Formen des Wissens zu unterscheiden („forms of knowledge“), zu denen neben

642 Die referierenden Teile, die nicht direkt mit meinen Fragen an M. Grimmit verbunden sind, sind in einer kleineren Schriftart gedruckt. Der Beitrag von M. Grimmitt zur religionspädagogischen Diskussion ist vielschichtig. Es besteht kein Anspruch, das Werk Grimmitts hier vollständig zu würdigen.

643 Nach dieser wird im folgenden zitiert. Der Haupttext der Ausgabe von 1978 entspricht der Ausgabe von 1973.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

der naturwissenschaftlichen, mathematischen, philosophischen und vier weiteren Wissensformen auch die Form des religiösen Wissens zu zählen sei.[644]
Auf religionspädagogischer Ebene geht dem Werk die Veröffentlichung des School Councils (1971) voraus, die die Unterschiede zwischen dem existentiellen und dem deskriptiv-phänomenologischen Ansatz hervorhebt und beide einander gegenüberstellt (s.o. Kap. 5.1). Grimmitts Anliegen ist es, beide Ansätze miteinander zu verknüpfen.
Im Vorwort seines Werkes „What can I do in R.E.?" nennt M. Grimmitt als Absicht seines Buches, Methoden der Curriculumsentwicklung auf den Religionsunterricht anzuwenden, Lehrer und Lehrerinnen, auch solche, die nicht für dieses Fach spezialisiert sind, über pädagogische Grundgedanken zu informieren und ihnen zu ermöglichen, ihren Religionsunterricht nach pädagogischen Kriterien zu planen. Diese Aufgabenstellung führt er später in „Religious Education and Human Development" (1987) fort.

Zwei Zielperspektiven interessieren M. Grimmitt besonders bezüglich des Religionsunterrichts. Erstens möchte Grimmitt den Kindern und Jugendlichen die besondere Form religiösen Wissens gegenüber naturwissenschaftlichem oder mathematischem Wissen eröffnen.[645] Dieses Wissen erschließt sich in der Koppelung eines „existentiellen" Unterrichts mit einem „dimensional-phänomenologischen" Unterricht (1). Zweitens möchte er den Schülerinnen und Schülern helfen, in religiösen Angelegenheiten, eigene Entscheidungen zu fällen (2).

(1) Zunächst zum „existentiellen" Unterricht und seiner Verbindung mit dem phänomenologischen.
Grimmitt schlägt vor, methodisch mit dem existentiellen Grundunterricht zu beginnen, einer Art existentiellen Alphabetisierung, in der sich Grimmitt an Loukes Pädagogik anschließt. Die Kinder lernen, Fragen zu stellen, die ihnen die religiöse Denkwelt erschließen helfen und an die die Einführung in die religiösen Phänomene anschließt (vgl. oben 4.3.3).

In der existentiellen Phase unterscheidet Grimmitt drei Themenbereiche. Es soll (1) dem Kind ein Teil des eigenen Selbst erschlossen werden – „Disclosure of self", zum Beispiel „ to reflect on their own identity within the family, ... It is this

644 Hirsts Formen des Wissens müssen folgenden Bedingungen genügen:
„First, it must have certain concepts that are peculiar in character to the form, as gravity, acceleration and hydrogen are concepts peculiar in character to the form of knowledge which may be referred to as physical sciences. Secondly, the form must have a 'distinct logical structure'. This comes about, in fact, largely as a result of the central concepts that are peculiar in character to the form. Because of the nature of a concept like 'gravity', when it functions as part of the language of the physical science, there is only a limited number of things that you can sensibly say employ this and other scientific concepts. Thirdly, a form develops particular techniques and skills for exploring experience and testing its distinctive expressions." R. Barrow (1976), S.42.

645 Unter Bezug auf P. Hirst und R.S. Peters ohne Spezifizierung der Literatur, M. Grimmitt (1978), S.60 und 61.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

type of reflective thinking which ultimately can lead to what are often called the „frontier questions" of life: Who am I ? What is man?... What is the purpose of life?"[646]. Dies geschieht vor allem im Themenbereich der sog. „Depth Themes".
Die Kinder sollen ebenfalls lernen, (2) symbolische und religiöse Sprache als eine besondere Ausdrucksform der Religion gegenüber anderen zu erkennen[647] und diese Form auch für eigene Erfahrungen zu nutzen. Dies geschieht in der existentiellen Phase zunächst mit „Symbol and Language Themes"[648], in denen den Kindern der Gebrauch von Symbolsprache nahe gebracht wird. Schließlich sollen bei älteren Schülern (3) charakteristische Situationen anderer Menschen das Einfühlungsvermögen durch „Situation Themes" fördern.[649]

„All three types of themes seek to help children to discern and examine those dimensions in their own „existential" experiences which contribute to an understanding of religious concepts. Two of the themes - Depth Themes and Situation Themes - encourage them to express and communicate their awareness of these dimensions in contemporary, „secular" terms while the other - Symbol and Language themes - helps them to gradually acquire the necessary techniques for interpreting traditional religious language and symbols and gives them practise in using them. In this way the *Existential Approach* attempts to provide children with an opportunity to build „conceptual bridges" between their own experience and the traditional concepts of religion - bridges which we hope will not only lead them towards a clearer perception of Religion ... but also to a position where they can begin to assess for themselves its relevance or irrelevance as a special way of looking at and talking about the experiences of living".[650]

Die existentiellen Themen wecken die Kinder für eine tiefere Sicht auf sprachliche Vielschichtigkeit und Ausdrucksmöglichkeit, auf die Welt und auf ihr eigenes Leben. Dadurch wird es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, „conceptual bridges" zwischen ihrer eigenen Erfahrung und den traditionellen Begriffen der Religionen herzustellen.[651] Das Thema „Licht" und die damit verbundenen Erfahrungen können mit dem Thema „Licht als Symbol und Ausdruck für Gott in den Kulturen" verbunden werden.[652]Die Erfahrungen von Licht und Finsternis können helfen, Feste wie Hannukka, Ostern und Divali zu erschließen. Erfahrungen der Begegnung mit anderen Menschen in Schuld, Dank

646 M. Grimmitt (1978), S.56f.
647 Vgl. Hay/Hammond (1990), die mit ihrem Konzept hier anschließen. In diesem Zusammenhang S.66 verweist Grimmitt auch auf die besondere Form ausgezeichneter religiöser Erfahrungen, die einem Menschen das Universum erschließen.
648 Interessant noch zu Symbolen: M. Grimmitt (1978), S.68. Symbole, die über sich hinausweisen und besondere Wahrheit erschließen können. Zum Symbol Wasser S.71. Vgl. S.74. Vgl. auch S.117 zu Fels als etwas Weiches und Hartes, Rauhes und Scharfes etc. weiterleitend zu Fels als biblische Metapher, z.B. „Petrus" als Fels und das Symbol Burg.
649 Verweis auf M. Grimmitt (1978), S.81. Das School Council (1971) Moral Education Curriculum Project, Lifeline mit dem Band „In Other People´s Shoes". Literatur M. Grimmitt (1978), S.246.
650 M. Grimmitt (1978), S.83.
651 M. Grimmitt (1978), S.86.
652 M. Grimmitt (1978), S.196.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

und Hoffnung können – in ihrer „Tiefe“ betrachtet – das Thema „Erfahrungen mit Gott“ vorbereiten.[653] M. Grimmitt möchte dabei nicht zu simplen Übertragungen Anlaß geben, aber eine Einstiegshilfe zum Verständnis religiöser Phänomene bieten und gleichzeitig Ebenen („bridges“) entwickeln helfen, die Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem Material ermöglichen.
Im anschließenden dimensionalen Unterricht schließt sich Grimmitt ganz an Smart und die phänomenologische Methode an.

Für die unteren Jahrgänge schlägt Grimmitt vor, sich stärker auf Mythen und Rituale zu konzentrieren, während die höheren sich intensiv mit den Lehren der Religionen beschäftigen sollen.
Dabei teilt Grimmitt das Postulat der phänomenologischen Methode, demzufolge für jeden Menschen das Einfühlen in eine andere Religion möglich ist. „Only when we can ‘bracket out’ ourselves our pre-conceived notions and our particular values and concentrate on what, for example, a Muslim feels when he prays to Allah or a Jew feels when he celebrates the Feast of Passover, will we begin to appreciate and understand the essence of Islam and Judaism.“[654]

Ein besonderes Gewicht liegt auf dem Aspekt der Emotionen.[655] „...first priority when introducing children to religion should be to *sensitise them to the feelings* which underlie religious beliefs and practices rather than to give them an accurate *intellectual grasp* of its characteristic teaching.“[656] Es ist daher nötig, besonders auf solches Material zurückzugreifen, das in der Lage ist „to evoke in them a sense of religious experience and a perception of how adherents to a religious faith *feel* about life.“ Diese Seite der Religion wird besonders in der religiösen Dimension der Rituale, der Mythologie und der Erfahrung deutlich.
Der Aspekt der Erfahrung und des inneren Erlebens kann das Ineinandergreifen zwischen beiden Ansätzen besonders deutlich machen. Die Schüler finden in religiösen Erfahrungen Erlebnisstrukturen, die sich mit ihren eigenen Erfahrungen vergleichen lassen. Der Dimension der Erfahrung kommt eine Schlüsselposition zu.[657] Von hier aus kann besonders leicht auf existentielle Themen zurückgegriffen werden.

Grimmitt lehnt sich an eine Formulierung N. Smarts an, wenn er als Ziel vorschlägt, „to create in pupils certain capacities to understand and think about religion as a unique mode of thought and awareness; which takes as its starting-point the child’s own existential experiences and which attempts to help children to build conceptual bridges between these and what they recognise to be the central concepts of religion - as presented in and through six inter-related and interdependent dimensions“.[658]Auf diese Weise meint Grimmitt, in der Kombination von existentiellem und phänomenologischen Vorgehen die spezifische Form religiösen Wissens vermitteln zu können;

653 M. Grimmitt (1978), S.197ff.
654 M. Grimmitt (1978), S.28.
655 M. Grimmitt (1978), S.93.
656 M. Grimmitt (1978), S.94.
657 M. Grimmitt (1978), S.93.
658 M. Grimmitt (1978), S.49.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

„... to help them to understand the nature of religious attitudes so that they are in a position to assess religious claims more reasonably ... helping them to find their way about Religion as Form of Understanding."[659]

Grimmitt vermittelt hier zwei Modelle, die noch 1971 vom School Council unverbunden nebeneinandergestellt wurden (vgl. Kap. 4.1). Er hält sich dabei sehr eng an die von Smart und Loukes vorgegebenen Strukturen, kürzt aber Loukes' „personal quest approach" um seine religiöse Komponente, indem er ihn entsprechend der Konzeption des School Councils (1971) ohne religiöse Inhalte konzipiert. Der „Brückenbau" wird möglich durch eine vorauslaufende „Tiefensicht" auf die eigenen Erfahrungen.

(2) Grimmitts wichtiges zweites Interesse in diesem Buch besteht in dem Plädoyer, die Kinder zu einer eigenen Entscheidung gegenüber religiösen und existentiellen Fragen zu führen. Gegenüber der „Unterweisung" (Instruction) betont Grimmitt immer wieder das erzieherisch-pädagogische des Unterrichts (Education) „... the state school ... has the responsibility of *educating children in Religion and in Religious Understanding*".[660]
„Young people ... need help in developing their *own* perspective from which to examine the claims, demands and values of the „technological society" *and* the „alternative society". Only if they are able to exercise personal discrimination and make informed choices, ... will they be in a position to prevent themselves from being exploited."[661]
Grimmitt hält es für pädagogisch möglich, die Kinder zu einem Urteil darüber zu führen, ob ein religiöses Konzept für sie relevant ist:

„If we can help the child to learn to look into his own existential experiences at depth and then, at the appropriate time, bring religious concepts within the ambit of these experiences, not only will we assist his development of mature, creative religious concepts but also give him the opportunity of assessing their relevance or irrelevance to him."[662]

Die Erziehung um der angemessenen persönlichen Entscheidung willen[663] weist auf den besonderen aufklärerisch-emanzipativen Charakter

---

659 M. Grimmitt (1978), S.83.
660 M. Grimmitt (1978), S.22.
661 M. Grimmitt (1978), S.13.
662 M. Grimmitt (1978), S.54. vgl. auch S.86.
663 „They can begin to assess for themselves its relevance or irrelevance as a special way of looking at and talking about the experience of living" Ein Hinweis auf die Priorität der Rationalität findet sich in einem Zitat von Wilson bei Grimmitt (1978) S.83: „Educating children *in* religion; ... that is, helping them to become more reasonable ... in respect of those emotions and attitudes that are central to religion, so that they may more reasonably make or not make their own religious commitment, and assess those of other people."

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

in Grimmitts Konzeption hin, der sich in den folgenden Veröffentlichungen fortsetzen wird.

5.1.2 Kritische Würdigung

Grimmitt wahrt die Eigenständigkeit des Denkens der Schülerinnen und Schüler und des religiösen Zeug-nisses dadurch, daß er von zwei verschiedenen Unterrichtsphasen ausgeht. Die Andersartigkeit der jeweiligen Welten wird wahrgenommen. Er vermittelt existentielles und deskriptives Vorgehen, indem er eine Korrelation existentieller Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und religiöser Aussagen der Zeug-nisses postuliert. Aufgrund dieser Korrelation können sich existentieller und deskriptiver Unterricht aufeinander beziehen, kann durch existentiellen Unterricht das Verständnis der Religionen vorbereitet werden.
Es bleiben jedoch eine Reihe von Fragen, die zum Teil schon im Kapitel 4.3 zum existentiellen Unterricht angeklungen sind. Der „konzeptionelle Brückenschlag“ ist gleichsam der Fokus, in dem beide korrelierenden Seiten in Beziehung gesetzt werden. Er wird jedoch in Anbetracht seiner Bedeutung für das Konzept wenig beleuchtet. Was heißt eigentlich diese Tiefensicht auf Erfahrungen? Was kann dieser Brückenschlag umfassen, was nicht? Der Hinweis auf gleiche oder ähnliche Erfahrungen und an anderer Stelle gleiche Symbole reicht zur Klärung nicht aus (vgl. oben Exkurs 4.3.3). Zielen die „depth themes“ und „symbols-themes“ auf eine vorreligiöse Ebene, wie andere existentielle Ansätze (s.u. 4.3), um so den Brückenschlag zu ermöglichen oder bleiben sie auch in letzter Konsequenz ganz und gar „säkular“? Dies bleibt in dem Buch von 1973/78 offen. Eine Auseinandersetzung mit Tillich, von dem wohl der Ausdruck der „Tiefe“ stammt, findet nicht statt. Es wird nicht geklärt, was für ein Religionsverständnis zugrundeliegt.

Ein Licht auf das dahinterstehende Religionsverständnis kann ein Kommentar von D. Bates werfen, der kritisch herausstellt, daß für M. Grimmitt „the whole of experience was pregnant with religious meaning.“[664] Dies Religionsverständnis kann mit J. Sealey als „a religious believer’s way of seeing the world“ begriffen werden.[665] Wie bei Loukes (vgl. Exkurs Kap. 3.4) ist Grimmitt offenbar die religiös spirituelle Tiefe aller Dinge, der Erfahrungen aller Menschen und allen Geschehens etwas Selbstverständliches. Wenn im „Tiefenblick“ auf die Din-

---

Auch der atheistische Lehrer kann nach Grimmitts Einschätzung diesen Unterricht erteilen. S.87.

664 D. Bates (1992), in: D. Bastide (1992), S.112.

665 J. Sealey (1985), S.53.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

ge implizit Religiöses und Vorreligiöses entdeckt werden kann, werden die Verbindungen zu religiösen Zeug-nissen selbstverständlich, ausgeführt wird dies alles nicht. Den Lehrerinnen und Lehrern, so stellt Bates fest, war und ist diese Verbindung nicht immer so deutlich (s.o. Kap. 4.3.3 Punkt 2a).
Sieht man von diesen unausgesprochenen Annahmen ab, findet hier nicht eigentlich eine Vermittlung, sondern ein sich wechselseitig beeinflussendes Nebeneinander von zwei Methoden statt, die sich durch vergleichbare Themen gegenseitig stützen.
Problematisch ist daneben das Postulat, es sei Schülerinnen und Schülern möglich, z.B. das Gebet eines Muslims nachzuempfinden. Die Entzogenheit eines religiösen Zeug-nisses für die Außenstehenden wird in diesem Buch Grimmitts nicht wahrgenommen. Das fremde Denken eines anderen Menschen kann nach dieser Theorie von jedem durch Einfühlung nachvollzogen werden. [666]
Von dieser wie einer Reihe anderer Voraussetzungen der phänomenologischen Methode wendet sich Grimmitt in der Folgezeit ab. So wird im Werk von 1987 (Grimmitt 1987a) die Komplexität gesellschaftlicher Hintergründe und Ideologien und damit m.E. auch die Problematik eines solchen unhinterfragten Empathiebegriffs deutlicher, wenn auch die Fremdheit anderer religiöser Traditionen nicht reflektiert wird.

5.1.3 Religious Education and Human Development – Wertemuster als strukturelle Grundlage des Religionsunterrichts

In einer Veröffentlichung mit Garth Read am Westhill College bringen Grimmitt und Read den Stoff des existentiellen Unterrichts, der den Brückenschlag zu den fremden Religionen erlaubt, auf den Begriff der „shared human experience“ bzw. der „ultimate questions“ (s.u. Kap 5.2). Grimmitt schlägt hier[667] und in einer späteren Veröffentlichung[668] die Unterscheidung „learning about..“ und „learning from religion“ vor. Er unterscheidet nun zwischen „rational [and] humanistic concept of knowledge“. Was in „What can I do“ schon angelegt war, wird hier weiter ausgeführt. Pädagogisch sei es sowohl wichtig, sich „rational“ auf die Fakten einzulassen („learning about“), als auch „humanistic“ sich selbst ansprechen zu lassen, nach der persönlichen Relevanz und eigenen Antworten zu fragen („learning from“) (s.o. Kap.4.1.1). Entsprechend unterscheidet er in der Formulierung der Unterrichtsziele zwischen „abilities in pure religion“ und „abilities in applied religion“ (Fähigkeiten in reinem Religionsstudium und Fähigkeiten in der Anwen-

666 Ähnlich wie das Empathieverständnis wird die Möglichkeit der Wählbarkeit einer Religion nicht reflektiert. Auch in dieser Beziehung geht „Religious Education and Human Development“(1987a) einen deutlichen Schritt weiter.
667 M. Grimmitt (1978), S.7f.
668 M. Grimmitt (1981a), „When is Commitment a Problem in Religious Education“, British Jounal of Edcuational Studies XXIX, S.42-53.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

dung des Religionsstudiums auf das eigene Leben).[669]Dabei betont Grimmitt nun nicht mehr so sehr die generelle Wahlmöglichkeit des Kindes, sondern vielmehr die Notwendigkeit, zu seiner ganz persönlichen Wahrheit zu finden. Er redet von „Education in Commitment“[670].
In Auseinandersetzung mit Hardy (s.o. Kap. 4.2.1 Punkt a) rückt Grimmitt in den folgenden Jahren von der phänomenologischen Pädagogik ab.[671]

Der unmittelbare Aufhänger des zweiten großen Buches von M. Grimmitt ist mit dem Kürzel PSME verbunden, einem Unterricht in „Personal, Social and Moral Education“. In den achtziger Jahren führten viele Schulen in den höheren Klassen PSME Kurse ein, die häufig fächerübergreifend veranstaltet wurde. Ähnlich wie in den siebziger Jahren bei Diskussionen um die Moralerziehung war damit wieder die Frage nach dem eigenen Wert und Beitrag des Religionsunterrichts gestellt.[672]
Die Bildung einer eigenen Glaubenssicht und das Bewußtsein für den eigenen weltanschaulichen Hintergrund wird von Grimmitt als Beitrag des Religionsunterrichts zur Personal Moral and Social Education begriffen.

M. Grimmitt setzt sich mit der Frage auseinander, was der Religionsunterricht, zu der persönlichen, sozialen und moralischen Entwicklung der Schüler beitragen kann[673] und entwirft den Religionsunterricht neu von dieser Frage her. Eines der wichtigsten Anliegen des Unterrichts besteht in „helping young people to ... examine the assumptions which underlie their values and life-styles, their priorities and commitments, and their frames of reference for viewing life and giving it meaning.“[674]Wir hatten unter Kap. 3.8 schon ausgeführt, daß Grimmitt hier von „Ideologien“ im Sinne von Weltanschauung redet. Die Schülerinnen und Schüler sollen um die Prägekraft von Ideologien auf ihr eigenes Leben wissen. Aber Ideologien prägen nach Grimmitt nicht nur den Einzelnen, sondern auch zum Beispiel die Pädagogik. Pädagogik ist immer von der Kultur und Gesellschaft, in der sie stattfindet, bestimmt.

Die sogenannte Realität ist ein menschliches Konstrukt, das in einem Prozeß zwischen Gesellschaft und Individuum entsteht. In Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und ihrer Realität wird der Mensch erst zum Menschen. Die sogenannte objektive Welt wird in einem Interpretationssystem gefaßt und bekommt so Sinn. Das Interpretationssystem wird vor allem durch Sprache und Symbole getragen und weiter vermittelt.

---

669 M. Grimmitt (1980), in: B. Lealman (1980), S.16-21, sowie Casteles & Rossiter (1983), S.12-18; vgl. weiter Grimmitt (1987a), S.216-230, und Grimmit BJRE 13,2 (1991), S.87 Anmerkung 2. Dies wird im folgenden Abschnitt ausgeführt.
670 M. Grimmitt (1981), British Journal of Educational Studies XXIX, S.51.
671 M. Grimmitt, JRP 3 (1986).
672 J.Grove/G.Tall (1993), S.106, weisen darauf hin, daß noch in den 90er Jahren viele Lehrer und Lehrerinnen den Religionsunterricht und den Ethikunterricht fast als dasselbe betrachten.
673 M. Grimmitt (1987a), S.262.
674 M. Grimmitt (1987a), S.66.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Grimmitt spricht in diesem Zusammenhang von Ideologien. Mit B. Cosin beschreibt er: „*When we find systems of ideas working in a social structure and helping to keep it going, we describe it as an* ideology“[675]. Nicht nur in der Gesellschaft als ganzer, sondern auch in ihren Teilbereichen finden sich Ideologien, so z.B. in der Pädagogik. Grimmitt hält eine Unterrichtskonzeption, in der der ideologische Hintergrund nicht reflektiert wird, für pädagogisch bedenklich, sei es der Unterricht des religiösen Absolutismus, wie die christliche Unterweisung, sei es der der religiösen Neutralität, wie der phänomenologische Ansatz der siebziger Jahre.

Der Unterricht an staatlichen Schulen sollte seine Voraussetzungen klären und seine Ideologien offenlegen „... far from claiming that the study is objective, neutral or value-free, it must be disclosed for what it is -[und für staatliche Schulen hält Grimmitt fest, es ist] a *secular* study of religion, drawing upon a variety of disciplines, including psychology, sociology, phenomenology, history and theology, and governed by those educational principles which relate to the manner in which all subject disciplines in the curriculum, ... should be investigated ...“[676] Grimmitt betont, daß auch sein eigenes Vorgehen (ideologisch gesehen) ein „säkulares“ sei. Unter diesem Begriff versteht er offenbar, daß sich das entsprechende Vorgehen nicht auf irgendwelche Voraussetzungen religiöser oder metaphysischer Art gründet. Diese Säkularität hat Konsequenzen für das Verhältnis von Pädagogik und Religion: Sie läßt Religion und Pädagogik in Spannung zueinander treten.[677] Grimmitt löst die Spannung zugunsten der Pädagogik auf:
„If there is a price to be paid for establishing a relationship between education and religion, then, it seems to me, that cost has to be met by the religions, not by the education.“[678]

Drei Punkte bilden meines Erachtens die charakteristischen Interessen.
Der erste Schwerpunkt ist der Versuch einer Vermittlung von Religion und Pädagogik.
Der zweite liegt in dem Interesse, den Schülerinnen und Schülern die religiöse Denkwelt in der heutigen westlichen Gesellschaft verständlich zu machen.
Der dritte liegt in dem Ziel der „humanization“.

Statt wie 1973 zwei Methoden zu vermitteln, setzt Grimmitt nun grundsätzlicher an. Im Religionsunterricht sind zunächst a) die Pädagogik und die Religionen miteinander vermittelt und b) im prakti-

675 M. Grimmitt (1987a), S.34 bei Grimmitt als Zitat von Seaman//Esland/Cosin (1972), S.133-135.
676 M. Grimmitt (1987a), S.46.
677 Aufgrund dieser Spannung müssen die Religionsgemeinschaften nun entscheiden, ob sie es für sinnvoll halten, auf diesen Religionsunterricht zu verzichten oder ob es für sie einen Wert haben könnte, daß religiöse Traditionen vermittelt werden, auch wenn jede Glaubenstradition im Rahmen säkularer Pädagogik unterrichtet wird. Wenn sich die Religionsgemeinschaften für solch einen Unterricht aussprechen, müssen sie sich bewußt sein, daß es auch bei der Vermittlung ihrer Tradition Abschläge zugunsten der pädagogischen Situation geben wird.
678 M.Grimmitt (1987a), S.46. Vgl. auch M. Grimmitt, BJRE 9,3 (1987b), S.164.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

schen Unterricht die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (adolescent life world) mit der Lebenswelt der Anhänger der Religionen (religious life world).
In der Vermittlung von Religionen und Pädagogik gibt Grimmitt, wie gesagt, der Pädagogik den Vorrang.
Sowohl die Pädagogik und die Religionen im allgemeinen als auch die jeweilige Lebenswelt im besonderen lassen sich verbinden durch allgemeine menschliche Werte oder Wertemuster, die sogenannten „Core Values", die über kulturelle und religiöse Grenzen hinweg - nach Grimmitts Auffassung - allen Menschen zu eigen sind. Durch diese „core values" möchte Grimmitt die Religionen einerseits untereinander, andererseits mit der Pädagogik und die verschiedenen religiösen Zeug-nisse mit den Schülerinnen und Schülern auf einer kategorialen Ebene zusammenführen, um so einen Brückenschlag über ideologische Gräben zu ermöglichen. Die Ebene des Brückenschlags hat also gegenüber 1973 eine konkrete Ausformung gewonnen.

Grimmitt leitet seine „core values" aus den Gegebenheiten menschlichen Lebens ab.[679]

- Der Wert von Ordnung, Zielgerichtetheit und Sinn
- Der Wert des menschlichen Lebens und der Menschen schlechthin
- Der Wert einer gerechten Gesellschaft
- Der Wert des Rechts auf individuelle Selbstverwirklichung
- Der Wert ethischen Strebens und der Notwendigkeit menschlicher Verantwortung
- Der Wert des Verantwortungsbewußtseins für zwischenmenschliche Beziehungen, insbesondere für die Idee der Familie und der Gemeinschaft
- Der Wert menschlicher Geistigkeit und Spiritualität und des Verlangens nach einer Entwicklung eben dieser.

Grimmitt unterscheidet zwischen (1) „certain core values of a very general kind which transcendend cultural boundaries" und (2) der Interpretation, bzw. der spezifischen Füllung dieser „core values".
Die „core values" in ihrer allgemeinen Form (1) bezeichnen nicht viel mehr als eine Fragerichtung oder Intention, die Menschen aus verschiedenen Kulturen gemeinsam ist. So ist Ordnung ein Wert, aber welche ist die richtige? Ebenso eine gerechte Gesellschaft, aber wie ist sie zu erreichen? „What beliefs does this religion advocate as a basis for interpreting the value human beings attach to order, meaning and purpose?..."[680]
Grimmitt versteht die von ihm identifizierten „core values" als Grundmuster, die jeder Mensch und jede Kultur für sich prägen wird. Innerhalb der Kulturen eines Staates können diese allen gemeinsamen Wertkategorien schon spezifischer umrissen sein. Solch eine allgemein

679 Diese „Ableitung" wird allerdings an keiner Stelle des Buches erklärt.
680 M. Grimmitt, BJRE 16,3 (1994), S.145.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

akzeptierte, inhaltliche Ausformung bildet den zweiten Aspekt der „core values“ (2).[681]Erstrebenswert wäre eine Gesellschaft, in der von den unterschiedlichen Gruppen bewußt kulturelle und ethnische Werte und Sichtweisen transzendiert werden können, zugunsten von gemeinsamen Werten und Haltungen, die die verschiedenen Gruppen zu einer Kooperation führen.[682]
Die Menschenrechte der Vereinten Nationen sind ein Versuch auf der Basis einer allgemeinen Verständigung, sich auf bestimmte Werte zu einigen.[683]

Mit Hilfe der „core values“ als allen Menschen gemeinsamen Fragekategorie kann eine Verbindung über Kulturen hinweg zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem religiösen Stoff gezogen werden, können Schülerinnen und Schüler über den Wissenserwerb hinaus den Stoff auf ihre eigenen Fragen und Interessen beziehen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Interpretation und Ausformung der „core values“ entdecken.
Sie können so schließlich die eigenen Einstellungen einer kritischen Untersuchung unterziehen „Is there order, meaning and purpose in my life? Should there be?“[684]

Grimmitt spricht sich wie 1973 für die Trennung von zwei Phasen aus[685], für die er die Bezeichnung „adolescent life world curriculum“ und „religious life world curriculum“ prägt.
Die „core values“ ermöglichen eine Vermittlung zwischen der „adolescent life world“ der Jugendlichen und der „religious life world“ der religiösen Traditionen. Da die Wertemuster auf beide „Lebenswelten“ anwendbar sind, kann eine Beziehung zwischen beiden aufgebaut wer-

---

681 Unter „core values“ versteht er nicht Publikationen wie die des englischen Bildungsministers, der seine persönliche Liste an wünschenswerten Werten zusammenstellte (Department for Education News, 4th January 1994, S.1). „My list of core values includes :[in Spiegelstrichen] self-reliance and self discipline, acceptance of resonsibility, regard for proper authority, ... fairness, honesty and trustworthiness, loyalty and fidelity ...“. Über core values haben sich die verschiedenen Gruppen der Gesellschaft zu verständigen, oder sie sind aus ihnen abzuleiten. Sie bilden keine an sich wünschenswerte Liste von Werten, die zur Erziehung des guten Bürgers beitragen. Vgl. M Grimmitt, BJRE 16,3 (1994). S.147.

682 M. Grimmitt, BJRE 13,2 (1991), S.134.

683 M. Grimmitt, BJRE 13,2 (1991), S.135. Vgl. M. Grimmitt, BJRE 16,3 (1994), S.143: Die Suche und die Identifizierung gemeinsamer Werte bildet die Grundlage für das gemeinschaftliche Handeln verschiedener Gruppen in einer pluralen Gesellschaft. „[W]e are to seek the goal of co-operative, intercultural relationship and communication through commonly shared core values, those values need to be already present in each cultural milieu but capable of being expressed in transcultural forms.“

684 M. Grimmitt, BJRE 16,3 (1994), S.145.

685 M. Grimmitt (1987a), S.247.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

den. Durch diese kategoriale Vermittlungsebene können im Religionsstudium über das reine Wissen hinaus („knowledge, skills and attitudes which are necessary to an understanding of religion and its place and significance in every day life“) auch Fähigkeiten und Wissen durch die Anwendung auf das eigene Leben vermittelt werden („knowledge, skills and attitudes which the study of religion can also promote which enable pupils to use religious insights in coming to terms with questions about their own identity, their own values and life styles.“[686]).

Den zweiten Schwerpunkt sieht Grimmitt in der Aufgabe, den Schülern und Schülerinnen einen Sinn für die geistig-spirituelle und damit auch die religiöse Dimension des Lebens zu eröffnen, wie er es schon 1973 kurz skizziert hat. Da die geistig-spirituelle Ebene in der säkularen westlichen Gesellschaft verdrängt wird, gilt es, ihr wieder Raum und Sprache zu verleihen. Hiermit greift er ein Problem auf, das trotz der Unterschiede des Religionsunterrichts in Deutschland und England gleichermaßen akut ist.

Grimmitt sieht die Menschen der westlichen Welt vom Mythos der Säkularität und der Modernität bestimmt.[687] Die Vermittlung zwischen „adolescent life world“ und „religious life world“ ermöglicht nach Grimmitts Meinung, im Religionsunterricht diesem Mythos spirituelle und religiöse Werte als Alternative gegenüberzustellen.
Grimmitt hält es für notwendig, gegenüber dem säkularisierten Bewußtsein, das Geistig-Spirituelle wieder zu beleben. „[T]he task of religious education is to develop the pupil’s ‘religious consciousness’ and thereby put him or her, as it were, in touch with ‘spiritual meaning’ and ‘spiritual values’“.[688]
Mit Blick auf die säkulare Gesellschaft konzentriert er sich auf jüngste Forschungen zu geistig-spirituellen Grunderfahrungen von Menschen. Sein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Ergebnissen der Forschung von E. Robinson[689], denen zufolge sehr viele Menschen insbesondere in der Kindheit numinose und spirituelle Momente von einer außerordentlichen Qualität erlebt haben (vgl. Kap. 4.3.1). Während das Bewußtsein für das Geistig-Spirituelle im Unterricht gelehrt werden kann, kann man religiöse Erfahrungen selbst nicht lehren. Angesichts der Forschungslage ist jedoch davon auszugehen, daß eine Reihe von Kindern schon solche Erlebnisse gehabt hat. Grimmitt möchte nun Kindern dazu verhelfen, diesen Geist der Kindheit im Prozeß ihres Erwachsen-Werdens am Leben zu halten.
In Aufnahme einer Unterscheidung von Ricoeur, die von Newbiginn in die englische Debatte gebracht wurde, geht es darum, statt der Hermeneutik des Mißtrauens, wie sie unser säkulares Zeitalter gegenüber allem Religiösen vermittelt, auch die Möglichkeit einer Hermeneutik des Glaubens kennen und akzeptieren zu lernen. Beide Hermeneutiken haben eine wichtige Funktion. Die Aufgabe des Religionsunterrichts ist jedoch in besonderer Weise die Stärkung der Hermeneutik des Glaubens und des religiös-spirituellen Bewußtseins.

686 M.Grimmitt, BJRE 13,2 (1991), S.77.
687 Die Ausdrücke werden bei ihm nicht näher bestimmt.
688 M. Grimmitt (1987a), S.135.
689 E. Robinson (1977).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Der dritte Schwerpunkt besteht darin, Schüler und Schülerinnen mit der Frage nach dem eigenen Menschsein - oder allgemeiner: der Sinnfrage - zu konfrontieren und auf diese Weise eine Reflexion der Faktoren und Haltungen zu bewirken, die auf geistiger Ebene das eigene Leben formen, um so bewußt an der Ausformung einer eigenen Lebenshaltung teilzuhaben. Grimmitt spricht hier vom Konzept der „humanization". Wir hatten oben von einem Prozeß der Identitätsfindung geredet. Die Wertebildung wird von Grimmitt als ein Weg verstanden, eigene Identität zu konturieren.

Unter „humanization" versteht Grimmitt zunächst den Prozeß, wie Menschen werden, was sie sind. Er drückt dies bezüglich des Aspektes „belief" (Glauben/Weltsicht) im dialektischen Schema von „externalisation", „objectivation" und „internalisation" aus. Unter den Gegebenheiten menschlichen Daseins bildet sich jeder Mensch eine Weltsicht (externalisation). In einer Kultur werden bestimmte Sichtweisen normativ (objectivation). Das Individuum eignet sich diese kulturellen Sichtweisen an (internalisation).

Grimmitts Konzept der „humanization" legt den Ton darauf, daß Menschen an den Formungsprozessen ihres eigenen Lebens selbst teilhaben können und damit Verantwortung übernehmen für das, was sie sind und was sie werden. Statt sich in Indifferenz von der „Ideologie" anderer mittreiben zu lassen, plädiert er dafür, das Wagnis („risk") einzugehen, Entscheidungen zu fällen und den Mut zu haben, vorläufige Antworten („provisional response") auf Fragen des Glaubens zu geben.[690]

Exkurs: Charakteristische Wandlungen zwischen 1973 und 1987

Zunächst hat - wie schon oben angedeutet - die Vermittlung eine gänzlich neue Ebene gefunden. 1973 wurden zwei methodische Vorgehensweisen miteinander verbunden. Die phänomenologische Methode N. Smarts und die existentielle Methode des „Personal Quest approaches" wurden nebeneinandergestellt und fanden eine Brücke in dem Postulat, daß existentielle Überlegungen mit religiösen korrelieren. 1987 stellt Grimmitt sich zur Aufgabe, Religionen und Pädagogik miteinander zu vermitteln, indem erstere letzterer untergeordnet werden. Die Stoffe der „adolescent life world" und der „religious life world" dienen dem pädagogischen Ziel der „humanization". Beide Bereiche sind wie 1973 der „dimensional approach" und der „existential approach" nebeneinandergestellt. Medien der Vermittlung sind nun neben weiteren Kategorien die „core values". Die Brücken, die sich noch 1973 „von sich aus" auf Grund der für Grimmitt augenfälligen Korrelation zu ergeben scheinen, sind nun einer komplexeren Theorie gewichen. Die Brücken zwischen „adolescent life world" und „religious life world" ergeben sich nicht „von selbst", sondern werden durch die konkrete Fragehinsicht der „core values" erarbeitet und erhalten durch diese Vermittlungsebene einen grundsätzlich eigenen Charakter.
Ein weiterer Wandel liegt im Religionsverständnis vor, das zwar nicht explizit in den Büchern reflektiert wird, sich aber deutlich aus den Darstellungen und

690 M. Grimmitt (1987a), S.87-90.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

dem Umgang mit Religion ergibt. 1973 wurde Religion in erster Linie aus der Sicht der Religionsphänomenologie und der sechs religiösen Dimensionen Ninian Smarts betrachtet. In zweiter Linie waren Religion bzw. die Antworten der Religionen Korrelat zu existentiellen Fragen in Anlehnung an Tillich. Pädagogisch lag der Akzent auf den existentiellen Fragen. Demgegenüber hebt Grimmitt 1987 stärker den Eigenwert des religiösen Bewußtseins und den Erlebniswert spiritueller Erfahrungen (im Anschluß an Robinson und Hay) heraus. Religion wird als eine bestimmte Form spirituellen Bewußtseins verstanden.
Anders verhält es sich mit der Strukturierung des Stoffes. 1973 gliederte Grimmitt existentielle Stoffe noch durch Themen und Fragestellungen, die in den Bereich philosophischer Kategorien fallen, die religiösen Zeug-nisse durch religionsphänomenologische Themengebung. 1987 bekommen die Zeug-nisse durch fachfremde Fragestellungen ihre systematische Zuordnung (Werte, Sozialgruppen, Erfahrungsbereiche), ein Umstand, der gegenüber dem Primat des existentiellen Fragens 1973 nun den Primat einer säkularen Pädagogik der Humanisierung anzeigt.
Ein vierter Bereich einer interessanten Wandlung ist der Bereich der Wahl einer religiösen Tradition. 1973 betonte Grimmitt noch die Wahlfreiheit der Schülerinnen und Schüler gegenüber Religion. Der Lehrer oder die Lehrerin entspricht einem Verkäufer, der verschiedene Früchte anbietet, um diese zu probieren. 1981 ist die Formulierung schon vorsichtiger, und Grimmitt spricht von der individuellen Wahrheitsfindung. 1987 ist von einer Wahl der Schülerinnen und Schüler nur noch sehr bedingt die Rede. Es gelte, die formenden Kräfte des Lebens zu erkennen und selbst in die Hand zu nehmen.

5.1.4 Kritische Würdigung

In M. Grimmitts Konstruktion verbinden „core values“ existentielle und deskriptive Phasen des Unterrichts.
In der Trennung von „adolescent life world curriculum“ und „religious life world curriculum“ wird die Differenz zwischen der Welt der fremden Religion und der jeweiligen Lebenswelt der Kinder aufgenommen und gewahrt, in den „core values“ werden gemeinsame Strukturen festgehalten. An dieses Vorgehen Grimmitts müssen sich jedoch eine Reihe von Anfragen richten:

1. Bei der Trennung von „adolescent life world“ und „religious life world“ fällt auf, daß eine grundsätzliche Erörterung und Vertiefung des Bewußtseins dieser Trennung, gar der Fremdheit der religiösen Zeug-nisse gegenüber Schülerinnen und Schülern anderer Traditionen fehlt.[691] Die Heiligkeit der Zeug-nisse ist kein eigenes Problem. Die

[691] Grimmitt geht es um die Unterschiede zwischen Pädagogik und Religion. Probleme kulturellen Mißverstehens und genereller Verstehensschwierigkeiten und Fremdheitserfahrungen werden nicht reflektiert. Was Grimmitt vor allem in Aufsätzen der letzten Jahre betont, ist immer wieder das Gemeinsame zwischen den Kulturen, und zwar auch inhaltlich Gemeinsames. Aus den gemeinsamen Fra-

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Erfahrung der kulturellen Fremdheit könnte z.B. von Grimmitts Konzept der Ideologie aus entwickelt werden. Auch dieser Schritt ist nicht belegbar.

2. Die Verbindung beider Unterrichtskonzeptionen ist ganz an die „core values" gebunden. Unglücklicherweise wird nicht deutlich, wie die „core-values" genau zu verstehen sind. Erstens findet eine Ableitung dieser Werte nicht statt. Zweitens bleibt schillernd, ob diese Muster sich nur auf Fragehinsichten und generelle Intentionen beziehen, oder auch inhaltlich gefüllt sind, und wenn ja, inwieweit.

Einerseits spricht er offenbar von Kategorien und Fragemustern, die jedem Schüler und jeder Schülerin als Frageraster dienen können[692] und kulturelle wie nationale Werte „transzendieren" [693], andererseits soll es möglich sein, sie in einer pluralen Gesellschaft dingfest zu machen und als gemeinsame Grundlage zu verwenden. Mir scheint, daß 1987 der Charakter von Wertekategorien und Frageraster überwiegt, während in anderen Veröffentlichungen[694]ein konkreter Zug hinzutritt, den das Buch von 1987 vermissen läßt (siehe Kapitel 2.2 und unten Punkt 4).
Ich habe versucht, die „core values" Grimmitts in der obigen Darstellung als ein zweipoliges Konzept zu interpretieren. M.E. gebraucht Grimmitt den Begriff einerseits im Sinne von Werte*kategorien*, die aber andererseits in jeder pluralen Kultur in einem Prozeß zwischen den verschiedenen Kulturen auf einer allgemeinen Ebene konkrete Ausformungen finden und so einen gemeinsamen Nenner einer pluralen Gesellschaft bilden können, der je und je zu bestimmen ist. In einem Aufsatz von 1994 beruft er sich auf die UN-Menschenrechte, er selbst bleibt bei seinem offen formulierten Katalog.[695] Der Gebrauch dieses Begriffs und die etwas kurze, recht spekulative Ableitung legen die Assoziation von Werte-"Ideen" nahe, die ihre Bedeutung in sich selbst tragen.[696] Entsprechend erläutert Grimmitt nicht, warum es sinnvoll ist, sich mit den (seinen) menschlichen Gegebenheiten (human givens) auseinanderzusetzen; Kalve fragt zu Recht „why are his set of conceptual norms either 'good' in themselves, or good within a universe of possible goods?.... Without an objective explanation of them, and a moral justification for them, however, the ontological basis for these 'givens' remains unclear and open to speculation."[697] Obwohl Grimmitt für sich in Anspruch nimmt, auf einem unspekulativen,

---

gerichtungen aller Kulturen lassen sich in der pluralen Gesellschaft auch gemeinsame Inhalte erheben, die den Grund für Gespräche und eine gemeinsame Zukunft geben können. Der grundsätzlich verschiedene Charakter, der auch in diesen gemeinsamen Inhalten liegen könnte, wird von Grimmitt nicht gesehen, BJRE 16,3 (1994).

692 Vgl. M. Grimmitt (1987a), S.196; S.272-273 und M.Grimmitt, BJRE 16,3 (1994), S.145.

693 M. Grimmitt (1987a), S.122 „any society's identity or sense of cultural continuity lies in the *specific* interpretations" und daher ist zu beobachten „they both unite and divide human beings".

694 M. Grimmitt, BJRE 16,3 (1994).

695 M. Grimmitt, BJRE 16,3 (1994), S.147.

696 So kritisiert Kalve, BJRE 18,3 (1996) die "metaphysische" Qualität dieser Werte in einem als „säkular" bezeichneten Unterricht.

697 Kalve, BJRE 18,3 (1996), S.187.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

„säkularen" Hintergrund zu arbeiten, ist auch hier der Durchbruch metaphysischer Setzungen zu entdecken.[698]
Es ist bedauerlich, daß gerade ein so zentraler Begriff unscharf bleibt.

Die Unschärfe bezieht sich auch auf das Problem der inhaltlichen Füllung der Werte. Grimmitt schlägt vor, daß es in der Transzendierung der kulturellen Eigentümlichkeiten innerhalb pluralistischer Gesellschaften auch konkrete inhaltliche Ausformungen dieser Werte gibt, die er ebenfalls als „core values" versteht. Wie diese aussehen, was diese Transzendierung heißt und wie inhaltlich konkret diese ist, bleibt wiederum offen.[699] Das Problem folgt m.E. daraus, daß Grimmitt nicht die grundsätzliche Verschiedenheit und Fremdheit unter den Werten der Kulturen und Religionen in den Blick nimmt. Die „Idee" dieser Werte im platonischen Sinne steht bei ihm im Vordergrund, gegenüber der die grundsätzliche Andersartigkeit in den Hintergrund tritt. In dem Moment, wo in den Blick käme, wie wenig sich auch bei Werten ihre Form und ihr Ort in der religiösen Kultur auf der einen Seite und der Inhalt auf der anderen Seite trennen lassen, würde deutlich, daß auch vergleichbare Werte einer anderen Religion etwas Fremdes gegenüber der eigenen bleiben können. Dadurch, daß die Fremdheit zwischen den Kulturen nicht in den Blick gefaßt wird, verstärkt sich der Eindruck einer metaphysischen Konstruktion.

Im Bewußtsein der Eigentümlichkeit kultureller Ausformungsweisen, ihrer grundsätzlichen Andersartigkeit, müßte Grimmitt deutlich den eigenen Anspruch in Frage stellen, eine allgemeingültige, weltübergreifende Formulierung dieser Werte formuliert zu haben. Er könnte aber darauf hinweisen, daß es über diese sehr offenen Kategorien hinaus auch zwischen Kulturen strukturelle und intentionale Überschneidungen gibt, die zwar immer nur kulturell gefaßt werden können (wie es bei den UN-Menschenrechten der Fall ist), aber auch als Anknüpfungspunkte für gemeinsame Interessen dienen können.

---

698 Nachträglich wies Grimmitt in einem Gespräch im Mai 1996 auf anthropologische Begründungszusammenhänge bei J.L. Segundo (1984), Faith and Ideologies, New York, Orbis Books hin. Literatur bei Grimmitt (1987a).

699 H.G. Heimbrock übersieht m.E. in seiner Kritik an M. Grimmitt diese Problematik und schlägt vor, zu dem Katalog der „Core Values" die Werte der Ökologie und des Daseinsrecht der Geschöpfe hinzuzufügen (Heimbrock, Ev. Erz. 45 [1993], S.582, ebenso ders. JRP 8 (1991), S.61). Dies trifft jedoch deren Charakter als gemeinsamen Nenner zwischen Kulturen nicht. Den visionären Charakter, den Heimbrock hier offenbar sehen will, hat das Buch von 1987 nicht.
Auch der Hinweis, daß die Werte der „gerechten Gesellschaft" und der „Selbstverwirklichung" der nachaufklärerischen europäischen Kultur entsprächen, trifft nicht Grimmitts Verständnis. Hier ist einerseits darauf hinzuweisen, daß auch andere Gesellschaften, wie die Theokratie des Irans durchaus einen Begriff der gerechten Gesellschaft haben, der dort aber erheblich anders zu bestimmen sein dürfte, aber auf dasselbe „Muster" zurückgeführt werden könnte. Ähnliches gilt für den Begriff „Selbstverwirklichung", den Grimmitt nicht mit der westeuropäischen Konnotation versteht, sondern unter den er auch die Unterwerfung unter Allahs Willen subsumieren möchte.
In jedem Fall ist die Hinleitung zu diesen Wertekategorien oder Werten so kurz, daß das Gefühl einer gewissen Willkür bei ihrer Auswahl aufkommt, womit sich die Frage verbindet, ob Pädagogen anderer Kulturen nicht zu einer ganz anderen Liste gekommen wären, ob also diese Liste nicht doch sehr „nachaufklärerisch" ist, wie Heimbrock bemerkt.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Daß diese „core values“ einen universalen Charakter haben, der generell Religionen untereinander, die Religionen mit der Pädagogik und mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verbinden kann, läßt sich unter anderem deshalb nur bedingt nachvollziehen, weil sowohl eine sorgfältige Herleitung als auch eine klare Abgrenzung und Definition fehlen. In diesem „unabgeleiteten“ universalen Anspruch haben diese Werte, wie beschrieben, einen quasi metaphysischen Charakter.
Als Themen und Fragestellungen, die den Unterricht strukturieren und Fragen der Schülerinnen und Schüler mit den Fragen der Religionen verbinden, also pragmatisch gesehen, scheinen sie mir durchaus sinnvoll, um sowohl Ähnlichkeiten und Differenzen zu den Religionen aufzuzeigen, als auch das eigene Weiterdenken anzuregen.
Anfragen bleiben, warum es nur und gerade diese Werte sind, die dem Unterricht ihren Stempel aufdrücken.

3. Die Schüler und Schülerinnen sollen in ihrem Selbstverständnis reifen, sie sollen ihre eigenen Grundlagen entdecken: „Disclosure“ - Erschließung, „Illumination“ - Erhellung, Klärung[700] wie auch das Lernziel, die Formungsprozesse des eigenen Lebens in die Hand zu nehmen[701], sind Interessen Grimmitts. Wie 1973 ist der aufklärerische Charakter deutlich. An anderer Stelle ist konkret davon die Rede, daß Grimmitt wünscht, durch die Pädagogik den Religionen aufklärerisches Gedankengut nahezubringen.[702]
Der Vorrang einer säkularen Pädagogik auf der einen Seite und die Betonung spiritueller Erziehung gegenüber der säkularen Gesellschaft auf der anderen Seite stehen m.E. in einer Spannung, die sich nicht widerspruchsfrei auflösen läßt. Grimmitt will einerseits die Religionen als Instrumente oder reine Stoffe in einer westlichen aufklärerischen Pädagogik verstehen, andererseits in der westlichen Welt das Bewußtsein für das Spirituelle, Religiöse stärken. Form und Inhalt dieses Unterrichts treten bei diesem Vorgehen in einen Widerspruch. Um diesen Widerspruch aufzulösen, müßte Grimmitt den religiösen Gegenständen ihre eigene Dynamik im pädagogischen Prozeß zugestehen und der Spiritualität der Gegen-stände in der westlich, „säkularen“ Schule einen eigenen unabhängigen Ort einräumen. Dieses lehnt er

700 Z.B. M. Grimmitt (1987a), S.201.
701 M. Grimmitt (1987a), S.88. Vgl. S.215 „to own values“.
702 M. Grimmitt, BJRE 16,3 (1994), S.142: „Must values such as the promotion of rationality and autonomy, the encouragement of sceptical enquiry, the pursuit of knowledge and understanding for its own sake etc., inevitably be seen as being opposed to believing in God and acknowledging one’s dependency upon Him?“ „It seems to me that education has a responsibility to society to challenge such views“.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

jedoch bewußt ab.[703] Der Religionsunterricht ist kein Ort, der religiösen Zeug-nissen einen Raum unabhängig von der säkularen, westlichen Pädagogik zur Verfügung stellt. Der Charakter religiöser Zeug-nisse als Gegen-stände im Unterricht wird nicht angegangen.
Die von der Prägungskraft einzelner Religionen abgehobene Spiritualität, die nach Grimmitt offenbar die westliche Zivilisation und die Kinder und Jugendlichen fördern soll, erweckt wiederum die Assoziation einer „Idee", die unabhängig von partikularen Formen existiert.

4. Wir hatten in Kapitel 3.8 von dem allgemeinen Individualismus des englischen Religionsunterrichts gesprochen und in diesem Zusammenhang Grimmitts Ideologiebegriff erläutert. Nicht nur beim Ideologiebegriff Grimmitts, auch im projektierten Geschehen in der Klasse fällt ein Individualismus auf. Heimbrock spricht in etwas anderem Zusammenhang von der Gefahr der „Innerlichkeit" des Grimmittschen Ansatzes.[704] Identität, spirituelles Erleben und Werte sind Erlebnisse und Entscheidungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Bezüglich der Spiritualität wird auf Beispiele verwiesen, die sehr persönliche Erlebnisse betreffen. Zur Identitätsfindung gehört gewiß die Rücksicht auf den sozialen Hintergrund; als Prozeß in der Klasse scheint er mir sehr individuell zu sein. Es bleibt undeutlich, ob sich in der Klasse explizit gemeinsame Werte ausbilden können (s.o. zur Problematik der „core values"). Als Wertekategorien legen sie eine je individuelle oder an der eigenen Tradition orientierte Konkretisierung nahe, nicht einen Prozeß innerhalb der Klasse.

Am Rande sei hier noch ein fünfter Punkt genannt:
5. Eine gewisse Problematik meine ich in den gewählten Kategorien sehen zu können, die bewußt keinen theologischen oder religionswissenschafltichen Ursprung haben.
Neben dem Muster der Werte nennt Grimmitt verschiedene Arten sozialer Erfahrungen sowie verschiedene soziale Gruppen (Family, Local Community, Plural Society, World Wide Community).[705] Das heißt, die theologischen und existentiel-

[703] Cooling fragt in diesem Zusammenhang, ob das harsche Wort von den Kosten, die die Religionsgemeinschaften allein zu tragen haben (s.o.), nicht auch der Verständigung der Pädagogik mit den Religionen abträglich ist. T. Cooling, BJRE 15 (1993), S.16. Das Problem Grimmitts sieht Cooling darin, daß er keinen absoluten Begriff von Wissen hat, sondern die Ansicht vertritt, daß Wissen immer ideologisch, sozial konstruiert ist. Auf diese Weise muß die Sicht einzelner Religionen mit der allgemeinen Pädagogik in Konflikt geraten. Cooling zieht demgegenüber einen objektiven Wissensbegriff vor, unter Berufung auf P. Hirst. Dieser kann in einer an der phänomenologischen Methode orientierten Pädagogik in der Schule vermittelt werden.

[704] H.G. Heimbrock, JRP 8 (1991), S.61.

[705] Zum Vorgehen Grimmitts sei noch angemerkt: Es fällt auf, daß komplexe Sachverhalte allzuschnell in Kategorien aufgeteilt oder in Schaukästen dargestellt werden. Dem Leser fehlen häufig angemessene Hinleitungen und die Rücksicht-

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

len Inhalte werden durch Kategorien der Werte, der Erfahrung und des sozialen Feldes gegliedert. Religionen sind „Stoffe", aber ihr entspringen keine Strukturen für den Unterricht.
Dieser Ansatz Grimmitts enthebt ihn des Problems, gemeinsame theologische oder religiöse Muster in den religösen Traditionen identifizieren zu müssen, die sich wie z.B. im Fall N. Smarts von westlich-wissenschaftlich denkender Phänomenologie herleiten. Bei den Strukturmomenten Grimmitts kann kein Zweifel mehr daran bestehen, daß es sich hier um Kategorien handelt, die von außen an die Traditionen herangetragen werden. Die Problematik liegt m.E. darin, daß ihre Auswahl dadurch als eine sehr willkürliche erscheint und religiöse/religionswissenschaftliche Kategorien wie das Heilige übergangen werden.[706]

Festzuhalten ist: Grimmitt erkennt, daß existentielle Auseinandersetzung und sachorientiertes Bearbeiten religiöser Zeug-nisse zusammengehören, damit sich den Schülerinnen und Schülern die religiöse Dimension des Lebens erschließt. Beide Vorgehensweisen bleiben bei M. Grimmitt getrennt, werden aber durch die Frage nach der Bildung von gewissen Werten zusammengehalten und verbunden. Diese Überlegungen Grimmitts zeigen im englischen Zusammenhang, daß eine Verbindung von existentiellem und deskriptivem Vorgehen möglich ist und theoretisch begründet werden kann. Fragen müssen sich besonders an den unabgeleiteten Charakter der „core values" richten. In Frage zu stellen ist auch, daß religiöse Zeug-nisse in eine „säkulare" Pädagogik eingefügt werden und ihr Charakter als Gegen-stand im Unterricht übergangen wird.

---

nahme auf die sehr viel kompliziertere Wirklichkeit. Grimmitt nimmt eine Fülle von Details auf, die oft die große Nähe zur Praxis verraten; die Komplexität der Realität z.B. des spirituellen, religiösen Bewußtseins geht bei den schematischen Skizzen verloren. So kritisiert z.B. J. Greer, BJRE 9,3 (1987), S.12, daß der Begriff „Spiritualität" in dem Werk oft benutzt, aber nicht angemessen geklärt werde. Ähnlich ist auch der Begriff von „Religion" zu erschließen, es finden sich aber keine spezifischen Ausführungen dazu. Demgegenüber stehen eine Menge psychologischer und pädagogischer Details, deren geistesgeschichtlicher Hintergrund nicht reflektiert wird. Vgl. z.B. theologisch M. Grimmitt (1987a), S.221. Wittgensteins „givens", Kants Frage „Was ist der Mensch", Husserls Empathiebegriff, Bubers Auseinandersetzung mit Kant werden eingestreut, ohne den geisteswissenschaftlichen Kontext zu erwähnen.

[706] Heimbrock fragt kritisch, Ev. Erz. 45 (1993, S.582), ob man die Religionen damit nicht ihres Eigenwertes beraube und zur Illustration mache. Genau das will Grimmitt ja auch mit seiner „Instrumentalisierung" der Religion. Es wäre also in diese Richtung eher weiter zu fragen, ob Grimmitt nicht fälschlich von einer „Religious Education" spricht, aus der inzwischen gänzlich eine „Personal, Social and Moral Education" mit religiösen Anteilen geworden ist.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

5.2 The Westhill-Project – Bekannte Erfahrungen und Situationen als Brücken

Das Westhill-Project ist unter anderem von M. Grimmitt ins Leben gerufen worden und lehnt sich in vielem an dessen Vorstellungen an. Es soll hier gesondert aufgeführt werden, weil es auf eine eigene Weise die Verbindung von religiösen Zeug-nissen und den Schülerinnen und Schülern herstellt.
Anders als M. Grimmitts Ausführungen sind die Veröffentlichungen des Westhill-Projects an der unmittelbaren Praxis ausgerichtet. Die Theorie ist knapp, konturiert und eingängig. Ihr braucht daher nur ein kleinerer Raum gewidmet zu werden.

5.2.1 Das Westhill-RE Centre und sein Projekt

Das Westhill-Project ist im Westhill-RE-Centre, einer Einrichtung der Selly Oak Colleges am Rande von Birmingham, entstanden. Das Zentrum hat seine Bedeutung darin, daß es zu einem besonderen Multiplikator für religionspädagogische Konzeptionen wurde. [707]

Das Konzept des RE-Centres wurde in einer ersten Phase Mitte der siebziger Jahre von Garth Read und M. Grimmitt ins Leben gerufen. Garth Read veröffentlichte es Ende der siebziger Jahre (1977) in einem College in Australien, in das er inzwischen als Direktor übergewechselt war (The Queensland Religious Education Curriculum Project).
In den achtziger Jahren wurde das Konzept von John Rudge, Geoff Teece und Roger B. Howarth weiterentwickelt und 1986 das erste Mal veröffentlicht, zu dem Theoriebuch folgten Schulbücher und Photopakete im DIN A 3 Format.
So gibt es bislang je vier Bücher und ein Photopaket zum Islam, zum Judentum und zum Christentum, sowie seit kurzem ein Photopaket zum Hinduismus und ein Buch zu Sinnfragen und allgemeinen Fragen zum Spirituellen und Religiösen, „Ultimate Questions“ (1993).

Gegenüber den Theorien zum Beispiel M. Grimmitts waren die elementaren Aussagen der Autoren des Westhill-Projektes schneller zu erfassen und beeinflußten nicht nur viele Lehrerinnen und Lehrer in den Midlands[708]und darüber hinaus, sondern auch die Entwicklung di-

[707] Das RE Centre des Westhill-College veranstaltet Fortbildungskurse für Religionslehrer und Religionslehrerinnen (sogenannte INSET-days – in service training), es bildet Lehrerinnen und Lehrer in ein- und zweijährigen Fernlehrgängen zu Religionslehrern und Religionslehrerinnen aus und hat eine große Bibliothek und Materialsammlung von den verschiedensten Religionen, die den Lehrerinnen und Lehrern zum Unterricht ausgeliehen werden können.
[708] Für dieses ist das Westhill-RE Centre zuständig.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

verser Syllabuses.[709] Das Lehrerhandbuch „How do I Teach RE“ stellt Grundlegendes dar.

Das Ziel des Religionsunterrichts wird von den Verfassern folgendermaßen formuliert: „Religious Education helps children mature in relation to their *own pattern of belief and behaviour* through exploring *religious beliefs and practices* and related *human experiences*.“[710] In diesem Satz werden drei Lernfelder zum Ausdruck gebracht. 1. Die traditionellen Glaubens- und Denksysteme („traditional belief systems“), 2. allgemeine Erfahrungen, die von allen Menschen gemacht werden („shared human experience“), und 3. die persönliche Haltung und eigene Strukturen des Glaubens und der Überzeugung („individual patterns of belief“).
Mit diesen drei Lernfeldern streben die Autoren eine Vermittlung zwischen schülerorientiertem Lernen (repräsentiert durch die „individual pattern of belief“), deskriptivem Ansatz (repräsentiert durch die „traditional systems of belief)“ und der Beschäftigung mit existentiellen Fragen („shared human experience) an. Der dritte Pol, die „shared human experience“, bekommt eine Vermittlungsfunktion. Menschliche Erfahrungen sind etwas, was die Schülerinnen und Schüler angeht, es ist etwas, was in den Stoffen der Religionen verarbeitet wird. Alle drei Bereiche werden von den Autoren als gleichgewichtige Aspekte des Religionsunterrichts verstanden.

Interessanter als die Schulbücher, die das Westhill-Team selbst herausgegeben hat und die weitgehend den traditionellen Bahnen englischen Religionsunterrichts folgen (vgl. Kap. 4.2.2 Beispiel 1), sind die Veröffentlichungen des Photomaterials.

Den drei Lernfeldern entsprechend wird im Photoset nicht nur versucht, eine typische Situation, ein typisches Zeug-nis aufzunehmen, die Photos sind bewußt so konzipiert, daß etwas von den allgemeinen Erfahrungen aller Menschen, von Situationen sichtbar wird, der Familie, dem Beruf etc., in dem sich die dargestellten Personen befinden, und daß die Bilder auf diese Weise die Schülerinnen und Schüler anregen, über eigene Situationen und eigenes Denken zu berichten.
So wird ein Junge dargestellt, der auf seinem Teppich betet. Das Bild ist so aufgenommen, daß etwas von der Unterwerfung unter Allah und dem Gehorsam unmittelbar deutlich wird. Eine Frau wird aufgenom-

709 Croydon (1992), Kapitel „Influences on Writing of the Syllabus“ Punkt 3, ohne Seiten, Vgl. auch East Sussex, Vortrag von Roger B. Howarth in Goslar 1995, nicht veröffentlicht; vgl. den Artikel von R.B. Howarth, in: Kwiran/Schreiner/Schultze (1996), der allerdings nicht dem tatsächlich gehaltenen Vortrag entspricht.
710 G. Read et al. (1993), S.8.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

men, die in ihrem Büro betet. Die Situation des Büros läßt Fragen nach den Kollegen und ihrem Verhalten gegenüber der Frau aufkommen, aber auch Kommentare von Schülerinnen und Schülern, deren Mütter auch in einem Büro arbeiten. Schließlich wird eine ganze pakistanische Familie im Gebet dargestellt. Unterschiedliche Rollenverteilungen zwischen den Eltern, aber auch unter den Kindern werden unmittelbar deutlich und regen zum Gespräch an.
Das Anlegen der Gebetsriemen von Juden wird nicht einfach als solches gezeigt, auf dem Photo bringt der Vater dem Sohne dieses Anlegen bei. Ein Ritual wird tradiert (siehe das Bild S. 218).
Dadurch, daß die Photos ein religiöses Zeug-nis mit der Darstellung von Menschen in sozialen Konstellationen verbinden, können im Unterricht deskriptive Elemente mit existentiell-einbeziehenden verbunden werden. Die abgebildeten Grunderfahrungen aller Menschen bieten einen eigenen Schwerpunkt und können dann für die Schülerinnen und Schüler als Anknüpfungspunkte zu den fremden religiösen Sachverhalten dienen, aber auch als Möglichkeit, sich über Grunderfahrungen, wie sie hier dargestellt sind, auszutauschen.

In vielen Einzelheiten ist die Nähe zu M. Grimmitts Konzeption deutlich. In M. Grimmitts Buch von 1973 sind es der phänomenologische Ansatz und der existentiellen Ansatz, die einander gegenübergestellt und vermittelt werden, hier entsprechen dem „shared human experience“ und „traditional belief system“. Wenn den



Muslim Photopack (10), „Performing Salah“

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Schülerinnen und Schülern die „traditional belief systems“ durch die „shared human experience“ vermittelt werden sollen,[711] stehen die „conceptual bridges“ von M. Grimmitt unmittelbar im Hintergrund. Auch bei Grimmitt (1973) kommt der Dimension der Erfahrung (besonders der Emotionen) eine besondere Brückenfunktion zu. Deutlich unterschieden ist die Art und Weise der Vermittlung. In Grimmitts „Religious Education and Human Development“ (1987) sind es die Wertemuster, die deskriptive und existentielle Phasen zusammenhalten, hier ist es ein Schatz an gemeinsamen Erfahrungen aller Menschen (shared human experience). *Dadurch, daß die Bilder als solche offen für Interpretationen sind, lassen sie den Schülerinnen und Schülern die Freiheit, dort anzuknüpfen, wo ein Bild sie anstößt. Die Grenzen, die durch die Konzentration auf die Wertebildung gesetzt werden, entfallen hier.*

5.2.2 Kritische Würdigung

Das Westhill-Project verbindet das Wahrnehmen religiöser Zeug-nisse und die Förderung der Schülerinnen und Schüler in ihrem Suchen und Fragen durch das Lernfeld der gemeinsamen menschlichen Erfahrungen („shared human experience“). *Die Bilder selbst* (!) bilden die Brücke zwischen deskriptivem und existentiellem Vorgehen. In Photographien charakteristischer Situationen einer religiösen Tradition versuchen die Autoren, auf allen Menschen gemeinsame Erfahrungen in diesem Ritual, dieser Situation auf dem Bild aufmerksam zu machen. Von diesen gemeinsamen Erfahrungen aus können Klärungen der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler erfolgen. Gegenüber den sehr abstrakten „core values“ sind die Erfahrungen des Westhill-Projects konkreter. Die Voraussetzung, die hier gemacht wird, besteht darin, daß in religiösen Zeug-nissen oder im Umfeld ihres Gebrauchs Grunderfahrungen aller Menschen sichtbar werden, die auch über den spezifisch religiösen oder kulturellen Rahmen aufgegriffen werden können. Theoretisch verankert wird dies nicht. Es wird aber in den Photos deutlich, daß dies kein „Destillat“ an Lebensregeln ist, noch eine von religiösen Inhalten gereinigte Spiritualität. Die Fragen und Erfahrungen brauchen nicht von den Menschen auf den Photos abgelöst zu werden, um auf einer neutralen Ebene die Kinder und Jugendlichen anregen zu können. Die Personen auf den Photos sprechen als Individuen durch ihre Umwelt und die damit implizierten Erfahrungen direkt zu den Schülerinnen und Schülern. Anders als bei M. Grimmitt können deskriptives und existentielles Vorgehen so in einem Unterricht, in Auseinandersetzung mit einem Medium zusammenfinden. Das Photo gibt Anhaltspunkte, aber gibt keine festen Fragen vor. Die Schülerinnen und Schüler haben die Freiheit zu sehen, was sie beschäftigt, das Fremde zu beschreiben und eigenen Assoziationen einzubringen. Nähere Anleitungen und Ausführungen fehlen leider.

---

711 „[Shared human experience] provide a link with the children`s own concerns and experiences“, G. Read et al. (1993), S.41.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204



Jews Photopack (1): Tallit and Teffilin in Daily Prayer

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Reflexionen darüber, daß diese Erfahrungen von den Schülerinnen und Schülern auch falsch oder verzerrt interpretiert werden können, finden sich nicht. Auch das Erleben von Fremdheit, daß in Zusammenhang mit diesem Bild entstehen kann, ist kein eigenes Thema. In dieser Beziehung bleiben, wie bei M. Grimmitt, Anfragen.
Hervorzuheben bleibt, daß individuelle, kulturell und religiös bestimmte Situationen und Erfahrungen in Photos über die jeweilige Fremdheit hinaus zu den Schülerinnen und Schülern sprechen und so eine Brücke zwischen deskriptivem und existentiellem Vorgehen bilden können.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

5.3 „A Gift to the Child“ von M. Grimmitt und J. Hull – Der Ausgang von einem „numen“

Das Schulbuch „A Gift to the Child“ hat einen ganz eigenen Charakter unter den englischen Schulbüchern. Es wurde in einer fünfjährigen Entwicklungsphase am Lehrstuhl für Religionspädagogik in Birmingham in Zusammenarbeit von J. Hull und M. Grimmitt für die Primary School (Vorschule bis 6. Klasse) entwickelt. Der Ansatz legt einen Akzent auf das existentielle Einbeziehen der Kinder. Gleichzeitig sind religiöse Zeug-nisse entscheidender und eigenständiger Gegen-stand des Unterrichts. Die Kombination von deskriptiv und existentiell geschieht in einer eigenen Weise, die sich weder mit anderen Büchern vergleichen, noch aus M. Grimmitts theoretischem Vorgehen ableiten läßt.
Das Konzept ist pädagogisch wohl durchdacht und strukturiert. Es gibt jedoch keine theoretische Grundlegung, die alle Facetten dieses Ansatzes erklären könnte. Wir werden deshalb in einem eigenen Teil selbst die theoretischen Grundlagen aus Aussagen der Autoren zu rekonstruieren versuchen. Bisher finden sich dazu noch kaum Veröffentlichungen.

Veröffentlicht sind bisher ein Lehrerhandbuch, das den gesamten Stoff und Informationen für die Lehrerinnen und Lehrer beinhaltet und 14 Bilderbücher für die Schülerinnen und Schüler. Zu jedem der sieben Kapitel des Buches gehören zwei Bilderbücher. Eines illustriert eine zentrale religiöse Geschichte oder einen Sachverhalt der jeweiligen Einheit. Das andere Buch zeigt Photos eines Kindes, in dessen Leben das jeweilige Thema eine Rolle spielt.
Die Einheiten wurden zunächst mit Fünf- und Sechsjährigen erprobt. In ihrer jetzigen Form sollen sie aber bis zur Klasse 6 unterrichtet werden können.

Das Konzept von „ A Gift to the Child“ (1991) schließt in grundlegenden Zielsetzungen an den existentiellen Unterricht an. Die Frage nach der Relevanz für die Kinder, existentielle Fragen, spirituell-praktische Übungen sind charakteristische Elemente. In den theoretischen Hinweisen geben sich die Autoren allein schülerorientiert:
Das Kind ist Ziel und Mittelpunkt des Unterrichts, seine Entwicklung soll gefördert, seine Erfahrungshorizonte geweitet, sein Sprachvermögen gebildet werden. Religion wird um der Kinder willen vermittelt und nicht Religion um ihrer selbst willen.
Religiöse Zeug-nisse bekommen neben dieser Priorität eine dienende Funktion, nicht ohne Provokation nennen die Autoren ihr Projekt „Religion in the Service of the Child“. Religiöse Zeug-nisse sind Mittel, um Kindern in ihrer Entwicklung weiterzuhelfen.
Dieses Konzept verbindet den religiösen Gegen-stand und die Schülerschaft aber auf diffizilere Weise, als diese Selbstbeschreibung glauben macht. Der Inhalt des Unterrichts geht von einem ganz bestimmten religiösen Zeug-nis aus. *Ein* prägnantes Zeug-nis gibt jeder Unterrichtstunde seinen unverwechselbaren Charakter. Die Gegen-stände sollen gerade nicht im pejorativen Sinne instrumentalisiert werden. Die Autoren versuchen, die Probleme, die sich in anderen existentiell ausgerich-

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

teten Entwürfen ergeben, zu vermeiden. Das, was die Schülerinnen und Schüler existentiell ansprechen kann, wie gemeinsame Grunderfahrungen, kommt genauso zum Tragen wie die religiösen Charakteristika und die religiöse wie kulturelle Fremdheit der Gegen-stände.
Es geht den Autoren zwar um eine existentielle Ausrichtung, aber ebenso auch darum, das spezifische Zeug-nis mit seinem Kontext zu seinem Recht kommen zu lassen. Existentielles und deskriptives Vorgehen sind nicht auf verschiedene Unterrichtsformen verteilt (wie bei M. Grimmitt), sondern verbinden sich in einem Thema. Sie sind auch nicht nur von einem bestimmten Bild zusammengehalten, wie beim Westhill-Project, sondern der religiöse Gegen-stand selbst regt zur existentiellen Auseinandersetzung an.

5.3.1 Theoretischer Hintergrund

Ich beginne zunächst bei einigen theoretischen Voraussetzungen,[1] um mich dann mit den Konsequenzen für die Schule zu befassen.

Theoretische Voraussetzungen

Das Buch, das aus dem Projekt „Religion in the Service of the Child" hervorging, ist überschrieben mit „A Gift to the Child". Dieser Ausdruck stammt von einem englischen Religionspädagogen des letzten Jahrhunderts, H. Bushnell, der mit dieser Bezeichnung die Bibel meinte.
Die Autoren gehen von der Erfahrung aus, daß, ungeachtet vielen schlechten Unterrichts, religiöse Zeug-nisse wie biblische Geschichten für Kinder und ältere Menschen zu einer Lebenshilfe und als solche zu einer „Gabe" geworden sind. Biblische Geschichten haben Ebenen in Menschen angesprochen und ihnen in ihrem Leben weitergeholfen, ohne daß diese Menschen unbedingt völlig mit dem biblischen Material vertraut sein mußten. Die Autoren folgerten mit Blick auf die Studien von Erikson (z.B. zu Luther), daß religiöse Zeug-nisse ein Potential haben, das Menschen in Krisensituationen helfen kann. Die biblischen Geschichten haben dabei eine Art katalysatorische Funktion, die auch pädagogisch aktiviert werden kann.

Die katalysatorische Funktion biblischer Geschichten ist ein Anliegen J. Berrymans, auf den die Autoren verweisen. Nach Berryman können Geschichten, wie zum Beispiel das Gleichnis vom Senfkorn, gleichsam zu einer Leinwand werden,

[1] Die folgenden theoretischen Voraussetzungen finden sich nicht oder nur zum Teil in der Literatur zu „A Gift to the Child". Dieser Abschnitt ist das Resultat aus Gesprächen mit den Autoren und aus der Lektüre der von ihnen vorgeschlagenen Literatur. Da dieser Hintergrund sonst nirgends verschriftlicht ist, soll ihm hier mehr Raum zukommen.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

auf die die Kinder wichtige Anliegen ihres inneren Lebens projizieren.[2] Der Lehrer „erzählt" die Geschichte nicht (not telling), er geht mit den Kindern in die Geschichte hinein (being in parables with children).

Die Autoren wollen dieses Heilsame religiöser Stoffe nicht für einzelne Kinder in je ihrer Tradition reserviert wissen. Es soll allen Kindern zugänglich sein. Gewisse religiöse Zeug-nisse können, John Hull und M. Grimmitt zufolge, über die Grenzen ihrer Tradition hinaus Kinder ansprechen, sie in ihrer Entwicklung fördern und ihnen helfen, Ausdruck für ihr eigenes inneres Leben zu finden, unabhängig von ihrem Hintergrund.
Wie bei anderen Entwürfen zum existentiellen Unterricht gehen die Autoren von einer grundlegenden spirituellen Veranlagung des Menschen aus: Alle Kinder sind ansprechbar auf Meditiationsübungen, sie lassen sich von der Aura eines Gegenstandes, der für andere Menschen heilig ist, berühren, einige von ihnen mögen besondere spirituelle Erlebnisse gehabt haben (vgl. E. Robinson [1977] und D. Hay [1982]).
Religiöse Zeug-nisse können dieses ansprechen und darüber hinaus auf anderen (psychologisch/entwicklungsbedingten) Ebenen katalysatorische Funktionen ausüben.

Es stellt sich nun die pädagogische Frage, wie es für das religiöse Zeug-nis und die Kinder angemessen anzugehen ist, die Zeug-nisse, die in ihrer Religion verankert sind und dort ihre Bedeutung haben, existentiell zu Kindern sprechen zu lassen, die dieser Tradition nicht folgen.

Hull und Grimmitt versuchen das Problem zu lösen, indem sie die Begegnung mit dem Zeug-nis und die Distanzierung von dem Zeug-nis *rituell gestalten*. Durch ein schlichtes Ritual wie das Entzünden einer Kerze wird der religiöse Raum einer fremden Geschichte für das Kind eröffnet, mit dem Löschen der Kerze verläßt das Kind diesen Raum wieder.
In dieser Phase des Unterrichts kommt das Kind dem religiösen Gegen-stand näher (entering device), in einer späteren Phase wird der Kontext des Gegen-standes in seiner Fremdheit hervorgehoben (distancing device).

Das Konzept von entering und distancing device wurde von zwei Überlegungen angestoßen, die sich aus Schriften von Alfred Schutz und Paul Ricoeur ableiten.
Zunächst zu Schutz.
Alfred Schutz[3] sieht im Gegenüber zur Welt des Alltags und der Arbeit als der „paramount reality" das Erleben einer sogenannten „non paramount reality", wie

[2] J.W. Berryman (1991); vgl. in Deutschland den Ansatz von Ingo Baldermann.
[3] Der Soziologe Alfred Schutz verband das phänomenologische Vorgehen Edmund Husserls mit dem soziologischen Ansatz Max Webers. „The work of these

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

die Welt des Traums, der Phantasie, der Kunst, der religiösen Erfahrung, der naturwissenschaftlichen Kontemplation und der Spielwelt des Kindes. Schutz bezeichnet diese als „finite provinces of meaning". All diese haben (a) eine bestimmte Form der Erkenntnis; (b) alle Erfahrungen innerhalb einer dieser Welten sind in sich selbst konsistent und kompatibel (ohne mit der „paramount reality" oder einer anderen „finite province of meaning" voll kompatibel zu sein); (c) jede dieser Provinzen kann sich mit einem spezifischen Moment der Realität befassen.[4] Zu jeder dieser Provinzen gehört „ a specific tension of our consiousness and, consequently, also a specific *epoché*, a prevalent form of spontaneity, a specific form of self experience, a specific form of sociality, and a specific time perspective."[5]
Da diese Realitäten nicht mit der „paramount reality" oder anderen Provinzen kompatibel sind, werden sie als begrenzt (finite) bezeichnet. „This finiteness implies that there is no possibility of referring one of these provinces to the other by introducing a formula of transformation. The passing from one to the other can only be performed by a „leap", as Kierkegaard calls it, which manifests itself in the subjective experience of a shock. ...What we just called a „leap" or a „shock" is nothing else than a radical modification in the tension of our consciousness, found in a different *attention à la vie*"[6]
Hull sieht diesen Schock z.B. bei einem Touristen, der einen Dom betritt und an der Schwelle staunend stehen bleibt, er sieht ihn im Kinobesucher, der sich nach der Vorstellung wieder auf die Alltagswelt einstellen muß, in dem Träumenden, der erwachend sich erst orientieren muß.[7] Dieser Schock, so Hull, kann auch in einem Ritual aufgefangen werden.

Die Kinder sollen die Möglichkeit haben, sich im Unterricht in einer begrenzten Zeit auf die Begegnung mit einer ihnen fremden „province of meaning" einzulassen. Das Ritual kennzeichnet die Schwelle zwischen der Welt des Unterrichts und der Welt z.B. einer religösen Geschichte. Hull betont in Anlehnung an die UN-Konvention über die Kinderrechte, Kinder hätten das Recht, „Religion nahe zu sein", wenn sie wollen, oder „Religion fern zu sein".[8]

An dieser Stelle bringt John Hull die Unterscheidung zwischen der Hermeneutik des Mißtrauens und der Hermeneutik des Heiligen ins Spiel. Hull entlehnt hier eine Terminologie von Paul Ricoeur, die bei diesem in einem sehr viel weiteren Kontext in der Interpretation von Freud gebraucht wird. Ricoeur unterscheidet zwischen der entmystifizierenden Hermeneutik der Psychoanalyse und der „Schule

---

two men formed the cornerstones of Schutz's thinking" (H.R. Wagner in der Einleitung von A. Schutz (1970), S.1). Hier soll es weniger um die großen Zusammenhänge gehen, mit denen sich Schutz in seinem Werk befaßt, als vielmehr um zwei (Rand) Überlegungen, die Einfluß auf die Methodik von „A Gift to the Child" genommen haben.

4 A. Schutz (1970), S.255.

5 A. Schutz (1970), S.256.

6 A. Schutz (1970), S.256.

7 Nach einem Gespräch im Mai 1996.

8 UN-Convention on the Rights of the Child, Artikel 14,1: „the right of the child to freedom of thought, conscience and religion". Vgl. den Komentar von J. Hull. BJRE 14,3 (1992a) „Editorial – Religious Education and the spiritual rights of children", S.129-131.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

des Mißtrauens“ (Nietzsche, Marx) einerseits und der remythisierenden Hermeneutik der Religionsphänomenologie mit Blick auf das Heilige andererseits,[9] „between a hermeneutics that demystifies religion and a hermeneutic that tries to grasp, in the symbols of faith, a possible call...“[10] Hull zieht nun eine Verbindung zwischen alltäglicher Schulwelt in der westlich-säkularen Welt und der „hermeneutic of suspicion“, und zwischen dem religiösen Stoff und der „hermeneutic of sacred“.

„The hermeneutic of the sacred is based upon the phenomenology of religion, in which the religious material is invited to express itself, to utter its inner being to the beholder. The hermeneutics of the sacred assumes that one has only to remove misunderstandings and the quality of the sacred will shine forth free from ambiguity. The hermeneutics of suspicion, however, knows that religious phenomena are often ambiguous, and are subjected to reinterpretation and exploitation.“ [11]

Die Ritualisierung ermöglicht die Unterscheidung zwischen dem Raum des religiösen Zeug-nisses und dem Raum des Unterrichts mit ihren verschiedenen „hermeneutischen“ Voraussetzungen. Durch die rituelle Absicherung kann das Zeug-nis auch in seiner religiösen und/oder spirituellen Dimension die Kinder ansprechen, ohne daß dieser Raum banalisiert oder säkularisiert wird, und ohne daß seine Grenzen verwischt werden. Die Unterscheidung ermöglicht ebenso die Kritik an zweideutigen Formen von Religion.

Konsequenzen für den Unterricht

Das Konzept beruht auf zwei Grundpfeilern. Der erste ist die Schülerorientierung; entsprechend dem Titel „Religion in the Service of the Child“ sind die Schüler oder die Schülerin Anfang und Zielpunkt des Unterrichts.[12] Die Autoren gehen von der Annahme aus, daß jeder Mensch von der existentiellen, spirituellen Dynamik ausgewählter religiöser Zeug-nisse angesprochen werden kann - auf diese Voraussetzung soll weiter unten eingegangen werden. Das Konzept basiert zweitens auf der Integrität und inneren Dynamik religiöser Zeug-nisse, dem „dynamism of the religious materials“[13]. Die Autoren betonen: „Children will not derive the fullest educational benefit from religious education unless religion itself is given a more central position“[14].

---

9 P. Ricoeur (1970), S.55.

10 P. Ricoeur (1970), S.343

11 J. Hull, Mansukript eines bisher unveröffentlichten Aufsatzes erscheint voraussichtlich in Religious Education Anfang 1998.

12 “Religious imagery and symbolism have particular contributions to make to the developing lives of children. These contributions may be thought of as gifts to the child“ Grimmitt/Grove/Hull/ Spencer (1991), S.11.

„We are not so much concerned that young children should understand the religious materials, but rather that the materials should be able to offer their gifts.“ Grimmitt/Grove/ Hull /Spencer (1991), S.12.

13 Grimmitt/Grove/Hull/Spencer, S.6.

14 Ebd. S.6.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Die im Buch beschriebenen Gegen-stände wurden aufgrund folgender Kriterien ausgewählt:
„(I) ... the material occupies a more or less ... autonomous position within the life ... of the religion ... a certain integrity. (II) It is charged with numinous power, or with the sense of the sacred or with the power of devotion. (III) It has gifts to offer to children“[15] (and) „...(it was) found to provoke a lively response“ [16]. Letzte Instanz sind hier wieder die Schüler und Schülerinnen.
Die Gegen-stände mit ihrer religiös-theologischen Tiefe und Dynamik werden mit den Schülern in Beziehung gesetzt. Es kommt zur „interaction between the child and the material...“.[17]

Jede Unterrichtseinheit geht von einem in sich integren religiösen Zeug-nis aus. Die Autoren haben hierfür den Begriff „numen“[18] geprägt.[19] Ein Numen ist in der ursprünglichen Bedeutung die göttliche Macht in einem heiligen Gegenstand. Doch das Numen kann nicht von seinem Träger, dem numinosen Gegenstand, isoliert werden. Beide bilden eine Einheit, die im Sprachgebrauch der Autoren selbst als Numen bezeichnet wird. Ein solches Numen ist Grundlage jedes Kapitels des Buches. Die Mitautorin Julie Grove beschreibt es anschaulich: „A numen is a concrete, specific item of religious material. It might be an artefact, a story, a sound, a picture, a song or a word.“ Und sie zählt auf „ a cross, [der Satz]„I am the bread of life“,, [der Ruf]„Halleluja“, [die Geschichte von] Jonah, Shabbat, the call to prayer, angel“.[20]

Da das Substantiv „Numen“ bei Rudolf Otto und den nachfolgenden Religionsphänomenologen nicht gebraucht wird, handelt es sich hier offenbar um eine Neuprägung, die von der Weite des lateinischen Begriffs ausgeht, ohne die religionswissenschaftliche Prägung aus den Augen zu verlieren. Wenn J. Hull von der „numinous power“, M. Grimmitt von „[t]he beauty and holiness“[21] und J. Grove an anderer Stelle von „the beauty and holiness, the mystery and terror of religious material“[22] spricht, wird deutlich, daß hier Ottosche Kategorien des Numinosen im Hintergrund stehen. Allerdings wird den hier beschriebenen „Numen“ keineswegs unbedingt mit numinosen Gefühlen begegnet (Geschichte Jonas, Rosenkranz). Der Begriff „Numen“ bekommt hier ein eigenes didaktisches Verständnis, das mit dem religionswissenschaftlichen Verständnis des Heiligen nicht voll kompatibel ist.

---

15 J. M. Hull (1995).
16 Grimmitt/Grove/ Hull /Spencer (1991), S.8.
17 Grimmitt/Grove/ Hull /Spencer (1991), S.12.
18 J. Hull (1995), S.304.
19 Der Begriff Numen wird im Buch selbst nicht gebraucht, aber in Vorträgen und Artikeln gehen die Autoren immer wieder auf diesen Begriff ein.
20 Unveröffentlichtes Seminarpapier von J. Grove.
21 M. Grimmitt, BJRE 13,2 (1991), S.84.
22 J. Grove (1994), unveröffentlichtes Manuskript zu „A Gift to the Child“.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Mit spezifischen Numina hat eine Religion lange Zeit intensive religiöse Erfahrungen gemacht. Der Träger des Numinosen kann in besonderer Weise Erfahrungen provozieren, kann heilsam auf Menschen wirken (ein Rosenkranz, eine Götterstatue).

Es sei hier schon angemerkt, daß die Weite des Begriffs Numen auch ihre eigene Problematik enthält, auf die unter „Kritik" einzugehen ist. Andererseits wird im Zuge der Begriffswahl, der Unterrichtsgegen-stand als Gegen-stand wahrgenommen.

Das Modell geht weiter von einer spirituellen Anlage in jedem Menschen aus, die angesprochen und gefördert werden kann (vgl. Hay/Hammond 1990). In diesem Zusammenhang werden in dem Schulbuch des Projektes verschiedene Formen herausragender religiöser Erfahrungen mit mystischem, visionärem, ekstatischem und kreativem Charakter hervorgehoben (z.B. die Vision Bernadettes aus Lourdes, eine Berufung als Erlebnis der Entrückung, kreative Ekstase). Die Autoren gehen dabei von einer besonderen Empfänglichkeit von Kindern für solche Erlebnisse aus.

Im Hintergrund mögen Überlegungen stehen wie die von Kenneth Clark (s.o. 4.3.1): „We may not experience these illuminations very often in our busy adult lives, but they were common in our childhood, and given half a chance we could achieve them still. Such moments are the nearest many of us will ever come to the divine agitation of the creative artist. ... the child, the ordinary man, and the creative artists are all moved by a flash of self-identification in the same way, but there is no doubt that the child is moved more often and that these flashes illuminate his whole being with a more penetrating light."[23]
Oder Berichte von E. Robinson, nach denen ein Kind die Ameisen und den Himmel betrachten kann und in dieser Betrachtung versinkend ein ungeheures Gefühl von Weite und Intensität erlebt.[24] Grimmitt hat unter Verweis auf E. Robinson hervorgehoben, wie außergewöhnlich oft solche Erlebnisse aus der Kindheit berichtet werden.[25] In der Kindheit kann die Realität – so Grimmitt – noch mit ganz anderen Augen gesehen werden. Grimmitt plädiert dafür, angesichts des Mythos oder der „Ideologie" des westlichen, von Säkularität und Technik bestimmten Menschen, der Sicht der spirituellen und religiösen Welt einen eigenen Stellenwert einzuräumen (s.o. 5.1).

Wie Hay und Hammond (1990) herausgestrichen haben, spielen visionäre oder spirituelle Erlebnisse in unserer Gesellschaft nicht nur keine Rolle mehr, sie werden sogar tabuisiert. Grimmitt und Hull wollen nun ähnlich wie Hay und Hammond (vgl. oben 4.3.2; Beispiel 3d) gegen-

[23] Zitiert nach M. Paffard (1973), S.162; dort leider ohne jeden Herkunftsverweis.
[24] E. Robinson (1977), S.12.
[25] M. Grimmitt (1987a), S.181.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

über der technisierten säkularen Welt Strukturen und einen Ort bereitstellen, diese verstehen und ausdrücken zu können.[26]

Die Kinder lassen sich von der Dynamik der Numina ansprechen. Numen und Kind treten in Interaktion. Die Autoren schlagen eine Reihe von Anknüpfungspunkten vor, die im Gespräch mit dem Numen weiter verfolgt werden und den Kindern die Möglichkeit geben können, eigene Erfahrungen, Meinungen etc. zum Ausdruck zu bringen. In dem Gespräch über diese Themen trauen die Autoren den Numen eine spirituell-heilsame Wirkung zu, die zum Beispiel darin liegen kann, innere Bilder zu wecken, die Ruhe und Sicherheit vermitteln, oder eigene Positionen klarer zu beziehen. Besonders aufgenommen wird von den Autoren das Moment, daß diese Numen die Kinder in spezifischen psychologischen Konstellationen oder Krisen unterstützen.
Das katalysatorische Potential der Numina wird im Lehrerhandbuch an Parallelen zu psychologischen Mustern festgemacht, ohne daß sich die Autoren dabei auf eine bestimmte psychologische Schule festlegen würden. Entsprechend den Möglichkeiten der Numina und der Bedürfnisse der Kinder werden je verschiedene psychologische Grundstrukturen aufgenommen, die von einem Stoff angesprochen werden können. Diese reichen von C.G. Jung über Maslow bis Winnicott (dazu mehr 5.3.2).
Ebensowenig wie hier eine einzelne psychologische Theorie Pate stand, hat das Buch eine grundlegende pädagogische Theorie, auf der es aufbaut oder an die es sich anlehnt. Im weiten theoretischen Umfeld nennt J. Hull besonders J.W. Berryman[27] und bezüglich der Anknüpfung an die Sinne der Kinder Maria Montessori.[28] Eine bedeutsame

---

[26] Grove/Tall, Panorama (1993), S.102:“ They [young children] are able, according to the project, to respond to mystery and holiness in modes which are natural to them without recourse to the rigours of logical thinking.“

[27] J. Hull (1995), S.311 mit Verweis auf J.W. Berryman (1991).

[28] J. Hull (1995), S.311. Ohne weitere Literatur zu M. Montessori. In vielen Punkten der didaktischen Anlage ist das Modell allerdings nicht mit M. Montessori in Verbindung zu bringen. Im Modell von Grimmitt und Hull ist die Rolle des Lehrers oder der Lehrerin sehr dominant, die Kinder haben keine Auswahlmöglichkeiten zu den Themen.
Ähnlich wie bei M. Montessori wird auf die Sinne, vor allem den Tastsinn, neben den anderen Sinnen sehr viel Wert gelegt. Ebenso spielen Stille- und Meditationsübungen eine wichtige Rolle. Vgl. H. Holstieg, Modell Montessori, Freiburg 1983.
Im weitesten Sinne versuchen die Autoren vorzugehen, wie Montessori es in „Das Kind in der Familie“ (1954) beschreibt, S.58f: „*Und von nun an war es mein Streben, Übungsgegenstände zu suchen, die die Konzentration ermöglichen; und ferner studierte ich gewissenhaft, welche Umgebung die günstigsten äußeren Bedingungen für diese Konzentration bietet. So begann sich meine Methode aufzubauen.*“ Besonders in der Projektphase von „A Gift to the Child“ waren die Autoren sehr auf das Beobachten der Kinder bedacht, mit der Fragestellung, welche „Numen“ die Kinder besonders anregen können.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Rolle spielt zweifellos M. Grimmitts curricular-theoretischer Hintergrund. Auf seinen Einfluß dürfte die enge Verknüpfung religiöser Phänomene und existentieller Fragen zurückzuführen sein. Die für den curricularen Kontext strukturierten Zielperspektiven[29], die zu vermittelnden „gifts", entsprechen M. Grimmitts Bemühen um durchschaubare pädagogische Perspektiven.

Deutlich eigene Schritte geht das Konzept gegenüber dem Primat des Existentiellen, wie Grimmitt es 1973 betont hatte. Dies in zweifacher Hinsicht: Zum einen sind die Phänomene nun vorangestellt. Zum anderen wird hier der Begriff des Numen, die Ausstrahlungskraft des einzelnen religiösen Numens in einer Weise betont, die weit über Grimmitts pädagogischen, existentiellen und später (1987) humanisierenden Blick hinausgeht. Gerade unter diesem Aspekt ist der Ansatz auch in England etwas Neues.

Die Kompetenzen, die die Interaktion auf Zielvorgaben (die „Gaben") hin strukturiert, haben kognitive und affektive, existentielle und religiöse, ethische und psychologische Facetten. Genannt werden eine Reihe von Gesichtspunkten, die ich unter drei Oberbegriffen zusammenfassen möchte.
Erstens soll Sprache erschlossen werden, um eigene und fremde Erfahrungen und Fragen in Worte zu fassen[30].
Zweitens sollen Methoden und Strukturen erschlossen werden, die eigene Vorstellungskraft zu weiten, um einerseits andere Menschen besser zu verstehen, andererseits die Möglichkeiten der eigenen Phantasie näher kennenzulernen.[31]
Schließlich soll der Ausblick auf eigene Einstellungen und Positionen erschlossen werden. Die Kinder entdecken eigene Werte und formulieren (vorläufige) Antworten auf existentielle und religiöse Fragen.[32]
Das letzte Ziel ist wiederum die Schülerschaft. Es geht darum, den Schülerinnen und Schülern ein „deeper understanding of themselves" zu vermitteln, auf psychologischer, existentieller und religiöser Ebene.[33] Über die religiösen Zeug-nisse sollen die Kinder zu eigenen Bildern und Gedanken kommen, eigene Konflikte bearbeiten und dem eigenem Glauben (commitment) näher kommen. Die Numina verhalten sich dabei wie Katalysatoren.

5.3.2 Beschreibung

Nach einer didaktischen Einführung werden im Buch sieben religiöse Zeug-nisse vorgestellt. (Bernadette aus Lourdes, der indische Gott Ganescha, Guru Nanaks Berufung, der Ruf zum Gebet, Engel, Jona erzählt am Yom Kippur und der Ausruf Halleluja).

---

[29] Die Autoren vermeiden eigentliche Lernziele, sie formulieren Haltungen, Einstellungen und Fähigkeiten, die in diesem Unterricht erlernt werden können.
[30] Die Autoren sprechen von „Communicating" und „Questioning", S.14.
[31] Die Autoren sprechen von „Empathising" und „Imagening", S.14.
[32] Hier ist von „Valueing" , „Identifying" und „Believing" die Rede, S.15.
[33] „Our emphasis is upon giving children opportunities to open themselves to their own deepest thoughts and helping them to have the language with which to express those thoughts" Grimmitt/Grove/Hull/Spencer (1991), S.14.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Das erste Kapitel behandelt die Visionen von Bernadette aus Lourdes. Als psychologisches Muster haben die Verfasser Winnicotts Theorie des Übergangsobjekts ausgewählt. [34] Demnach haben viele Kinder zum Beispiel das Bedürfnis nach einem „Tröster"; einem Gegenstand, einer Geschichte oder etwas ganz anderem, das Geborgenheit vermittelt und in der kindlichen Frühphase die Abwesenheit der Mutter überwinden hilft. Als „Tröster" dient Bernadette ihr Rosenkranz, aber auch die Vision selbst hat Funktionen einer tröstenden Mutter. Theologisch wird das Hereinbrechen des ganz Anderen, des Transzendenten bearbeitet. In einer Phantasiereise sollen die Kinder selbst Orte in der eigenen Phantasie kennenlernen, die ihnen Ruhe und Trost geben können.
Das zweite Kapitel über Ganescha soll unten ausgeführt werden.
Guru Nanak ist der Begründer des Sikhismus. Seine Entrückung, die zugleich seine Berufung ist, wird von den Autoren mit Maslows Theorie der „peak experience" in Verbindung gebracht.[35] Theologisch sind die Vorstellungen vom Thronrat Gottes oder dem Himmel, neben dem Thema der Berufung, wichtige Aspekte. Die Kinder können an einschneidenden Ereignissen in ihrem Leben oder an ihrem Bild vom Himmel arbeiten. Die Autoren gehen aber auch ganz einfach von dem Bewußtsein für Meilensteine im eigenen Leben aus.
Das Kapitel über den Asan, den islamischen Ruf zum Gebet, beschäftigt sich besonders mit dem Bekennen. Der Drang, etwas zu bekennen, aber auch die Frage nach dem, was und wie ich bekenne, bildet den Schwerpunkt des Kapitels. Darüber hinaus wird auf tägliche Rituale aufmerksam gemacht.
Zum Thema Engel werden die Geschichte von Jakobs Traum, die Geschichte von Zacharias und Mohammeds Offenbarung miteinander verbunden. Träume und Traumbilder stehen im Mittelpunkt, wobei von den Autoren Jungs Archetypen zur Deutung herangezogen werden. [36] Das theologische Konzept der Offenbarung spielt neben den Engeln eine Rolle.
Bei Jonas Geschichte stehen die verschiedenen Stadien seines Weges im Vordergrund. Die Frage nach Krisensituationen und ihrer Bewältigung wird aufgeworfen. Als psychologische Theorie werden Entwicklungstheorien inbesondere von Erikson angeführt.[37] Theologisch geht es um Umkehr und Reue.[38]
Das letzte Kapitel handelt von dem Wort „Halleluja". Die Geschichte Händels wird berichtet, der den „Halleluja"-Chor seines Messias schreibt. Der Ausdruck von Emotionen durch Musik ist hier verbunden mit der Erfahrung inspirierten, ekstatischen Schaffens.

Der zweite Band zu „A Gift to the Child" ist noch nicht veröffentlicht. In diesem Band wird es um den Sabbat gehen, als der Unterbrechung des Alltags durch die Zeit Gottes. Zeit und Ewigkeit werden behandelt. Der Prozeß der Entstehung einer modernen Ikone für den hl. Edmund wird dargestellt, in der die Künstlerin, die sich selbst als inspiriert versteht, dem Kapitel seinen besonderen Akzent gibt. Die Geburt und Jugend Krischnas (oder Balkrischnas) bildet ein weiteres Kapitel, das sich mit Gottesbildern und der Göttlichkeit eines kleinen Kindes beschäftigt. Das Kreuz Christi wird verbunden mit der Frage nach Schuld und Vergebung. Die

---

34 W. Winnicott (1971), Playing and Reality, London.
35 Vgl. A.H. Maslow (1964), Religious Values and Peak Experience.
36 Grimmitt/Grove/Hull/Spencer (1991) S.87. C.G. Jung (1933).
37 E. Erikson (1982), The Life Cycle Completed, New York, W.W. Norton.
38 Zu der Identifizierung mit den psychologischen Konzeptionen, vgl. M. Grimmitt, BJRE 13,2 (1991), S.85, dort auch die weitere Literatur.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Begegnung mit einem buddhistischen Mönch veranschaulicht ein Leben in unserer Gesellschaft ohne jedes Kaufen und Verkaufen, ohne jeden Besitz.

Der gesamte Prozeß ist begleitet von existentiellen Fragen, die sich aus der Dynamik und „Theologie“ des Gegen-standes ergeben.
Zunächst möchte ich ein Beispiel vorstellen. Das Beispiel ist (wie überhaupt das ganze Buch) für die Grundschule gedacht. Die anschließenden Fragen, die ich ausgewählt habe, gehen zum Teil über die Grundschule weit hinaus.
Als Beispiel wähle ich das Kapitel über den hinduistischen Gott Ganescha, einen Gott, der den Kopf eines Elefanten hat. Seine „theologische Mitte“ hat er in der Überwindung von Hindernissen. Angesichts von Hindernissen im Leben, auch allgemeiner, angesichts von Reisen oder vor Schwellen im Leben, einem Neubeginn, wird ein gläubiger Hindu zu Ganescha beten, um dieses Hindernis oder diese Schwelle sicher überwinden zu können. Der Elefantenkopf ist hierfür ein Symbol, ebenso die Ratte als wichtiges Attribut des Gottes, ähnlich auch der Rüssel, deuten auf Weisen, Hindernisse und Schwellen zu überschreiten oder zu unterwandern. Besonders bei Kindern ist der Gott sehr beliebt und wird oft als ihr persönlicher Gott verehrt.
Die folgenden Abschnitte sind jeweils Thema einer Unterrichtsstunde.

5.3.3 Beispiel

(0) Der kurze Einstieg
beginnt entweder mit der Aufgabe, sich einen Jungen mit dem Kopf eines Elefanten vorzustellen,
oder mit der Aufgabe, die Statue des elefantenköpfigen Gottes Ganescha in einem Samtbeutel zu erfühlen,
oder mit einer kurzen Betrachtung eines Bildes mit dem elefantenköpfigen Gott.

(1) Die Geschichte von Ganeschas Geburt
(die Erzählkerze wird angezündet)
Es war einmal vor langer Zeit, da gab es eine wunderschöne Göttin, die hieß Parvati. Sie war wunderschön, aber sie lächelte selten, denn sie war traurig. Weißt du, warum sie traurig war?
Sie war einsam und mehr als alles andere wünschte sie sich einen kleinen Jungen. Oft sagte sie zu ihrem Mann, dem großen Gott Schiwa: „Könnte ich nicht einen kleinen Jungen haben?“ Aber Schiwa war immer sehr beschäftigt und beachtete Parvati nicht.
Eines Tages, als Parvati badete, fühlte sie sich noch einsamer als je zuvor. Da dachte sie plötzlich: „Ich weiß was, ich werde mir selbst einen kleinen Jungen machen.“ So rubbelte sie alle winzigen Seifenstücke und die Fetzen von ihrer Haut zusammen und machte aus ihnen einen kleinen Jungen und hauchte ihm Leben ein. Parvati nannte ihren Sohn Ganescha.
Ganescha war ein kleiner Junge und tat alles, worum seine Mutter ihn bat. Er fühlte sich sehr wichtig, als seine Mutter ihn bat, vor der Tür zu stehen und sie zu bewachen, während sie badete. Aber während er dort stand, kam Schiwa, Parvatis Mann, und verlangte, hineingelassen zu werden. Er wußte nicht, wer Ganescha

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

war, aber er mochte nicht, daß jemand ihm vorschrieb, daß er nicht hinein könne. Er war wütend und nahm seinen scharfen Dolch und schlug dem kleinen Jungen den Kopf ab.
Parvati hörte das Geräusch und als sie sah, was ihrem geliebten kleinen Jungen passiert war, weinte sie und weinte. Schiwa wußte, daß er etwas tun mußte, um die Sache in Ordnung zu bringen. Er versprach, einen neuen Kopf für Ganescha zu finden und ihn wieder zum Leben zu erwecken.
Er machte sich auf, und auf dem Weg beschloß er, den Kopf des ersten Lebewesens zu nehmen, das er fand. Das erste, was er fand, war ein Elefant. Schiwa, der ein großer Jäger war, tötete den Elefanten, schlug seinen Kopf ab und trug ihn zurück, um ihn auf Ganeschas Körper zu setzen.
Parvati freute sich sehr, ihren kleinen Jungen wieder zu haben und drückte ihn fest an sich. Je mehr sie ihn an sich drückte, desto mehr liebte sie seine großen Ohren und seinen langen Rüssel. Sie war froh, daß Ganescha nun ebenso von Schiwa gemacht worden war, wie von ihr selbst.
Ganescha war etwas so besonderes, daß er wie Schiwa und Parvati ein Gott wurde, und seit dieser Zeit bis zum heutigen Tag von Hindus verehrt und angebetet wird.[39]
(Die Erzählkerze wird gelöscht und Fragen werden gestellt wie:
Was hat dich erschreckt an dieser Geschichte? Wie kann der Elefantenkopf Ganescha nützen?
Das Verhalten der „Eltern" von Ganescha kann diskutiert werden.
Ein Arbeitsauftrag könnte darin bestehen, sich selbst mit dem Kopf eines Tieres zu malen. Welches Tier würdest du wählen?)

(2) Die Geschichte vom zerbrochenen Stoßzahn
(die Erzählkerze wird angezündet)
Ganescha hat einen sehr fetten Bauch, weil er so gerne Süßigkeiten ißt, zum Beispiel Bonbons und Kuchen. Heute hat es ein richtiges Fest gegeben mit all den Sachen, die er gerne ißt, und er beschließt, auszureiten auf seiner Freundin, der Ratte. Heute Nacht ist eine gute Nacht zum Reiten. Der Mond scheint groß und rund und beleuchtet den Weg. So gehen sie los und haben einen vergnügten Ritt, bis plötzlich etwas über den Weg läuft und die Ratte erschreckt. Es ist eine Schlange. Die Ratte stoppt so schnell, daß Ganescha herunterfällt, und als er auf den Boden schlägt, plopp, platzt sein Bauch auf. Alle Kuchen und alle Bonbons fallen und purzeln heraus.
Ganescha steht auf und zieht seinen Bauch wieder zurecht. „Komm her Schlange," sagt er, „Du mußt mein Freund werden und mir helfen." Er hebt die Schlange auf und bindet sie um seinen Bauch, um ihn zusammenzuhalten.
Da hört er doch jemanden lachen. Der Mond lacht ihn aus. Ganescha ist total sauer. „Lach' nicht über mich!", schreit er den Mond an, und er ist so wütend, daß er einen seiner Stoßzähne herausbricht und ihn nach dem Mond wirft, um dessen Licht auszuschalten. Der Mond wirft den Zahn zurück. Ganescha hebt ihn auf und reitet auf seiner Ratte nach Hause.
(Die Erzählkerze wird ausgelöscht und eine Frage gestellt wie:
Was machst du, wenn du wütend bist und was hilft dir, dich besser zu fühlen?)

39 Übersetzt nach Grimmitt/Grove/Hull/Spencer (1991), S.34.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204



Statue von Ganescha

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

(3) Kedars Geschichte (Verwendung von Dias oder einem Bilderbuch)

Es ist morgen, und Kedar wacht gerade auf. Bald muß er in die Schule. Deshalb beeilt er sich mit Waschen und Anziehen. Wenn er seine frischen Sachen angezogen hat, geht er ins Wohnzimmer. Aber bevor er frühstückt, hat er etwas Wichtiges zu tun.
Kedar sucht die Sachen, die er braucht, zusammen und bringt sie in das Wohnzimmer. Als erstes bringt er eine Glocke auf einem Tablett. Das Tablett heißt Puja-Tablett. Wenn alles fertig ist, setzt sich Kedar auf seine Matte in der Ecke des Zimmers. Er sitzt ganz ruhig da. Er ist zum Gottesdienst gekommen. Für Kedar ist Ganescha Gott. Er läutet die Glocke, um Ganescha aufzuwecken.
Ganescha ist in seinem Schrein und auf dem Boden vor ihm sind alle Dinge, die Kedar für seinen Gottesdienst zusammengesucht hat. Kedar zündet ein Räucherstäbchen an, damit die Luft um Ganescha herum süß riecht. Die Diva-Lampe ist auch angezündet. Sie zeigt an, daß dieser Platz ein heiliger Ort ist.
Kedar benutzt einen speziellen Löffel, um das rote Puder, das Kum Kum, als Paste anzurühren.
Vorsichtig malt er einen Punkt auf Ganeschas Stirn. Dann malt er einen roten Fleck auf seine eigene Stirn.
Kedar glaubt, daß Gott alles geschaffen hat, und möchte dafür danken, er legt Blumen vor Ganeschas Füße und reicht ihm Früchte zu essen und Wasser zu trinken. Er gibt ihm auch Zuckerstücke, weil er weiß, wie gern Ganescha süße Sachen ißt. Für Kedar bedeutet Licht Segen, Licht ist eine Gabe Gottes. Er gibt Ganescha Licht, indem er die Lampe in einem großen Kreis bewegt, mit dem er an die Sonne erinnert.
Am Ende des Gottesdienstes legt sich Kedar flach ausgestreckt vor Ganescha hin und achtet darauf, daß sein Körper dabei völlig gerade ist. Er zeigt damit, wie sein ganzes Leben Ganescha gehört und wie er alles, was er tut, für ihn tut. Nun fühlt sich Kedar wohl und ist für den Tag bereit. Er geht zum Frühstück in die Küche zu seiner Familie. Jede und jeder aus der Familie wird im Laufe des Tages beten, denn auch für sie ist der Gottesdienst ein wichtiger Teil ihres Lebens.
(Frage: Kedar tut dies alles, weil er Ganescha gehört, zu wem gehörst du?)

(4) Die Reflexionsphase
Eine Statue oder ein Bild Ganeschas wird in einen Schrein mit einer Kerze davor gestellt. Deutlich wird zum Ausdruck gebracht, daß hier für Kedar und Hindus Gott (!) anwesend ist. Mit Kerze und Schrein wird ein heiliger Raum im Klassenzimmer abgegrenzt. Dieser Raum darf von keinem Kind betreten werden. Die einzelnen Schritte des Gottesdienstes werden nun noch einmal besprochen, aber nicht durchgeführt. In England haben die Religionslehrer und Lehrerinnen ein Puka-Tablett, das den Kindern gezeigt werden kann.
Der Lehrer sollte hier für alle Kinder deutlich machen, daß dieses Bild für einen Hindu die Anwesenheit Gottes bedeutet. Gleichzeitig wird die Lehrerin darauf aufmerksam machen, daß sie als Nicht-Hindu diesen Gottesdienst nicht vollführt und zum Beispiel keine rote Farbe auf die eigene Stirn malen wird.
An dieser Stelle können anwesende Hindus ihre Variante der Verehrung einbringen und auch ausführen, Nicht-Hindus können dies nicht.
Auf dem Hintergrund der spezifisch hinduistischen Erfahrung mit diesem Gott wird in dieser letzten Sequenz, intensiver als vorher, auf die eigenen, i.d.R. nicht-hinduistischen, religiösen oder im weitesten Sinne spirituellen Erfahrungen der Schüler eingegangen, mit einer Frage wie:
Im Gottesdienst und Gebet drücken Menschen aus, daß sie zu Ganescha gehören. Wie drückst du aus, zu wem du gehörst?

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

II
Alle Kapitel dieses Buches haben vier Abschnitte, die je vier Lehrphasen entsprechen.

Zunächst beginnt die Einheit mit einer *Einstiegsphase* (0).
„The Child is introduced to the religious material in a direct way which stimulates the senses and captures interest.“[40]
Die Kinder werden dabei nicht lange auf den Gegenstand vorbereitet, sondern über eine kurze Hinführung mit dem Gegenstand vertraut gemacht (z.B. durch die Imagination eines kleinen Jungen mit Elefantenkopf, oder sie werden über die Vorstellung verschiedener Musikinstrumente zu der Musik der Sikhs geleitet.)

Gegenüber dem implizit religiösen Ansatz[41] geht dieser Entwurf davon aus, daß es nicht nötig ist, weitläufig mit den Erfahrungen der Kinder anzusetzen, um schließlich zu dem religiösen Aspekt zu gelangen. Aus der unmittelbaren Begegnung oder zumindest nach einer sehr kurzen Übergangsphase beginnen die Numina oder Träger des Numinosen, die Phantasie der Kinder anzuregen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen, d.h. im weiten Verständnis des Wortes spirituell zu wirken.

John Hull berichtete auf dem Nürnberger Forum 1994 über die Projektphase: Als die Einheit über Ganescha noch in der Testphase war, probierten die spätere Mitautorin Julie Grove und er mit einer kleinen Gruppe Kindern den Einstieg in diese Thematik. Sie fragten dazu die Kinder aus, was sie über Elefanten wissen und wie diese aussehen. Dann versteckten sie Stoffelefanten im Raum, und die Kinder suchten sie voll Begeisterung. In allen Ecken fanden die Kinder Elefanten. Sie fanden einen im Ärmel von John, einen anderen im Kragen von Julie, bis sie alle beisammen hatten. Die Elefanten wurde der Größe nach sortiert und ein Elefantenlied wurde gesungen. Auf der Fahrt nach Hause unterhielten sie sich über die Begeisterung der Kinder. Dann sprachen sie über Ganescha und stellten fest, daß es in diesem impliziten religiösen Einstieg um Elefanten gegangen war, aber nicht um das, was Ganescha eigentlich ist, um seine Gottheit.
Beide beschlossen auf dieser Fahrt, den impliziten Einstieg fallen zulassen und so schnell wie möglich zu dem vorzudringen, worum es bei Ganescha geht, zu seiner Gottheit.[42]
„Why not let Ganesha speak for himself, immediately? The next time we introduced this topic to a group of children, we placed the statue of Ganesha on a beautiful silver tray, hidden under a velvet bag. As the bag was slowly lifted up, the children were invited to identify what they saw.“[43]

---

[40] Dieses Zitat wie auch die folgenden entstammen einem unveröffentlichten Manuskript von J. Grove.
[41] Besonders im Gegensatz zu solchen Ansätzen, die über eine lange implizite Anlaufstrecke zu expliziten Themen hinführen wollen (Wie D. Taylor 1990 a +b).
[42] Erzählt z.B. auf dem Nürnberger Forum (1994), vgl. J. Hull (1995), S.305f.
[43] Manuskript für einen Aufsatz in „Religious Education“.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Die nächste Phase ist die *Erkundungsphase* (1 und 2).
„The child is invited to become more familiar with the religious material and to interact with it through the imagination and the emotions."
In der Erkundungsphase wird die Geburtsgeschichte des Gottes und die Geschichte von der Schlange und dem fehlenden Stoßzahn Ganeschas erzählt. Es sei angemerkt, daß Schlange und Ratte die wesentlichen Attribute von Ganescha sind.
Es findet eine Berührung mit dem religiösen Bereich einer Religion statt, ohne daß diese Religion schon genannt wird. Um den religiösen Eigenbereich zu wahren, ist eine Abtrennung des profanen und „religiösen" Raums der Geschichte sinnvoll, im sogenannten „entering device". Ausgangs- und Eingangspunkt werden deutlich durch das Entzünden der Kerze markiert (ebenso könnten Räucherstäbchen oder ein Gong benutzt werden).[44] Diese Grenzziehung schützt einerseits die Kinder, denen deutlich gemacht wird, daß sie nun einen fremden religiösen „Raum" (a finite province of meaning) betreten und daß sie diesen „Raum" am Ende auch wieder verlassen werden. „Entering devices and distancing devices are based upon the belief that the child has a spiritual right to come close to religion but also a spiritual right not to come too close."[45] Er schützt aber auch andererseits den religiösen Gegen-stand, der deutlich von dem profanen Unterrichtsgeschehen abgehoben wird. Das Einlassen auf den Gegen-stand folgt der eigenen Hermeneutik des Heiligen. Der Unterricht in seiner westlichen Tradition mit Reflexion und Rückfragen ist offen für die Hermeneutik des Mißtrauens. Die Kinder lernen den religiösen Gegen-stand in seiner Abgrenzung zum Profanen kennen und damit als *religiöses* Zeug-nis respektieren.[46]
Die Hermeneutik des Heiligen läßt das Sakrale zu seinem Recht und seiner Ausstrahlung kommen, während die Hermeneutik des Mißtrauens um die Ambivalenz und Ausnutzbarkeit religiöser Symbole weiß.[47]
Die Autoren bemühen sich auf diese Weise, eine Säkularisierung des Zeug-nisses im Kontext westlichen, wissenschaftlich-orientierten Unterrichts zu verhindern.

Auch in den gelenkten Phantasiereisen aus diesem Buch achten die Autoren sorgfältig darauf, Eingang und Ausgang genau zu markieren. Zugleich wird mit Ausdrücken wie „vielleicht möchtest du.." , „Du kannst.." usw. den Kindern immer die Möglichkeit offengelassen, diesen „Phantasieort" (eine andere Form der finite provinces of meaning) wieder zu verlassen.

---

44 Grimmitt/Grove/Hull/Spencer (1991), S.34.
45 J. Hull (1995), S.307.
46 Grimmitt Grove/Hull/Spencer (1991), S.10.
47 J. Hull (1995), S.307f. Vgl. auch Grimmitt (1987), S.185f, sowie D. Hay, „Suspicion of the Spiritual..." BJRE 7,3 (1985), S.143.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Geschützt durch die Grenzen kann das Kind seine Emotionen und seine Phantasie frei walten lassen. Diese Grenzziehungen setzen sich in den folgenden Schritten fort.

Die dritte Phase ist die der *Kontextualisierung (3).*
„The child is distanced from the religious material by an exploration of its broader religious, historical or cultural context."
In diesem Fall wird ein Junge vorgestellt, der dieses Numen verehrt. Durch die exemplarische Person in den Dias wird den Schülerinnen und Schülern klar, daß dieser Gegen-stand zu einer ganz bestimmten Tradition gehört, dem Hinduismus, die i.d.R. nicht ihre eigene ist. Gibt es in der Klasse Hindus, haben sie die Möglichkeit, ihre Sicht oder ihre Weise der Verehrung darzustellen. Den anderen wird bewußt, daß dieser Gegen-stand speziell zum hinduistischen Kind gehört (sei es desjenigen in der Klasse oder des Kindes auf den Dias, s.o.). Wurde durch die Kerze die Grenze zwischen dem profanen Unterricht und der numinosen Geschichte vermittelt, so soll nun die Grenze zu den Mitgliedern der spezifischen Tradition und darüber hinaus zu der Tradition selbst vermittelt werden.[48] Damit versuchen Hull und Grimmitt gegenüber anderen existentiell ausgerichteten Entwürfen, den Kontext dieses Zeug-nisses und die Tradition, mit der er verbunden ist, deutlich herauszustellen.
War dies vorher durch die Kerzen, Räucherstäbchen oder den Gong geschehen, so wird die Distanz nun durch die Dias und die Einführung eines Kindes, das eine Gottheit durch das Zeug-nis verehrt, vertieft[49]. Gleichzeitig wird durch die phantasievolle Geschichte und die Kinder in den Büchern, die zur Identifikation anregen, über alle Grenzziehung hinweg zur Sympathie und zum Respekt gegenüber diesem „Anderen" und Fremden angeregt.

Die Distanzierung wird in der folgenden *Reflexionsphase (*4) fortgeführt:
„In the light of the learning experience, the child is encouraged to reflect on his or her own life from a new perspective."
„Now he is in a shrine, surrounded by fairy lights, with candles burning on a dish of little pieces of apple or smell rose petals near him. Now the children may not approach him, but must sit on a row of chairs some distance away. They are not to remove their shoes, because they are not on holy ground. Ganesha is on holy ground, but only a child who belongs to Ganesha may approach him."[50]Der Lehrer oder die Lehrerin wird in dieser Phase nicht die rote Farbe auf die ei-

48 Grimmitt/Grove/Hull/Spencer (1991), S.10.
49 Ebd., S.10.
50 J. Hulls Manuskript eines Artikels für „Religious Education".

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

gene Stirn auftragen.[51] Die Heiligkeit Ganeschas wird deutlich den Hindus zugeordnet. Aufbauend auf dieser Abgrenzung sollen die Kinder intensiver als vorher eigene Erfahrungen reflektieren: „Wie drückst du aus, zu wem du gehörst?"

Die Leitfrage ist durch alle Kapitel hindurch: Können die Fragen und Strukturen dieses Numens den Kindern Hilfe geben, eigene Erfahrungen auszudrücken und neu zu betrachten, eigene Konflikte aufzuarbeiten und so zur Reifung der Kinder beitragen? Vor allem in der letzten Phase, der Reflexionsphase, werden die Kinder nach ihren eigenen Erfahrungen befragt, aber auch vorher ist die existentielle Ebene in den Fragen immer präsent.
„Zu wem gehörst du und wie zeigst du es?" Die Frage ist offen genug gestellt, profane und religiöse Antworten zuzulassen. Die Kinder werden in keine Richtung gedrängt. Angebot und Frage des Numen sind offen für oberflächliche und tiefe Antworten. Ein Oszillieren zwischen profanen und religiösen Erfahrungen wird bewußt zugelassen.
Dieser Entwurf versucht deskriptives und existentielles Vorgehen im Umgang mit ein und demselben religiösen Zeug-nis zu verbinden. Der Akzent liegt auf dem Existentiellen. Ziel ist, die persönliche Entwicklung des Kindes in emotionaler, spiritueller und religiöser Hinsicht zu fördern. Dabei bleiben die Themen an keiner Stelle nur rein implizit religiös wie in vielen anderen Ansätzen, noch bleiben die deskriptiven Aspekte ohne existentielle Zwischentöne. Der Ansatz verbindet das explizit Religiöse und das Existentielle durchgehend und wahrt zugleich die Fremdheit der Numina als Gegen-stände des Unterrichts.

5.3.4 Kommentar

Ein faszinierender Aspekt ist m.E. der vielschichtige Umgang mit dem Problem von Annäherung und Distanz gegenüber dem religiösen Bereich.
Geschichten werden erzählt, die aufgrund ihrer Intensität die Schülerinnen und Schüler in ihren Bann ziehen. Gleichzeitig werden Eingang und Ausgang aus der Geschichte sorgfältig markiert. Kinder werden in den Dias vorgestellt, die die Schülerinnen und Schüler zur Identifikation anregen. Gleichzeitig verdeutlichen diese Kinder mit ihrer Tradition im Hintergrund auch die Distanz. Der Lehrer führt das Puja-Tablett vor, führt aber gleichzeitig aus, daß er es, anders als der Hindu, nicht in Gebrauch nehmen wird. Werden die Kinder von der ersten Imaginationsübung zum Jungen mit Elefantenkopf in ihrer Unmittelbarkeit gegenüber dem Zeug-nis zu einer immer vertiefteren Erkenntnis des „Anderen" angeleitet, so werden in den Anleitungen, die eigenen Er-

[51] Grimmitt/Grove/Hull/Spencer (1991), S.38.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

fahrungen zu reflektieren, die Erfahrungen der Kinder und die Fragen und Strukturen des Numen über alle Distanz hinweg verknüpft und als Struktur und Fragen allen Kindern angeboten.

Die Autoren achten darauf, mit ihren Fragen das theologische Zentrum der verschiedenen Numina zu berühren.[52]
Das theologische Zentrum des Gottes Ganescha sind u.a. Hindernisse und ihre Überwindung. In der Geschichte der Geburt Ganeschas sehen die Autoren in besonderer Weise hinderliche ödipale Konstellationen angesprochen. Aus der Sackgasse dieser Konstellation findet sich ein Ausweg, die Schwelle wird überwunden.[53]
Deutlich wird die intime Nähe zur Mutter dargestellt. Das Entstehungselement Haut indiziert die Einheit mit der schaffenden Mutter. Der intime Bereich des Bades entspricht dieser Beobachtung. Mutter und Sohn sind im Intimbereich des Bades eine Einheit. Außenstehende sollen abgewehrt werden. Der Vater erscheint als Außenseiter. Der Sohn erfährt seine Unterlegenheit gegenüber dem Vater (eine Struktur, die den Kindern eher entspricht als die Überlegenheit gegenüber dem Vater im Mythos des Ödipus). Was in der Geschichte nicht ausgeführt wird, aber zurückbleiben mag, ist der Zorn des Kindes gegenüber dem Vater und speziell der Zorn aufgrund seiner Unterlegenheit unter den Vater. Dieser Aspekt des Umgangs mit dem Zorn und Ärger wird in der zweiten Geschichte aufgearbeitet. In der Geschichte der Schlange und des Zahns werden Strategien bearbeitet, mit Zorn umzugehen, sei es in der konstruktiven Aufnahme des Widerparts (Schlange), sei es in einem Akt aggressiver Zerstörung, die um des unerreichbaren Auslösers willen (Mond) zur Selbstzerstörung wird (Attribut Ganeschas: ein fehlender Stoßzahn). Ebenfalls anders als im Ödipusmythos findet die Geschichte der Geburt Ganeschas eine Konfliktlösung.
Der Vater zeigt seine Überlegenheit, lenkt dann aber ein und stellt den Sohn wieder her. Der Konflikt wird durch einen Kompromiß gelöst, der einen positiveren Ausblick erlaubt als der Mythos des Ödipus und dennoch dem Zorn Raum läßt.[54]
Der Sohn entwickelt sein spezifisches Ich in der Auseinandersetzung mit dem Vater, einer Auseinandersetzung, die nicht mit dem Tod eines der beiden endet.
Parallel zum Märchen könnte man von dem Spannungsbogen gelingenden Lebens sprechen. Dieser Bogen bietet eine Struktur, ödipale Probleme aufzuarbeiten und kann Hoffnung gegenüber der negativ er-

[52] So wird in einem anderen Kapitel das Kreuz mit Fragen nach dem Umgang mit persönlicher Schuld verknüpft, die Geschichte von Jona mit dem Thema Reue und Umkehr. Es muß hier bei diesen Stichworten bleiben. Die Autoren reflektieren die jeweiligen Hintergründe eingehend.
[53] Grimmitt/Grove/Hull/Spencer (1991), S.42.
[54] Ebd., S.42.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

lebten Realität anbieten, eine Struktur, die sowohl unabhängig vom religiösen Hintergrund, aber auch offen für diesen bereitsteht. Der Mythos bildet eine elementare Form der Aufarbeitung dieses Problems. Es bietet den Schülerinnen und Schülern Bilder und Denkwege an, in die sie ihre Erfahrungen eintragen können.

Der Ansatz geht noch über dieses Angebot von Strukturen hinaus. Immer wieder werden in den Kapiteln Übungen der Meditation vor allem als gelenkte Phantasiereisen eingeflochten. Phantasieübungen mit archetypischen Bildern sollen innere Bilder anregen. Die Kinder lernen, nicht nur kognitiv das religiösen Phänomen Meditation kennen, sie lernen selbst zu meditieren. Sie lernen, selbst Orte der inneren Sammlung zu finden und Bilder zu imaginieren, die diese Sammlung unterstützen, die Fontäne, ein Brunnen, vielleicht ein Wald, ein Fluß.[55]
Im Laufe des Buches werden diese Meditationen intensiver. Personen werden vorgestellt, die die Erfahrung intensiver Entgrenzungs- und Glücksmomente gemacht haben, als Vision oder Entrückung, wie Guru Nanak.
Wie schon bei der Frage „Von wem bist du gerufen oder berufen?“ oder der Frage „Wem gehörst du?“ ist der Wechsel zwischen Alltäglichem und Transzendentem, zwischen profan und heilig immer im Blick. Die Kinder erfahren, daß Religion Orte der Sammlung bereitstellt, Augenblicke der Entgrenzung evoziert und zu diesen Interpretationsmuster bereitstellt. Sie lernen, Orte der Sammlung eigenständig aufzusuchen.

Es geht aber nicht nur um psychologische und spirituelle Fragen, es geht den Autoren auch um die Frage nach Gott, Gottesbildern und fremden Gottesvorstellungen. Fragen nach Bildern des Transzendenten begegnen in allen Kapiteln. Ist Gott einer oder viele? Oder beides, wie Hindus glauben. Im Kapitel über Balkrishna werden unter Zielperspektiven folgende Fragen vorgeschlagen: „Could God be a Baby? Could God be playful? How does God fight against evil? How much can we learn from babies?“ Die Kinder sollen lernen, daß andere Menschen andere Bilder von Tranzendentem haben. Sie sollen eigene und fremde Gottesbilder neu sehen lernen.

[55] Die Technik der Phantasiereise ist m.W. in Deutschland zuerst von dem Berneuchener und Arzt Carl Happich (1948) vorgeschlagen worden. Vgl. demgegenüber Reisephantasien in Zusammenhang mit autogenem Training (z.B. E. Müller, 1994). Interessant ist bei beiden zu beobachten, wie der Wechsel der Reisemöglichkeiten und des Reiseerlebens die Meditationen verändert. Bei Happich ist es der deutsche Wald, bei Müller sind es orientalische Städte. Als allgemeinen Überblick zur Methode der Meditation sei verwiesen auf W.K. Kurz (1993).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Mit allen Numina werden Erfahrungen von Transzendenz thematisiert. Es geht erstens um das plötzliche Hereinbrechen der Tranzendenz, des ganz Anderen in der Vision von Bernadette, der Berufung Guru Nanaks, den Engeln, im folgenden Band beim Heiligen Edmund.
Da sind weiter Manifestationen von Transzendenz, wie in der Statue von Ganescha und im folgenden Band: in der Person des buddhistischen Mönchs, in der heiligen Zeit des Sabbats, im Kreuz Christi, in der Ikone.
Schließlich ist es die Eingebung, das unvermutete Wissen und Können, das als Gabe der Transzendenz interpretiert wird, wie der erste Ruf zum Gebet, Händels Schreiben am „Halleluja-Chor", im folgenden Band der kreative, inspirierte Prozeß bei der Entstehung einer Ikone.
Einige dieser Begegnungen mit Transzendenz lassen Menschen ekstatisch reagieren (Bernadette, der Ruf „Halleluja" in der freikirchlichen Gemeinde), andere sind in ein festes Ritual eingefügt (Statue Ganeschas, das Kreuz Christi).
Den Kindern werden Erfahrungen von Transzendenz näher gebracht, im Ritual wie in der Ekstase. Mit den Kindern wird an Gottesbildern gearbeitet.

Es ist deutlich, daß dem Ansatz ein allgemeines Religionsverständnis zugrunde liegt. Es wird vorausgesetzt, daß alle Kinder im weitesten Sinne spirituelle Erfahrungen haben und daß die Meditationsübungen und die hier vorgestellten Numina die Kraft haben, diese Erfahrungen zu strukturieren und aufzuarbeiten. Es wird vorausgesetzt, daß menschliche Bilder und Erfahrungen der Transzendenz verglichen werden können.

Ein rein psychologisch fundiertes Religionsverständis greift zu kurz. Die Autoren setzen diese psychologische Ebene bewußt ein, doch wird deutlich, daß der Ansatz darüber hinausgeht, wenn die Verfasser nach der theologischen Mitte der Numina fragen. „What are the theological issues it raises? What is the focus?" In den theologisch gezielten Fragestellungen und in der Wahrnehmung des Heiligen (beauty, holy, mystery, terror) überschreitet der Ansatz bloße Psychologisierungen.

So läßt sich das Religionsverständnis des Buches annäherungsweise durch drei Eckpositionen näher fassen. Es geht aus (1) von der Erkenntnis allgemeiner Religionspsychologie, nach der viele Kinder Momente spiritueller Konzentration erleben, ohne in der säkularisierten Gesellschaft einen Ort zu haben, diesen Ausdruck zu verleihen[56], (2) von der Annahme, daß die innere Dynamik spezifisch religiöser Zeug-nisse (der Numina) die Kraft hat, über Religionsschranken hinweg spirituell zu wirken und (3) von der Annahme einer religionsübergreifenden Ebene existentieller Fragen, die - aus religiösen Zeugnissen erhoben - grundlegende Fragen an alle Kinder stellen können[57].
Dementsprechend versucht der Ansatz zwischen widerständiger Dynamik des Numens, theologischen Zentralpunkten und psychologisch

[56] "Without explicit religious language and experience young children will be handicapped in developing religious concepts." Grove/Tall (1993), S.110.
[57] Vgl. M. Grimmitt (1987), S.226f.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

fundierter Pädagogik seine Bahn zu finden. Dies kann nicht immer ohne Abstriche geschehen.

5.3.5 Kritische Würdigung

Im Gegen-stand einer jeden Einheit verbinden sich deskriptives und existentielles Herangehen. Es geht um ein sehr konkretes religiöses Zeug-nis, das deskriptives Vorgehen verlangt und das mit den Kindern ohne die Vermittlung einer neutralen Ebene in Kontakt gebracht wird. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit dem Zeug-nis existentiell auseinandersetzen und durch Fragen und Anregungen des Zeug-nisses eigene Positionen und Haltungen durchdenken. Durch das Ziehen klarer Grenzen (Ritual, Kontext) wird zugleich eine beiderseitige Vereinnahmung verhindert. Das Zeug-nis wird als Gegen-stand wahrgenommen. Das Andere und Fremde wird bestehen gelassen. In diesem Vorschlag wird angebahnt, was wir in der Einleitung (Kap.1) als Sinn für religiöse Zeug-nisse bezeichnet hatten.
Zentrum des Unterrichts ist daher ein Zeug-nis, das daraufhin ausgesucht wird, erstens ob es ein Potential hat, das zu Kindern verschiedenster religiöser Herkunft sprechen und zum Beispiel Konflikte klären kann und zweitens, ob es charakteristisch ist für seine Tradition.
In dieser Verbindung von Existentiellem und Deskriptiven im konzentrierten Punkt eines begrenzten Stoffes scheint dieser Vorschlag eine akzeptable Lösung unseres Problems zu sein. Es müssen sich jedoch auch Anfragen an dieses Vorgehen richten.
Unter drei Blickwinkeln soll der Ansatz hier problematisiert werden, nämlich zum Begriff des Numens unter religionswissenschaftlicher Perspektive (1), zu hermeneutischen Voraussetzungen (2) und schließlich zum pädagogischen Aspekt (3).

1. Nimmt man den Begriff „numen“ im Ottoschen Sinne, hat dies Konsequenzen für den Blick auf den Unterricht.
Angesichts der Stoffe fragt es sich, wie es sich mit dem Moment des Gefährlichen des Göttlichen, mit den Momenten des Schreckens und Entsetzens verhält, die die Gegenstände auch nach Meinung der Autoren enthalten. Sind die Numina immer „heilsam“? Es fällt auf, daß das Göttliche als Erschreckendes nur am Rande thematisiert wird.[58] Wenn

[58] Die Bilderhefte, die dem Buch beigegeben sind, verstärken (zumindest aus deutscher Sicht) den Eindruck, daß hier eine „Verharmlosung“ betrieben wird, die dem Numen nicht unbedingt angemessen ist. Vgl. einen Brief von U. Gedig an die EKHN (unveröffentlicht).
Die Geschichte Ganeschas mit seiner Köpfung scheint diesen Aspekt aufzunehmen. Das Erschreckende spielt sich hier aber auf der Ebene der Götterwelt selbst ab, bzw. auf der Ebene psychologischer Verarbeitungsmuster. Das Erschreckende im Verhältnis von Gott und Mensch wird nicht berücksichtigt. Im Verhältnis Gott-

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

J. Grove davon spricht, nicht nur die positiven Seiten von Religion im Unterricht zu vermitteln, sondern „(to) present religious material of a dark or disturbing nature“,[59] ist dieser Aspekt in den Materialien nicht transparent.

Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Begrifflichkeit des „Numens“ nicht überhaupt etwas hochgegriffen ist und ob der Begriff Numen die hier zusammengestellten Themen trifft.

Es fehlt eine klare religionswissenschaftliche Einbettung dieser Zeug-nisse bzw. der Auswahlkriterien, die auch das Religionsverständnis stärker erhellen könnten. Das „Kreuz“ in der protestantischen Worttheologie, die Anwesenheit Gottes in dem Bild Ganeschas, der Ruf des Muezzin „Allah ist groß“ sind jeweils in völlig verschiedenen Kontexten zuhause und mit völlig verschiedenen Implikationen beladen. M.E führt der Begriff des „Numens“ zu Irritationen – weder sollen Schülerinnen und Schüler ein Gefühl für das Numinose entwickeln, noch können alle Erfahrungen in den Kapiteln mit diesem Gefühl verbunden werden (Kedars tägliches Ritual ist nicht unmittelbar mit numinosem Gefühl verbunden, ebensowenig notwendigerweise der Ruf zum Gebet). Es ist die Begegnung mit Formen von Transzendenz, die m.E. die Zeug-nisse zusammenhält, die ritualisierte Form in einer Andacht, die ekstatische Form in einer Vision, die zur Statue gewordene Manifestation, die Eingebung zu Händels „Halleluja Chor“. Die Verfasser vermeiden im Buch selbst den Begriff „Numen“ und reden von „religious items“ mit je ihrer inneren Dynamik. Die rein empirisch-pädagogische Fragestellung der Verfasser, solche „religious items“ auszuwählen, bei denen sie eine lebendige Antwort der Schüler erlebt haben, ist nicht an einer religionswissenschaftlichen Klärung interessiert, sondern will einzelne, begrenzte, von Gegenstand zu Gegenstand sehr verschiedene Dimensionen von Religion eröffnen.

Immerhin kann der Begriff „Numen“ besonders gut auf das Heilige aufmerksam machen, von dem der Gegen-stand auch im Unterricht zeugt.

2. Es stellen sich auch einige hermeneutische Fragen an dieses Modell: Kann ein religiöses Zeug-nis so unabhängig sein, daß er sich ohne den Kontext seiner Tradition entfalten kann?
Nach R. Jacksons Ansicht muß zumindest in Umrissen die Sprache und die Diskursgrammatik dieser Tradition geklärt werden, bevor die Interpretation einsetzen und es zur Übertragung auf eigene Sichtweisen kommen kann.

„The ‘grammar’ of language use has to be grasped before the meaning of the term becomes evident ...“[60] T. Cooling vertritt die Ansicht, daß die Integrität und Sinn-

---

Mensch setzt sich das Märchenmotiv und damit der Märchenschluß durch. Vielleicht läßt sich dieser Hang des Entwurfes zum Happy End mit der Verortung des Ansatzes in der Grundschule erklären.

59 J. Grove/G. Tall (1993), S.112.

60 R. Jackson (1993b), in: Starkings (1993), S.149.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

mitte, z.B. einer Geschichte, ohne das Umfeld ihrer religiösen Tradition leicht verlorengeht.[61]

Hull und Grimmitt widersprechen dem: Es ist nicht immer möglich und nötig, die Diskursgrammatik einer Tradition zu verstehen, bevor man sich mit einem ihrer Zeug-nisse beschäftige. Gerade Kinder müssen aufgrund ihres begrenzten Horizonts selektiv vorgehen. Sie lernen hier ein wenig und dort etwas, was sich erst später zu einem Ganzen verbinden wird. Grundsätzlich können gewisse Zeug-nisse aus ihrem Kontext gelöst auch für sich stehen. Dabei bleibt es eine pädagogische Aufgabe, diesen Kontext und den Sitz im Leben später deutlich zu machen. Es geht nicht darum, wie in einem Supermarkt bestimmte psychologische Grundmuster hier, Haltungen dort und Fähigkeiten etc. aufzunehmen, sondern das fremde Zeug-nis ernst zu nehmen und die Möglichkeit zur Entfaltung zu geben.[62]
Wenn die Autoren recht haben, stellt sich die Frage, was dann der Unterschied ist zwischen dem Potential des Zeug-nisses ohne seinen Kontext und dem Potential innerhalb der Tradition? Was heißt es weiter für die Tradition, wenn Grimmitt sagt, das Material sei nicht ihr Besitzstand, und Hull: „the gift to the child approach sets the materials free to contribute to the educational development of students in ways which might not have been foreseen by the members of the religion itself.“[63]
Die Autoren postulieren hier offenbar, daß ein Verstehen außerhalb des Glaubens möglich ist. Unterscheidet sich dieses Verstehen von dem Verstehen im Glauben? Trauen die Autoren den Numina zu, daß sie ihren Kontext andeutungsweise aus sich heraus schaffen, sich in ihrem Raum selbst situieren? Ausgeführt wird dies nicht.[64] Die theoretischen Grundlagen dieses Ansatzes sind alles andere als geklärt. Die Autoren verweisen demgegenüber auf ihre pragmatische Grundhaltung.
Theoretisch verzichten sie auf Begründungen, und es mögen Begriffe wie „numen“ schlecht gewählt sein; im Unterricht machen Lehrerinnen und Lehrer aber die Erfahrung, daß sich den Schülerinnen und Schülern etwas von dem Zeug-nis mitteilt, daß sich auch etwas von dem religiösen Charakter dieses Fremden entfaltet.[65]

---

61 T. Cooling (1994b/unveröffentlichtes Manuskript vom ISREV 1994), S.5-8.
62 Vgl. die Kritik an „A Gift to the Child“ bei Attfield, BJRE 18,2 (1996), S.81.
63 Manuskript eines Aufsatzes von John Hull für „Religious Education“.
64 Vergleiche mit der Hermeneutik und Eigenwirkung eines Kunstwerks liegen nahe.
65 Auf seiner Suche nach einer *grundsätzlichen Verankerung des Religionsunterrichts in der pluralen Gesellschaft* greift K.E. Nipkow (1998) auch auf „A Gift to the Child“ zurück (S.455-460). Er lobt die Priorität der religiösen Zeug-nisse gegenüber implizit-religiösen Ansätzen in dieser frühen Altersstufe, hat aber sonst hauptsächlich abschlägige Worte für diesen Band übrig. Nipkow ironischer Ton gegenüber der *einfachen Sprache,* den „schönen“ Bildern und schlechthin dem

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

3. An die hermeneutische Kritik schließt sich die pädagogische an. „A Gift to the Child" ist für den religiösen Erstunterricht bestimmt. Es steigt sofort und massiv mit der Begegnung mit Religiösem, Transzendenz und dem Heiligem ein. Die Kinder werden mit Begriffen wie Moschee, Gurdwara und ausländischen Kindernamen konfrontiert, deren Kenntnis bei den Lehrerinnen und Lehrern vorausgesetzt ist. Das Buch wurde im multireligiösen Raum Birminghams mit Fünf- bis Siebenjährigen entwickelt und hat in dieser Gegend seinen festen Ort. In einer weitgehend christlichen Gegend sollten zuerst vielleicht andere Formen des religiösen Erstunterrichts gewählt werden. Das Buch beansprucht allerdings auch nicht, alleine zur Vermittlung religiöser Traditionen auszureichen. Die Spanne von der Vorschule bis zur sechsten Klasse ermöglicht, diesen Entwurf in verschiedenen Jahrgangsstufen zu gebrauchen, ihn während eines Schuljahres als Ganzes oder in Teilen einzufügen, ohne ihm dauerhaft verpflichtet sein zu müssen.

Die Bedeutung des Buches ist zunächst im englischen Kontext zu verstehen, in seiner Differenz zum gängigen existentiellen (1) und deskriptiven Unterricht (2).

(1) Das Buch setzt sich ab von der gängigen Grundschulpädagogik existentiell orientierter Couleur, die im „implicit religion"-Stil vorgeht und explizit religiöse Themen eher meidet (vgl. Kap. 4.3). Gegenüber diesem Unterricht stellen die Autoren die religiösen Zeug-nisse in ihrer Eigenwertigkeit an die zentrale Stelle an den Anfang der Einheit. Die religiösen Zeug-nisse strukturieren das Vorgehen des Unterrichts. Das religiöse Zeug-nis wird dabei als Gegen-stand wahrgenommen und nicht zur Illustration eines „implicit" Themas gebraucht. Die Zeugnisse werden nicht auf ihre säkulare Bedeutung reduziert (Hasted/Teece, Bsp. 3c) oder auf eine diffuse Ebene religiöser Feste

---

Gebrauch des Adjektivs „schön" (Nipkow [1998], S.459f) übersieht, daß dieses ein *Praxisbuch* für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen ist, dem es nicht um *grundsätzliche* Fragen geht. Mit ihrer Rede von „[t]he paradox and the puzzle, the strangeness und the humor, the pain and the peacefullness" (Grimmitt u.a. [1991 S.14) versuchen die Autoren (gegenüber der Rationalisierung anderer Ansätze) etwas von dem Geheimnisvollen und dem Heiligen der „Numen" in einfachen (für die ErzieherInnen *elementarisierten*) Worten auszudrücken. Ob dies eine gelungene Elementarisierung ist, darf sicher kritisch angefragt werden. Zumindest ist dies aber als Elementarisierung „numinoser" Qualität (im Sinne der Verfasser) zu konstatieren und nicht gleich als Ästhetisierung (Unterton: Kitsch) abzutun. Nipkow, der bei der sicherlich schlichten Einleitung des Buches bleibt, entdeckt darüber hinaus nicht die methodischen Innovationen dieses Buches im Umgang mit religiösen Zeug-nissen, die über eine ästhetische Wertschätzung deutlich hinausgehen. Amüsant ist schließlich, daß Nipkow die *aktive (!)* Mitarbeit des von ihm sehr geschätzten John Hull an diesem Buch verschweigt.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

beschränkt (D. Taylor, Bsp. 3b), bei der dann alle mitmachen können. Die allgemeine Ebene des Gesprächs mit den Schülerinnen und Schülern und die zu wahrende Sphäre des religiösen Gegen-standes werden voneinander unterschieden. Die Grenzen zu dem Gegen-stand werden durch Schwellenrituale und Kontextualisierung sichergestellt. Durch diese klaren Grenzen läßt der Ansatz das religiöse Zeug-nis als fremdes Religiöses stehen. Hiermit setzt das Buch neue Maßstäbe in der existentiell orientierten Pädagogik.
(2) Der Sachwissensmethodik des deskriptiv orientierten Ansatzes (die im konzentrierten Wahrnehmen und dem Erlernen von „key-concepts" aufgenommen wird,) wird entgegengestellt, daß ein religiöses Zeug-nis eine Eigendynamik entwickeln kann, die *gerade bei genauem Wahrnehmen und Beschreiben* pädagogische Prozesse in Gang setzen kann, die den sachorientierten Unterricht in einen schülerorientierten Unterricht übergehen läßt.

Trotz der genannten kritischen Elemente überzeugt an diesem Ansatz die Verbindung von deskriptiven und existentiellen Elementen und die Einsicht in die Entzogenheit der religiösen Gegen-stände. Die Annäherung an das sogenannte „Numen", die deutliche Grenzen zieht, dieses Spiel zwischen Verwicklung und Distanz, das genaue Wahrnehmen, die Angebote von Orten der Sammlung und Strukturen der Verarbeitung von Gefühlen und Erfahrungen, die Frage nach dem eigenen Woher und Wohin, können den Kindern helfen, auch persönlich von der Begegnung mit dem religiösen Zeug-nis für die eigene Entwicklung zu lernen, ohne das Zeug-nis zu vereinnahmen oder sich von ihm vereinnahmen zu lassen.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

5.4 Das Warwick-Project unter Leitung von Robert Jackson – Der Ausgang vom einzelnen, individuellen Menschen

Wie das Wort „Project" indiziert, handelt es sich beim Warwick-Project ähnlich dem Westhill-Project um die Verbindung von theoretischen Grundlegungen mit einer Reihe von Veröffentlichungen für die Schule. Anders als die drei zuvor genannten Herangehensweisen stammt es nicht aus Birmingham, sondern aus (dem 30 km entfernten) Coventry, zu dem die Warwick-University gehört.
Wie „A Gift to the Child" mit einer „existentiellen" Pointe in besonderer Abgrenzung gegenüber herkömmlichen *existentiellen* Vorgehensweisen entwickelt wurde, so hat das Warwick-Project eine besondere *deskriptive* Verankerung und grenzt sich zugleich gegenüber dem üblichen Vorgehen ab.
Mit dem Warwick-Project leitete Robert Jackson eine umfassende Neuorientierung in Bezug auf den deskriptiv-orientierten Unterricht ein. Bei ihm findet sich die umfassendste Kritik am deskriptiven Ansatz phänomenologischer Prägung, die die ganze Problematik der phänomenologischen Hermeneutik im religionswissenschaftlichen und pädagogischen Kontext umschließt. Gleichwohl steht auch für R. Jackson das kognitive Wahrnehmen, Beschreiben, Einordnen, das die deskriptive Tradition kennzeichnet, an erster Stelle. Er wendet sich gegen die sogenannte phänomenologische Herangehensweise mit ihrem in der religionspädagogischen Literatur nie konsequent aufgearbeiteten Hintergrund, der Phänomenologie (vgl. oben 4.2.1), und gründet sein Vorgehen ganz neu auf eigene ethnographische Feldforschungen.
Aufbauend auf der Ethnographie tritt vor allem das Individuum gegenüber der Gruppe und der Tradition in den Vordergrund. Religiöse Lebensbereiche einzelner Kinder sind der Mittelpunkt der Forschung wie der anschließend entwickelten Schulbücher. Der Ausgang vom Individuum in den Schulbüchern fördert die Bereitschaft zur eigenen Stellungnahme der Unterrichteten und zur existentiellen Beschäftigung. Sie vermeidet gleichzeitig pauschale Urteile („der" Hinduismus), ohne die Verbindung und das Interesse an den entsprechenden Traditionen fallen zu lassen.

5.4.1 Theoretischer Hintergrund

In „Hindu Children in Britain" (Jackson/Nesbitt 1993) stellt Jackson seinen theoretischen Ansatz vor, in dem er sich für ein ethnographisch orientiertes Vorgehen ausspricht.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Das Buch befaßt sich vor allem mit der Fragestellung, wie religiöse Vorstellungen und Praktiken der Hindus an Hindu-Kinder vermittelt werden, die in Großbritannien geboren wurden. „How is the tradition transmitted to them? What is their experience and understanding of their tradition?“[66] Die ethnographischen Forscher unter der Leitung von Jackson arbeiteten mit Hindu-Kindern zwischen 10 und 13 Jahren, die in Coventry leben. In „participant observation“ erschlossen sie sich deren religiöse (Lern-)Welt. Die Autoren sind sich dabei bewußt, daß es nicht möglich ist „to write an ‘objective account’“[67].
Es soll hier weniger um die Ergebnisse dieser Studie gehen, als um die Methodik, die hier erstmals in größerem Rahmen vorgestellt wurde, und die auch auf eine Schulbuchreihe Einfluß nahm, die als ein Ertrag dieser neuen Methodik unter der Leitung von R. Jackson herausgegeben wurde.[68] Ihm geht es darum, gewonnene Daten und Beobachtungen sensibel zu verstehen, d.h. immer auch zu interpretieren und sich dieses Interpretationsvorganges bewußt zu sein, statt einfach die Fähigkeit zur Empathie zu *behaupten*. Die klassische Phänomenologie versage darin, das Werkzeug für eine angemessene „Interpretation“ anderer Menschen im Wissen um deren Grenzen und den Möglichkeiten bereitzustellen.

Jackson und Nesbitt schließen sich in ihrem Modell des Verstehens und Interpretierens an die ethnographische Methodik Clifford Geertz’ an (1973/1983). Vor der Arbeit an den Schulbüchern erarbeitet ein Ethnographenteam in Feldarbeit das nötige Material. Dabei konzentriert sich Jackson vor allem auf die Frage, wie Kinder in den Religionen selbst ihre Tradition verstehen lernen.
Für die Schulbücher wird das Material ausgewählt und bis zu einem gewissen Grad aufgearbeitet. Danach sollen die Schülerinnen und Schüler selbst noch mit authentischem Material konfrontiert werden. In der Primarstufe ist dieses Material noch unmittelbar eingängig. Die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe sollen dann selbst lernen, ethnographisches Material zu bearbeiten.

„In Geertz’s approach the art of grasping another culture can be summarized in terms of the application to the ethnographic process of what Dilthey called the hermeneutic circle. In his own fieldwork Geertz used the usual ethnographic methods of participant observation (but without the ‘empathetic’ emphasis of Malinowskian anthropologists or phenomenologists of religion), interviewing and documentary analysis. His ongoing approach to data analysis consisted in getting a sense of each part - each ‘symbol’, whether it be a word, image, institution or behaviour - by considering it in relation to the whole.“[69]

---

[66] Jackson/Nesbitt (1993), S.1.

[67] Jackson/Nesbitt (1993), S.21.

[68] Sie sind sich dabei auch der Schwächen des ethnographischen Ansatzes bewußt, die hier nicht weiter ausgeführt werden sollen, vgl. dazu Jackson/Nesbitt (1993), S.19f., z.B. das Problem des Einflusses des anwesenden Ethnographen.
Zu methodischen Erfahrungen vgl. auch den Anhang S.185ff.
Zur Auseinandersetzung mit Geertz verweisen die Autoren auf R. Jackson (1993) „Religious Education and the Arts of Interpretation“, in: D. Starkings (1993).

[69] Jackson/Nesbitt (1993), S.19. Verweis auf Diltheys hermeneutischen Zirkel, Jackson (1993), in: Starkings (1993), S.154.
Nach einer Vorlesung von B. Jackson am 2.5.1996 in der Universität Birmingham:

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Jede Interpretation beginnt mit dem Versuch, die „'grammar' of another's discourse" zu begreifen.[70] Die fremden Begriffe und die fremde Grammatik werden wahrgenommen, bedürfen aber immer wieder der Interpretation durch die eigene Begriffswelt, um verstanden zu werden. Dabei besteht die Kunst des Ethnographen darin, im hermeneutischen Prozeß immer eine Balance zwischen „'experience near' concepts (used within a particular tradition or membership group within a tradition) and 'experiences distant' concepts..." zu halten.[71] Letzteres bezeichnet bei Geertz, dem dieses Begriffspaar entnommen ist, das eigene Vokabular des Ethnographen, mit denen er selbst die Erfahrungen anderer zum Ausdruck zu bringen meint. Jackson überträgt es auf Vokabular und Begriffe, die allen Schülerinnen und Schülern verständlich sind.[72]

Dies hat Konsequenzen für die religionspädagogische Ausarbeitung: Auf der einen Seite sollte so weit wie möglich die Sprache und die „Grammatik" der „Insider" aufgenommen werden. Auf der anderen

---

Wichtige Punkte der ethnographischen Interpretation nach Cliffort Geertz: 1. Die Beziehung zwischen Teilen und dem Ganzen muß in einer kulturellen Situation herausgearbeitet werden. 2. Es muß unterschieden werden zwischen einer Gesprächssituation (social discourse) und der Verschriftlichung einer Handlung (Inscription of action, Ricouers „textualisation"), wie sie der Ethnograph betreibt. 3. Die Forschung muß in einer Balance zwischen „experience near" (insiders) und „experience distant" (outsider) Vorstellungen betrieben werden. Der Forscher findet erst allmählich und im Wechsel zwischen eigenen Begriffen und dem Aufbau oder der Annährung an die Begriffe der „Insider" eine eigene Vorstellung. 4. Geertz lehnt die Vorstellung der Einfühlung ab, wichtig ist jedoch die Sensibilität.
In der Kritik an Geertz werden folgende Punkte vorgetragen: 1. In seinen Texten entfernt sich der Autor vom Individuellen. Tatsächlich sind bei ihm der Teil und das Ganze nicht in Balance, das Ganze steht im Vordergrund [demgegenüber versucht das Forschungsteam von Jackson kontinuierlich die einzelnen Kinder auch im Text zu Wort kommen zu lassen]. 2. Problematisch ist in Geertz' Schriften der anfängliche Gebrauch der ersten Person („ich war da.."), die im Verlauf des Textes durch allgemeine Feststellungen abgelöst wird. 3. Geertz versucht in seinen Schriften, aus den individuellen Erfahrungen das Ganze einer Kultur ableiten zu können. Es fragt sich, wieweit die Annahme einer „Kultur" eine interpretative Fiktion ist. Zumindest muß „a lot of osmosis in the periphery" zugestanden werden. (Jackons Team versucht hier einen Mittelweg zu finden, indem sie den Begriff der Kultur beibehält, sich aber dessen Unschärfe und „osmotischer" Offenheit bewußt ist).

[70] R. Jackson/E. Nesbitt (1993), S.19.

[71] Im Anschluß an Edward Evans-Pritchard möchte Jackson die ethnographische Interpretation als „Kunst" (art) bezeichnen.

[72] Oder auch Abstraktionen von Theologen etc. der jeweiligen Religion, die nicht mehr zum beschreibenden Vokabular der normalen Anhänger der Religion gehören, sondern wissenschaftliche oder philosophische Ziele verfolgen. Dazu Jackson (1993), S.152, dort auch der Verweis auf Geertz (1983), S.57.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Seite können „Insider“ eine Sprache und Symbole benutzen, die nicht immer hilfreich für das Verständnis der „Outsider“ ist. Es muß deshalb darum gehen, eine Balance zwischen der Sprache der Insider und der interpretativen Sprache der Textbücher zu finden, die die eigene Interpretation, also den eigenen bewußt interpretativen Verstehensvorgang der Schülerinnen und Schüler erlaubt. Die Kunst der Schulbuchautoren wie auch die Kunst, die die Schülerinnen und Schüler im Unterricht lernen, besteht darin„ ... to produce an interpretation of the way a people live which is neither imprisoned within their mental horizons ... nor systematically deaf to the distinctive tonalities of their existence ...“[73]

Jackson will mit seinem Ansatz in Wissenschaft einführen, er will die Schülerinnen und Schüler lehren, zu beobachten und Beobachtungen zu interpretieren. Er will sie mit Individuen und ihrer Form von Religiosität in Verbindung bringen. Nur durch die Individuen kann die übergreifende Tradition ins rechte Licht treten.
Jackson geht es auch um eine wissenschaftliche Fundierung der Daten, die für den Religionsunterricht gebraucht werden. Eine wissenschaftliche Fundierung kann z.B. nicht allein darin bestehen, die wissenschaftlich und politisch versierten Repräsentanten einer Religion zusammen Grunddaten der Religion formulieren zu lassen.[74] In derartigen Versuchen entstehen leicht Idealbilder einer Religion. Es geht um eine Balance von Außensicht und Innensicht, um zu authentischem und ausgewogenem Material zu finden.
Ethnograph und Religionspädagoge wählen angemessene Unterrichtsgegenstände aus, darunter einen Photozyklus aus einer Familie oder Bilder von einem Kind, das der entsprechenden Tradition folgt. Der erste Entwurf eines Unterrichtsbuches wird nacheinander der betroffenen Familie, einem regionalen Amtsinhaber (local religious leader) und einem überregionalen, im Religionsgespräch versierten und namhaften Vertreter der Religion vorgelegt (nationally recognised consultants). Kritik dieser Personen und religionspädagogische Erfordernisse werden gegeneinander abgewogen und führen in der Regel zu neuen Versionen, z.B. des Textes, denen alle Beteiligten zustimmen.

„However, it also becomes apparent that individuals at each level of consultation have felt responsibility to promote and protect interests which are different from and, at times, in tension with the interests of the Project team. These interests can be summed up as a desire to see the beliefs and practices of individuals and groups

[73] C. Geertz (1983), S.57; zitiert bei R. Jackson, in: D. Starkings (1993), S.152.
[74] Vgl. den Artikel von J. Everington in BJRE 18,2 (1996).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

represented in such a way that they conform to what is perceived to be the 'correct' understanding of the tradition."[75]

Der Gewinn der ethnographischen Methode besteht in dem reichen authentischen Material, aus dem der Stoff für den Religionsunterricht gewonnen werden kann. Dies gilt sowohl für das Bildmaterial als auch für Zitate aus Tausenden von Interviews.

„Our ethnographic source material was especially useful in enabling us to employ personal narratives which reflected the vigour and internal diversity of the traditions rather than abstracted, 'static' accounts."[76]

Religiöse Zeug-nisse sind so über die Situationen auf den Bildern und in Form der Zitate im Unterricht präsent. In den ersten Schuljahren (keystage 1[77]) liegt der Schwerpunkt auf einem individuellen Kind, das in seinem familiären Zusammenhang vorgestellt wird. Es wird so zum Zeugen einer ganz bestimmten familiären Tradition. In der Sekundarstufe tritt in besonderer Weise die Arbeit am Verständnis, an der Interpretation der Daten hinzu, die sich mit den Zeug-nissen verbinden.[78]

Es geht Jackson nicht nur darum, über ein religiöses Zeug-nis etwas zu lernen, sondern auch durch die dokumentierten Zeug-nisse sich herausfordern zu lassen, etwas für die eigene Entwicklung zu lernen. M. Grimmitt hatte für diese Unterscheidung die Ausdrücke „learning from" und „learning about religion" geprägt. Jackson teilt die Auffassung, daß beide Bereiche zu beachten sind. Er möchte jedoch nicht von „learning from religion" sprechen, sondern von „edification".

Jackson hält zunächst den Ausdruck „Religion" für irreführend. Dieser Begriff läßt eine abstrakte abgrenzbare Größe assoziieren. Religiöse Traditionen sind jedoch nicht als monolithische Blöcke zu begreifen, sondern als etwas, was Menschen, je auf ihre Weise, tun.[79] Zweitens sieht er den Grimmittschen Ausdruck eng mit dessen pädagogischen Postulaten verknüpft. Jackson hält jedoch dessen Ausgangspunkt von einer säkularen pädagogischen Ebene (s.o. Kap 5.1.3) für unangemessen, da sie den Hintergrund einiger Religionen vernachlässige. „For example, some learners may come from a family background which does not perceive them as autonomous individual liberals."[80]

---

[75] J. Everington, BJRE 18,2 (1996), S.72. Was in dem Arktikel von Everington allerdings ausgeführt wird, ist, daß durchgehend die Vorschläge der Vertreterinnen und Vertreter der Religionen berücksichtigt wurden.

[76] R. Jackson, Panorama 6,1 (1994), S.125.

[77] Keystage 1 (KS1) meint Vorschule bis 2. Klasse, KS 2 ist 3.-4. Klasse.

[78] R. Jackson, Panorama 6,1 (1994), S.126.

[79] Zum Hinterund dazu vgl. die W. Cantwell Smith, z.B. ders. (1969).

[80] Unveröffentlichtes Manuskript einer Vorlesung, die R. Jackson im May 1996 in Birmingham gehalten hat. An diesem Manuskript ist dieser Abschnitt hier orientiert. S.7 des Manuskripts.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Trotz dieser Bedenken hält Jackson die grundsätzliche Forderung für berechtigt, der Religionsunterricht müsse auch mit der Vertiefung und

Wahrnehmung des eigenen Selbstverständnisses und des eigenen Weges befaßt sein. Wie Grimmitt geht auch Jackson davon aus, daß es hier Ebenen des Kontaktes zwischen religiösem Zeug-nis und Schülerinnen und Schülern gibt, die ein Lernen über die eigenen Voraussetzungen anhand religiöser Zeug-nisse einer anderen religiösen Tradition möglich machen. Bei Jackson geschieht dieser Kontakt über die im Buch beschriebenen Individuen.
Der neue Begriff der „edification" ist Richard Rorty entlehnt, der damit den Begriff „Bildung" bei Gadamer übersetzt.[81] „Edification" meint nun den speziellen Bildungseffekt, der sich aus dem Studium der Weltsicht anderer Menschen ergibt und die eigenen Sichtweisen in Bewegung bringt.

„For Richard Rorty, a person can be *educated* by studying his or her own culture. Engaging in 'conversation', that is in hermeneutics – which for Rorty means trainig to make connection between different worldviews (Whether 'cultural', disciplinary', 'historical' or whatever) – can lead to *edification.*This is a transformative concept. To be edified, in this sense is to be taken out of one's own self. Through the challenge of 'unpacking' another worldview one can, in a sense, become a new person (Rorty 1980). This is analogous to what Michael Grimmitt means by 'learning from religion and to some writers' views of 'spritual' development."[82]

5.4.2 Kritische Würdigung der Theorie

Mit der bewußten Frage nach den Bedingungen und Grenzen des Verstehens fremder Kulturen stellt Jackson gegenüber vorangehenden deskriptiven Vorgehensweisen auch die Fremdheit des Unterrichtsgegenstandes in ein neues Licht. Das Handeln eines Menschen einer fremden Kultur kann nicht unmittelbar durch ein Hineinversetzen (Empathie) nachvollzogen werden.
Die Betonung interpretativer Prozesse des Verstehens läßt auch die Fremdheit deutlicher werden. Gleichzeitig weist Jackson auf die Notwendigkeit existentieller Beschäftigung mit dem fremden Zeug-nis hin.
Der ethnographische Ansatz hat nicht bestimmte Themen (z.B. der Religionswissenschaft) oder bestimmte „keyconcepts" (die wichtig für

[81] Darauf hat Jochen Bauer (1996a) hingewiesen, S.146, Vgl. Rorty (1981), Der Spiegel der Natur: Eine Kritik der Philosophie, Frankfurt (Titel der Originalausgabe: Philosophie and the Mirror of Nature, Princeton University Press 1979), S.390 der deutschen Ausgabe, vgl. dort die Anmerkung des Übersetzers.
[82] Unveröffentlichtes Manuskript einer Vorlesung, die R. Jackson im May 1996 in Birmingham gehalten hat. S.7 des Manuskripts.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

die Entwicklung der Kinder und ihre religiös spirituelle Entwicklung sind) als Ansatzpunkte, sondern die Forschungsergebnisse und die Lebensumstände ganz bestimmter Kinder. *Personen*, nicht Konzepte, sind hier der Ausgangspunkt. In den Schulbüchern wird deutlich, wie diese Personen in ihrer Individualität existentielles und deskriptives Lernen zusammenhalten, in der Theorie wird dies leider nicht ausgeführt. Auf drei Konsequenzen sei hier noch einmal hingewiesen:

1. Lobenswert aber in der Praxis problematisch an Jacksons Ansatz ist der hohe Aufwand an Forschung, die in der empirischen Fundierung gründet. Jahrelang werden Kinder beobachtet. Unter Tausenden von Photos werden schließlich ca. fünfzig ausgewählt, hunderte von Protokollen und Tonbandaufnahmen ergeben schließlich einige wenige authentische Zitate, die treffend eine bestimmte Sicht veranschaulichen können.
Dafür kann dieser Ansatz seine wissenschaftliche Fundierung in der beobachteten religiösen Tradition unter Beweis stellen. Durch die ausführliche Arbeit mit den dargestellten Menschen bleiben diese Repräsentanten doch Individuen und werden keine Typen des Allgemeinen.

Ein Stück des Lebens eines Kindes wird in den Schulbüchern dokumentiert. Das dargestellte Kind, z.B. Alice, ist nie „das“ Beispielkind für „die“ Quäker, genausowenig wie Stacey „das“ Kind für „die“ griechisch orthodoxe Tradition ist, sondern es sind Alice und Stacey in ihrer Eigenart mit den Traditionen ihrer Familien, die sich zu den orthodoxen Christen oder den Quäkern zählen. Natürlich lernen die Schülerinnen und Schüler dabei etwas über orthodoxes Christentum oder Quäkertum. Die Individualität sprengt aber das herkömmliche Verständnis eines Beispiels.[83]
Beispielhaft ist die Weise des Herangehens an einen individuellen Menschen, an religiöse Zeug-nisse und religiöse Traditionen in all ihrer Individualität.

2. Die Art und Weise der Forschung führt auch zu einer bestimmten Sicht religiöser Traditionen. Die beobachtbaren Zeug-nisse und situativen Konstellationen, das Selbstverständnis ganz normaler Hindus, Muslime etc. steht im Vordergrund. Aber sind es Menschen, die die

[83] Im Blick auf die deutsche Pädagogik möchte ich dies anhand von Klafki noch einmal deutlich herausstellen. W. Klafki (1963), S.443 versteht das Exemplarische als Beziehung von „Gesetz“ und „Fall“. „Diese Blickrichtung auf das Allgemeine schließt nicht aus, daß die Didaktik und Methodik nun doch zugleich ihr Augenmerk auf das Besondere richten, da sie ja nun nicht einen beliebigen Fall des Allgemeinen, sondern den ‘prägnanten Fall’, den ‘Modellfall’ suchen, der dem Zögling den Zugang zum Allgemeinen in einfacher Weise erschließt.“ (S.444).
Dies Dialektische von Individualität und Beispielhaftigkeit, die sich bei Jackson gegenseitig immer wieder in Frage stellen, wird durch ein Verständnis des Beispielhaften wie bei Klafki in keiner Weise gefaßt. (Am ehesten paßt Klafkis „Repräsentatives“, das aber bei ihm vor allem das geschichtlich Repräsentative meint , S.449-452).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Religion ausmachen? „A Gift to the Child“ setzt mit dem „Numen“ einen ganz anderen Akzent.
Weiter spielen die historische Entstehung einer religiösen Tradition oder der systematische Hintergrund, der nur von einigen Experten dieses Glaubens tradiert werden kann, im Unterricht keine Rolle. Die Leitfrage ist wie bei Vertretern des „phenomenological approach“ an der heute lebendigen Tradition ausgerichtet (siehe unten die Schulbücher).

3. Die ethnographischen Vorarbeiten führen auch zu ganz bestimmten Einschränkungen. So ist durch die Vorarbeiten und Vorgaben des Feldforschungsprojekts das Buch über Muslime auf Muslime aus dem mittleren Osten beschränkt. Arabische, türkische oder fernöstliche Muslime konnten nicht berücksichtigt werden, um das Feldforschungsprojekt in Grenzen zu halten (anders das Buch über Christen und Christinnen). Zweitens bildet die Auswahl der Kinder und vorgestellten Individuen einen interpretativen Eingriff, der davon geleitet ist, was die Autorinnen unter „religiösen Menschen“ verstehen. Im Buch über Christen und Christinnen wurden Kinder ausgewählt, die regelmäßig an Aktivitäten der jeweiligen Gemeinde teilnehmen. Nichtreligiöse Menschen oder Menschen mit ganz eigenen Formen werden nicht vorgestellt.[84] Dadurch, daß im Unterricht Kinder, die einem religiösen Glauben folgen, wiederholt und positiv dargestellt werden, tendieren die Bücher dahin, religiösen Glauben als etwas Erstrebenswertes vorzustellen. Hier ist eine didaktische Vorentscheidung gefallen.
Dies hält M. Grimmitt im Rahmen des englischen Unterrichts für nicht unproblematisch.[85] Seine Kritik setzt daran an, daß die Autoren und Autorinnen nicht zwischen dem Lernen von dem Studium der Religionen und dem Lernen von und in Religionen unterscheiden (“learning from the study of religion“ und „learning from religion“). In den Feldforschungsprogrammen dieses Ansatzes geht es darum, wie Kinder einer bestimmten Tradition ihren Glauben lernen (s.o. Jackson/Nesbitt [1993]). Die Ergebnisse dieser Forschung werden auf die Schule übertragen. Jackson reflektiert nicht, welche Bedeutung es für den Unterricht in der Schule haben kann, im Feldforschungsprojekt das Lernen der eigenen Religion zu beobachten und wo die Grenzen dieser Auswahl liegen.

4. Der Ansatz legt großen Wert auf den wissenschaftlichen Erwerb der dokumentierten Zeug-nisse. In der pädagogischen Seite der Curricu-

[84] Darin unterscheidet sich das Projekt nicht von allen anderen deskriptiven Schulbüchern; vgl. aber demgegenüber existentielle Bücher, die nicht so deutlich auf eine religiöse Sicht festgelegt sind, wie zum Beispiel Hasted/Teece (1994a).
[85] Persönliches Interview mit M. Grimmitt vom Mai 1996.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

lumentwicklung schließen sich die Materialien jedoch deutlich an alte Konzeptionen an. Das pädagogische Vorgehen ist nicht neu. Die Bücher für die untere Primarstufe erinnern in vielem an „A Gift to the Child". Die Bücher der Sekundarstufe folgen in der Majorität dem didaktischen Vorgehen anderer deskriptiv orientierter Schulbücher. Das Proprium des ethnographischen Ansatzes auch auf pädagogischer Ebene ist das Bewußtsein dafür, daß das Verstehen anderer immer auch ein interpretativer Vorgang ist.

5.4.3 Die Schulbücher

Ausgehend von seinen ethnographischen Studien rückt Jackson das exemplarisch Individuelle in den Vordergrund. Die Individuen können die allgemeineren Horizonte bestimmter Traditionen hervortreten lassen. Dabei soll jede Stereotypenbildung vermieden werden. „The books show the uniqueness of every child and family, but they also show what it means to belong to a group."[86] Individuum, Gruppe und übergreifende Tradition werden in ihrer Beziehung gesehen und durch das individuelle Beispiel hindurch vermittelt.

„Instead of thinking of a religion as a set of beliefs and values, each religion is pictured as a relationship between individuals, the religious (and sometimes ethnic) groups to which they belong, and the wider religious tradition."[87]

Im pädagogischen Prozeß sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, im Spiel zwischen eigenen Begriffen und Vorstellungen und neu Erlerntem immer genauere Vorstellungen von einer religiösen Tradition zu gewinnen (der zirkuläre hermeneutische Prozeß). In der Sekundarstufe soll dieser hermeneutische Lernprozeß in der Balance zwischen eigener Vorstellungswelt und den Daten über Menschen einer anderen Kultur oder Religion bewußt reflektiert werden und eigene Konzepte zur Datengewinnung und ihrer Interpretation gewonnen werden.

Grundschule

Das Lehrerhandbuch der „Bridges to Religion" hat fünf Kapitel.[88] Die Kapitel handeln von einem ukrainischen Kind und Ostern („An egg for Babcha"), einem christlichen Kind und dem Sonntag („Lucy's Sunday"), einem jüdischen Kind und dem Sabbat („The Seventh Day is Shabbat"), einem moslemischen Kind und dem Ritual des Schen-

86 Jackson/Barrat/Everington (1994), S.4.
87 R. Jackson, die jeweiligen Einleitungen zu den „Interpreting religion" Büchern, z.B. G. Robson (1995) oder Everington/Jackson (1996), S.4.
88 Jackson/Barratt/Everington (1994).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

kens und Teilens[89] („Something to Share"), und schließlich einem buddhistischen Kind und dem Geburtstagsfest Buddhas („Buddha's Birthday"). Zu jedem Kapitel gibt es ein Bilderbuch, das die Kinder in den entsprechenden Tages- oder Festabläufen zeigen. Das Buch liefert dazu eine ausführliche Geschichte, sowie „Key Ideas", an denen die Lehrer sich im Unterricht orientieren können. Die „Feelings and Attitude Charts" zeigen auf, welche übergeordenten pädagogischen Themen im Zusammenhang mit dem jeweiligen Kapitel zur Sprache kommen können.

In Charakter und Aufmachung schließt sich „Bridges to Religions" an die Textbücher von „A Gift to the Child" an, die sich mit Kindern aus bestimmten Traditionen befassen. Dem Konzept liegt jedoch die ganz eigene methodische Richtung Robert Jacksons zugrunde.
Die erste Nähe zum Birminghamer Vorgehen wird deutlich, wenn die Autoren mit ihrem Ansatz Brücken zwischen den Erfahrungen der Kinder in den Textbüchern und den Kindern, die diese Bücher lesen, schlagen. Der Ausdruck Brückenschlag wurde zuerst von M. Grimmitt (1973/78) eingeführt, um die Verbindung zwischen allgemeinen Erfahrungen aller Menschen (existential approach) und spezifisch religiösen Formen (dimensional approach) zum Ausdruck zu bringen. Der Ausdruck wird jedoch hier von den Autoren neu ausgelegt. Es geht den Autoren um die Verbindung von dem individuellen Schüler bzw. der individuellen Schülerin zum exemplarischen Kind im Textbuch. Mit dem Brückenschlag von den eigenen zu den im Buch beschriebenen Erfahrungen wird zugleich die Tradition, der das beschriebene Kind angehört, den Schülerinnen und Schülern verständlich und nachvollziehbar. Hier wird für diese Schulstufe noch unreflektiert ein erstes interpretierendes Verstehen geübt.
„Through 'bridging discussion' children can be helped to develop their skills in interpreting someone else's way of life. This can be done:

- By enabling the children to discuss their own experiences and, when appropriate, encourage them to compare and contrast it with that of the characters in the stories. ....
- By discussing when and how characters in the stories use special religious terms."[90]

Ähnlich den „Gifts" des „A Gift to the Child approaches" werden „Key Ideas" zu jedem Thema hervorgehoben, die teilweise weit über den spezifisch religiösen Gehalt der jeweiligen Geschichte hinausgehen (spezifische Symbole, das Wort „Shabbat", der Begriff „Gott" oder „Schöpfung", die Erfahrung von Ferien oder von Lernen). An

[89] Ursprünglich handelt es sich bei dem Material um eine Geburtstagsfeier, dieser Aspekt spielt aber in dem jetzigen Material keine Rolle mehr.
[90] Jackson/Barrat/Everington (1994), S.6.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

ihnen beginnt die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den Zeug-nissen.

Anders als bei „A Gift to the Child" sind sowohl die Rückfragen an die Kinder als auch die Key Ideas sehr viel zahlreicher und ermöglichen es so dem Lehrer oder der Lehrerin, eine Auswahl von Seitenthemen zu treffen. Der Nachteil dieses Systems besteht darin, daß viele Key Ideas eher auf Sachkundethemen (Ferien, Lernen schlechthin) denn auf religiöse Inhalte abzielen und im Gegensatz zu „A Gift to the Child" der religiöse Charakter des Gegen-standes verlorengehen kann, zugunsten anderer (z.B. soziologischer) Fragestellungen.

Neben den „key ideas" wird auf mögliche Fragen nach „Feelings and Attitudes" aufmerksam gemacht. Diese Fragen entsprechen dem Trend von „A Gift to the Child" auf einer allgemeineren Ebene, Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu identifizieren und zu reflektieren, um deren eigene Positionen zu entwickeln und zu stärken.

Diese „Feelings and Attitudes" sind einerseits spezifisch für die jeweilige religiöse Tradition, sie sind aber auch allgemein allen Menschen zu eigen und können so eigene Erfahrungen der Kinder klären (*Feelings*: Pride, Relaxation, Wonder, Excitement; *Attitudes*: Responsibility, Confidence, Gender awareness).

Sekundarstufe

In der Sekundarstufe geht es Jackson vor allem darum, den Kindern Methoden der ethnographischen Sicht nahe zu bringen. Auf der ersten Seite eines seiner Textbücher schlägt er vor, daß sich die Jugendlichen vorstellen, als Außerirdische auf der Erde zu landen.[91] Wie auch immer sich die Schülerinnen und Schüler diese vorstellen, konstituierend ist hier Fremdheit und Distanz. Mit ihrem Röntgenblick sehen die Außerirdischen durch Wände hindurch und sehen zwei Kinder, die Geschenke unter einen Weihnachtsbaum legen. Im Textbuch ist solch eine Szene abgebildet. Was werden die Außerirdischen berichten, was sie gesehen haben, wie werden sie diese Situation interpretieren? Was verstehen die Außerirdischen falsch, was richtig? Wie können sie mehr erfahren?

„The exercise can establish that attitudes (such as open mindedness and not jumping to conclusions), as well as appropriate methods, need to be used to reduce the chance of making serious mistakes when trying to interpret some aspect of an unfamiliar way of life."[92]

---

[91] R. Jackson (1988), Hinduism (Religions through Festivals).
Diese Serie stellt Religionen anhand ihrer Feste vor, dementsprechend ist das Buch nach den Festen der Hindus gegliedert, Divali, Pongal, Holi, Janmashtami: Krishna's Birthday, Navratri, Durga Puja, eingeschoben sind entsprechende Geschichten (Rama und Sita zu Divali) und spezifische Riten.
Das Buch ist in besonderer Weise durch authentische Bilder aufgebaut. Entlang ihrer Betrachtung baut sich für den Leser ein Bild des Hinduismus auf. Wie bei der „listening to .." Serie wird nicht mit Zitaten gespart. Vgl. zu dem folgenden Beispiel auch: R. Jackson (1990c), „Children as ethnographers", in: ders. (1990b) The Junior RE Handbook, Stanley Thornes, Cheltenham, S.200-213.

[92] R. Jackson (1990a), S.201.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Im Gefolge dieser Einführung werden die Schülerinnen und Schüler angeleitet zu Interviews und der Analyse von Dokumenten im Sinne ethnographischen Denkens. Dabei soll der Religionsunterricht nicht zu einem anthropologisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht werden, vielmehr ist es die Erfahrung des Autors, daß sich aus den Ergebnissen Diskussionen um theologische Fragen ergeben werden.[93]

Das meines Erachtens gelungenste Beispiel für den Ansatz Jacksons stammt von O. Bennett und behandelt den Glauben der Sikhs.[94] Die Kapitelüberschriften verraten wenig über die Eigenart des Buches (A Glimpse into Sikhism/ Stories/ The Guru Grant Sahib/ Worship/ A special Occassion).
Das Vorwort führt in die besondere Methode ein: Es geht um die Begegnung mit Menschen:

„First, you must start with an open mind and really listen to the Sikhs in this book. Second be patient. The people you will be listening to are trying to express some difficult ideas. They will tell stories which have many layers of meaning and describe symbols which remind them of important truths ... third, remember that Sikhism is a world religion with millions of followers. You are only exploring a part of it and listening to some people's personal experience. This book offers you a glimpse into the heart of their faith but always remember that there will be more to learn.
Finally, when you have finished listening and have thought about what you have heard, ask yourself the question, 'Is there anything which I can learn from this book about my own beliefs and values?'"[95]

---

93 Die Problematik dieses Ansatzes kann an einem Beispiel aus der Sekundarstufe verdeutlicht werden, G. Robson (1995).
Der Ansatz benutzt keine „experiential methods", die Aufgaben sind kognitiv. Arbeitsaufträge, persönliche Erfahrungen mit dem Gelesenen in Bezug zu setzen, werden zwar für Gruppen und Kleingruppen vorgeschlagen. Es fehlen aber Methoden, diese wirklich anzuregen, zu gestalten und auszuwerten. Der Akzent liegt gegenüber diesen Erfahrungen auf der Aneignung des Stoffes. Sowohl bei der Behandlung von Ostern wie auch der Schöpfung fällt der spärliche Umgang mit Bibelzitaten auf. Keine Geschichte der Bibel wird vollständig behandelt. Das Buch ist durchgehend reich an Bibelzitaten, aber diese überschreiten nie eine Länge von vier Bibelversen. Die Behandlung des Erlösungsglaubens der Christen bleibt auf das Faktum beschränkt, Zusammenhänge zwischen Kreuzestod Jesu und Erlösung wie auch die eigentliche Fragestellung, die diesen Komplex betrifft, bleiben auf einer äußeren Ebene stehen. Die Übertragungsaufgabe für dieses Kapitel behandelt nicht Erlösungs- und Sündenproblematik oder ähnliches, sondern die Schwierigkeiten von Paulus, seine Erfahrungen und seine neuen Ansichten in die Worte des damaligen Griechisch zu fassen. Weder systematisch noch historisch kann so in der Sekundarstufe ein angemessenes Hintergrundwissen angeeignet werden.
94 O. Bennett (1990), Listening to Sikhs, („Listening to" - series).
95 O. Bennett (1990), S.3.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Das Buch beginnt mit einem Bild von einer älteren Sikh namens Charanjit Kaur Garcha, die ihre Bindung an ihren Glauben beschreibt, ihr Verhältnis zu Gott, zu Religion. Das Zitat ist sehr persönlich und (gemäß Jacksons ethnographischem Vorgehen) authentisch. Die Schülerinnen und Schüler erfahren etwas von dieser Frau, ihrer Beziehung zu (ihrem) Gott, ihrem Begriff von Glauben und Loyalität.
Die folgenden Abschnitte befassen sich mit allgemeineren Erörterungen: Sikh zu sein bedeutet nicht nur die Teilnahme an bestimmten Festen. Es bedeutet auch, daß das ganze alltägliche Leben von diesem Glauben geprägt ist.

„One way of understanding this is to think of putting on a pair of spectacles which puts the view in front in sharper focus. Looking at life through eyes of faith can make things clearer and sharpen peoples understanding. Yet an important difference is that people don't take faith on and off like spectacles. As Charanjit said, she can't imagine life without her religious beliefs. They are so much part of her 'that they are like life itself'."[96]

Im Laufe dieser Erörterungen werden weitere vier Sikhs vorgestellt, ihr tägliches Leben, dessen innere Symbolik und tägliche Riten, sowie die Feste. Die Bilder des Buches sind ausschließlich solche, die diese fünf anfangs vorgestellten Sikhs in ihrem Leben beschreiben.

Der Text selbst ist voll sehr persönlicher Stellungnahmen und einfacher Erklärungen aus dem Mund der vorgestellten Sikhs. Die Bilder und Geschichten erzählen in besonderer Wärme und Sensibilität von den vier Menschen. Die Betonung liegt auf der einen Person als Erzählerin. Die Aufgaben versuchen in besonderer Weise, das Denken glaubender Menschen nahezubringen. Dabei wird eine Balance gefunden zwischen den Individuen und den Hintergrundinformationen zu Glaubensinhalten und historischem Ursprung der religiösen Traditionen.
Das Buch will gewiß nicht zum Sikhismus bekehren, aber der Leser hat den Eindruck, es will die Schülerinnen und Schüler davon überzeugen, daß es etwas besonderes ist, diesen religiösen Glauben zu haben und ihn zu leben. Damit geht O. Bennett über den nüchternen Ansatz der anderen Schulbücher des Warwick-Projects hinaus.

„Satember Singh Lakhpuri ...finds sharing worship with others important.
'In one sense worshipping alone and with others are the same, because the aim is always to come closer to God. But I can gain extra strength in my beliefs from taking part in a service at the gurdwara. We share our thoughts and ideas at this time. When I hear somebody else's thinking on a religious matter, we can discuss it and I might find that my own views have changed or that my understanding has deepened [eine Sacherklärung zum Gotteshaus der Sikhs der gurdwara folgt]. Kalwant Kaur Singh enjoys the atmosphere of the gurdwara.

96 O. Bennett (1990), S.6f.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

„'When my father died, I spent a lot of time praying alone. I needed the peace and quiet. But normally I would miss not going to the gurdwara and enjoying the happy atmosphere there. There is a sense of celebration and there's a lot of pleasure in sharing everything with others in the congregation."

5.4.4 Kritische Würdigung der Schulbücher der ethnographischen Methode

Pädagogisch folgen die Schulbücher des ethnographischen Ansatzes alten Wegen. In der Primarstufe schließt das Warwick-Team an die Methoden von „A Gift to the Child" an. In der Sekundarstufe geht es um das Beobachten, Beschreiben und Einordnen, das charakteristisch für den deskriptiv orientierten Ansatz ist. Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und Feste bilden eine besondere Vermittlungsebene, wie bei früheren Schulbüchern. Charakteristisch für diesen Ansatz ist 1. das Bewußtsein für das Interpretative des Verstehensvorganges, 2. das Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler und 3. die Auswahl von ganz bestimmten Personen, die ihren Glauben vorstellen.

1. Der fremden Sache kann man sich trotz des trennenden kulturellen Grabens im Spiel mit eigenen Interpretationsmustern und den Interpretationsmustern der jeweiligen Tradition Schritt für Schritt annähern, um zum Verstehen zu gelangen.
Die eigenen Erfahrungen bilden Stoff und Feld für das Hin und Her der Interpretation zwischen eigenem Ausdruck und den fremden Erfahrungen in deren Terminologie. Vergleichbare Erfahrungen bilden also eine Ebene der Vermittlung.

Das Verstehen von religiösen Traditionen bezieht sich auf die *heutigen* Erscheinungsformen. Historische und systematische Hintergründe werden nur insoweit erwähnt als sie unmittelbaren Bezug zu heutigem Handeln und Reden der Anhänger dieser Tradition haben. Es stellt sich jedoch die Frage, ob nicht wichtige Aspekte verlorengehen, wenn in den Büchern für die Sekundarstufe nur vierzeilige Bibelverse zitiert werden, aber keine Geschichte als Ganzes erzählt wird. Das Buch von O. Bennett bildet hier eine erfreuliche Ausnahme.

2. Auch den Autoren dieses Projektes ist die Förderung der Schülerinnen und Schüler in ihrem Suchen und Fragen ein wichtiges Anliegen. Robert Jackson prägt den Begriff „edification". Während der Verstehensprozeß hermeneutisch jedoch sehr detailliert untersucht wird, wird die Ebene der existentiellen Übertragung nicht pädagogisch ausge-

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

führt.[97] Die vielfältigen Verweise in den Schulbüchern auf Identifikationsmöglichkeiten, Parallelen, Unterschiede zum eigenen Leben, lassen auch immer wieder die eigene Person ins Spiel bringen. Ermöglicht wird dies in besonderer Weise durch die Individuen, die in den Büchern vorgestellt werden und die diesen Brückenschlag immer wieder nahelegen.

3. Der interpretativ deskriptive Prozeß, wie auch die Förderung der Schülerinnen und Schüler gehen von den im Buch beschriebenen Personen aus. Die Individuen aus den Büchern sind es, die gleichermaßen ein deskriptives Wahrnehmen verlangen als auch zur persönlichen Auseinandersetzung anregen.
Durch die Dokumentation kommt es zu einem Gespräch zwischen Personen, die im Buch dargestellt sind, und dem Schüler oder der Schülerin. Ein Mensch in seiner Individualität läßt nach gemeinsamen Ebenen und Gebieten suchen, in deren Umfeld der Schüler sich mit ihm auseinandersetzen kann. Dies kann gleichermaßen vergleichbare Erfahrungen, Fragen oder Interessen zum Inhalt haben. Es ist nicht nötig, sich hier auf bestimmte Ebenen festzulegen (vgl. die Vielfalt existentieller Fragen im Material).
So sind es z.B. Zitate aus den Interviews, die in besonderer Weise Diskussionen anregen können und den existentiellen Pol dieser Bücher ausmachen.
Sie können ohne explizite Fragen der Lehrerin zu Bemerkungen der Schülerinnen und Schüler über eigene Erfahrungen Anlaß geben und so den Verstehensprozeß fördern, aber auch eine weitere Beschäftigung mit den hier angerissenen Fragen einleiten:

„There is only one God. There are different *reincarnations* and different names. And there are goddesses as well as gods. But there is only one God."[98]

„[Das Fest] Navrati means enjoing yourself, meeting friends, getting hot, staying up late and it's just fun."[99]

Interessant ist meines Erachtens gegenüber den anderen Modellen das sehr persönliche Moment, das aus den in den Büchern vorgestellten Individuen spricht und das von sich aus eine Brücke zu den Schülerinnen und Schülern und ihren Erfahrungen und Fragen schlagen kann.

---

97 Ausgegangen wird von den Forschungen über die Vermittlung von Religion in den Religionsgemeinschaften selbst. Der Ansatz impliziert, daß dieser Prozeß innerhalb der Gemeinschaft – gebrochen durch die berichtende Vermittlung des Schulbuches–, sich den Schülerinnen und Schülern erschließen und eigene Prozesse im Schüler oder in der Schülerin anregen kann. In welcher Hinsicht dies zu denken ist, wird nicht mehr ausgeführt.

98 R. Jackson (1988), S.29. „reincarnation" im Original Fettdruck statt kursiv.

99 R. Jackson (1988), S.40.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

War es in „A Gift to the Child“ die Eigenwirkung und Dynamik der Numina, die über eine Klärung der Sache hinausführte, so sind es hier diese Zeugen, unterschiedliche Menschen, die über die Sachklärung zum Gespräch anreizen und auf diesem Weg zur Beschäftigung mit eigenen Positionen und Haltungen führen sollen.

5.5 Ergebnisse des vierten und fünften Kapitels und weiterführende Überlegungen zum englischen Unterricht

Schwierigkeiten sowohl des existentiellen (4.2) als auch des deskriptiven Unterrichts (4.3) haben ihre Ursache darin, daß religiöse Zeugnisse im Unterricht nicht in ihrer „*Gegen*-ständigkeit“ wahrgenommen werden. Der kulturellen und religiösen Fremdheit wird nicht nachgegangen. Auf diesen Sachverhalt soll hier noch einmal eigens hingewiesen werden, da in den beiden zuletzt genannten Vorschlägen Lösungsansätze für diese Schwierigkeiten zu finden sind.

In ihrem Umgang mit der „Gegen-ständigkeit“ zeigen existentielles und deskriptiv-thematisches Vorgehen eine gewisse Parallelität gegenüber dem deskriptiv-systematischen Unterricht. Wir weichen daher in der Auseinandersetzung von der oben ausgeführten Unterscheidung etwas ab.

Der existentiell orientierte Unterricht sowie der *deskriptiv thematische Unterricht* setzen fremde religiöse Gegen-stände ein, um eine bestimmte Denk- und Fragerichtung anzustoßen oder zu verdeutlichen (z.B. Bäume - ökologische Ethik). Während aus der Sicht der Gläubigen z.B. die Erfahrung von Glauben oder die Verehrung des Heiligen das Entscheidende einer Geschichte, eines Bildes, Liedes etc. ausmachen, wird nun in diesem Unterricht ein zuvor ermitteltes Existentielles oder eine religionswissenschaftliche Kategorie als Thema des Unterrichts festgelegt. Dieses Potential oder diese Kategorie sind der eigentliche Unterrichtsgegenstand. Das religiöse Zeug-nis ist Beispiel oder Impulsgeber. Mit dieser Weise des Unterrichts kann der Forderung der englischen Gesetzgebung Rechung getragen werden, keiner religiösen Position einen Vorzug zu geben. Zu Gunsten eines existentiellen Potentials oder einer religionswissenschaftlichen Kategorie werden die *religiös-positionellen* Bezüge, die ganz besonderen Erfahrungen *dieser* Tradition von denen der Gegen-stand zeugt, nicht weiter verfolgt.

Deskriptiv-systematisch heißt, daß eine umfassendere religiöse Tradition wahrgenommen und beschrieben wird. Die Struktur des Unterrichts wird durch Wahrnehmen und systematisches Einordnen einzelner Zeug-nisse bestimmt. Der fremde Glaube wird behandelt.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Erschlossen werden wissenschaftliche Sicht und ein systematisches Verständnis für eine Religion.
Die Verbindungslinien zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, die in den Aufgaben zu einzelnen Details gezogen werden, finden in der Regel keine Vertiefung. Die Außensicht bestimmt den Unterricht, insofern wird der Fremdheit Rechnung getragen. Eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Fremden findet nicht statt, es wird auf Distanz gehalten. Auch so wird keiner religiösen Position ein Vorzug eingeräumt. Religiöse Zeug-nisse bringen aber auch ihren Anspruch mit, sie zeugen von heiliger Wirklichkeit und Erfahrungen mit ihr und drängen über eine rein sachliche Behandlung hinaus. Sie sind auch in diesem Sinne *Gegen*-stände mit einer eigenen Dynamik im Unterricht, nicht bloße Objekte der westlich wissenschaftlichen Betrachtung.

Völlig neue Konzeptionen findet sich im *Warwick-Project* und in *„A Gift to the Child“*. Deren Unterricht *läßt die religiöse und kulturelle Fremdheit in ihrer jeweiligen Individualität durch einen sehr begrenzten, eigentümlichen Gegen-stand, z.B. durch eine Statue oder durch eine ganz bestimmte individuelle Person bestehen*. Es geht um das Wahrnehmen des ganz bestimmten eigentümlichen fremden Gegenstandes. Im angeleiteten Interpretieren (Warwick-Project) und in Schwellenritualen („A Gift to the Child“) wird die Fremdheit bewußt gemacht. Das, was für die Schülerinnen und Schüler Relevanz gewinnen kann, wird aus der Wahrnehmung dieser Eigentümlichkeit erhoben. Durch die *Begrenzung auf einen einzelnen Gegen-stand* können Kinder und Jugendliche pointiert angesprochen und zum weiteren persönlichen Durchdenken in ihren Bezügen angeregt werden, ohne die fremden Bezüge und seine spezielle religiöse Position aus den Augen zu verlieren.
Der Schlüssel für dieses Problem scheint mir in dem bewußten Angehen und Aushalten der konkreten individuellen Fremdheit eines religiösen Gegen-standes im Unterricht zu liegen und damit im Ernstnehmen des Gegen-standes als *Gegen*-stand. Indem von Anfang bis zum Ende der Einheit diese Gegen-ständigkeit konkret und individuell bleibt, wird weder bei deskriptivem noch bei existentiellem Vorgehen suggeriert, den Gegen-stand nun ausgelotet zu haben. Es wird klar, daß existentielles und deskriptives Vorgehen beide kein vollständiges Bild ergeben, sondern verschiedene Weisen sind, einen religiösen Gegenstand anzugehen. Im Bewußtsein bleibender Fremdheit können deshalb auch beide Herangehensweisen nebeneinander stehen, kann zugleich die fremde religiöse Position ausgehalten werden, kann der fremde Gegen-stand unter wechselnden Blickwinkeln erfahren und gerade so ein Sinn für religiöse Zeug-nisse angebahnt werden.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Diese Linien sollen nun auf einer allgemeineren Ebene weiter verfolgt werden. Wobei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen werden soll, daß der Ausgang von einem einzelnen religiösen Gegenstand durch ein Ritual abgegrenzt („A Gift to the Child“) oder der Blick auf die besondere Religionsausübung eines Menschen und das angeleitete Interpretieren (Warwick Project) Vorgehensweisen sind, die auch im deutschen Religionsunterricht angewandt werden können.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Dritter Teil: Grundlagen für einen Neuansatz

6 Grenzen und Chancen des Unterrichts über fremde religiöse Zeug-nisse

Gegenüber den sehr konkreten Vorschlägen von „A Gift to the Child“ und dem Warwick- Project, soll nun versucht werden, aus diesen Vorschlägen allgemeine Leitlinien für einen Umgang mit religiösen Zeugnissen im Religionsunterricht zu gewinnen, die sachliches Lernen, existentielles Durchdenken und die Entzogenheit fremder Zeug-nisse gleichermaßen berücksichtigen.
In England fehlen aber, wie mehrfach angemerkt, Ausführungen zur Fremdheit religiöser Zeug-nisse im Unterricht. Überlegungen zu dieser Fremdheit sollen daher im Mittelpunkt der folgenden Abschnitte stehen.

6.1 Das Problem des Unterrichts über fremde religiöse Zeug-nisse

6.1.1 Die Perspektive der Metaebene: Zum Gegensatz zwischen fremden religiösen Zeug-nissen und der deutschen Schule

Eine Einheit aus dem Themenkreis fremder religiöser Traditionen findet in der traditionellen deutschen Schule bisher in der Regel im Rahmen des Religionsunterrichts, also in einem christlichen Rahmen statt. Der „Stoff“ wird von Lehrerinnen und Lehrern z.B. des evangelischen Religionsunterrichts unterrichtet. Die Schülerinnen und Schüler gehören in ihrer Mehrzahl einer christlichen Kirche an. Mit zuvor behandelten Stoffen bestehen in der Klasse gemeinsame Kenntnisse über christliche Themen.[1]

Gegen-stände aus fremden religiösen Traditionen sind im weiteren Rahmen in den Bildungsauftrag der deutschen Schule eingefügt. Im Niedersächsischen Schulgesetz heißt es grundlegend zur Bestimmung des Bildungsauftrages: „Die Schule soll ... die Persönlichkeit der Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanis-

[1] „Der evangelische Religionsunterricht hat die Aufgabe, den christlichen Glauben in seinem Gehalt, seinen Erscheinungsformen und Auswirkungen verständlich zu machen und seine Bezüge zur Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler sowie der Gemeinschaft zu verdeutlichen.“ Nieders. Kultusminister (1992), OS, S.5.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

mus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegung weiterentwickeln..."[2]
Neben diesen Bewegungen und in Verbindung mit ihnen wird die Schule in Deutschland von einem wissenschaftlich-aufgeklärten Denken geprägt. Die schulische Verstehenskultur geht in der Regel davon aus, daß Unterrichtsstoffe begreifbar, vergleichbar und diskutierbar sind. Sie lassen sich in den Zusammenhang ihrer wissenschaftlichen Disziplin einordnen und von den Kriterien der Disziplin beurteilen. Sie lassen sich in einem geschichtlichen und systematischen Zusammenhang verstehen. Sie lassen sich möglicherweise aus bekanntem Vorwissen deduzieren oder nach bestimmten Normen beurteilen und prüfen. Auf einer anderen Ebene wird davon ausgegangen, daß nicht nur die Aneignung der Stoffe, sondern auch die Aneignung der Verstehenskultur zur Bildung der Schülerinnen und Schüler, zu ihrer Reifung, ihrer Aufklärung etc. im Sinne des westlich aufgeklärten Kontextes beitragen kann.

Ein Gegen-stand aus fremden religiösen Traditionen paßt in die oben genannten konstitutiven Momente nicht ohne weiteres hinein. Er ist gegenüber den fachlichen und schulischen Vorgaben ein Fremdkörper.
Er ist ein Fremdkörper im Unterricht, indem er eine *kulturell* bedingte Art des Verstehens und Ansehens der Welt mit sich bringt, die zur Art und Weise unseres Kulturkreises in Spannung steht (a). Er ist Fremdkörper, indem er *als Zeug-nis von einem Glauben* zeugt, der auf ganz eigenen, religiösen Erfahrungen fußt (b). Der Gegen-stand ist Fremdkörper, indem er von *Heiligkeit*, von einem religiösen Anspruch, von fremden Mächten im Raum der „profanen" Schule zeugt (c). Diese drei Differenzen möchte ich hier entfalten.

a) Religiöse Zeug-nisse stammen aus einem spezifischen kulturellen Zusammenhang. Sie haben sich im Austausch mit ganz bestimmten kulturellen Gegebenheiten entwickelt, die sich in ihnen spiegeln. Die damit verbundenen Antworten, Hoffnungen und Weisheiten sind oft weit entfernt von der westlichen, schulischen Denkkultur.

b) Religiöse Gegen-stände sind Zeug-nisse von einem Glauben, aber auch Zeug-nisse für einen Glauben. Im Zusammenhang ihrer Tradition erschließen sie Glauben und die Erfahrung heiliger Wirklichkeit. Religiöse Zeug-nisse bringen ein bestimmtes Verhältnis zu Welt, Gott, Transzendenz etc. mit sich, die nicht in Lehrsätzen, sondern im lebendigen Vollzug und im gemeinsamen Leben vermittelt werden. In ihrem Zusammenhang führen sie in Glauben ein, vertiefen oder klären ihn. Der Umgang der Gläubigen mit religiösen Praktiken und Gegenstän-

[2] § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes, zitiert nach Nieders. Kultusminister (1992), S.8.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

den hat dabei einen ganzheitlichen Charakter und eine lebensgestaltende Qualität, die durch kognitives Einordnen nur unzulänglich erfaßt wird.
Im deutschen Unterricht stehen die religiösen Gegen-stände außerhalb des Zusammenhanges ihrer religiösen Überlieferung.

Religiöse Stoffe können auch aus sich heraus eine eigene Schulhermeneutik begründen. Zur Koranschule gehört zum Beispiel das Rezitieren und Memorieren.[3] Zum traditionellen christlichen, biblischen Unterricht gehört das Erzählen biblischer Geschichten.

c) Religiöse Zeug-nisse haben je ihren spezifischen Ort, charakteristischerweise in einem heiligen Raum, der durch ein Ritual geschaffen wird oder der durch ein Bauwerk vom Profanen abgegrenzt wird. Möglicherweise sind sie selbst heilig: Sie sind im Kult in die Verehrung einer Gottheit eingebunden oder werden selbst verehrt. Für den Gläubigen kann sich mit ihnen numinoses Erleben verbinden, in oder durch sie ist göttliche Macht, transzendente Wirklichkeit präsent. Einen angemessenen Ort und Rahmen für solche heilige Wirklichkeit hat der deutsche Unterricht nicht zu bieten.

Das fremde Zeug-nis wird gerade dadurch zum Gegen-stand, daß es sich gegenüber der westlichen Schule mit ganz anderen Voraussetzungen und Interessen verbindet. Die *Divergenz* zwischen Gegen-stand und schulischem Unterricht ist zunächst gegenüber Konvergenzen deutlich herauszustellen. [4] Dieses „Nicht-Passen" sollte nicht einfach übergangen und die fremden Gegen-stände unter die Stoffe eingereiht werden, die sich problemlos in die oben beschriebenen Vorgaben ein-

[3] Ein sehr plastisches Beispiel über die Eigenart einer moslemischen Schule ist die Schilderung eines anonymen Verfassers unter dem Titel „The conflict between Islamic and Western Values in the Classroom" (1981), in: L.R. Kohls (1981), Developing intercultural awareness, Washington, S.23-26.

[4] Darauf hat M. Grimmitt (1987a) in aller Deutlichkeit hingewiesen (vgl. Kap. 7.1). Er unterscheidet zum Beispiel dezidiert zwischen der „Adolescent Life World" und der „Religious Life World". Der Fall des protestantischen, aber auch katholischen Christentums wäre noch einmal für sich zu beleuchten. Grimmitt bestreitet jegliche Konvergenz zwischen westlicher Pädagogik und einer der Religionen. Vgl. aber demgegenüber K.E. Nipkow zum Christentum (1975 a,b).
Wenn Grimmitt hauptsächlich auf das Beispiel des Islams gegenüber einer westlichen (also an christliche Tradition anschließenden) Pädagogik aufbaut, vermeidet er die Auseinandersetzung zwischen Christentum und westlicher Pädagogik. Es dürfte deutlich sein, daß das abendländische Christentum ein ganz eigenes Verhältnis zur abendländischen Pädagogik hat, die im Fall des subjektivistischen, an der Freiheit des Gewissens orientierten Protestantismus ihre eigenen Nuance hat (vgl. K.E. Nipkow [1975b], S.94f). In unserem Fall geht es um die *nicht*-christlichen Religionen in der deutschen Schule.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

fügen. Es sollte eine Sensibilisierung stattfinden, die auch der Fremdheit dieser *Gegen*-stände ihr Recht gibt.[5]

6.1.2 Die didaktische Perspektive: Möglichkeiten des Verhältnisses fremder religiöser Gegen-stände zum Unterricht

W. Klafki geht davon aus, daß jedem Unterrichtsfach ein *Fundamentales* zugrundeliegt. Die Bildung ziele in den Grundbereichen „auf die Erfahrung jenes schwer faßbaren Allgemeinen, das oft als 'Geist' oder Ethos des betreffenden Lebensgebietes oder Lebensverhältnisses bezeichnet wird."[6] *Für* dieses Fundamentale könne man nur *in* ihm aufgeschlossen werden. Das heißt, es muß im Ganzen der Erziehung gegenwärtig sein, und durch den Erzieher repräsentiert werden, so daß er und sein Vorgehen „selbst zum Bildungsinhalt werden muß".[7] Was oben mit der Divergenz zwischen religiösem Gegen-stand und Schule zum Ausdruck gebracht wurde, kann aus der Sicht der Schule und mit dem Vokabular der Bildungsdidaktik als die Divergenz zwischen dem Fundamentalen, das in der jeweiligen Religion vermittelt wird, und dem Fundamentalen, das die deutsche Schule vermitteln will, bezeichnet werden.
Ein religiöses Zeug-nis eröffnet oder festigt in seinem Kontext Glauben bzw. erschließt Facetten des jeweiligen Glaubens. Unterrichtsstoffe in der deutschen Schule erschließen die westlich-mitteleuropäische Sicht auf die Wirklichkeit. Die Sicht auf die Wirklichkeit der Gläubigen der nicht-christlichen religiösen Tradition und die Weltsicht der Teilnehmer des Religionsunterrichts beruhen zunächst nicht auf demselben Geist oder Ethos.[8]
Wie kann mit dieser Divergenz im Unterricht umgegangen werden?

Man kann nun einfach diese religiösen Zeug-nisse zum „Unterrichtsstoff" erklären und der Verstehenskultur und dem Geist der deutschen Schule unterordnen. Der religiöse Stoff wird von den Lernmustern der Schule und der Fachdidaktik bestimmt.[9]
Der religiöse Unterrichtsstoff kann so „im Geist" einer sachlichen Religionskunde behandelt werden. Er kann „im Geist" z.B. soziologi-

---

[5] Dies gilt auch für die vielen Schülerinnen und Schülern fremd gewordene christliche Tradition. Vgl. Chr. Bizer (1995), S.31ff.
[6] W. Klafki (1963), S.332.
[7] W. Klafki (1963), S.336.
[8] Damit soll weder gesagt sein, daß diese Sichtweisen in einzelnen z.B. ethischen Vorgaben nicht übereinstimmen, noch, daß sich die Sicht der Schülerinnen und Schüler im Rahmen christlicher Traditionen bewegen muß.
[9] Dies schlägt Grimmitt mit seinem Primat der Pädagogik letztlich vor, wobei er den Stoff als solchen durchaus ernst nimmt. In der deutschen Literatur ist diese Möglichkeit in der Regel schlicht vorausgesetzt. Vgl. Kap. 7.1.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

schen Wahrnehmens unterrichtet werden. Er kann so gelehrt werden, daß das Verhältnis von Christen oder Humanisten zu diesem Stoff als das Fundamentale zugrundeliegt. In allen diesen Fällen vermittelt der Lehrer durch sein Vorgehen auch sein fundamentales Verhältnis zu Gegen-ständen aus fremden religiösen Traditionen, und dieses wird mit den Zielen der deutschen Schule *konvergieren.*

Dieses Vorgehen hat darin sein Recht, daß der Lehrer oder die Lehrerin im Prinzip gar nicht anders kann als aus dem Geist heraus zu unterrichten, der seine oder ihre eigene Geistigkeit ausmacht.
Problematisch ist dies dadurch, daß dem unterrichtlichen Gegen-stand das Widerständige verlorengeht, daß er auf diese Weise um sein Charakteristikum als Zeuge einer anderen (der westlichen Schule entgegen-stehenden) Weltsicht gebracht wird, und daß so sein Wert in diesem anderen Bezugssystem, dem er entstammt, nicht mehr ernst genommen wird.[10]
Problematisch wird dies auch, wenn die Gegen-stände dabei mangels Klärung ihrer Fremdheit zu einer Art Teil z.B. christlich ethischen Geistes werden, den der Lehrer oder die Lehrerin vermitteln will.

In Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um H. Halbfas (Kap. 2.5.4) waren wir schon auf das Thema „Indianer" eingegangen. Gegen den Augenschein kommt dies Thema häufig in Unterrichtsmaterialien vor.[11] Die Indianer sind z.B. ein beliebtes Feld, um die ethische Forderung nach Bewahrung der Schöpfung, die sich nur auf wenige Stellen der Bibel stützen kann, den Schülerinnen und Schülern eindrucksvoller zu vermitteln. Die religiöse Tradition der Indianer kommt m.W. dabei in keinem Buch vor, vielmehr illustrieren diese Indianer eine ökologische Ethik, die im Kontext der jeweiligen Kapitel ganz als christliche Forderung verstanden werden muß.

Es wird suggeriert, daß der Gegen-stand durch diese Vorgehensweise des Unterrichts hinreichend erfaßt wird. Will man jedoch in den Jugendlichen und Kindern einen Sinn für die religiösen Zeug-nisse anbahnen, muß deutlich werden, daß hier vieles – und sicher das Grundlegende – *noch nicht* erfaßt ist. Es müßte deutlich werden, daß wir die religiösen Gegen-stände nur in einer Außensicht erfassen, der Wichtiges, Entscheidendes entgeht.

---

[10] Bibel und Koran als Heilige Schriften werden zur Kopie, die abgeheftet werden kann. Vgl. Chr. Bizer (1995), S.35.

[11] Vgl. zum Beispiel die Rede des Häuptling Seattle in: Jentsch/Munzel (1980), S.137; A.K. Szagun (1983), S.21; vgl. auch R. Veit (1988), S.32; Böcker/ Wickelhausen (1990), S.118. B. Besser-Scholz (1988), S.22f; O. Knödler (1984a), S.188; vgl auch die Eskimo in: H. Halbfas (1993), S.189.
Vgl. weiter Literatur in: D. Först (1991), „Indianerreligionen. Eine kommentierte Auswahlbibliografie für den Religionsunterricht", forum religion 4, S.32-34.
Vgl. zu Indianern auch H. Halbfas (1986b), S.475.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

6.1.3 Die Perspektive der Glaubenden: Möglichkeiten der Innensicht des Glaubens im Unterricht Raum geben

Nun kann man auch die Position vertreten, daß das, worauf es in religiösen Traditionen ankommt, unter den oben dargestellten Möglichkeiten der Schule nicht lehrbar ist. Und es kann die Folgerung gezogen werden, daß *allein aus der Sicht des jeweiligen Glaubens*[12] eine angemessene Umgangsweise mit einer Religion stattfinden kann.
Religiöse Zeug-nisse wollen helfen, in den Glauben einzuüben, den Glauben zu vertiefen und ihn zu klären. Die Beschäftigung mit ihnen als religionswissenschaftlicher „Sache", als sozialem Hintergrundwissen, generell als schulischem „Stoff" verfehlt den Sinn des religiösen Zeug-nisses, trägt kaum etwas dazu bei, religiösen Glauben zu verstehen und kann im schlimmsten Fall als Blasphemie aufgefaßt werden.

Auch im Umgang mit christlichen Zeugnissen ist dieses Problem virulent. So stellt M. Josuttis die Frage, wie angesichts von Lehrerinnen und Schülern, die sich dem Christentum fern fühlen, die (christliche) „Religion" überhaupt noch in den deutschen schulischen Religionsunterricht kommen kann. Er beantwortet diese Frage mit einem Zitat von Chr. Bizer: „Zu haben ist Religion nur im Modus der Gegenwärtigkeit, im Kontakt mit expliziten religiösen Vollzügen. Wenn Religion, dann auch in der zeitgenössischen Schule, unterrichtlich, im Prinzip, in der Ausübung von Religion."[13]Während Bizer für einen experimentellen Zugang zur Heiligen Schrift plädiert, sieht Josuttis die eigentliche Zugangsweise zur „Religion" und heiliger Wirklichkeit in der „*Initiation*". [14] In der Initiation werden Initianden in das Heilsgeheimnis eingeführt. Die Initiation ist die Schwelle zur Begegnung mit der heiligen Wirklichkeit, die durch ein festes Regelwerk und eine regulierte Dosierung die Annäherung an den Machtbereich des Heiligen erlaubt.[15]

Einen anderen Vorschlag unterbreitet Hardy im Zusammenhang des englischen Unterrichts. Er geht von dem Begriff der Wahrheit aus. Der Gläubige lebt in der Gegenwart dieser Wahrheit und aus der Gegen-

---

[12] Ich meine mit Glauben hier die alle Lebensbezüge umgreifenden, „weltanschaulichen" Antworten auf die Erfahrung des Heiligen.
[13] Chr. Bizer, EvErz 46 (1994), S.395.
[14] M. Josuttis (1996), S.142ff. Josuttis hat Schwierigkeiten mit dem „Spielerischen", „Probeweisen", das bei Bizer für die Schülerinnen und Schüler die Brücke zu dieser anderen Welt der Religion bietet. Die Gefährlichkeit des Heiligen, mit dem da umgegangen werde, sei zu beachten. Auch wenn er die Berechtigung des Bizerschen Vorschlags im Rahmen der Schule zugesteht, führt er die „Initiation" in Religion als den angemessenen Zugang aus.
[15] Das erste Abendmahl der Konfirmandinnen und Konfirmanden in einem speziellen Gottesdienst ist zum Beispiel eine solche Initiation.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

wart dieser Wahrheit. Dieses religionskundlich als „Wahrheitsanspruch“ eines Gläubigen zu bezeichnen, sei ein Mißverständnis, das suggeriert, die Wahrheit sei handhabbares Objekt des Glaubenden. Der Gläubige selbst aber wisse sich als unfähig, diese Wahrheit zu fassen, in der er lebt. Hardys Vorschlag zielt darauf, den Gedanken aufzugeben, religiöse Traditionen religionskundlich unterrichten zu wollen. Wissenschaftliche Kategorien und Vergleiche verfehlen die religiöse Wirklichkeit der Gläubigen. Angemessen behandelt werden religiöse Traditionen nur, wenn aus ihrer Wahrheit heraus gesprochen und gehandelt würde. Er schlägt vor, *einer offenen Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern Raum zu geben*, in der etwas von der Wahrheit, in welcher der einzelne steht, deutlich wird.

In diesem Vorschlag wird die *Kommunikation* zwischen den Religionszugehörigen, die ja nicht nur in ihrer religiösen Gemeinschaft, sondern auch in der gegenwärtigen Gesellschaft leben, zum Gegenstand des Unterrichts. Der Unterricht stellt den Raum dafür zur Verfügung, Beziehungen zwischen Gläubigen verschiedener Traditionen herzustellen. Es stellt sich aber die Frage, ob nicht vielen Schülerinnen und Schülern zum Hören auf religiöse Aussagen anderer Schülerinnen und Schüler, zur Kommunikation über religiöse Fragen und zur Lösung von Spannungen mit religiösem Hintergrund auch ein Sinn für fremde religiöse Zeug-nisse gehört, der zumindest in Deutschland nicht einfach vorausgesetzt werden kann.

In allen diesen Vorschlägen wird die Frage nach der Lehrbarkeit von religiösen Traditionen außerhalb des Glaubens, außerhalb des Lebens in der Wahrheit oder außerhalb der Initiation in Zweifel gezogen, wenn nicht abschlägig beantwortet. Die Prämisse besteht darin, daß religiöse Traditionen sich nur von innen heraus erschließen.

6.2 Folgerungen: Was kann im Unterricht vermittelt werden, was nicht? Vom Einbeziehen der Schülerschaft und von bleibender Fremdheit

6.2.1 Außen und doch nicht nur Außen

Wir haben zwei gegensätzliche Positionen im Umgang mit fremden religiösen Zeug-nissen ausgeführt. Die erste besteht darin, daß unter den Bedingungen der deutschen Schule fremde religiöse Traditionen aus der Außensicht heraus angemessen gelehrt werden können. Die zweite besagt, daß sie nur im Leben und Denken aus ihrer Wahrheit heraus erfaßbar sind.
Für den konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland sind die oben erläuterten Vorschläge zur zweiten Position nicht durchführbar.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Eine *Initiation* in den jeweiligen Glauben können und wollen die Religionslehrer und Religionslehrerinnen nicht leisten, geschweige denn staatliche Schulen, die weltanschauliche Neutralität wahren wollen. Hardys *Vorschlag der Diskussionsrunden* unter den Schülerinnen und Schülern geht von einer gleichmäßigen Verteilung verschiedener Religionen in jedem Religionsunterricht aus, sowie davon, daß die Schülerinnen und Schüler eine religiöse Position haben und ausdrücken können, was im deutschen Unterricht selten so gegeben ist (vgl. Kap. 2.1).
Es ist festzuhalten, daß die Schülerinnen und Schüler immer im Außen gegenüber dem fremden Glauben bleiben werden, ob es sich nun um ein deskriptives, ein existentielles Vorgehen oder ein anderes Vorgehen handelt. Solange die Schülerinnen und Schüler nicht zu Gläubigen werden, können sie nie ganz verstehen lernen, wie diese Tradition aus der Innenperspektive erlebt wird.

Dies gilt in der heutigen Situation nicht mehr allein für fremde religiöse Traditionen, sondern ebenso sehr für das Christentum in Deutschland, das den meisten ebenso fremd geworden ist.[16]

Ob deskriptives oder existentielles oder anderes Vorgehen, der gesamte Unterricht bleibt in einer Außenperspektive gegenüber (fremden) religiösen Gegen-ständen.

Für das *deskriptive* Vorgehen folgt daraus die Einsicht, daß auch die sachliche Betrachtung und Klärung *nicht alles verständlich machen kann*.[17]
Gegenüber dem *existentiellen* Unterricht kann die Frage gestellt werden, ob und wieweit die Art, wie die Schülerinnen und Schüler religiöse Gegen-stände aufnehmen und mit ihrer Lebenswelt verbinden, den Gegen-ständen gerecht wird.

Sachgemäße Behandlung des Gegen-standes und Engagement für existentielle Fragen sind m.E. aber weder unmöglich noch schließen sie sich gegenseitig aus, solange die Fremdheit des Gegen-standes gewahrt wird.
Zunächst haben wir mit dem Begriff des Zeug-nisses schon darauf gewiesen, daß diese auch für Außenstehende etwas von dem fremden

[16] Im Rahmen des Religionsunterrichts in Hamburg stellt G. Mebus (1996) fest: „Ein konfessionell getrennter Religionsunterricht, der auf die Entwicklung einer christlichen Identität als das 'Eigene' (der Mehrheit) der Schüler zielt und auf das 'Andere' der Weltreligionenen als das 'Fremde' verweist, entspricht der religiösen Selbstdefinition der Schülerinnen und Schüler vermutlich nicht mehr. Keinesfalls angemessen wäre er jedenfalls der religiösen Befindlichkeit der Jugendlichen in Hamburg ..." G. Mebus (1996), in: Doedens/Schreiner (1996), S.71.

[17] Der phänomenologische Ansatz in England versucht dem mit der „Einfühlung" in andere Menschen zubegegnen. Dieses pädagogisch umzusetzen ist aber m.E. in England nicht gelungen. Auch stellt sich prinzipiell die Frage, ob man Erfahrungen aus einer religiösen Innensicht einfach nachfühlen kann. Zum englischen vgl. oben Kap. 4; zur Hermeneutik des Fremden s.u..

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Glauben und von Erfahrungen mit dem Heiligen bezeugen, dem sich auch die Außenstehenden stellen können.
In Verbindung mit einer Hermeneutik des interreligiösen Gesprächs hat Th. Sundermeier das Bild eines osmotischen Austauschs aufgenommen.[18] Diese Rede drückt eine Verbindung zwischen einer klaren Grenze und einem kommunikativen Prozeß aus. Ein osmotischer Austausch meint eine persönliche Auseinandersetzung, ohne die Grenzen aufzuweichen, Unterschiede bestehen zu lassen, so gerade Identität zu gewinnen und doch Impulse, die über die Grenzen hinaus wirken, aufzunehmen.

Sundermeier spricht davon, daß zwei Partner sich begegnen. In der Begegnung sind beide in ein „Wir" eingebunden. Im „Wir" ist es das Gegenüber, das die eigene Identität konstituiert. Zur Identität beider Seiten bedarf es einer Grenze. Über diese Grenze „findet ein wechselseitiger Austausch statt, aber keine Verschmelzung, keine Synthese."[19] Sundermeier nennt dies osmotisch. [20] Wie in einer lebendigen Zelle gibt es ein klares Hüben und Drüben, klare Grenzen, die doch Austausch erlauben.[21]
Was das Bild in unserem Zusammenhang leistet, ist, auf die Verbindung von Grenzen und Kommunikation hinzuweisen. Eine klare Scheidung zwischen zwei Kommunikationspartnern und das Bewußtsein für die Unterschiedenheit ist ein Moment, das die Kommunikation nicht behindert, sondern eine Voraussetzung ist und so ein sachgerechtes Gespräch erst ermöglicht.

Die Möglichkeit zu einer pädagogischen Umsetzung sehe ich, kurz gesagt, in einer Unterrichtskonzeption, die das Außen, in dem die Schülerinnen und Lehrer ja zunächst stehen, explizit aufnimmt und doch zugleich in einzelnen Punkten mit dem fremden Bezugssystem in Beziehung setzt und zu einer inneren Auseinandersetzung herausfordert.

---

[18] Th. Sundermeier (1996), S.135f. Das Bild wird z.B. auch von R. Jackson in der Diskussion um den Begriff der Kultur verwendet.
[19] Th. Sundermeier (1996), S.134.
[20] Th. Sundermeier (1996), S.135f. Im Ausgang von seinen Überlegungen verbindet Sundermeier mit diesem Modell noch eine weiterführende Akzentsetzung: Über die Identität und den Austausch hinaus spricht er von „unaufkündbarer Zusammengehörigkeit" und einem „Aufeinanderangewiesensein" das zu Anerkennung führt" (S.132). Ihm geht es darum das Paradox zu verwirklichen: „Bei sich selbst und gleichzeitig beim Fremden sein, Fremdheit akzeptieren, die dennoch Vertrautheit nicht unmöglich macht, Distanz halten, die Nähe ist und ein Mitsein mit dem anderen einschließt." (S.132). Im Gefolge dieser Überlegungen kommt er schließlich zum Ausdruck der „homöostatischen" Begegnung, die beide Seiten in ein Gleichgewicht treten läßt (S.136).
[21] Die Grenze dieses Bildes aus der Biologie liegen in unserem Zusammenhang (und nicht nur in dem) erstens in der möglichen Vielschichtigkeit eines Gesprächs um religiöse Zeug-nisse, in dem Gemeinsames und Unterschiede immer neu ausgelotet werden müssen. Zweitens geht es nicht nur um einen „Austausch" von (in diesem Fall) kommunikativen „Stoffen", sondern um einen komplexen kommunikativen Prozeß, der sich um ein religiöses Zeug-nis entwickelt, und der die Gesprächspartner (durchaus nicht immer gleichgewichtig) verändern wird.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Grenzen können bewußt gemacht werden und zugleich können z.B. Geschichten erzählt werden, in die sich Schülerinnen und Schüler verwickeln lassen und durch die sie innerlich beteiligt werden (s.o. „A Gift to the Child"), zugleich können die Schülerinnen und Schüler ein existentielles Gesprächspotential einer fremden religiösen Tradition entdecken und in ein Gespräch mit dem Gegen-stand treten.
Ein solches Vorgehen soll gerade keine Innenansicht ersetzen oder mit einem Verstehen aus dem Glauben, aus der Wahrheit heraus verglichen werden. Die Grenze besteht. *Sich persönlich auf eine Auseinandersetzung, ein Gespräch im weitesten Sinne (nicht nur verbal) einzulassen, geht aber weiter als eine rein sachliche Außensicht und kann von den Anhängern der jeweiligen Tradition als angemessenes Eingehen auf die Fragen, Sichtweisen und Bilder ihrer Tradition verstanden werden: Es wird wahrgenommen, daß dies Zeug-nis als Zeuge auch außerhalb der Tradition kommunikabel ist.* Die Schülerinnen und Schüler sind nicht nur im abständigen Denken, sondern in ihrem eigenen Glauben und in ihrer eigenen Weltsicht gefragt. Die osmotische Grenze ist nicht dicht, sondern ermöglicht Austausch.
Abgesetzt werden muß dieses Vorgehen deutlich von dem existentiellen Ansatz, wie er in vielen englischen Büchern praktiziert wird. Die Grenzen angesichts der Fremdheit des Unterrichtsgegen-standes in ihren kulturellen und religiösen Facetten können nicht einfach übergangen, sondern müssen deutlich zum Ausdruck gebracht werden. Das Bewußtsein der Begegnung mit einer fremden Welt des Denkens und Fragens und das Bewußtsein für das bleibende Außen-sein müssen in eine Balance gebracht werden, indem der Gegen-stand des Unterrichts als ein Fremder wahrgenommen wird, der doch mit dem, wovon er zeugt und wie er bezeugt, auch aus seiner Fremdheit heraus zu einer persönlichen Beschäftigung anregen kann.

Ich möchte mich deshalb im folgenden Abschnitt mit der Fremdheit beschäftigen und dazu unterscheiden zwischen der kulturellen Fremdheit, und der Fremdheit, wie sie in dem Heiligen als Ganz Anderem in seiner Fremdheit erfahren wird.

6.2.2 Gräben und Brücken – Fremdheit zwischen den Kulturen

Die Kinder lachen, als sie den Ruf des Muezzin zum Gebet hören.
Das Fremde macht unsicher. Es ist „komisch", es irritiert. Es geht nicht auf, wie die bekannten Dinge aufgehen. Die Schülerinnen und Schüler hören jemanden rufen, aber wie er ruft, ist ganz seltsam und unverständlich. Sie wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen, empfinden es als „komisch".
Der Lehrer stoppt das Tonband. Warum lachen sie? Schnell kommt heraus, daß sie lachen, weil es fremd ist und sie es nicht verstehen. Es ist eine fremde Sprache.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Diese Erklärung ist verständlich. Ihr Lachen ist aufgenommen worden. Sie müssen beim zweiten Mal nicht mehr lachen.

Das Fremde[22], wie es vor allem bei kulturellen Unterschieden erfahren wird, verbindet sich mit einer ambivalenten Erfahrung. In dem kulturell Fremden gibt es immer auch etwas, was Bekanntes anspricht (ein Mensch ruft), und doch läßt es sich nicht in den alten Mustern verorten (fremdartiger Wortlaut, fremdartige Sprechmelodie). Es spricht zum Teil Vertrautes an (das ist ein Mensch), und ist doch letztlich fremd (ich verstehe es nicht). Diese gegensätzlichen Erfahrungen, die sich mit einem fremden Gegenstand verbinden, bilden sich nicht nur gegenüber dem kulturell als fremd qualifizierten Gegenstand, sie sind in Bezug auf vieles „andere", das mir fremd werden kann, erlebbar und – so ich mir selbst fremd sein kann – auch gegenüber „Eigenem". Die Bezeichnung mit dem Attribut „fremd" ist immer eine Interpretation.[23] Ein vorfindlicher Gegenstand, eine Struktur, ein Mensch etc. wird als fremd *interpretiert*: Der Bezeichnende spricht Aspekten, die nicht ein Bekanntes und Vertrautes ansprechen, einen beherrschenden oder entscheidenden Stellenwert zu, während Aspekte die Vertrautes ansprechen, auf dem Hintergrund von, im Rahmen des oder unter der Struktur von dem gesehen werden, was kein Vertrautes anzusprechen vermag.[24]

---

[22] Zum Fremden gibt es eine „Fülle an Publikationen ... [die selbst] von der Forschung ....noch gar nicht wahrgenommen werden konnten." (A. Wierlacher [1993b], in: ders [1993a], S.21). Einen sehr ausführlichen Überblick gibt es dennoch bei A. Wierlacher a.a.O. , S.19-112.

[23] Dazu A. Wierlacher (1993b), in: ders. (1993a), S.62. O. Schäffter (1991) sieht diese Interpretation immer an ein Ordnungsbemühen des Menschen geknüpft (S.14f). Interpretation ist dabei nicht als intellektueller Akt zu verstehen, sondern macht darauf aufmerksam, daß das Attribut „fremd" je nach Perspektive zugesprochen oder auch nicht zugesprochen werden kann.

[24] Mit meiner Formulierung möchte ich bewußt offen lassen, ob das Fremde etwas Unvertrautes, Unbekanntes, gar Unheimliches in meiner eigenen Person anspricht („das Fremde in mir"), oder ob es einfach nichts anspricht, „ins Leere" spricht. Im letzten Fall korrespondiert diese Bestimmung auch mit dem, was die Logik unter Fremdheit versteht: „In der modernen Logik heißen 'fremd' zwei Klassen oder Mengen, deren Durchschnitt leer ist." (A. Wierlacher [1993b], in: ders. [1993a], S.41, unter Verweis auf J. Ritter [1972, Hrsg.], Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 2, , Darmstadt, S.1102). Vgl. auch die Unterscheidung von Fremdem und Fremdartigem bei B. Waldenfels (1987), Ordnung im Zwielicht, Frankfurt, S. 122f: "Das Fremde wären unbekannte und unverfügbare *Erfahrungsgehalte* und *Erfahrungsbereiche*, sozusagen weiße Flecken innerhalb der eigenen Welt, Unbestimmtheiten, für die Bestimmungsregeln bereitliegen, ...Fremdartiges wäre dagegen etwas, was die bestehenden *Erfahrungsstrukturen* und *Erfahrungsordnungen* sprengt, ..."
Wierlacher rät dazu, die Verknüfpung mit dem Begriff des „Vertrauten" zu meiden und das Fremde schlicht als „Interpretament der Andersheit" zu fassen (so A. Wierlacher [1993b], in: ders. [1993a], S.62). Ich kann die Notwendigkeit dazu

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Aus dieser Ambivalenz des vorfindlichen Fremden resultiert eine grundsätzliche Irritation und im Extremfall gar ein Schock durch jedes fremde Gegenüber.[25]
Die Irritation oder der Schock entspringen der Spannung zwischen der erlebten Fremdheit, und dem, was aus dieser Fremdheit heraus anspricht, anstößt und abstößt. Das, was Bekanntes anspricht, verlangt danach, sich zu verhalten (z.B. auf einen Ruf zu antworten). Das Erleben der Fremdheit stellt die bekannten Verhaltensmuster in Frage (unverständlicher Wortlaut).
Aus dieser Irritation bauen sich leicht Schutzmechanismen wie Abwehr gegenüber dem Fremden auf –Affekte, die jedes Kleinkind entwickelt. In der Irritation reizt aber auch das Unbekannte als das Abenteuerliche, Faszinierende, Exotische, weil – so urteilt A. Wierlacher – „dieses dem Menschen Bewährungsmöglichkeiten offeriert, die seine Kräfte wecken und seine Selbstverwirklichung fördern". [26] Das Fremde kann Vertrautes werden und so den eigenen Horizont erweitern.
Bei Fremdem *aus einer anderen religiösen Kultur* dürften die Hintergründe so komplex sein, daß diese Spannung, das Immer-Wieder-Irritiert-Sein, auch bei näherem Kennenlernen bestehen bleibt.[27] Das, was Vertrautes und Bekanntes anspricht, und das, was zunächst fremd bleibt, sind ineinander verwoben. Doch mit der Zeit wird das Fremde mehr und mehr dem Vertrauten weichen.
Das läßt sich für die Fremdheit des Heiligen nicht so sagen.

6.2.3 Faszinierend und Entsetzlich – Fremdheit des Heiligen

Das Erleben von Fremdheit ist ein charakteristischer Aspekt in der Erfahrung des Heiligen und Göttlichen in den Religionen. R. Otto bezeichnet dies Fremdheitserleben als wesentlichen Teil des numinosen Gefühls: „das *religiös* Mysteriöse, das echte Mirum, ist ... das Fremde und Befremdende, das aus dem Bereich des Gewohnten Verstandenen und Vertrauten ... Herausfallende und zu ihm in Gegensatz sich Set-

---

nicht erkennen. Immerhin ist mit Wierlacher festzuhalten (S.62), daß Fremdheit „keine objektive Größe oder Eigenschaft des Fernen, Ausländischen, Nichteigenen, Ungewohnten, Unbekannten, des Unvertrauten oder Seltenen" ist (dort auch weitere Literatur). In seiner Eigenschaft als Interpretament verbindet sich Fremdheit immer mit ambivalenten Erfahrungen.

[25] Zu den pädagogischen Möglichkeiten der Irritation des Fremden in der interkulturellen Didaktik, vgl. G. Führing (1996), vgl. S.13 und 115ff.
D. Hoopes (1979), in: M.D. Pusch (1979), S.23, macht besonders auf den „cultural shock" aufmerksam.

[26] A. Wierlacher (1993b), in: ders. (1993a), S.39.

[27] Vgl. „Die Irritation durch das Fremde findet erst Ruhe, wenn es dem Bekannten eingegliedert ist." Hans Peter Duerr (1978), S.282.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

zende und *darum* das Gemüt mit starrem Staunen Erfüllende."[28] Hier wird ein „ganz Anderes" erlebt, das jenseits allen bekannten ist. Die Erfahrung des Heiligen ist *charakterisiert* durch das Erleben von Fremdheit.

R. Otto hält mit Deutlichkeit fest, daß das Erleben des numinosen Gefühls sich qualitativ von dem natürlichen Befremden unterscheidet,[29] es geht mit der Zeit nicht in Bekanntheit über. Dennoch wird durch „*diesseitige*", hinreichend *bekannte Mittel*, wie Sprache und Bilder immer wieder versucht, *dieses „Ganz Andere" zum Ausdruck zu bringen*. Das „Ganz andere" wird z.B. in Gegenständen *in der Natur* entdeckt, die befremdend und rätselhaft wirken.

Sprachliche Ausdrucksformen dieser Fremdheit finden sich in der Lehre und im Ausdruck des Glaubens: Die „Leere" oder das „Nichts" in Mystik und Buddhismus ist solch ein Versuch, die Fremdheit zu benennen;[30] die Rede vom deus absconditus, die „Verborgenheit" Gottes, entspringt der Erfahrung des Nicht-Verstehens und der Bedrohlichkeit des Handelns Gottes. Auch in *bildnerischen Formen* und Gestalten kann diese Fremdheit Ausdruck finden. Die leere Nische in der Moschee kann so verstanden werden, die vielen Arme einer indischen Götterstatue oder die Darstellung der „Teufelsfratze" der indischen Göttin Durga. Schließlich kann auch die fremdartige Sprache der Liturgie[31] in der Annäherung an das Heilige als Entsprechung angesichts dieser Fremdheit begriffen werden.

Für den Glaubenden verbindet sich mit dem Heiligen eine Dialektik von Nähe des Göttlichen und Ferne und Fremdheit in der Erfahrung des Numinosen. Es ist charakteristisch, wenn ein Gott als „der Ferne und doch ganz Nahe" bezeichnet wird.[32] Es ist charakteristisch, wenn die Nähe des Heiligen die Menschen verwandelt und so Ferne überwindet. Die Fremdheit aber bleibt bei aller noch so großen Nähe bestehen. Das Erleben von Fremdheit gegenüber dem Numinosen ist keine Interpretation, die der Gottheit von Seiten des Glaubenden zuerkannt wird oder nicht, sondern ein Grundmoment der Erfahrung des Göttlichen oder Heiligen, das bei aller Nähe bleibt.[33]

Festzuhalten ist, daß die Erfahrung dieser Fremdheit des Heiligen immer wieder in Formen Gestalt gewinnt, die kulturbedingt „Fremdheit"

---

[28] R. Otto (1947), S.29, dort auch ohne die üblichen Kommata.

[29] Zur Kritik daran, vgl. F. K. Feigel (1977), in: C. Colpe (1977), S.388ff.

[30] R. Otto (1947), S.33.

[31] R. Otto (1947), S.79.

[32] Vgl. z.B. H. Vulliez (1994).

[33] Der christliche Gott überwindet die Ferne und Fremdheit in seinem Sohn. Dabei wird die Fremdheit nicht ausgelöscht, vielmehr hebt Gott im dialektischen Sinne das Moment der Fremdheit und Ferne in seine bei aller Ferne immer noch größere Nähe auf. Vgl. E. Jüngel (1986), S.403

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

bezeichnen.[34] *Während die Fremdheit in der numinosen Erfahrung bei Wiederholungen nicht in Vertrautheit übergeht, kann das plastische Abbild einer Gottheit oder die Liturgie (so eigenartig sie auch sind) mit der Zeit vertraut werden.*

Die numinose Erfahrung ist demgegenüber charakterisiert durch den Einbruch göttlicher Macht mit ihrer gegenüber aller Nähe bleibenden Fremdheit und ist dadurch unterschieden (a) von der Erfahrung einer intendierten bzw. stilisierten Fremdheit (z.B. in einem Kunstwerk) oder (b) der Erfahrung von Fremdheit angesichts religiös-kultureller Unterschiede, wie sie die Schülerinnen und Schüler erleben und die mit der Zeit einer zunehmenden Vertrautheit weichen kann.

6.2.4 Zu den Grenzen, die Fremdheit des Heiligen in der Schule zu erleben

Am profanen Ort der Schule wird für die westlich-aufgeklärten, mehr oder minder „religiös-unverständigen" Schülerinnen und Schüler (und Lehrerinnen und Lehrer) das Heilige hinter den fremden religiösen Zeug-nissen mit seiner Fremdheit, seinem Schrecken und seiner Faszination nicht erfahrbar, denn „das Heilige wird zum Heiligen erst dadurch, daß es an einem bestimmten Ort [im Sinne von Kontext, Anm. d. Verf.] anzutreffen ist. Hier ist es identifizierbar, hier wirkt seine Macht; hier wird es verehrt."[35] R. Otto hält fest, das numinose Gefühl könne nur im gläubigen Vollzug, „angestoßen ... werden"[36], von Außen, im profanen Unterricht läßt es sich nicht erleben noch erlernen.
Die Schülerinnen und Schüler selbst werden also in der Schule als einem profanen Ort die Erfahrung dieser charakteristischen Fremdheit des Heiligen *nicht* machen. Diese Fremdheit nehmen sie nur gebrochen im *hinweisenden Charakter* der Zeug-nisse wahr mittels eines Berichtes oder der Erläuterung des Lehrers. Sie lernen z.B., daß die vielen Arme einer Statue auf Göttlichkeit und Heiligkeit hinweisen.
Was die Schülerinnen und Schüler im Unterricht in der Schule in fremden religiösen Zeug-nissen selbst erfahren, ist *kulturelle* Fremd-

---

[34] Als solches begegnen die fremden religiösen Zeug-nisse den Schülerinnen und Schülern in der Schule.

[35] Kamper/Wulf (1987), S.18 im Vorgriff auf den Aufsatz von R. zur Lippe (1987).

[36] R. Otto (1947), S.74, im Originaltext auch ohne die üblichen Kommata. Der Text geht weiter: „In feierlicher Haltung Gebärde Ton der Stimme und Miene, im Ausdruck der seltsamen Wichtigkeit der Sache, in der feierlichen Sammlung und Andacht der betenden Gemeinde lebt mehr davon als in all den Worten und negativen Benennungen die wir selbst dafür gefunden haben." Vgl. R. Otto (1947), S.75. „durch Nachgefühl und Eingefühl in das was im Gemüte des anderen vor sich geht."

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

heit und *Hinweise* auf ein Erleben von Faszination und Fremdheit, das der Gläubige im rechten Kontext mit diesem Zeug-nis erfahren kann.

6.2.5 Zu den Grenzen und Möglichkeiten, kulturell Fremdes verstehen zu lernen

Auch dem kulturell Fremden, sind Grenzen des Verstehens in der Schule gesetzt.
Das kulturell Fremde kann sich zwar nach und nach erschließen, doch kann die Komplexität von kulturellen Assoziationen und Bezügen Jahrzehnte brauchen, um erlernt zu werden, einiges wird sich vielleicht auch nie erschließen.
Ich möchte mit drei prinzipiellen Ansatzweisen beim Verstehen-lernen des *kulturell* Fremden beginnen, in denen sich Grenzen und Möglichkeiten dialektisch verbinden.

1) *Kulturell Fremdes verstehen zu lernen, beginnt an einem einzelnen konkreten Punkt*, mit dem der Lernende sich intensiver befaßt und über dessen Rahmenbedingungen auch weitere Horizonte ins Spiel kommen. Erstes Verstehen hat dadurch immer einen offensichtlichen „patch-work"-Charakter und ist damit immer begrenzt gegenüber einer „Durchdringung der Zusammenhänge".

2) Zum Verstehen-lernen fremder Kulturen gehört die *Interpretation aus den eigenen Möglichkeiten heraus – und damit auch immer Mißverstehen*.
Jedes Verstehen anderer Kulturen, so stellt R. Jackson heraus, ist in besonderer Weise interpretativer Natur: Das Fremde in seinen anderen Formen, seiner anderen Sprache und seinen anderen Denkrichtungen wird wahrgenommen und muß doch immer in Anknüpfung an das Eigene interpretiert werden. Jedes Fremde in die eigene Sprache zu fassen, ist ein Vorgang der Interpretation. Die Vorstellung eines fremden Mythos in den eigenen Bildern ist Interpretation, um so mehr natürlich systematisch-kategoriales Erfassen des Fremden. Je mehr man dabei am Anfang des Verstehens steht, desto mehr ist man verwiesen auf das, was man an Anknüpfungspunkten in eigenen Bezügen findet. Je tiefer man in die Sache einsteigt, desto mehr kann man auf Erfahrungen und Wissen um diesen Gegenstand zurückgreifen und mit diesem Wissen das Neue interpretieren. Das Gleiche gilt für die Selektion von Wahrnehmungen und ihr Kategorisieren. Die Formen des Denkens selbst sind kulturell geprägt.[37]

---

[37] Vgl. dazu D. Hoopes (1979), in: M.D. Pusch (1979), S.14f.
A. Wierlacher, S.48: „Wahrscheinlich können wir fremde Kulturen, die wir thematisieren, sehr wohl *begreifen*, aber nicht in toto *verstehen*, wenn wir unter 'Verstehen' das Nachvollziehen fremder Logiken verstehen. Es bleibt immer ein

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

„Uns sind die letzten Worte Caesars oder der Wortlaut des Gesprächs von Napoleon und Goethe bekannt. Aber wir lesen diese Äußerungen in unseren Bedeutungshorizont ein. ... In aller Deutlichkeit sollte man es aussprechen: Das Mißverständnis ist kein Ereignis am Rande einer im Grunde gesicherten Kommunikation, es betrifft die Struktur der Kommunikation selbst."[38]

Durch die eigenen geprägten Formen des Verstehens liegt in dem Verstehen-lernen anderer Kulturen auch immer ein Mißverstehen, das aber, solange es durch Neues korrigierbar bleibt, das Verstehen nicht verbaut, sondern ermöglicht.

3) Dieser letzte Punkt wird besonders von Gadamer ausgeführt. Gadamer hat darauf hingewiesen, daß *„Vorstrukturen"* konstitutiv zum Prozeß des Verstehens gehören[39]und dieses Verstehen prägen. *Erst die eigenen Vorurteile und Fragehorizonte zeigen uns die Sache selbst*. In einer dialektischen Wechselwirkung[40]bringt aber „die Sache" jene Vorurteile wie auch die „Fragehorizonte" in Bewegung und kann sie immer wieder revidieren.[41]
Gadamer macht so auf den Einfluß des Zu-Verstehenden aufmerksam, aber auch auf die grundsätzliche Bedingtheit des Verstehens.

Exkurs: Zu Gadamer und den Bedingungen des Verstehens eines fremden religiösen Zeug-nisses

Auf die Frage der Bedingungen des Verstehens eines religiösen Stoffes einer fremden Religion und Kultur soll hier im Gespräch mit Gadamer noch näher eingegangen werden. Gadamer macht auf die *bleibende Bedingtheit* durch Vorstrukturen des Verstehens aufmerksam. Im Fall eines fremden religiösen Zeug-nisses ist über Gadamer hinaus ausdrücklich auf den Unterschied der Bedingungen des Verstehens durch unsere Kultur gegenüber den Bedingungen des Verstehens durch Menschen in der entsprechenden fremden religiösen Tradition hinzuweisen.

---

inkommensurabler Rest kultureller Fremdheit und Eigenheit." (Ich schließe mich hier allerdings nicht diesem radikalen Begriff von Verstehen an, sondern einem Verstehen im Anschluß an Gadamer, wie weiter unten auszuführen ist.)

38 M. Groß, in: O. Schäffter (1991), S.66. Groß äußert sich nicht unmittelbar zum Verstehen fremder Kulturen, sondern in diesem Fall zum Verstehen über den *geschichtlichen* Graben hinweg.

39 Vgl. H.G. Gadamer (1965), S.250ff, im Anschluß an M.Heidegger (1941), S. 312ff.

40 Vgl. J. Grondin (1981), S.133.

41 Vgl. H.G. Gadamer (1965), S.253f.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Das „Vorurteil“ ist nach Gadamer im Anschluß an Heidegger Bedingung des Verstehens.[42] Als Hintergrund des „Vorurteils“ nennt er die geschichtliche Situation des Verstehenden, die Tradition, in der er steht, und die Autorität, von der er sich her versteht.[43] Diese geschichtlichen Vorstrukturen des Verstehens lassen den Verstehenden in ein geschichtlich vermitteltes und bedingtes Überlieferungsgeschehen des Gegenstands des Verstehens „einrücken“.[44] Das durch Vorurteil, Tradition und Autorität bedingte Verstehen des Einzelnen ist Teil eines weitgespannten Überlieferungsgeschehens in der Geschichte.[45]

Diese Feststellung Gadamers kann Anlaß geben, auf die Besonderheit des Verstehens eines fremden religiösen Zeug-nisses aufmerksam zu machen.
Im Kontext der lebendigen religiösen Tradierung des Zeug-nisses kann man ungebrochen davon sprechen, daß die Gläubigen in ein Überlieferungsgeschehen „einrücken“. Bei den Schülerinnen und Schülern des deutschen evangelischen Religionsunterrichts läßt sich diese Aussage nicht einfach übernehmen. Ihre Fragen an den Gegenstand sind nicht identisch (und können nie identisch sein) mit Fragen, die im Kontext lebendiger religiöser Überlieferung des Gegenstandes im Mittelpunkt stehen würden. Es rücken Fragen an diese Stelle, die aus dem eigenen ganz anderen Kontext, der eigenen geschichtlichen Situation möglich sind.[46] Gegenüber der Kon-

---

[42] Vgl. H.G. Gadamer (1965), S.261.
[43] Vgl. H.G. Gadamer (1965), S.261ff.
[44] Vgl. H.G. Gadamer (1965), S.274f.
[45] Vgl. Tworuschka/Tworuschka (1988a) möchten in ihrer Erzählkonzeption unter Berufung auf Ritschls Story-Theorie auf die Meta-Stories verzichten (sie sprechen von „Summierungen“ und „Interpretation von Summierungen, S.11) und nur die Stories als Erfahrungen gelten lassen. Die Kritik Ritschls (1984) daran war oben unter Kap. 2.3.2 ausgeführt worden. Tworuschkas übersehen hier m.E., daß sich die Stories nicht von den Meta-stories trennen lassen. Das, woraus (mit Gadamer) Vorurteile, Tradition und Autorität sich entwickeln, also die Faktoren, die Verstehen und damit auch das Hören wie das Erzählen von Geschichten prägen, sind m.E. Summierungen alter Stories und ihre Interpretationen. Diese summierende Ebene ist im Verstehen immer schon im Spiel, muß also mit in die Fragen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden, Abstoßendem und Anstoßendem einbezogen werden. Zum „wirkungsgeschichtlichen Bewußtsein“ (s.u.) muß gerade das Wissen um das Trennende hinzukommen, ohne daß damit die Möglichkeit des Austauschs von Erfahrungen vereitelt wäre.
[46] Ein Verstehen, wie es in der entsprechenden lebendigen religiösen Tradierung des Gegenstandes stattfindet, wäre nur mit einer Rekonstruktion des exakten Horizonts eines Menschen jener Tradition möglich. Natürlich sind Informationen über die entsprechende Tradition sinnvoll und nötig, eine exakte Rekonstruktion des fremden Horizonts unter Absehung des eigenen ist aber nach Gadamer weder sinnvoll noch möglich. Jeder Versuch einer Rekonstruktion ist schon immer vom

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

tinuität und Diskontinuität eines Überlieferungsgeschehens in der zeitlichen Distanz („Horizontale") ist der kulturelle Abstand („Vertikale") und seine (unvermittelte) Überbrückung durch die technischen Möglichkeiten des 20. Jahrhunderts (über Gadamer hinaus) eigens zu unterscheiden.

Ausgehend von diesen Grundlagen möchte ich noch einmal auf die *Grenzen* des Verstehens und die Fremdheit hinweisen, die bei Gadamer nicht eigens erörtert werden[47]: Das durch den eigenen Kontext bedingte Verstehen stößt gegenüber dem Verstehen in der entsprechenden Kultur und Tradition immer wieder an Grenzen. *Das Maß der Bedingtheit des Verstehens durch den Graben zur fremden Kultur korreliert mit dem Maß der Fremdheit, die auch im Vollzug des Verstehens bestehen bleibt.* Diese bleibende Fremdheit bleibt bei Gadamer aber unerwähnt.[48]

---

eigenen Horizont umfangen. Das Verstehen des Gegenstandes einer fremden religiösen Tradition *muß* sich also immer von dem Verstehen in der jeweiligen lebendigen Tradition unterscheiden und ist doch ein Verstehen.
Hiermit wendet sich Gadamer gegen den Historismus Ende des letzten Jahrhunderts, vgl. demgegenüber die Kritik E. Bettis (1972).

47 In der Bedingtheit durch die eigenen Fragen und Vorstrukturen des Verstehens liegen – so meine ich, Gadamer interpretieren zu können – die Grenzen des Verstehens. Dies ist auch bei Gadamers Begriff der „Horizontverschmelzung" in Rechnung zu stellen. Wenn Th. Sundermeier (1996), S.188, die „Horizontverschmelzung" mit der Begründung der Bedingtheit des Verstehens für schlichtweg falsch erklärt, mißversteht er sie offenbar. Diese Kritik übersieht m.E. 1. die Bedingtheit durch die Vorstrukturen des Verstehens und 2. den Charakter dieses Begriffs als eine Beschreibung des Ermöglichungsgrundes von Verstehen.
Eine halbe Seite weiter unten (1996), S.189, bezichtigt Sundermeier die textorientierte Hermeneutik (zu der Gadamer doch wohl zu rechnen ist), die Applikation als einen sekundären Akt zu verstehen. Genau dies ist es aber, was Gadamer überwinden will, z.B. H.G. Gadamer (1965), S.291. Mit gewissem Recht weist Sundermeier auf die Problematik des mißverständlichen Begriffs „Aneignung".
Zur Diskussion Gadamers mit Derrida um die Frage der Aneignung vgl. J. Grondin (1991), S.175f. Zur allgemeinen Diskussion um die Aneignung vgl. auch A. Wierlacher (1993b), in: ders. (1993a), S.107 und 110. Vgl. auch die folgende Anmerkung.

48 A. Wierlacher (1993b), in: ders. (1993a), S. 110, kritisiert den Begriff der „Horinzontverschmelzung" sachgerecht dahingehend, als er sich dagegen richtet, daß Gadamer die *bleibende* Fremdheit außer acht läßt.
Aus heutiger Sicht stellt sich besonders gegenüber Gadamers Begriff der „Assimilation" und der „Aneignung" der „Ideologieverdacht" der Vereinnahmung (dazu A. Horstmann, in: A. Wierlacher [1993], S.402f, und A. Wierlacher [1993b], in: ders. [1993a], S.107).
J. Grondin (1991), S. 175f, führt demgegenüber ins Feld, daß Gadamer „in seinem Kapitel zur Application, wo die Aneignungsgefahr besonders groß schien" die Hermeneutik von jedem Herrschaftswissen abhob. Gadamer spricht sich dort gegen den Hegelschen Willen zum Begreifen aus und beruft sich auf das platonische Gesprächsmodell: „die Wahrheit, die man im Gespräch erfahren und erlangen

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

In Fortschreibung von Gadamers Forderung eines „wirkungsgeschichtlichen Bewußtseins“ sollte diese Bedingtheit *und* die Fremdheit bewußt gehalten werden,[49] wobei gegenüber der zeitlichen Situiertheit („Vertikale“), um die es Gadamer vor allem geht, auch die kulturelle oder geographische Situation und Grenze in Rechnung zu stellen ist („Horizontale“).[50]

Fazit: Das kulturelle Verstehen aus dem besonderen Kontext der Schülerinnen und Schüler ist vom Verstehen in der lebendigen religiösen Tradition zu unterscheiden. Das Verstehen der Schülerinnen und Schüler wie auch das der Lehrerinnen und Lehrer, ist als bedingtes und damit stets korrekturbedürftiges Verstehen bewußt zu machen. Dies kann m.E. dadurch geschehen, daß spannungsvolle Fremdheit des Gegen-standes neben aller Annäherung und allem Verstehen im Auge behalten wird.[51] Diese kulturelle Fremdheit ist *ein* Aspekt, der dem völligen Verstehen und Aufgehen im Unterricht entgegensteht.

---

kann, hat nichts mit Besitzergreifung zu tun.“ J. Grondin (1991), S.175f. Trotz dieser Richtigstellung Grondins sollte vor dem Hintergrund der heutigen Diskussion um interkulturelles Verstehen über Gadamer hinaus das Bewußtsein einer bleibenden Distanz zum Fremden betont werden, die über ein Bewußtsein situativer Bedingtheit hinausgeht.

[49] Zum Begriff des wirkungsgeschichtlichen Bewußtseins vgl. Grondin (1991), S.144ff. Dort interpretiert er den Begriff bei Gadamer mit Heideggerscher Terminologie als „In der Überlieferungsgeschichte“-Sein (S.147). Vgl. Grondins Interpretation (1991, S.148): „Dieses Bewußtsein unseres Erwirktseins [sc.: durch die Überlieferung] kann ... zweierlei bedeuten: einmal die Forderung nach Aufklärung unserer Geschichtlichkeit im Sinne der Ausarbeitung unserer hermeneutischen Situation, aber auch und vor allem ein Innewerden der Grenzen, die solcher Aufklärung gesetzt sind.“ Er spricht wenig später auch vom „Bewußtsein der Endlichkeit“ oder der „Endlichkeitshermeneutik“, in der er einen Schwerpunkt Gadamers im Anschluß an Heideggers Zeitlichkeit sieht.

[50] Vgl. dazu A. Wierlacher (1985), Mit fremden Augen sehen, in: ders. (1985). Hiermit möchte ich zum Ausdruck bringen, was M. Grimmitt (1987a, S.33ff) mit seinem Begriff der „ideology“ intendiert. Während es aber Grimmitt um eine *soziologische Klärung* mit psychologischen Facetten geht, bin ich hier an dem *hermeneutischen Prozeß* interessiert (die Bedingtheit des Verstehens) und greife daher auf Gadamer zurück, selbst wenn Gadamer diese kulturellen-geographischen Aspekte so nicht im Blick hat.

[51] In diese spannungsvolle Fremdheit spielt sicher auch die Spannung der „religiösen Konkurrenzsituation“ hinein. Dieser wird gerade durch die Grenzen und (falls es die Schülerinnen und Schüler aufnehmen) durch das Gespräch Ausdruck verliehen werden. Eine Auflösung dieser Spanunng liegt nicht im Interesse des konfessionellen Unterrichts, würde sie doch eine der Seiten vereinnahmen. Die spannungsvolle Konkurrenz ist eine Situation, die bestehen bleibt.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

6.2.6 Zu den Grenzen und Möglichkeiten, religiöses Denken und Erleben von Menschen aus anderen religiösen Traditionen verstehen zu lernen

Ein Sonderfall des Verstehens anderer Kulturen ist das Verstehen von *religiösen Denkweisen und religiösem Erleben* anderer Menschen.

Dies schließt auch das Verstehen des numinosen Gefühls ein. Es ist *eine* Sache, die numinose Fremdheit angesichts eines religiösen Zeug-nisses zu erleben, eine andere das Gefühl des Numinosen bei anderen zu verstehen (im Sinne eines Nachvollziehen-könnens). Doch auch dieses Nachvollziehen ist nur dem möglich, der Vergleichbares erlebt hat.

Schon das charakteristische Gefühl des Heiligen, der sensus numinis, läßt sich nur von dem *nachvollziehen*, der es selbst erfahren hat. R. Otto beginnt sein Buch über das Heilige und die Erfahrung dieses Heiligen folgendermaßen: „Wir fordern auf, sich auf einen Moment starker und möglichst einseitiger religiöser Erregtheit zu besinnen. Wer das nicht kann oder wer solche Momente überhaupt nicht hat, ist gebeten nicht weiter zu lesen. Denn wer sich zwar auf seine Pubertäts-gefühle Verdauungs-stockungen oder auch Sozial-gefühle besinnen kann, auf eigentümlich religiöse Gefühle aber nicht, mit dem ist es schwierig Religionskunde zu treiben.“[52] R. Otto versteht das numinose Gefühl als eine Kategorie a priori; es „ist nicht ‘lehrbar’, nur erweckbar aus ‘dem Geiste’“.[53] Das numinose Gefühl ist nicht definierbar oder durch Worte zu übermitteln. Die Schülerinnen und Schüler werden es bei anderen nur dann in Ansätzen nachvollziehen können, wenn sie es selbst erfahren haben.

Dem Verstehen religiöser Denkweisen anderer Menschen sind deutliche Grenzen gesetzt. Gibt es hier und da noch Parallelen zwischen den Religionen, die einen Ansatz zum Verstehen erlauben, so entzieht sich doch eines der Lehrbarkeit und letztlich auch der Verstehbarkeit von außen: Was es heißt, sich *ganz* von einer anderen religiösen Wahrheit her zu verstehen, sein Leben (immer wieder neu) als Geschenk einer Gottheit zu begreifen, sich deren Willen zu beugen etc.. Die umfassende Haltung und die Lebenserfahrungen, die sich mit religiösen Traditionen verbinden können, wird nur der ganz verstehen, der *in dieser Religion* lebt, der sich zu dieser Gottheit bekennt und deren Forderungen etc. als verbindlich betrachtet.
Wer nicht als Glaubender in der entsprechenden Religion gelebt hat, wird nie ganz an die Erfahrungen in diesem Glauben herankommen.

Sind so die Grenzen zur fremden religiösen Tradition klar benannt, so bleibt doch die eigene Dynamik dessen, was ich als existentielles Gesprächspotential fremder religiöser Zeug-nisse bezeichnet habe: Sprachlich geformte Lehre, bildnerische und architektonische Ausdrucksweisen, grundlegende existentielle Fragen und die Antworten

[52] R. Otto (1947), S.9, im Originaltext auch ohne die üblichen Kommata.
[53] R. Otto (1947), S.74.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

auf sie können über religiöse und kulturelle Grenzen hinaus *trotz kultureller Fremdheit kommunikabel* sein. *Zeug-nisse,* auch wenn sie im Umgang mit dem Heiligen z.B. in einem bestimmten Kult geprägt sind, *können jenseits der Grenze zum Profanen*, jenseits der Grenze, die Glaubende und Nicht-Glaubende, die das Leben in der Wahrheit und das außerhalb trennt, *sprechen*. Sie können einen ersten Blick auf Fragen lenken, die Menschen in anderen Zusammenhängen bewegen. Sie sind über Kulturgrenzen hinaus *interpretationsfähig* und ermöglichen so den Umgang damit im Profanum der Schule, in einer anderen Kultur. Im Bewußtsein für die Grenzen, die angesichts der Kulturunterschiede dem Verstehen gesetzt sind, und im Bewußtsein für die große Distanz gegenüber der Erfahrung derer, für die das behandelte Zeug-nis in heilige Wirklichkeit eingebettet ist, kann das existentielle Potential dieser Zeug-nisse auch im Unterricht zu einer tieferen Auseinandersetzung mit einem Ausschnitt der fremden Religion anregen und zum Gespräch einladen.

Das, was sich am heiligen Ort, im gläubigen Geist mit einem religiösen Zeug-nis verbindet, ist dem schulischen Unterricht entzogen; der Gegen-stand bleibt im Hinblick auf den anderen Kontext der Glaubenden zu respektieren. Das existentielle Gesprächspotential, das im Unterricht entdeckt wird, *spricht* aber *über die Grenze hinaus*; es ermöglicht einen ersten Schritt des Verstehens, der auch die eigene Person mit einbezieht. Dabei darf das Gesprächspotential jedoch nicht einfach von dem jeweiligen Glauben abgelöst werden, sondern ist immer auch „Abdruck“[54] von fremden Erfahrungen der Glaubenden, von fremden Erfahrungen mit dem Heiligen, die bei der Gestaltung des Unterrichts zu berücksichtigen und zu respektieren sind.

Es bleibt jeweils in Rücksprache mit den Gläubigen zu erkunden, wie weit die Entfernung dieses Zeug-nisses von seinem heiligen Ort und gläubigen Vollzug eine Verletzung des religiösen Empfindens bedeutet, die den Zielen des Unterrichts entgegenstehen würde.

So wird von englischen Religionspädagogen vorgeschlagen, bei der Behandlung jüdischer Teffilin Bänder mit Kästchen zu verwenden, aus denen die Sprüche der Thora herausgenommen sind. Jüdische Rabbiner empfehlen diese Praxis. Der grundsätzliche Unterschied zwischen einem religiösen Zeug-nis in religiösem Gebrauch und diesem Zeug-nis als Unterrichtsgegen-stand wird durch diese Veränderung anschaulich.

54 Zum Ausdruck „Abdruck“ vgl. Kap.1.1.3.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

6.3 Die Möglichkeit einer Balance zwischen Grenzen setzen und Einbeziehen

6.3.1 Eine innere Auseinandersetzung mit fremden religiösen Zeug-nissen anbahnen

Schon in der Einleitung habe ich darauf aufmerksam gemacht, daß der Religionsunterricht die Chance hat, einen eigenen Weg zu nehmen und den Gegen-stand des Unterrichts von verschiedenen Seiten anzugehen und an ihn heranzuführen, um so sicherlich nicht z.B. im Geist des Hinduismus zu unterrichten bzw. im Unterricht in seinen Glauben zu initiieren, aber doch in Ansätzen und von den eigenen Voraussetzungen her einen *Sinn für religiöse Zeug-nisse* zu vermitteln.
Der Ausdruck „Sinn für" versucht dabei deutlich zu machen, daß es nicht darum geht in den Glauben einzuführen, sondern daß es sich um eine Außensicht handelt, die nicht einfach abständig bleibt, sondern sich mit dem Denken und den entscheidenden Fragen auseinandersetzt, ohne die Fremdheit des Gegen-standes zu übersehen.
Im Rahmen der hermeneutischen Überlegungen hatten wir oben von der Möglichkeit eines osmotischen Kontaktes gesprochen. Denkwege einer fremden religiösen Tradition können einen „osmotischen Austausch" anregen, indem Impulse aufgenommen werden und zugleich Grenzen eine wichtige Funktion behalten. Sich „osmotisch" ansprechen zu lassen, kann in Schule und Unterricht z.B. heißen, sich in Geschichten hineinzudenken oder sich existentiellen Fragen der entsprechenden Tradition zu stellen.

(a) Wenn sich die Schülerinnen und Schüler auf eine mythische Geschichte oder einen biographischen Bericht einlassen, begleiten sie die, um die es in der Geschichte geht, ein Stück weit auf ihrem Weg. Auf diesem gemeinsamen Weg werden auch Denkwege mitgegangen, die aus dem Erfahrungsschatz der jeweiligen religiösen Tradition in dieser Geschichte manifest geworden sind. Ein „Abdruck" des Heiligen kann so im Unterricht faßbar werden, auch wenn die Schülerinnen und Schüler keine heilige Wirklichkeit am profanen Ort des Unterrichts erfahren werden.
Was für die Geschichte als Mythos gilt, kann auch für ein Bild gelten. Nach Chr. Bizer erlaubt eine Geschichte oder ein Bild ein probeweises experimentelles Sich-Einlassen. Das Mitgehen oder Mitsehen ist frei von aller Verbindlichkeit und erschließt doch neue geistige Wege.

(b) Ist zunächst der fremde religiöse Gegen-stand im Schnittpunkt der Interessen von Unterrichtenden und Schülerschaft, so kann sich im Verlauf des Unterrichts ein Aspekt des existentiellen Potentials des religiösen Zeug-nisses Bedeutung gewinnen, z.B. eine Situation, ein Symbol, ein ethisches Problem oder eine philosophische oder religiöse Frage etc., also ein Sachverhalt, der die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt bzw. auf ihrer Entwicklungsstufe anspricht. Die Schülerinnen und Schüler treten mit ihren eigenen Fragen und Interessen ins Gespräch.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Das religiöse Zeug-nis ist so nicht mehr selbst Mittelpunkt, aber auch nicht einfach außerhalb des unterrichtlichen Gefüges. Es hat den Impuls für das neue Thema gegeben und lädt gleichsam zum Gespräch ein.

Fremde Bilder, Situationen, Fragen und Probleme können jenseits der kulturellen und religiösen Grenzen berühren, zugleich bleiben die Grenzen zum Fremden im osmotischen Kontakt bestehen. Einerseits kann und soll so ein fremder Glauben und fremde Bilder die Schülerinnen und Schüler zu einer persönlichen Auseinandersetzung anregen, andererseits macht dies Vorgehen aus dem Von-Außen-Kommen kein Von-Innen-heraus-Verstehen. Wenn wir durch einen osmotischen Kontakt einen „Sinn für" religiöse Zeug-nisse anregen wollen, gehört dazu das Bewußtsein für die Entzogenheit fremder religiöser Erfahrungen im Profanum der Schule.
Die Absicht, die Schülerinnen und Schüler in die Fragen, Geschichten und Themen einer religiösen Tradition einzubeziehen, verlangt eine Beschäftigung mit Unterrichtsformen, in denen der bleibenden Fremdheit Rechnung getragen werden kann.

Drei Vermittlungsfiguren scheinen mir das Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler, die Fremdheit und das notwendige genaue Wahrnehmen des Unterrichtsgegen-standes in eine Balance zu bringen.

Möglich wird solch eine Balance durch die Beschränkung auf ein bestimmtes religiöses Zeug-nis, dadurch daß diesem Zeug-nis in seiner Individualität *Raum gegeben* wird, und es so in seiner Eigenart fremd bleiben kann und doch Anknüpfung ermöglicht. (1) Raum gegeben wird dem Zeug-nis, indem beim Wahrnehmen nicht nur das Verallgemeinerbare, sondern auch das Besondere dieses einen Zeug-nisses beachtet wird. Zur Kontaktaufnahme der Schülerinnen und Schüler ist weiter (2) die *Weise der Annäherung* zu beachten, die einerseits die Grenze zum Fremden deutlich macht, andererseits die Annäherung strukturiert und so Orientierung und Ordnung anbietet, ohne das Fremde in ein eigenes Ordnungsmuster einfach aufzulösen. (3) Das, was fremd bleibt, und das, was Anknüpfung und Vergleich zuläßt, kann schließlich in einem *Gespräch* um einen Impuls des Gegenstandes konkret und explizierbar werden, zu der das genaue Wahrnehmen Voraussetzung ist.

(1) Als erstes schlage ich den Blick auf ein *begrenztes religiöses Zeugnis vor, das etwas von der Glaubenswirklichkeit der entsprechenden Tradition zum Ausdruck bringt.* Solch ein Zeug-nis kann zum Beispiel in einer Statue und einem Mythos bestehen, in der Erzählung einer prägenden religiösen Situation, einem Bericht eines religiösen Menschen oder in einer Bilderfolge, die einen Menschen in der Ausübung seines Glaubens zeigt. *Dieses Zeug-nis in seiner Individualität gilt es*

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

wahrzunehmen. Gegenüber einem Unterrichtsansatz, der sich ausführlich bei historischen Klärungen und den Lehrgebäuden der jeweiligen Religion aufhält, um so ein Raster zur Erfassung und zum Einordnen der übrigen Phänomene zu gewinnen, wagen einzelne englische Religionspädagogen wie Jackson und Grimmitt/Hull (1991), sich auf einen einzelnen individuellen Gegen-stand zu *beschränken*, in dem sich Glauben und Erfahrungen des Heiligen in zentraler und eben auch individueller Weise spiegeln. Die Wahrnehmung dieses ganz speziellen Besonderen ermöglicht Fremdheit in ihrer Individualität immer im Auge zu behalten, aber auch weitere Bezüge aufzunehmen und schließlich sich zugleich von diesem Eigenen, Individuellen einer Geschichte, eines Bildes oder Menschen auch persönlich ansprechen zu lassen.

Die Wahrnehmung der „Individualität" wird nicht nur die Fremdheit plastischer machen, sie verhindert auch eine mißverstandene exemplarische Funktion des Zeug-nisses.[55] Ein individuelles religiöses Zeug-nis in seiner Dynamik ist nie schlicht ein *Fall* für ein Gesetz oder Prinzip, für ein anderes, im Unterricht eigentlich gemeintes Allgemeines, z.B. ein mythisches Prinzip. Es geht um das Gespräch mit diesem einen Zeug-nis. Der Unterricht zielt auf die Auseinandersetzung mit den besonderen Impulsen *dieses Gegen-standes*, auf das Ernst-nehmen der Individualität, auf das Wissen um die bleibende Fremdheit *dieses* Zeug-nisses. Mit dieser Zielrichtung ist es insbesondere der *Umgang* mit einem religiösen Zeug-nis im Unterricht, der exemplarische Züge trägt.[56]
Die Dynamik des hier beschriebenen Unterrichts resultiert aus der Bereitschaft zu einem Gespräch mit einem ganz bestimmten fremden Zeug-nis, einem Gespräch, dessen Wege offen sind.

(2) Eine *rituell geformte Schwelle* macht den Graben zwischen der Schule und dem religiösen Gegen-stand bewußt.[57] Ein Begegnungsritual zeigt die Distanz zur traditionellen deutschen Kultur, es zeigt den Respekt, und gibt auch die Struktur und Sicherheit zur näheren Kontaktaufnahme mit diesem anderen,[58] ohne daß eine Seite die andere vereinnahmt.

---

55 Vgl. oben Kap 5.4.2; vgl. zum Exemplarischen W. Kalfki [1963], S.443.

56 Der Gegen-stand kann als „Repräsentant" für eine bestimmte Tradition herausgegriffen sein. Klafki benutzt den Begriff des „Repräsentativen" im Zusammenhang mit geschichtlichen Epochen, von denen „repräsentativ" nur ein Aspekt, eine Begebenheit oder eine Person intensiver verfolgt wird und die doch immer wieder Ausblicke auf die gesamte Epoche möglich machen.

57 Auf die Notwendigkeit dazu hat erstmals J. Hull in seinem Rückgriff auf P. Ricoeur („Schule des Mißtrauens" und „Schule des Glaubens") und auf A. Schutz („finite provinces of meaning") hingewiesen (vgl. Kap. 5.3). Anders als Hull möchte ich die Frage nach dem Schock und der Schwelle nicht nur auf die Grenzen zur religiösen Sphäre beschränken. Dies gilt m.E. ebenso für kulturelle und ethnische Fremdheit („Kulturschock").

58 Vgl. zur Ritualisierung gegenüber einem Gast E. Röbe (1994), S.513: „Die Reaktion auf Fremde führt stets zu Verhaltensregeln, die wieder Sicherheit gaben:

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

„Das Fremde abzuschieben und zu verdrängen, ist Kolonialismus. Es prinzipiell zu lieben, ist Vereinnahmung oder Kapitulation. ... Ob Fremdes geachtet wird, entscheidet sich daran, wie Kritik und Grenzziehung vollzogen werden.“ [59]

Die Welt der Schülerinnen und Schüler und die des Gegenstandes werden deutlich unterschieden.[60] Gerade wenn sich die Schülerinnen und Schüler mit einem Menschen, der seinen Glauben vorstellt, bis zu einem gewissen Grad identifizieren, muß auch in der Weise der Begegnung die Fremdheit deutlich bleiben (Warwick-Project). Wenn ein fremder Mythos jüngere Kinder in seinen Bann zieht, sollte herausgestellt werden, daß dies kein Mythos der Kinder ist, sondern ein Mythos anderer Menschen, anderer Kulturen („A Gift to the Child“). Wenn Schülerinnen und Schüler ihren Unmut oder ihre Kritik gegenüber einer fremden Tradition äußern, muß die kulturelle und religiöse Distanz deutlich werden.
Das Ritual weist darauf, daß der Gegen-stand in der Schule nicht an seinem rechten Ort ist, daß er in einen Zusammenhang des Glauben oder des heiligen Raumes gehört. Auf diese Weise wird deutlich, daß der Sicht der Schülerinnen und Schüler etwas genommen oder entzogen bleibt von dem, was dieses Zeug-nis in seinem Kontext ausmacht.
Eine Schwelle charakterisiert eine Grenze, die zugleich Brückenfunktion hat. Ein Schwellenritual gibt auch dem Einstieg in das Fremde eine Struktur und überbrückt die Irritation und Unsicherheit gegenüber dem Fremden durch eine geregelte Form. Ein Ritual ist geformte Begegnung, in der sich Respekt und persönlicher Kontakt verbinden können.

(3) Als drittes möchte ich den oben unter b) genannten Punkt der Themenentwicklung noch weiter ausführen. Ein *Gespräch, das sich aus dem existentiellen Potential des religiösen Zeug-nisses entwickelt,* involviert einerseits in Sichtweisen des Zeug-nisses, es bringt aber auch mit sich, daß es nicht nur um das geht, was das religiöse Zeug-nis zu sagen hat, sondern auch um die Schülerinnen und Schüler. Solch ein *Gespräch* muß nicht verbal ausgetragen werden, sondern *kann in vielfältigem eigenen Gestalten der Schülerinnen und Schüler bestehen.* Das verfolgte neue Thema involviert einerseits z.B. in eine

---

... In Deutschland zeigte sich die Ritualisierung eher abwehrend: Man zeigte z.B. Fremden in ländlichen Gegenden keine Kleinkinder oder Neugeborene. Sie durften z.B. in keinen Milcheimer blicken und mußten zum Vieh beim Eintritt in den Stall ‘Behüt’s Gott’ sagen. Heute bietet oft eine Tafel sorgsamen Abwehrzauber, auf welcher steht ‘Tritt ein – bring Glück herein!’“

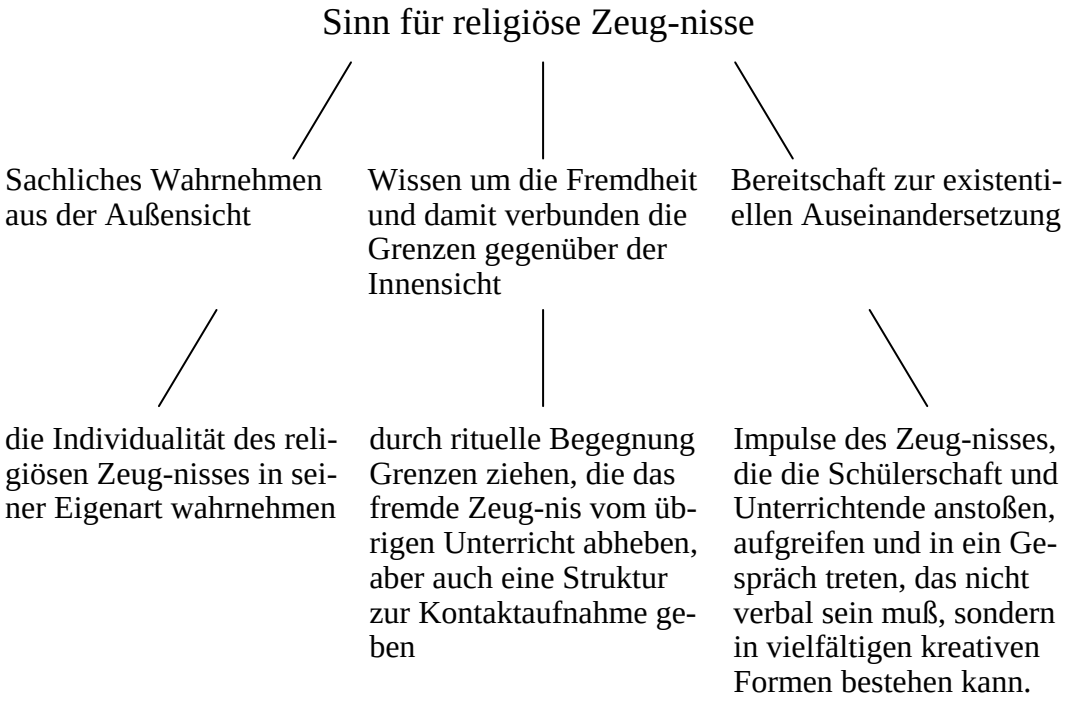
[59] D. Zilleßen, EvErz 43 (1991), S.570.

[60] Vgl. A. Wierlacher (1993b), in: ders. (1993a), S.49. Er spricht von „Zumutbarkeitsgrenzen“ und „Zumutungsgehalt“ von Kommunikation mit Fremdem und verweist auf die Territorialforschung.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

zentrale Fragestellung des Zeug-nisses, läßt aber dabei auch Unterschiede hervortreten, läßt die Schülerinnen und Schüler zu Wort (zu Bild oder Ton) kommen, eigene Positionen bilden und Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegenüber dem Zeug-nis hervortreten.
Ein sich so entwickelndes thematisches Gespräch (im weitesten Sinne) sollte offen genug sein, daß es die Interessen der Schülerinnen und Schüler und die Interessen der fremden Tradition gleichgewichtig nebeneinander treten läßt. Das existentielle Potential des Zeug-nisses, das im Unterricht aufgegriffen wird, ist jenseits des Binnenbereiches der jeweiligen Tradition immer noch ein „Abdruck" ganz bestimmter Erfahrungen heiliger Wirklichkeit. Die Schülerinnen und Schüler bringen ihre Erfahrungen mit. Indem im Kontext des Unterrichts die Grenzen und Unterschiede zum Zeug-nis abgesteckt werden, eröffnet es den Freiraum, die Schülerinnen und Schüler durch diesen „Abdruck" nicht festzulegen, sondern diese als Ausgangspunkt zu nehmen, nach den eigenen Bezügen zu fragen, so daß die Impulse des Zeug-nisses und die Distanz zu dem Zeug-nis gleichermaßen aufgenommen werden.

6.3.2 Zusammenfassung: Ein „Sinn für" religiöse Zeug-nisse



Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Die hier vorgeschlagenen drei Bausteine (vgl. die untere Reihe des Schaubildes), wurden so gewählt, daß sie jeweils die Aspekte aufnehmen, die wir in der Einleitung (Kap.1) als konstitutiv bezeichnet hatten, einen „Sinn für" religiöse Zeug-nisse zu gewinnen (obere Reihe).
Sinn für ein fremdes Religiöses zu entwickeln, umschließt eine detaillierte deskriptive Beschäftigung und die Bereitschaft sich existentiell auseinanderzusetzen. Es umschließt schließlich das Wissen um die Entzogenheit dieser anderen Ebene des Religiösen, der Erfahrung mit diesem Gegenstand im Glaubensleben, der Erfahrungen mit dem Heiligen, die der Außenstehende nicht teilen kann.

Jeder der drei unten im Schaubild ausgeführten Unterrichtsbausteine läßt sich aber nicht nur mit einem Aspekt des Sinns für religiöse Zeugnisse verbinden. Jeder dieser Bausteine weist auf die anderen Bausteine hin:

1. Gerade die *Wahrnehmung* des Zeug-nisses in seiner Individualität läßt auch die bleibende Fremdheit deutlich werden. Gerade das Individuelle reizt zur Auseinandersetzung.
2. Die *ritualisierte Begegnung* führt die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Denken und Wahrnehmen, ihren Bezügen heran und macht zugleich auf den Abstand aufmerksam; es macht sowohl das Wahrnehmen als auch das existentielle Gespräch zu *begrenzten* Aspekten der Auseinandersetzung, die dieses Zeug-nis nie ganz erfassen.
3. Zum dritten Punkt, dem *Gespräch*, gehört auch, daß das Zeug-nis nicht nur Impulsgeber ist, sondern daß es zum Gesprächspartner wird. Genaues Wahrnehmen, ist Voraussetzung für das Gespräch. Die Fremdheit und Andersartigkeit wird im Gespräch deutlich werden.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

7 Praktische Folgerungen

Für die folgenden Beispiele aus der Praxis gehe ich von den drei Bausteinen aus, die zuletzt beschrieben wurden: das Wahrnehmen des individuellen, begrenzten Gegen-standes des Unterrichts, rituelles Vorgehen, das die Grenze, aber auch die Begegnung strukturiert, und ein Gespräch um einen Impuls aus dem existentiellen Potential des Zeug-nisses.
Ich greife dabei zurück auf Erfahrungen mit dem Warwick-Project und „A Gift to the Child", sowie auf Beispiele aus der Reihe „Geschichten vom Himmel und der Erde", die das hier vorgeschlagene illustrieren können.[1]

7.1 Dem fremden Gegen-stand in seiner Individualität Raum geben

7.1.1 Die Anschaulichkeit der Fremdheit im Konkreten und Individuellen

Das Warwick-Project greift prägnante Situationen und Aussagen individueller Menschen auf, und „A Gift to the Child" behandelt pointiert „Numina", sehr spezifische Zeug-nisse mit ihrer inneren Dynamik. Mit diesen Zeug-nissen wird ein Fremdes behandelt, dessen Eigenart die Schülerinnen und Schüler je nach Alter nach-hören, nach-spüren und nach-sehen können, das sich aber nicht einfach durch Kategorien und geschichtliche Einordnung in den Griff bekommen läßt und das sich seinen Charakter und damit auch seine Fremdheit in der europäischen Schule wahrt. Das *Individuelle* macht das *„Gegen-ständige"* gegenüber dem Unterricht augenfällig.

[1] Die Reihe „Geschichten vom Himmel und der Erde" folgt dem hier entwickelten Prinzip, indem sie für eine Religion ein spezifische eigentümliche Geschichte auswählt, die einerseits in ihrer Individualität stehen bleibt und doch religiöse Vorstellungen der großen religiösen Traditionen deutlich machen kann, und die andererseits auch über diese Grenzen hinaus die Leserinnen und Leser mit ihren Impulsen anspricht. Vgl. besonders H. Vulliez (1994), S. Zéghidour (1994). (Leider konnte ich bislang keine Informationen über das Projekt der französichen Herausgeber in Erfahrung bringen.)

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Die Sikhfrau Kaur Garcha bleibt in ihrer Kleidung, die auf jedem kleinen Photo am Rande des Textes abgebildet ist, immer eine Fremde. Die Statue des elefantenköpfigen Gottes wird nie ganz heimisch in der Klasse. Der Ruf zum Gebet bleibt für die Nicht-Muslime ein fremder Wortlaut, auch wenn sie arabisch lernten.

Der konkrete Gegen-stand wird jedoch auch so ausgewählt, daß er die Schülerinnen und Schüler aus der Fremdheit heraus immer wieder anspricht.
Der verhaltenspsychologische Gegenpol der Fremdheit ist die Neugier der Schülerinnen und Schüler. Ihn gilt es zu nutzen. Das Andere reizt, es fordert heraus, soll verstanden, durchschaut, eingeordnet werden können. Das entspricht der Hermeneutik der Schule, in Spannung zur bleibenden Fremdheit des Gegenstandes.

Kurz hat die deutsche Lehrerin von Ganescha erzählt, nun steht er vor der Klasse noch verhüllt in einem Beutel. „Das ist bestimmt Jesus!“ , ruft einer in der Klasse. „Quatsch, das ist Ganescha.“ ruft ein anderer. „Wetten, nicht?“ „Wetten, doch!“.
Im üblichen Geschehen des Religionsunterrichts ist Jesus die Matrix, die Spannungen auflöst. Ganescha aber geht nicht in den christlichen Unterricht auf.

7.1.2 Wahrnehmung der Individualität

Ein Bild, eine Statue, eine Geschichte, ein Lied werden eingeführt. Die erste Begegnung mit einem fremden Unterrichtsgegen-stand wird mit Vorsicht initiiert, Vorsicht im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler, die nicht überrumpelt werden wollen, Vorsicht ebenso mit Rücksicht auf das religiöse Zeug-nis, das einem fremden Kontext ausgesetzt wird.
Der erste Umgang mit dem Fremden besteht in einer Musterung: wie sieht er aus von Nah, von Fern, wie riecht er, schmeckt er, hört er sich an, fühlt er sich an. Der Kontakt wird über die Sinne hergestellt.
Die Wahrnehmung läßt das Einmalige hervortreten.

Ganescha wird in einem Leinensack herumgegeben, die Kinder dürfen hineinfühlen, aber nicht hineinschauen
„Das ist aus Holz.“ „Da sind verschiedene Stäbe dran.“ „Unten drunter ist Filz.“ „Oben ist so’n spitzes Ding, vielleicht ‘ne Krone.“
Ganescha wird auf einem Tablett enthüllt.
Dann wird er herumgegeben.
Weitere Beobachtungen: „Der hat einen Elefantenkopf.“ „Und vier Arme.“, „Das Holz riecht gut.“ „Da ist ein anderes kleines Tier.“ „‘ne Maus.“ Lehrer: „Das ist keine Maus, denkt an etwas anderes.“ „ Ich weiß, das ist eine Ratte.“
An Ganeschas Statue bildet nicht nur die Ratte ein Attribut, in jeder Hand hält er etwas anderes, alle weiß auch der Lehrer nicht zu deuten.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

In den Warwick-Büchern ist dezidiert nicht vom Lesen der Zitate, sondern vom „Hören“ auf die Personen („listening“) die Rede. Wahrnehmung wird am Individuellen, ganz speziellen Anderen geübt.

„First, you must start with an open mind and really listen to the Sikhs in this book. ... Take time to listen ...“[2] und am Ende des Buches:
„‘Listen’ again to some voices in this book before you complete this activity [scl. die Schüleraufgabe]“.[3]

In vielen Schulbüchern oder Schulbuchkapiteln zum Thema einer Weltreligion (vor allem in den deutschen) ist der Ansatzpunkt erster Begegnung die Geschichte (Mohammed vor 1300 Jahren....) oder das soziale Konfliktfeld.
Der Blick auf das Individuelle wird gestört,[4] das Individuum gerät zum Fall, der sozial, systematisch, historisch, vielleicht geographisch eingeordnet werden kann. Diesem Ansatz versuchen Autoren wie M. Grimmitt, J. Hull und R. Jackson eine andere Form entgegenzusetzen. Sie gehen umgekehrt vor.
Der Kontext wird gleichsam vom Gegenstand mitgebracht.[5] Aus der Beobachtung ergeben sich Fragen nach den Zusammenhängen. Details machen neugierig auf den Hintergrund (induktives Vorgehen). Mit der detaillierten Wahrnehmung des eigenartigen Fremden und der allmählichen Klärung des Kontextes wird einem vorschnellen „Ich verstehe ...“ vorgebeugt, [6] so daß die Erfahrung der Fremdheit gewahrt werden kann.[7]

---

[2] O. Bennett (1990), S.3.
[3] O. Bennett (1990), S.62.
[4] Vgl. H. Rumpf (1995) hält es für wichtig, im Unterricht „diese ‘andere’ Aufmerksamkeit“ zu fördern, die nicht sofort typisiert und in Kategorien zwängt, die das Individuelle nicht als Fall dieser oder jener religiösen Tradition sieht, sondern neben dem Einordnen auch das unendlich schwere „unbewaffnete“ Hinschauen auf das Individuum lernen läßt.
[5] So zeigen es die Bücher des Warwickprojects. Gerade der Kontext kann die Schülerinnen und Schüler auch in ihren Bezügen ansprechen. Natürlich kann der Kontext, wie bei „A Gift to the Child“ auch seperat eingeführt werden. Auch hier bleiben Fremdheit und Nähe (lebensweltliche Bezüge) in einer Balance.
[6] Ein vorschnelles „‘Ich verstehe dich’, heißt, mit den Überraschungen, die so oder so in dir schlummern, mit dem Rätsel, das du bist, mit deiner verstörend gefährlichen Fremdheit und deiner erschreckenden und beglückenden Andersartigkeit habe ich nichts zu schaffen.“ M. Gronemeyer (1993), S.154. Vgl. H.Rumpf (1995).
[7] Die Autoren von “A Gift to the Child“ nutzen dies in ihren Ausführungen. Während die Kinder einerseits immer vertrauter mit dem Material werden, wird andererseits ihre kulturelle und religiöse Fremdheit immer deutlicher gemacht.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

7.1.3 Ein individueller Zeuge von Glauben und heiliger Wirklichkeit

Ein Zeuge heiliger Wirklichkeit findet in einem gestalteten individuellen Zeug-nis Eingang in den Klassenraum. Ein Bild, eine Statue ist selbst schon ein Zeug-nis. Hilfreich ist nicht eine bloße Statue oder ein Bild zu präsentieren, sondern durch sie eine Geschichte zu erzählen, durch die etwas von dem Glauben und der heiligen Wirklichkeit des Gegen-standes unmittelbar deutlich wird; dies kann geschehen z.B. (a) durch einen authentischen Erfahrungsbericht, (b) durch die Bilderfolge eines Rituals von Menschen anderen Glaubens oder (c) durch eine traditionelle Geschichte.

(a) Der Glaube von zwei, drei individuellen Menschen wird im Buch „Listening to Sikhs" entfaltet und läßt etwas aufscheinen von ihrem Charakter, aber auch von dem Geist des Sikhismus, der durch sie lebendig wird.

In einem Kapitel zum Gottesdienst (Worship):
„The first thing I do in the morning when I wake is to repeat 'Waheguru' (Wonderful God). The constant repetition of God's name throughout the day becomes as natural as breathing and it makes me feel more or less linked with the spirit of God. I find it very hard to describe what happens in worship. For me the word 'worship' is not quite right because it is a word which might make you believe you can see a shape or a person. God has no shape, no colour, no form. But calling his name in prayer you feel a link with him and by practising his teaching through your way of life, you come closer to God."[8]

(b) In „A Gift to the Child" wird in der letzten Phase der *Ort des Glaubens* durch Photos deutlich gemacht: Die Bilder des Buches, die diese religiösen Zeug-nisse im Gebrauch eines ganz bestimmten Jungen aus Birmingham zeigen, vermitteln den Schülerinnen und Schülern den Schrein und die Verehrung durch die Hindufamilie als die „Heimat", als den eigentlichen Ort dieser Statue. Die Atmosphäre der Andacht teilt sich auch den Schülerinnen und Schülern im Unterricht mit, auch wenn sie an der Zeremonie auf den Bildern nicht teilnehmen.

(c) In dem Kinderbuch „Die geheimnisvollen Zeichen des Kaïdara" aus der Reihe „Geschichten vom Himmel und der Erde"[9] ermöglichen drei Jungen die Identifikation, die das „Land des Gottes Kaïdara, des fernen und doch ganz nahen Gott" suchen. Am Anfang der Reise tut sich vor ihnen ein Loch in der Erde auf, durch das sie in eine andere Welt treten. Sieben eigenartige Zeichen begegnen ihnen, das Geheim-

[8] O. Benett (1990), S.44.
[9] H. Vulliez (1994).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

nisvolle nimmt mehr und mehr zu. Sie gelangen an eine Mauer, hinter der Mauer ist ein Hahn, der sich in einen entsetzlichen Stier verwandelt, dessen Atem alles verbrennt. Aus der Asche des verbrannten spricht eine Stimme: „Ihr seid an der Schwelle zum Innersten von Kaïdaras Reich“ und lockt sie weiter zu gehen. Schließlich kommen sie an ein Loch voll widerlichen Unrats, das sich vor ihren Augen in den Thronsaal Kaïdaras verwandelt. Die Weisheit, die der Gott dort verkündigt fordert unbedingtes Folgeleisten. Nur einer der Jungen überlebt das Folgende, weil er dem Anspruch dieser Weisheit genügt.
Die Schwelle zum Heiligen, das Abgründige, das Entsetzliche und das Faszinierende dieses Heiligen wird durch diese kindgemäße Geschichte eindrücklich geschildert.

7.2 Entziehen und Einbeziehen – die schwierige Aufgabe im Umgang mit fremden religiösen Gegen-ständen

7.2.1 Ein Ritual als Zeichen des besonderen Ortes eines religiösen Gegen-standes im Unterricht

Schwellenrituale markieren den besonderen Ort des Fremden. Sie setzen die Glaubenssicht eines Menschen, die Erzählung eines Mythos oder die Statue von anderen Unterrichtsgegenständen ab. Der schulischen Verstehenskultur wird der fremde Gegen-stand enthoben. Sachliche Klärung, Ausführung des Kontextes, genaues Beobachten sind wichtig, aber bleiben doch ganz außen, dies macht der „rituelle“ Schnitt deutlich.

Zitate im Warwick-Project, in denen Menschen von ihrem Glauben und den Erfahrungen mit ihrer Religion berichten, werden mit einem Photo eingeleitet und mit dicken Anführungszeichen **„“** gekennzeichnet. In „A Gift to the Child“ beginnt eine Erzählung mit dem Entzünden einer Kerze, dem Läuten einer Glocke.
Die Statue von Ganescha wird auf ein Podest oder Tablett gestellt. Der arabische Koran hat auf einem speziellen Stativ seinen Ort.
Der Unterrichtsbesuch des Imam in deutschen Schulen folgt eigenen Ritualen: Der Lehrer kündigt den Imam an: „Nächste Stunde...“ Er führt ihn ein: „Dies ist ...“ Und gibt ihm das Wort: „....möchte euch erzählen ...“
In der Reihe „Geschichten vom Himmel und der Erde“ sind die Geschichten und Mythen in einem Kasten gerahmt. Sacherklärungen finden sich außerhalb dieses Rahmen am Rande der Seite. Im folgenden Informationsteil sind Zitate heiliger Schriften stets kursiv gedruckt.

Das Ritual gibt einem *religiösen Gegen-stand* seinen Raum. Die Sphäre, die das Ritual abgrenzt, wird von dem Lehrer oder der Lehrerin als religiös qualifiziert. In diesem Raum kann das Zeug-nis in Spannung

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

zum konfessionellen Unterricht und in Spannung zur profanen Schule von einem anderen Glauben und der Erfahrung des Heiligen zeugen.
Wie sehr diese Sphäre von den Schülerinnen und Schülern als religiös erlebt wird, hängt einerseits von dem religiösen Zeug-nis und der Einleitung des Lehrers oder der Lehrerin ab, es hängt andererseits von den Schülerinnen und Schülern ab, die in diesem Gegen-stand religiöse Anknüpfungspunkte finden.[10]

Der Lehrer hat einen Stein aus Australien mitgebracht. Dieser Stein wird in Australien als Gott verehrt. Der Lehrer leitet die Präsentation vorsichtig ein. Er erzählt von einem Menschen in Australien, für den dieser Stein heilig ist. Trotzdem fällt es den meisten Schülerinnen und Schülern schwer, hier etwas Religiöses zu sehen. Die meisten sehen einen Stein mit einem besonderen Aussehen, akzeptieren aber, daß ein anderer Mensch ihn als religiös qualifiziert. Weil er von einem *anderen Menschen* so qualifiziert wird, wird er mit Vorsicht behandelt, erhält er selbst eine gewisse Aura.
Die Qualifizierung als religiös kann besonders durch die Erzählung von Menschen, die mit einem Zeug-nis umgehen, erreicht werden. In jedem Fall vermittelt sie Besonderheit, wohl auch etwas von Würde. Weil der Koran für diesen einen Menschen heilig ist, behandelt ihn die Klasse mit Vorsicht.[11]

Deutlich wird durch ein Ritual der Abstand zum vorangehenden Unterricht. Die Würde und der religiöse Charakter des Gegen-standes müssen diesem möglicherweise erst durch die Art des Umgangs und die Erklärung des Lehrers oder der Lehrerin zugesprochen werden.

7.2.2 Jenseits der Schwelle – Gedankengänge nachgehen, Geschichten erleben, sich in Bilder hineindenken

Mit dem Schwellenritual grenzt der Lehrer oder die Lehrerin aber nicht nur ab, sondern er, bzw. sie inszeniert auch die Begegnung zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem Unterrichtsgegen-stand aus den Religionen.

„Setzt euch bitte in einen Kreis." Die Kinder rücken die Stühle zusammen. „Ich möchte euch die Geschichte von Guru Nanak erzählen." Der Lehrer zündet die

[10] Und in diesen Zusammenhang mögen noch viele andere Faktoren hineinspielen, die Örtlichkeit, die Tageszeit, das Wetter, das Verhältnis zum Lehrer oder zur Lehrerin etc.

[11] In „A Gift to the Child" schreiben die Autoren den Gegenständen als solchen „transkulturelle" numinose Qualität zu. Übersehen wird hier m.E., daß der Mensch eine Erscheinung als numinos wahrnimmt, weil diese an etwas anknüpft, was numinoses Erleben auslöst. Diese Anknüpfung muß bei einem Europäer aber nicht an denselben Gegenständen stattfinden, wie z.B. bei einem Ureinwohner Australiens. Ein „transkultureller" Auslöser numinoser Erfahrungen wäre erst noch zu erweisen. Zur sozialen Einbettung numinoser Erfahrungen vgl. H. Kämpfer (1997).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Erzählkerze an. Es wird ruhig in der Klasse. Alle schauen auf das erste Flackern des Lichts. Der Lehrer beginnt.

Eine Erzählung, eine Geschichte hören, heißt, sich hineinnehmen lassen in die Welt der Erzählung, mit ihren Voraussetzungen und Sinnzusammenhängen, ihrer „finite province of meaning". Mehr oder weniger schnell baut die Geschichte ihre Welt auf. Der Hörer oder die Hörerin begleiten die entscheidenden Charaktere auf ihrem Weg und werden so nicht nur mit dem Zeug-nis von außen konfrontiert, sondern auch im Verlauf der Geschichte ein Stück weit in die Welt, von der es zeugt, hineingenommen.

Gleichzeitig hat die Geschichte keinen verpflichtenden Charakter, sie ist durch das Ritual und die Form der Geschichte mit Anfang und Ende eine zeitlich begrenzte Einladung. An ihrem Ende entläßt sie die Hörerinnen und Hörer und stellt sie frei, sich zu ihr zu verhalten.[12]

Ein Beispiel für das hier Beschriebene ist die oben erwähnte Buchreihe „Geschichten vom Himmel und der Erde". Das Buch zum Islam handelt von einem Mann, der unzufrieden mit seinem Schicksal als einfacher Bauer ist. So macht er sich auf den Weg, Gott zu suchen. Während des Weges begleiten ihn gleichsam der Leser oder die Leserin. Auf diesem Weg lernt er oder sie etwas von der Frömmigkeit dieses Mannes kennen, etwas von den täglichen Riten, lernt aber auch verschiedene Menschen kennen, schließlich den Teufel und Gott.[13]

Durch den Weg des Mannes werden Leserinnen und Leser auf Denkwegen und in Bildwelten des Islam mitgenommen, ohne deshalb zu Muslimen zu werden, aber sie nehmen die zentralen Fragen des Mannes nach Reichtum und Armut, Gottes Gerechtigkeit und einem glücklichen Leben zur Kenntnis und beschäftigen sich mit ihnen.[14]

---

[12] Im Schwellenritual verbinden sich Trennung und Hinführung zur Auseinandersetzung mit einem Neuen, Fremden. Diese Funktion des Rituals ist an sich nicht neu. Sie findet sich in der Begrüßung und Verabschiedung des Lehrers, die Pausenchaos und Unterricht trennen, im Herablassen der Jalousien vor dem Film und im Herauflassen am Ende, im Ausknipsen des Lichtes vor Stilleübungen, in einer Redewendung des Lehrers, mit der er eine Imaginationsübung einleitet, oder allein schon im Zusammenrücken zu einem Kreis für die Geschichte, im gemeinschaftlichen Singen am Anfang der Stunde, im einfachen „Ich fange jetzt an..." (vgl. zur Ritualisierung von sprachlicher Kommunikation im Unterricht, wie Anforderung, Belobingung etc. W. Steinig [1995]) Mit diesen Ritualen wird zum einen ein Abstand zur Pause, zur schulfreien Zeit, zum übrigen Unterrichtsgeschehen, aber auch eine neue Konzentration zur Begegnung mit einer neuen Wirklichkeit geschaffen.

Das Ritual bietet Raum, sich dem Fremden anzunähern. Gegenüber der Irritation angesichts des neuen Gegen-standes, angesichts des Übergangs einer „province of meaning" in eine andere bietet es Sicherheit. Dies kann auch bei einer Geschichte oder einem Bild etc. einer fremden Religion genutzt werden.

[13] S. Zéghidour (1994), Der Mann, der Gott begegnen wollte.

[14] Die Erzählung als Medium des Religionsunterrichts ist schon lange Thema der Religionspädagogik, angefangen bei Augustin über Chr.G. Salzmann bis W. Neidhart und D. Steinwede. In unserem Zusammenhang interessant sind zwei Stimmen aus dem Anfang dieses Jahrhunderts:

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

7.3 Raum für die Sicht der Schülerinnen und Schüler

7.3.1 Impulse aufnehmen und zum eigenen Thema entwickeln

„Ganescha läßt mich nicht so schnell los“, berichtet die deutsche Lehrerin. „Dieser dicke kleine Junge, der so gern nascht – fremd und vertraut – hat er eigentlich ein Eßproblem? Verdaut er noch daran, daß sein Vater ihn einst getötet hat? – Irgendwie ist er ganz anders als das Bild, was ich von meinem Gott habe. Er berührt anderes, was ich vorher nicht mit Gott in Verbindung gebracht habe. Ich merke, daß

Heinrich Scharrelmann ist unter den Bremer Reformpädagogen derjenige, der sich in besonderer Weise mit der Form des Erzählens auseinandersgesetzt hat. In seinen Erzählungen läßt er den Kindern biblische Gestalten begegnen, David und Mose. Kindgerechtes Erzählen heißt für ihn, daß sich Gegenwart und Vergangenheit verbinden. Der Schüler kann sich hineinversetzten in eines der Kinder Israel, die vor dem Zelt Mosis auf das Ende der Beratung der Ältesten warten. Die Schülerin kann mit dem Volk unter den Linden stehen, ihren Hut schwenken und Jubeln, wenn der Kronprinz in seiner Kutsche vorbeifährt – Absalom heißt er. (H. Scharrelmann [1928], S.33)
In anderen Erzählungen beschreibt er nichts als ein Staubkorn im Sonnenlicht. Er will sie heranführen an das Religiöse, die „Schwelle des Heiligtums“. (H. Scharrelmann [1922], S.168). Das, was sie damit weiter anfangen, das was sie da erleben, ist ihre private Sache. (H. Scharrelman [1922], S.35 und 168.).
Bei Scharrelmann wird dabei deutlich, wie es in einer Erzählung gelingen kann, die Schülerinnen und Schüler in eine Situation zu verwickeln und so an wichtige Fragen und Erfahrungen heranzuführen, ohne einen Glauben vorauszusetzen. Die Diskussion und die Auseinandersetzung über den eigenen Glauben wird bewußt aus dem Unterricht verbannt, damit die Schülerinnen und Schüler in ihrem privaten Glauben nicht in eine Richtung gedrängt werden. Diese Abstinenz resultierte u.a. aus dem Bremer Schulstreit und der Forderung der Bremer Lehrerschaft, auf weltanschauliche Festlegung des Lehrers (und so auch der Schülerschaft) zu verzichten.
Anders versteht R. Kabisch (1931) die Erzählung. Er baut in seine Erzählungen bewußt Sätze des Katechismus ein, die sich den Schülerinnen und Schülern einprägen sollen. In unserem Zusammenhang interessanter als dieses Bemühen ist Kabischs Versuch, den religionsgeschichtlichen Kontext biblischer Geschichten in seinen Erzählungen in ausgeprägter Weise vor den Augen der Kinder aufzubauen. So beginnt die Erzählung zu Abraham mit der Schilderung der Macht des Flusses, der Wohl und Weh bestimmt, und dem Raunen der riesigen Bäume. (R. Kabisch [1931], S.162f). Ihm gelingt es dabei interessanterweise auch, die heidnischen Kulte verständlich zu machen, etwas von dem Unheimlichen, Faszinierenden dieser Naturmächte wird deutlich. Auseinandersetzung und Kritik an diesen Mächten werden in der Person des „Abram“ aufgenommen, indem dieser das Unsinnige dieser Kulte aufzeigt und den Glauben an den einen unsichtbaren Gott begründet. In einer vorangehenden Veröffentlichung beschreibt Kabisch, „daß die Religion zwar nicht unmittelbar, aber doch mittelbar zu lehren sei, sofern die Phantasie es ermöglicht, die religionsschöpferischen Ereignisse und die Wirkung religionsschöpferischer Persönlichkeiten nachzuerleben.“ (R. Kabisch [1931], S.17). M.E. gelingt es Kabisch, in diesen Erzählungen in die Denkweise dieser fremden Religionen zu verwickeln, auch wenn er diese gleich wieder zu Gunsten des Monotheismus destruiert.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

sich mein Fragen nach meinem Gott wandelt.“ (S. Leonhard, Lehrerin in der Orientierungsstufe)

„Die Berufungsgeschichte Guru Nanaks, die Vision der Bernadette von Lourdes, der tägliche Gottesdienst Kedars machen mich neugierig, mehr über die Sikhs zu erfahren, sie machen mich neugierig zu fragen, was ist eigentlich dran an Lourdes jenseits von Kitsch und Kommerz.“ (S. Leonhard, Lehrerin in der Orientierungsstufe)

In der verbalen oder imaginativen Beschäftigung mit dem Gegen-stand finden sich Momente, die bewegen, berühren, anstoßen oder abstoßen. Die Schülerinnen und Schüler entdecken das existentielle Gesprächspotential. Im Schnittpunkt von Interessen, Intentionen und Notwendigkeiten in der Klasse entwickeln sich Themen, die im Unterricht weiter verfolgt werden.
Die Autoren der Bücher des Warwick-Projects und von „A Gift to the Child“ verweisen explizit auf solche Themen, die auch den Interessen, Fragen und Problemen der Klasse entsprechen. Der Lehrer oder die Lehrerin entscheiden im Blick auf die Klasse, was intensiver weiterbehandelt werden soll. Die Entwicklung eines Aspektes des existentiellen Potentials des religiösen Zeugnisses zum neuen Thema macht Schülerinnen und Schüler und die religiöse Tradition zu „Dialogpartnern“. Schülerinnen und Schüler bringen ihre eigene Lebenswelt, ihre Vorstellungen und Probleme und ihre Fragen in verbalen und anderweitigen kreativen Gestalten ein. Im geformten religiösen Zeug-nis der fremden Tradition tritt ihnen eine andere Sicht gegenüber. Ein Gespräch entwickelt sich.

Themen für solch ein Gespräch mit dem fremden religiösen Zeug-nis, „Nahtstellen“ (Th. Sundermeier) zwischen Eigenem und Fremdem bedürfen nicht der Grundannahme einer allgemeinen elementaren Religiosität, einer neutralen Ebene oder bestimmter Fragemuster, auf der dann aufgebaut werden müßte.
Diese Annahme geht von der These aus, daß es Fragen eines anderen Menschen oder Denkbewegungen eines religiösen Zeugnisses gibt, die in einen anderen Horizont hinein sprechen und zum Neudenken alter Positionen veranlassen können. Ob dies deswegen für alle Menschen interessant ist, kann dahingestellt bleiben. Ein „osmotischer Austausch“ (Th. Sundermeier) kommt gerade auch ohne das Konstrukt einer allgemein-menschlichen vermittelnden Ebene aus.

Im Umgang mit einem religiösen Zeug-nis ist es wichtig zu sehen, daß dieses Zeug-nis persönlich ansprechen und zum Weiterdenken anstoßen kann, daß es im Rahmen dieser Klasse sein Gesprächspotential entfalten kann. Dabei geht es mir nicht darum, eine elementare Religiosität (wie der existentiell orientierte Ansatz in England) oder die „archaische Bildwelt“ (Halbfas) zu beleben, sondern darum, *den Kindern oder Jugendlichen mit ihren Fragen, Vorurteilen, ihrer Kritik und ihren Bildern einen Raum zu eröffnen und sie mit dem fremden Zeug-nis*

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

in ein Gespräch zu bringen, dessen Gestalt von den Fähigkeiten und Interessen der Teilnehmer bestimmt ist.[15]

Ein *Gespräch* bringt es mit sich, daß Teilnehmer sich eine eigene Meinung bilden und eigene Sichtweisen und Fragen ins Spiel bringen. Impulse, die anstoßen und abstoßen, holen heraus aus einer Haltung der Indifferenz und Gleichgültigkeit gegenüber einem fremden „Stoff".[16] Ein Gespräch hilft, eigene Positionen herauszubilden, wie auch Schwellen helfen, eigene Identität „im Gegenüber" zu konturieren. *An einem fremden religiösen Gegen-stand mit seinem Gesprächspotential wird auch ein Arbeiten an eigenen Fragen und Finden eigener, vorläufiger Positionen möglich.*

Einige Beispiele sollen das in den folgenden Abschnitten illustrieren.

Kinder und ihre Eltern

Voten von Schülerinnen und Schülern:„Ich fand schrecklich, daß der Schiwa dem Ganescha den Kopf abgeschnitten hat." „Er war halt wütend.", „Das find ich ungerecht.", „Er hätte ihm einfach nur den Arsch versohlen können." „Er könnte doch höflich sein."
„Der ist doch der Herrscher, der läßt sich nichts sagen." „Er ist der Boß."
Lehrer: „Einen Boß zu haben, ist etwas Schwieriges."
„Ja, ich mag es gar nicht, wenn meine Mutter mir sagt, daß ich Hausaufgaben machen soll." „Wenn mein kleiner Bruder schreit, dann tun Mama und Papa alles, was er will." (Weitere Stimmen)
Lehrer: „Was hätten Schiwa, Parvati und Ganescha anders machen können?"
Voten: „Die beiden hätten sich einander vorstellen sollen: ich bin der Sohn von Parvati. Ich bin der Mann von Parvati." „Parvati hätte wissen müssen, daß es ein Problem geben wird." (eigene Unterrichtsaufzeichnung einer Unterrichtsstunde von U. Gedig, Grundschule 3. Klasse).

Süßigkeiten und Probleme

S. Leonhard (5. Klasse, von der Lehrerin nachträglich verfaßte Aufzeichnung): „Die Faszination dieser Geschichte liegt eindeutig im intrapersonalen wie im zwischenmenschlichen Bereich, auch wenn wir den Begriff „Konflikt" gar nicht benennen. In einer Klasse spricht eine Schülerin (!) - ohne Hinweis von mir - Ganeschas Eßproblem an, worauf die meisten SchülerInnen mit Kenntnissen aus

---

[15] So handelt es sich nicht um ein Gespräch zwischen „dem" Hinduismus und „dem" Christentum, mit überhöhten Vorstellungen von dem Beitrag der Kinder und Jugendlichen, wie es in der Orientierung am hohen Dialog der Fachleute oft genug geschieht, vgl. Kap 2.2.
Vgl. dazu auch den Vorschlag von A. Prengel (1993) im Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Individualität zu sehen und ihnen zugleich „Angebote zur Auseinandersetzung mit einer klar abgegrenzten, eigene Positionen vertretenden parteilichen Persönlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers" zu machen, A. Prengel (1993), S.191.

[16] Vgl. zur Indifferenz Jugendlicher gegenüber den Religionen K.E. Nipkow (1990b), in: Johannsen/Noormann (1990), S.142.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

ihrem eigenen Erfahrungsbereich und dem Fremder antworten: Man ißt halt viel, weil man Probleme hat, die man dadurch erst recht nicht löst. In anderen Klassen wird dies eher zu einer Frage des Lebensgenusses. Ganescha genießt sein Essen. In der Dynamik der mythischen Figur und ihrer kurzen Geschichte bleibt offen, ob Ganescha sich in seiner Haut wohl oder unwohl fühlt, abnehmen oder weiter süß genießen möchte, einsam ist oder Freunde hat - genau aus den Möglichkeiten heraus, die diese allzumenschliche Thematik birgt."

Das Thema Wut

S. Leonhard (5. Klasse, von der Lehrerin nachträglich verfaßte Aufzeichnung):„Ich konzentriere mich auf die Frage nach der Wut, und wir erarbeiten, wie unsere Wut aussieht, wie wir Wut agieren und was uns in Wut bringt. Die Lösung der Konflikte bleibt offen. Ich hätte einen Wertungsaspekt integrieren können: Ob denn Wut in Ordnung sei, gut und nützlich? Im Gefüge unserer Klasse scheint sich diese Frage bereits dadurch erübrigt zu haben, daß wir die Wut selbstverständlich in den Unterricht eingeladen, thematisiert und ansatzweise erklärt haben. Entscheidend scheint mir zu sein, daß auch der Gott Ganescha wütend ist und sein darf (und fett!)."

Die hier genannten Beispiele sind alle aus dem Bereich psycho-sozialer Konstellationen gewählt. Natürlich bieten sich auch problemorientiert-ethische Impulse zum Gespräch an (vgl. J. Hammond/M. Jacob [1990], Kap. 4.2.2 Beispiel 4).

Exkurs: Überlegungen zum „Projekt Weltethos" im Unterricht

In diesem Zusammenhang könnte z.B. die Frage nach einem Weltethos über Religionsschranken hinweg mit entsprechendem Material ins Gespräch gebracht werden (zum Weltethos vgl. oben Kap 2.2.1 c). Dabei wäre nach dem hier vorgeschlagenen Vorgehen allerdings *nicht* gleich auf eine alles übergreifende allgemeine Ebene abzuheben, sondern das ethische Denken in einer religiösen Tradition an einem Einzelfall in seiner Besonderheit und Eigenart wahrzunehmen, um dann ins Gespräch zu treten mit diesem Zeug-nis.[17] Im Gespräch könnten eigene ethische Herangehensweisen entwickelt werden, könnte aber eben auch ein gemeinsames Ethos, in seiner dialektischen Spannung zur bleibenden Fremdheit entdeckt werden (eben nicht einfach eine letztlich alle Unterschiede zurücklassende allgemeine *Ethik*[18], wie sie bei M. Palmer/ E. Bisset [1990] suggeriert wird, vgl. Kap. 4.2.3 Beispiel 3). Hier die Spannung zu halten, konkret zu bleiben und nicht in eine neue religionsneutrale, vielleicht platonisch angehauchte Ebene (vgl. M. Grimmitt Kap. 5.1.3 und 5.1.4) zu geraten, wäre die Aufgabe. Wie H. Küng (1993) festhält kann das Weltethos gerade seine Kraft daraus beziehen, daß es in den Religionen in

[17] Die in unserem Vorgehen dargestellten drei Bausteine, könnten dabei bei dem zunächst sehr „abgehobenen" Vorhaben „Projekt Weltethos" Kriterien für eine angemessene „Erdung" im pädagogischen Geschehen bilden.

[18] Vgl. K. E. Nipkow (1998), S.523, der auf die Unterscheidung von Ethik (als System mit einem konkreten Ansatz) und Ethos hinweist. Gerade die vier konkreten Imperative (vgl. Kap. 2.2.1 c) vermeiden m.E. zu Recht eine metaethische z.B. westlich-philosophische Begründung.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

ihrer Verschiedenheit eingebettet, verankert und vor allem begründet ist.[19] Das Ethos ist nicht *ohne* die ganz verschiedenen Bezüge zu einem „Absoluten (Gott)“[20] einem „Divinum“ zu denken, sondern mit diesen Unterschieden. Erst aus dem jeweiligen weltanschaulichen Zusammenhang gewinnt es die Kraft auf den Weltfrieden zu, gerade im Unterschied zu einem weltanschaulich *vorgeprägten* Ausgang z.B. von einem westlichen, aufgeklärt-rationalistischen Humanum.[21]
Die 50 Unterrichtsvorschläge zum Thema „Weltethos“, die demnächst veröffentlicht werden,[22] wären gerade auf diese Spannung hin zu überprüfen: Wird im Erkennen eines gemeinsamen Ethos noch die Andersartigkeit des fremden Glaubens im Auge behalten? Erst dann scheint mir der Weg zum „Religionsfrieden“ und „Weltfrieden“ (H. Küng) angebahnt, wenn der andere (das fremde religiös-ethische Zeug-nis) weiter auch in seiner Fremdheit gesehen werden darf.[23]

7.3.2 Im Gespräch mit dem Zeug-nis eigene Zeugnisse gestalten

In Deutschland nahmen die von mir besuchten Lehrerinnen und Lehrer das Thema Gottesbilder zur Weiterarbeit auf.

Die 5. Klasse, die sich durch die Wut Ganeschas hat anstoßen lassen, arbeitete theologisch weiter. Die Lehrerin berichtet:
„Im Unterricht ergibt sich ... die Frage nach unserem Gottesbild. Was habe ich für ein Bild von Gott. Mein Gott ist anders als Ganescha. Aber wie steht es mit seinem Zorn?
So begeben wir uns auf den Weg zu der Wut Gottes: Wir beschäftigen uns mit Hilfe von Inszenierungen spielerisch damit, worauf Gott wütend ist und wie sich der zornige Gott verhält. Die in diesem Zusammenhang aufgeführten Szenen fördern nicht mehr nur die Wut Gottes, sondern eine breite Palette der Umgangsweisen mit der Theodizeefrage zutage, wie sie von keinem Erwachsenen wohl eindrucksvoller hätte dargelegt werden können. Wie reagiert Gott auf Unrecht? Was macht er, wenn es Grund zur Wut gibt? Gott schlägt zu oder den Frieden vor, oder er verfolgt die schuldbeladenen Menschen und unterstützt zugleich die Verfolgten. Sogar der deus absconditus läßt sich einen Moment lang beleuchten: Da steht er in Gestalt einer Schülerin auf einem Stuhl, um dessen Höhe er die Men-

---

19 Vgl. H. Küng (1993), S.70f, S.75ff.
20 H. Küng (1993), S.78.
21 Vgl. kritisch J.J. Shepherd (1995), in: J. Lähnemann (1995), S.154-169.
22 Vgl. die Ankündigung bei K. E. Nipkow (1998), S.528ff. Vgl. auch I. Geschwentner-Blachnik (1999), die Beiträge dieses Bandes sind allerdings weitgend dem ethischen Unterricht zuzurechnen.
23 Vgl. z.B. H. Küng (1993), S.164-66. In J. Lähnemanns Band „Das Projekt Weltethos“ (1995) wird dies indirekt durch die sehr verschiedenen Beiträge von Vertretern einzelner Religionen deutlich. In H. Küngs Eröffnungsvortrag scheinen mir die zitierten Regeln Tübinger Friedenspädagogik (S.34 Anm.13) diesen Geist deutlich zum Ausdruck zu bringen. Hinweis auf die genannte Spannung bleiben in dem Sammelband allerdings am Rande (vgl. z.B. U. Schaefer, S.82 und K. Kürzdörfer, S.352, ob allerdings die von Kürzdörfer am Ende seines Beitrags herangezogene Ringparabel Lessings eine „relativistische Toleranz“ gerade vermeidet, wie der Verfasser meint, wäre noch genauer zu diskutieren).

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

schen überragt, entfernt, undurchdringlich - vielleicht ratlos, gelähmt, gleichgültig?“
Eine dritte Klasse hat sich besonders durch das fremdartige Aussehen dieses Gottes und die verschiedenen Symbole der Statue anstoßen lassen. „So viele Arme!“ Der Lehrer nimmt dies auf. Er will klären, wie alle Kinder selbst mit Gottesbildern ihr Verständnis von Gott zum Ausdruck bringen. Zunächst malen die Kinder ihre Gottesvorstellungen und besprechen, was sie damit über Gott sagen. Dann wird in Gruppenarbeit eingeübt, neue Metaphern für Gottes Wirken zu finden.
Eine Gruppe arbeitet mit Fühlbeispielen. Der Lehrer stellt Teppichreste zur Verfügung.
Die Gruppe fordert die anderen Schüler und Schülerinnen auf, mit nackten Füßen auf Stücken alter Teppiche zu gehen.
„Weich, rauher, weich, noch rauher. „Was wollen wir euch von unserem Erleben Gottes sagen?“
„Gott ist freundlich. Ich glaube, jetzt nicht mehr so, jetzt wieder, jetzt fühle ich, wird er ärgerlich, jetzt sauer.“
Eine andere Gruppe arbeitet mit Gerüchen. Der Lehrer hat riechende Gegenstände bereitgestellt. Die Gruppe hat schnell entschieden: Gott ist wie das beste Parfüm. Keiner sagt etwas, alle schließen die Augen, alle riechen.
In der Runde wird noch einmal festgehalten: Hindus wollen bei ihren Göttern die Vielfalt ihrer Macht herausstellen und stellen sie mit vielen Armen dar. Die Kinder in der Klasse glauben an einen anderen Gott. Aber auch die Schülerinnen und Schüler drücken mit ihren Bildern von Gott etwas aus.

Die Kinder bekommen die Möglichkeit, eigene Wege, eigene Anfragen festzuhalten. In Gruppenarbeit haben sie den Raum, etwas weiter zu bearbeiten, was sie vorher angestoßen hat, hier z.B. „Gott und Wut“ und „Gottesbilder“. Diese Unterrichtsphase ist so angelegt, daß sie bewußt an Motive und Anregungen der indischen Gottesvorstellung anschließt und daß hier doch deutlich etwas anderes entgegengesetzt wird. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, im Spiel mit den eigenen Traditionen, mit den eigenen Fragen zu Glauben und Religion Zeugnisse (im ganz schlichten Sinne) von eigenen Sichtweisen zu gestalten und daran neue Einsichten zu entwickeln. Das fremde religiöse Zeug-nis setzt Impulse und stellt Fragen. Die Schülerinnen und Schüler geben ihrer Position, ihren Interessen und Kriterien zu diesem Thema in eigenen schlichten Zeugnissen Ausdruck.

7.3.3 Zusammenfassung

Ein fremdes religiöses Zeug-nis läßt sich in der Außenperspektive nur in einzelnen Facetten verstehen lernen. Eine Anregung, ein Austausch mit Schülerinnen und Schülern ist möglich, muß aber um die Grenzen gegenüber dem Fremden wissen. Die Forderung, eine Balance zu finden zwischen der Fremdheit und Entzogenheit eines religiösen Gegenstandes und der begrenzten Möglichkeit, dadurch einen Sinn für religiöse Zeug-nisse zu entwickeln, haben wir mit dem Vorschlag von drei Bausteinen für den Unterricht beantwortet:

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Grundlage aller drei Bausteine ist die Auswahl von einem religiösen Zeug-nis als Unterrichtsgegen-stand, der einen kleinen Ausschnitt einer bestimmten Tradition erhellen kann, indem er auch für den Außenstehenden von einem fremden Glauben und Erfahrungen mit dem Heiligen zeugt, der als Unterrichtsgegen-stand dem Alter der Schülerinnen und Schüler gemäß ist und einen osmotischen Austausch ermöglicht, indem er über kulturelle und religiöse Schranken hinweg Impulse geben kann zu einer persönlichen Auseinandersetzung.

1. Der erste Baustein besteht darin, der Wahrnehmung der Individualität des Gegen-standes Raum zu geben, ihn in seiner eigenen Form und Ausdrucksweise *genau zu betrachten, zu riechen oder zu fühlen* und die Individualität in Balance zu halten mit dem, was hier an Allgemeinem über den Glauben einer fremden religiösen Tradition deutlich werden kann.
2. Der zweite Baustein ist die *Verwendung von Ritualen der Begegnung*, die dem fremden religiösen Zeug-nis seinen besonderen Status im evangelischen Unterricht zuweisen können und sowohl Schülerinnen und Schüler als auch dieses Zeug-nis vor Vereinnahmung schützen. Das Zeug-nis wird als Gegen-stand in den Unterricht eingebracht und zugleich vom schulischen Erfassen abgehoben. Ein Schwellenritual führt die Schülerinnen und Schüler an den Gegenstand heran und nimmt so die Irritation vom ersten Moment der Begegnung. Es führt aber auch wieder weg.
3. Der dritte Baustein besteht in Raum und Zeit zur *Findung und Vertiefung eines Themas*, das weiter verfolgt werden soll und das den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit läßt, für sich selbst Fragen und Positionen neu zu bestimmen und untereinander auszutauschen. Zu solch einem Thema können die Schülerinnen und Schüler der fremden religiösen Tradition eigene Zeugnisse entgegensetzen und so *in ein Gespräch treten*.

Mit diesen drei Bausteinen kann Fremdheit gewahrt und erfahren werden, durch diese Bausteine kann ein Aspekt des existentiellen Potentials aufgenommen und ins Gespräch gebracht werden, ohne das Fremde zum Vertrauten zu machen, im Rahmen dieser Bausteine hat das sachliche Beobachten seinen Ort.

7.3.4 Lernziele im evangelischen Religionsunterricht

In dem hier geschilderten Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler einen „Sinn für religiöse Zeug-nisse“ entwickeln, a) auf der Sachebene, indem sie religiöse Gegenstände in ihrer Eigentümlichkeit

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

wahrnehmen, beschreiben[24] und religionswissenschaftlich klären, b) auf der kommunikativ-existentiellen Ebene, indem sie in einer persönlichen Auseinandersetzung etwas von der Dynamik dieser fremden Bilder, Formen, Fragen erfahren, und c) indem sie die Entzogenheit des kulturell fremden Zeug-nisses und die Entzogenheit des Heiligen, des Anspruchs der fremden Mächte kennenlernen.

Dieser „Sinn für religiöse Zeug-nisse" wird auch den übrigen Unterrichtsthemen zugute kommen.[25] Drei Punkte sollen hier ausgeführt sein:

1. Die Schülerinnen und Schüler lernen fremde religiöse Zeug-nisse kennen. Sie lernen, religiöse Sachverhalte genauer wahrzunehmen. Sie bilden Begriffe und Sprache aus, diese besonderen religiösen Sachverhalte auszudrücken. Diese Sprach- und Sachkompetenz wird auch auf andere Unterrichtsthemen weiterwirken.
2. Die Schülerinnen und Schüler üben ein, sich mit einem Zeug-nis einer fremden religiösen Tradition auseinanderzusetzen. Es kann dazu angeleitet werden, *gegenüber religiösen Zeug-nissen in ihrer Fremdheit sensibel zu werden, Fremdheit bestehen zu lassen und doch auch zuzuhören, mit den begrenzten Mitteln der eigenen Kultur Verstehen zu suchen und ins Gespräch zu treten.* Die Spannung, die damit verbunden ist, die Grenzen zum Fremden zu respektieren und etwas fremd sein zu lassen, kann im Unterricht aufgenommen werden und ist auch ein Stück Arbeit an der sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler.
3. Die Schülerinnen und Schüler werden angestoßen und abgestoßen von Denkwegen des Gegen-standes. Impulse auf dem Gebiet des Religiösen und des Existentiellen können anstoßen, um zum Beispiel Kritik und Zweifel aber auch eigenen Glauben neu zu formulieren. Es wird Neugier angeregt, sich mit neuen Fragen zu beschäftigen. Durch die Beschäftigung mit einem Gegenstand aus den Religionen übt der Unterricht in *religiös und existentielle Denkbewegungen* ein. Ein Thema des Zeug-nisses kann zu vorläufigen Antworten auf letzte Fragen („ultimate questions") herausfordern und übt so die Kompetenz ein, eigene Erfahrungen und Überlegungen, aber auch Vorbehalte zum Ausdruck zu bringen. *Ein fremdes religiöses Zeug-nis im evangelischen Religionsunterricht eröffnet die Chance, in einem offenen Ge-*

[24] Vgl. K.E. Nipkow, in: van der Ven/Ziebertz (1994), S.209.

[25] U. Tworuschka möchte in diesem Zusammenhang von einer „new sensitivity for the bible" sprechen, U. Tworuschka (1994a), in: Van der Ven/Ziebertz (1994), S.184. Hier scheint mir jedoch ein Schritt übersprungen zu sein. Die neue „Sensibilität" wird wohl in den seltensten Fällen unmittelbar die Bibel betreffen als vielmehr ein generelles Bewußtsein für religiöse Phänomene und religiöses Fragen, die auf die Wahrnehmung christlicher Phänomene und Fragen zurückwirkt.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

spräch Kritik und Mißtrauen neu zu formulieren, wie auch eigene alte Bilder neu zu durchdenken.[26]Ein so erweiterter Gesichtskreis auf religiöser Ebene kann Schülerinnen und Schülern helfen, eine eigene Sicht und ein eigenes Verhältnis zu christlichen Vorstellungen auszubilden[27](Selbstkompetenz).

7.4 Verortung der Beschäftigung mit fremden Religionen im evangelischen Religionsunterricht

7.4.1 Zur christlichen Freiheit

In der Einleitung (Kap. 1) haben wir die christliche Freiheit als ein Fundamentales des evangelischen Religionsunterrichts bezeichnet. Die christliche Freiheit setzt frei *von* Zwängen und macht frei *zum* Dienst an der Welt. Mit der christlichen Freiheit korrespondiert ein pädagogisches Vorgehen, das diese Freiheit eröffnet, das die Schülerinnen und Schüler nicht zur Akzeptanz eines Bekenntnisses zwingt, das nicht allein christliche Sichtweisen präsentiert, sondern auch andere religiöse Traditionen zu Wort kommen läßt.
Wie sollen aber – im Namen christlicher Freiheit – Schülerinnen und Schüler mit fremden religiösen Zeug-nissen umgehen?
Aus der Freiheit von Zwängen folgt, sich ohne Angst vor fremden Mächten ein Stück weit in fremde Bilder und Geschichten hineindenken zu können. Freiheit zum Dienst heißt, bereit zu sein, sich auch mit dem, was anderen Menschen in fremden religiösen Traditionen wichtig ist, sachlich und persönlich auseinanderzusetzen und zugleich die trennenden Gräben zu fremden Kulturen, zu fremdem Glauben und zum Heiligen dieses Glaubens zu sehen und in ihrer Bedeutung zu respektieren.
Christliche Freiheit begründet eine Freiheit zum Gespräch mit fremden Kulturen und religiösen Traditionen.

---

[26] Es ist auch gerade ein Charakteristikum des Fremden, daß es in Bewegung bringt, vgl. V. Drehsen (1994), in: van der Ven/Ziebertz (1994), S.52: „[Das Fremde] verhindert damit, daß sich ‘das zufällige Sosein’ kurzerhand zum Absoluten aufschwingt, wie es Karl Mannheim im Gefolge Simmels ausgedrückt hat: Dem geläufigen ‘riens ne va plus’ der alltäglichen Plausibilitätsstrukturen setzt die ständige Präsenz des Fremden tendenziell ein ‘anything goes anyway’ entgegen.“ (S.52, mit Verweis auf K.Mannheim (1929), Ideologie und Utopie, Bonn, S.43).

[27] So lautet auch die Zielsetzung des EKD-Papiers von 1971: „In Auseinandersetzung mit nichtchristlichen Religionen ...“ „ den christlichen Standpunkt und die eigene Auffassung zu überprüfen, um Andersdenkende zu verstehen und zu größerer Gemeinsamkeit zu gelangen“. Nach K.E. Nipkow (1994), in: van der Ven /Ziebertz (1994), S.219.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

7.4.2 Gastlichkeit als Konsequenz christlicher Freiheit

Aufgrund dieser Freiheit kann es sich die evangelische Religionslehrerin und der Religionslehrer im Religionsunterricht „leisten", fremde religiöse Zeug-nisse im Unterricht *„zu Gast zu laden*".
Der evangelische Religionsunterricht nimmt sich die Freiheit, ein fremdes religiöses Zeug-nis zu laden mit all seinen Divergenzen zur christlichen Botschaft, es Gegen-stand und später Gesprächspartner sein zu lassen, nicht nur wegen seines sozialen Engagements, wegen des Urgrunds der Religionen oder aus religionskundlichem Interesse, sondern um seiner selbst willen und dem, was es zu sagen hat. Erst indem er andere Sichtweisen in den Blick nimmt, wird die innere Freiheit dieses Unterrichts deutlich.[28]

Die Rede von „Laden eines Gastes" [29] fügt sich nicht nur in das Gesamtbild eines solchen Unterrichts. Sie kann wichtige Motive des zuvor Gesagten aufnehmen.[30] Mit dieser Rede kann etwas gefaßt werden von der Spannung zwischen der Fremdheit des Gegen-standes gegenüber der eigenen Tradition, der Spannung zwischen Grenzen und der Chance zu einem Gespräch, der Chance, sich in neue Geschichten und Bilder hineinzuhören und hineinzusehen und doch zu bleiben, was man ist, ein Fremder für den Fremden.

---

[28] Die personifizierende Bezeichnung des Zeug-nisses (Text, Bild, Plastik, Musik, Bericht etc.) als *„Gast"* meint selbstverständlich nicht die Einladung fremder Götter als Gast. Wie wir schon mehrfach ausgeführt haben, ist das Zeug-nis im Unterricht als Verweisgefüge, als Zeuge für bestimmte Erfahrungen zu verstehen. Die Personifizierung „Zeuge" ist die Ebene, von der auch hier vom „Gast" die Rede ist. Im Schulunterricht ohne den entsprechenden Kontext werden die Schülerinnen und Schüler die mit diesem (Werk-)„Zeug" verbunden Heiligkeit und Göttlichkeit nicht erfahren (vgl. Kap. 1). Aber es *verweist* auf eine andere Wirklichkeit und ist gerade darin Fremder, gerade darin Gast im christlichen Unterricht, der diesem Verweisenden „Gegen-stand" einen Raum gibt.

[29] Zum „Gast" und zur Aufnahme des „Fremden" im Christentum gibt es seit kurzem diverse Aufsätze. Vgl. z.B. von M. Puzicha (1980), Christus peregrinus. Die Fremdenaufnahme (Mt 25,35) als Werk der privaten Wohltätigkeit im Urteil der Alten Kirche, Münster; dies. (1988) , „Ich war fremd, und ihr habt mich aufgenommen". Zur Aufnahme des Fremden in der Alten Kirche, in: O. Fuchs (1988), S.167-182; K. Berger (1992), Fremdheit als Kategorie biblischer Theologie, in: Th. Sundermeier (1992), S.205-211. Rainer Kampling (1988), Fremd und Fremdsein in Aussagen des Neuen Testaments, in: O. Fuchs (1988), S.215-239.
Vgl. auch Th. Sundermeier (1996) zum Ort des Gastes, der in unserer Gesellschaft je erst noch zu schaffen ist, S. 141.

[30] Ich wähle hier die Kategorie des Gastes, weil sie mir für die Schule realistischer erscheint als das unvergleich hoch aufgeladene „Andere" bei E. Lévinas. Vgl. zu E. Lévinas H. Luther (1992), S.84-92 und besonders W. Lesch (1988), „Alterität und Gastlichkeit. Zur Philosohpie von Emmanuel Lévinas", in: O. Fuchs (1988), S.128-143. Das osmotische Modell Th. Sundermeiers zielt (kritisch gegenüber Levinas) auf ein spannungsreiches *Nebeneinander* von Alterität und Verstehen.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Der Begriff des „Gastes“ kann auch methodische Details unserer Ausführungen in ein neues Licht setzen.
(1) Die Verhältnisbestimmung als „Gast“ bringt zum Ausdruck, daß der Gegenstand etwas sehr Individuelles ist, mit eigenartigen Zügen, auf deren Einzelheiten es sich lohnt zu achten, wie es bei einem fremden Gast der Fall ist.
(2) Ein fremdes religiöses Zeug-nis als „Gast zu laden“ weist auf eine geformte rituelle Annäherung zwischen Klasse und Gast. Einem „Gast“ begegnet man respektvoll, um seiner Würde und Macht willen, die er „von Haus aus“ hat. Man weiß sich getrennt und hört doch genau hin.
(3) Einen „Gast laden“ weist schließlich auf ein Gespräch, einen Austausch zwischen „Gast“ und „Gastgeber“. Der Gast schneidet Themen an, die auch den Gastgeber berühren und an dem Nähe und Distanz zwischen Schülerschaft und Gast, aber auch unter den Schülerinnen und Schülern oder gegenüber dem Lehrer konkret werden.

Das fremde religiöse Zeug-nis steht auch als „Gast“ dem Anspruch der christlichen Botschaft gegenüber. Es ist in den mit ihm verbundenen Intentionen divergent zum evangelischen Religionsunterricht. Das mag manchen dazu bringen, auf das Thema Weltreligionen zu verzichten oder es bewußt auf Sachwissen zu verkürzen.
Ich halte es nicht nur für eine Pflicht eines freiheitlichen Religionsunterrichts, „Gäste“ in den Unterricht zu laden, sondern auch für eine Chance, einem fremden religiösen Zeug-nis „Gastfreundschaft“ zu gewähren, um einen weiteren Gesichtskreis zu gewinnen und Sensibilität gegenüber Neuem und einen Sinn für fremde religiöse Zeug-nisse einzuüben. Die Begegnung mit anderen religiösen Traditionen in einer zusammenwachsenden Welt wird ohnehin stattfinden, es macht deshalb Sinn, eine solche Begegnung in der Schule aufzunehmen und ein Stück des irritierenden und verunsichernden Moments gegenüber fremden religiösen Traditionen aufzuarbeiten.[31]

7.4.3 Zusammenfassung

In den letzten beiden Kapiteln (Kap. 6 und 7) haben wir uns besonders an zwei Beispiele des englischen Religionsunterrichts orientiert („A Gift to the Child“ [Kap. 5.3] und R. Jackson [Kap. 5.4]) und versucht,

[31] J. Lähnemann erzählt von „einer ländlichen Primarschule in Schottland, in der Gina Davis, die Schulleiterin, einen ‘Multi-Faith Approach’ vertritt, obwohl sich an der Schule keine anderen als christliche Kinder befinden. Sie begründet ihn mit einem einprägsamen Beispiel: Ihre Kinder hier im ländlichen Gebiet hätten kaum die Möglichkeit, mit Geld umzugehen, da sich der nächste erreichbare Laden einige Meilen entfernt befindet. Gerade deshalb aber müsse die Schule besonderen Wert auf das Training im Umgang mit Geld legen, damit die Schüler für künftige Lebenssituationen nicht unvorbereitet seien. Ähnliches gelte doch auch für die Begegnung mit anderen Religionen bzw. Angehörigen anderer Glaubensrichtungen, die für die Kinder in einer zunehmend mobilen und international verflochtenen Welt unweigerlich kommen werde.“ J. Lähnemann (1992b), S.272f.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

einen weiteren didaktischen Rahmen abzustecken. Wir haben uns dabei von der Frage leiten lassen, wie ein Sinn für religiöse Zeug-nisse in der Schule angebahnt werden kann.
Die Rede von „religiösen Zeug-nissen“ als „Gegen-stand“ des Unterrichts konnte helfen, Licht auf die besondere Situation von Themen aus den Weltreligionen in der Schule zu werfen. Ein fremdes religiöses „Zeug-nis“ zeugt von einem fremden Glauben und fremden Erfahrungen mit dem Heiligen. Solch ein Zeug-nis muß im Religionsunterricht der westlichen Schule zum „Gegen-stand“ werden, der sich nicht einfach in den Geist des evangelischen Unterrichts fügt.

Eine angemessene Weise mit dieser „Gegen-ständigkeit“ umzugehen, habe ich mit drei Bausteinen beschrieben, die man als Aufnahme des Zeug-nisses als „Gast“ bezeichnen kann.
(a) Es lohnt sich, sich bei der Einladung zu beschränken und einem einzelnen Gast Raum zu geben, um ihm genau zuzuhören („listening“), ihn genau in den Blick zu nehmen, ihn wahrzunehmen. Im ganz Konkreten wird seine Eigenart, wie auch seine Fremdheit deutlich werden. Er macht aber auch neugierig, mehr über seinen Kontext zu erfahren.
(b) Ein Ritual gibt dem Gast seinen Ort. Es setzt eine Grenze zwischen Schule und dem Gast in seiner Gegen-ständigkeit und führt die Schülerinnen und Schüler auch heran. Es ermöglicht einen „osmotischen“ Kontakt (Th. Sundermeier). Die im *Ritual* gesteckten Grenzen und Regeln der Begegnung erlauben ein Hineinhören und Hineinsehen und ein Weiterdenken – auch da, wo das meiste „halb“-verstanden und den Außenstehenden entzogen bleibt. Grenzen werden wahrgenommen und doch bahnt sich zugleich erstes Verstehen an.
(c) Ein *Gespräch* ist die natürliche Reaktion auf das Angesprochensein durch den Gast (sein *„existentielles Potential“*). In einem Gespräch werden Positionen deutlicher. Es gibt die Möglichkeit, nicht in Indifferenz zu verharren, sondern sich zu verhalten, eigene vorläufige Positionen zu beziehen, eigene Zeugnisse zu gestalten. Das Gespräch muß nicht verbal sein. Es kann in vielfältigen kreativen Formen bestehen.

Sinn für fremde religiöse Zeug-nisse in ihrer Individualität, in ihrer Entzogenheit und mit ihren Fragen zu entwickeln, verbindet sich so mit einem Sinn für die Umgangsweise mit fremden religiösen Zeugnissen, die am Ort des schulischen konfessionellen Religionsunterrichts als „Gastlichkeit“ bezeichnet werden kann.
Ich möchte dafür plädieren, den Mut zu dieser Gastlichkeit zu haben, durch diese „Gäste“ einen Sinn für fremde religiöse Zeug-nisse zu entwickeln und sich von einzelnen Zeug-nissen fremder Traditionen zu einer inneren Auseinandersetzung herausfordern zu lassen, ohne die sachlichen Bezüge und die Fremdheit aus den Augen zu verlieren.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

8 Literaturverzeichnis

In dieses Literaturverzeichnis konnten nur die Titel aufgenommen werden, die zur Erstellung der vorliegenden Arbeit herangezogen wurden. Bei englischen Büchern wurden entsprechend der englischen Gepflogenheit zusätzlich zum Erscheinungsort auch der Verleger genannt. Die Abkürzungen richten sich nach S. M. Schwertner (1992), Internationales Abkürzungsverzeichnis für Theologie und Grenzgebiete, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/ New York. Ein Verzeichnis aller anderweitig verwendeter Abkürzungen findet sich im Anschluß an das Literaturverzeichnis.

Acland, R./ Batten, R./ Cox, E./ Daines, J./ Goldman, R./ Loukes, H./ Madge V. (1965), „An Open Letter to LEA Religious Education Advisory Committees“, LfL 5,1, S.16

Adam, G. (1992), „Die religiöse Dimension im Unterricht wahrnehmen und reflektieren“, in: J. Bohne (1992, Hrsg.), Die religiöse Dimension wahrnehmen. Unterrichtsbeispiele und Reflexionen aus der Projektarbeit des Evangelischen Schulbundes in Bayern, Münster, S.139-152

Ahn, G. (1997), „Religion I“, TRE XXVIII. Pürstinger – Religionsphilosophie, Berlin, S.513-522

Albano-Müller, S. (1995), „Begegnung mit dem Hinduismus in Deutschland – praktische Demonstration einer ‘fernen’ Religion im Unterricht, in: J. Lähnemann (1995, Hrsg.), ‘Das Projekt Weltethos’ in der Erziehung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1994 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 14), Hamburg, S.286-290

Alves, C. (1968), Religion and the Secondary School. A report undertaken on behalf of the Education Department of the British Council of Churches, SCM Press, London

Angadi, P. (1971), „New Horizons for Chirldren of all Faiths“, LfL 10,3, S.16-18

Angermeyer, H. (1967), „Zwei Fragen zu Heinz Röhrs Beitrag ‘Die Mission im Unterricht’“, EvErz 19, S.324-325

Angermeyer, H. (1968), „Theologische Grundprobleme der Mission“, EvErz 20, S.393-400

Angermeyer, H. (1982), Weltmacht Islam. Lehrerheft (Analysen und Projekte zum Religionsunterricht Heft 7), Göttingen (erste Aufl. 1974)

Angermeyer, H./ Hössl, G. (1974), Türkische Kinder in deutschen Schulen. Islam – Christentum. Ein Unterrichtsprojekt für das 4.-6. Schuljahr mit 8 Bildern in Mappe (Beilage von „Mission 1974 – Mappe II: Unterricht“), Neuendettelsau

Antes, P./ Biemer, G. (1975, Hrsg.), Weltreligionen im Religionsunterricht . Sekundarstufe II. Einführung - Texte - Unterrichtsmodelle - Dokumente, München

Ardavan, J. (1990), Growing up in Islam, („Growing up“ - Serie),Harlow, Longman

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Ashraf, S.A. (1992),"The Religious Approach to Religious Education: The Methodology of Wakening and Disciplining the Religious Sensibility", in: B. Watson (1992), S.81-91
Attfield, D.G. (1973), „Creed-centred Religious Education", LfL 12,5, S.12-17
Attfield, D.G. (1984), „Implicit Religion", BJRE 7,1, S.8-13
Attfield, D.G. (1996), „Learning from Religion", BJRE 18,2, S.78-84
„Aufruf zu einer Reform des Religionsunterrichts" (1994), Flugblatt Oktober 1994, unterzeichnet u.a. von J. Backhaus, U. Baltz-Otto, G. Baudler, U. Becker, F. Doedens, R. Dross, H. Gloy, H.-G. Heimbrock, J. Lott, G. Otto, H. Streib, K. Wegenast
Austerberry, M. (1990), Jews 2, (The Westhill Project R.E. 5-16), Stanley and Thornes Ltd, Cheltenham
Autorenkollektiv (1973), Grundzüge der gegenwärtigen Hochschul- und Studentenpolitik der herrschenden Klasse und der Studentenbewegung in den USA, in Großbritannien, Frankreich und in der BRD (Studien zur Hochschulentwicklung, Nr. 36), Berlin
Autorenkollektiv (1978), Demokratische Studentenbewegung in den USA, der BRD, Frankreich und Großbritannien – Stand und Probleme – (Studien zur Hochschulentwicklung, Nr. 91), Berlin
Avenarius, H. (1993), „Religionsunterricht und Verfassungsrecht - Zu einigen aktuellen Problemen-", in: B. Fluck/ M. Friese (1993, Hrsg.), Die Zukunft des Religionsunterrichtes, Düsseldorf
Avon, County of Avon Education Service (1990), Agreed Syllabus in Religious Education, Bristol
Ayasse, C. (1992), „Ob ich schlechte Erfahrungen gemacht habe? Interview mit zwei türkischen Jugendlichen", in: K.-Th. Siebel (1992, Hrsg.), Orient-Express. Thema: Islam (BRU 16), S.20-21
Aylett, J.F. (1989), Signs Symbols and Stories, Edward Arnold, London
Bache, E.C.F. (1961), „Morning assembly", RiE 28,3, S.127-129
Baier, K.A. (1991), „Ökumenisches Lernen und die Religionen. Eine Skizze", in: G. Orth (1991**,** Hrsg.), Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, Münster, S.289-299
Bailey, C.C. (1989), Religious Education and the Spiritual: An approach through theology, social psychology and curriculum, (unveröffentlichte MEd-Dissertation), Birmingham
Baldermann, I. (1966), Biblische Didaktik, Hamburg, 3. Aufl. (1. Aufl. 1964)
Baldermann, I. (1969), Der Biblische Unterricht. Ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht, Braunschweig
Baldermann, I. (1990), „Das Alphabet der Hoffnung buchstabieren. Gegen falsche Alternativen christlicher Pädagogik", Lu Mo 8, S.370-375
Baltz, U. et al. (1976), Kinder fragen nach dem Leben. Religionsbuch 3/4, Frankfurt a.M.
Baltz, U. et al. (1985), Wegmarken Religion. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7.-9./10. Schuljahr, Fankfurt a. M., 5. Aufl.
Baltz-Otto, U. (1992), „Religion in der Schule", in: Lott, J. (1992, Hrsg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion Band 4), Weinheim, S.375-496
Baltz-Otto, U./ Otto, G. (1991), „Überlegungen zum Religionsunterricht von morgen", ThPr 26, S.4-21
Bancroft, A. (1985), The New Religious World, Macdonald Ltd, London

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Bargheer (1968), „Religionsunterricht, säkulare Gesellschaft und empirische Forschung. Das Modell der religiösen Erziehung an englischen Hauptschulen“, ThPr 3, S.331-353
Barnett, V., Howarth, R. B., Williams, P. (1992), Religion and Truth. World Religions in Education 1992/93, Shap Working Party on World Religions in Education, London
Barnett, V./ Howarth, R.B./ Williams, P. (1993), Exploring Journeys. World Religions in Education 1993/94 , Shap Working Party on World Religions in Education, London
Barnett, V./ Seaman, A./Williams, P. (1995), From Syllabuses to Scheme- Planning & Teaching Religious Education. World Religions in Education 1995/96, Shap Working Party on World Religions in Education, London.
Barr, M. et al. (1992), Issues of Belief, (Strathclyde Religious Studies), Hodder & Stoughton, London
Barrow, R. (1976), Common Sense and the Curriculum (Unwin Education Books 30), George Allen & Unwin, London
Barth, K. (1953), Kirchliche Dogmatik. Die Lehre von der Versöhnung, Bd. IV/1, Zürich
Barth, K. (1959), Kirchliche Dogmatik. Die Lehre von der Versöhnung, Bd. IV/3, Zürich
Barth, K. (1978), Der Römerbrief, Zürich, 12. Abdruck (unveränderter Abdruck der Ausgabe von 1922)
Baskerville, J. (1985), New Baby, A&C Black, London
Bastide, D. (1992) (Hrsg.), Good Practice in Primary Religious Education. The Falmer Press, London
Bates, D. (1976), The Nature and Place of Religions in English State Education c1900-c1944 with Special Reference to Conceptions of the Relation of Religion to Education and the Development of Christian Education c1920-c1944, unpublished PhD dissertation, Birmingham
Bates, D. (1982), „Lancaster Religious Education: An Appraisal“, in: M.F. Tickner/ D.H. Webster (1982, Hrsg.), Religious Education and the Imagination, Aspects of Education, (Journal of the Institute of Education. The University of Hull 28), University of Hull, S.22-36
Bates, D. (1992a), „Secularity, Agape and Religious Education - A Critical Appreciation of the Work of JWD Smith“, BJRE 14,3, S.132-144
Bates, D. (1992b), „Developing RE in Topic-based Apporaches to Learning“, in: D. Bastide (1992, Hrsg.), Good Practice in Primary Religious Education 4-11, The Falmer Press, London
Bates, D. (1994), „Christianity, culture and other religions (Part 1): the origins of the study of world religions in English education“, BJRE 17,1, S.5-18
Bates. D. (1996), „Christianity, culture and other religions (Part 2): F H Hilliard, Ninian Smart and the 1988 Education Reform Act“, BJRE 18,2, S.85-102
Batten, R. (1971), „The Grass Roots of Religion“, LfL 10,3, S.6-10
Bätz, K. (1979, Hrsg.), Weltreligionen heute. Hinduismus. Materialien für Schule und Erwachsenenbildung. Planung, Texte, Kopiervorlagen, Dias, Köln
Bätz, K. (1983), „Sich in einer ganz neuen Offenheit und Radikalität den Religionen der Welt stellen? Überlegungen zur religionspädagogischen Begründung für die unterrichtliche Behandlung nichtchristlicher Religionen“, EvErz 35, S.524-551
Bauer, J. (1996a), „Zwischen Religionenkunde und erfahrungsorientiertem Unterricht. Neuere religionendidaktische Konzeptionen in England“, in: W. Weiße (1996, Hrsg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialo-

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

gischen Religionspädagogik (Jugend – Religion – Unterricht. Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik, Bd. 1), Münster, S.141-161
Bauer, J. (1996b), „Ethnographie im Religionsunterricht. Ein interpretativer Ansatz“, Feuervogel 1/1996, S.20-23
Beattie, D.J./Taylor, P.S./ Davis, E.T. (1944), The New Law of Education, Butterworth and Co, London
Becker, V. (1975), Orientierung Religion. Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr, Berlin, 3. Aufl.
Beckerlegge, G. (1975), „World Religions and the Whole Curriculum“,LfL 15,2, S.53-57+80
Beesley, M. (1990), „Stilling“. A Pathway for Spiritual Learning in the National Curriculum. With Illustrations by Meloyn Durrant, Salisbury Diocesan Board of Education, Salisbury
Bendl, H. (1980), Bischof John A.T. Robinsons Buch Honest to God (Gott ist anders) im Spiegel anglikanischer Kritik, Dokumentation und Analyse, (maschinengeschriebene Dissertation, München)
Bennett, O. (1984a), Worship (Exploring Religion),Bell & Hyman, London
Bennett, O. (1984b), Writing (Exploring Religion), Bell & Hyman, London
Bennett, O. (1984c), People (Exploring Religion), Bell & Hyman, London
Bennett, O. (1990), Listening to Sikhs, („Listening to“ - series),Unwin Hyman, London
Berg, H.K./ Kaufmann, H.-B. (1969), Schule ohne Religionsunterricht? (Zum Beispiel 4. Jg., Sonderheft), Berlin
Berger, K. (1992), „Fremdheit als Kategorie biblischer Theologie“, in: Th. Sundermeier (1992, Hrsg.), Den Fremden wahrnehmen. Bausteine für eine Xenologie (Studien zum Verstehen fremder Religionen Bd. 5), Gütersloh, S.205-211
Berkshire County Council (1990), Religious Heritage and Personal Quest. Principles and Practice, W. Howard/C. Mercier et al. (Hrsg.), Berkshire County Council, Berkshire
Bernhardt, R. (1991, Hrsg.), Horizontüberschreitung. Die Pluralistische Theologie der Religionen, Gütersloh
Berryman, J.W. (1985), „Children's Spirituality and Religious Language“, BJRE 7,3 , S.120-127
Berryman, J.W. (1991), Godly Play. A Way of Religious Education, Harper San Francisco, San Francisco
Berryman, J.W. (1991), Godly Play. a Way of Religious Education, HarperSanFrancisco, San Francisco
Besser-Scholz (1988; Hrsg.), Lebens-Zeichen. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Band 1: Arbeitsbuch für das 5. und 6. Schuljahr, Göttingen
Bettendorf, Th. (1984), Hermeneutik und Dialog. Eine Auseinandersetzung mit dem Denken Hans-Georg Gadamers, Franfurt a.M.
Betti, E. (1972), Die Hermeneutik als allgemeine Methodik der Geisteswissenschaften (Philosophie und Geschichte 78/79), Tübingen, 2. Aufl. (erste Aufl. 1962)
Bhachu, P. (1991), „The East African Sikh Diaspora: The British Case“, in: S.Vertovec, Aspects of the South Asian Diaspora,(OUnPInd 2,2), Oxford University Press, Delhi, S.57-85
Biehl, P. (1989), Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, (WdL 6), Neukirchen-Vluyn

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Biehl, P. (1993), Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentsdidaktik, (WdL 9), Neukirchen-Vluyn
Birmingham, City of Birmingham District Council Education Committee (1975b), Living Together. A teachers' handbook of suggestions for religious education, City of Birmingham District Council Education Committee, Birmingham
Birmingham, City of Birmingham District Council Education Committee (1975a), Agreed Syllabus of Religious Instruction. With Foreword, Introduction, Details of the Conference and Sections from the Education Act, City of Birmingham Education Committee, Birmingham
Birnie, I. (1964), „What has Religious Education to Offer ? „,LfL 4,2, S.16-18
Bizer, Chr. (1990), „Die Gesellschaft auf dem Dachboden und von einem biblischen Kobold. Ein religionspädagogischer Versuch zur Gestaltpädagogik“, JRP 7, S.161-178
Bizer, Chr. (1994), „Das Wort Gottes und der Unterricht“, EvErz 46, S.391-399
Bizer, Chr. (1995), Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen
Blackham, H.J. (1964), „A Humanist View of Religious Education“, LfL 3,5, S.19 -20
Blackham, H.J. (1970), „A Humanist Approach to the Teaching of Religion in Schools“, in: J.R. Hinnels (1970, Hrsg.), Comparative Religion in Education. A Collection of Studies, Oriel Press, Newcastle, S.50-58
Bloth, P.C. (1961), Die Bremer Reformpädagogik. Im Streit um den Religionsunterricht. Eine Studie zur Theologie und Methodik des Religionsunterrichts in der Volksschule des frühen 20. Jahrhunderts, Dortmund
Bloth, P.C. (1968), Religion in den Schulen Preussens. Der Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts von der Reaktionszeit bis zum Nationalsozialismus (PF 37), Heidelberg
Böcker, W./ Heimbrock, H.-G./ Kerkhoff, E. (1987, Hrsg.), Handbuch religiöser Erziehung. Band 2: Handlungsfelder und Probleme, Düsseldorf
Böcker, W./ Wichelhausen, E. (1990, Hrsg.), Licht auf unserem Weg. Religionsbuch für das 3./4. Schuljahr, Bagel, 5. Aufl.
Böcker, W./ Wichelhausen, E. (1991, Hrsg.), Licht auf unserem Weg. 3./4. Werkbuch. Materialien für den Lehrer, Bagel, 4. Aufl.
Bohne, G. (1951), Grundlagen der Erziehung. Die Pädagogik in der Verantwortung vor Gott. Bd. 1: Die Wahrheit über den Menschen und die Erziehung, Hamburg
Bohne, G. (1953), Grundlagen der Erziehung. Die Pädagogik in der Verantwortung vor Gott. Bd.11: Aufgabe und Weg der Erziehung, Hamburg
Bohne, G. (1964), Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik, Berlin, Neudruck der 2. durchgesehenen und ergänzten Auflage von 1932 (erste Aufl.1929),
Bohne, J. (1992, Hrsg.), Die religiöse Dimension wahrnehmen. Unterrichtsbeispiele und Reflexionen aus der Projektarbeit des Evangelischen Schulbundes in Bayern, Münster
Booth, H. (1992), The Migration Process in Britain and West Germany. Two demographic studies of migrant population, (Research in Ethnic Relation Series), Avebury, Aldershot
Born, L. (1949), „Protestant Religious Instruction in Western Germany“, RiE 16,3, S.81-94
Bradford Education/The City of Bradford Metropolitan District (1983), Agreed Syllabus for Religious Education. Religious Education for Living in Today's World, Bradford

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Bradford, J. (1995), Caring for the Whole Child. A Holistic Approach to Spirituality, The Children's Society, London.
„Braunschweiger Ratschlag", siehe: Hahn, M./ Linke, M./ Noormann, H., EvErz 45,1 1993
Bray, M.(1961), „The School as a Christian Community", LfL 1,1, S.14-15
Brine, A. (1984), The Agreed Syllabus for Religious Education in the Middle Years, London
Brine, A.L. (1985), „On what is 'Worthwhile' in RE", BJRE 8,1, S.30-33
British Council of Churches (1972), The Recruitment, Employment and Training of Teachers of Religious Education
Brockmann, G. (1982), Religion 9/10. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9. und 10. Schuljahr, Frankfurt a.M.
Brown, R./ Emmett, P. (1989a), The Buddha and the Elephant. A Buddhist story (multifaith fables), Mary Glasgow, London
Brown, R./ Emmett, P. (1989b), Multi-Faith. Teacher's Note., Mary Glasgow, London
Browne, L.E. (1936) , „Jewish Life and Thought in the Last Five Centuries B.C.", RiE 3,3, S.126-134
Browne, L.E.(1937), „Muslim and Old Testament Ideas of God", RiE 4,4 , S.194-201
Bukowski, W./ Morr, W. (1985), Lernfelder. Glaube – Bibel – Kirche. Ein Arbeitsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in der Klassenstufe 11, Göttingen
Bulman, W. and I. (1966), Light 1. The Sources of Light. Illustrated by Barry Gurbutt, (Readiness for Religion), Rupert Hart - Davis, London
Burgess, H.J./ Crabb, E.W. et. al. (1966), „Another Open Letter to LEA Religious Education Advisory Committees", LfL 5,3, S.18-19
Buss, H. (1973), „Politische Theologie und Religionspädagogik", in: H.-B.Kaufmann (1973a), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt a.M., S.49-63
Butler, D. (1969), „Young Teenagers Enjoy World Religions",LfL 9,2, S.22-24
Butler, D. (1974), „World Religons Notebook. Contributed by the Shap Working Party „ (inklusive „An open letter to all concerned with Religous Education", S.151f), LfL 13,4 , S.150-152
Butler, D. (1975) „World Religions Notebook", LfL 15,1, S.24-25
Cairns, J.M. (1989), see: Cox, E. (1989)
Caillois, R. (1977), „Der Mensch und das Heilige. (Auszüge)", in: C. Colpe (1977), Die Diskussion um das „Heilige", (WdF 305), Darmstadt, S.447-460
Cambridgeshire Education Committee (1926), The Cambridgeshire Syllabus of Religious Teaching for Schools, Cambridge University Press, Cambridge, 2. Aufl. (erste Aufl 1924)
Cantwell, M. (1974), Let's Explore Further. Middle School Themes, Longman and Todd, London
Cantwell, M. (1979), Let's Start Where We Are. First School Themes, Longman and Todd London
Chorley, G.F. (1984), „The Work of Basil Yeaxlee", BJRE 6,2, S.62-67
Clarke, S./ Thompson, M. (1996), Buddhism. A new approach, Hodder and Stoughton, London
Cole, O. (Hrsg.), Religion in the Multifaith School. Bradford Education Committee and the Yorkshire Committee for Community Relations
Cole O./ Lowndes, J. (1995), The Birth of the Buddha, Heinemann, Oxford 1995
Cole, W.O. (1972),"Religions in the Multi-faith School", LfL 12,2, S.23-26

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Cole, W.O. (1978), World Faith in Education, (Unwin education books), George Allen and Unwin, London
Cole, W.O. (1973, Hrsg.), Religion in the Multi-Faith School (Yorkshire Commitee for Comunity Relations), Leeds
Cole, W.O. (1976), „Texts within Contexts: The Birmingham Syllabus and its Handbook“, LfL 15,4, S.127-128
Cole, W.O./ Sambhi, P.S. (1986), Baisakhi (The Living Festivals Series), Religious and Moral Education Press, Exeter
Colpe, C. (1967), „Kritische Bibliographie zum Unterricht über das Thema ‘Nichtchristliche Religionen’ an Gymnasien. Entwurf“, Arbeithilfen 18, S.37-40
Colpe, C. (1975/80), „Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft zu Unterricht (1975)“, in: C. Colpe (1980), Theologie, Ideologie, Religionswissenschaft. Demonstration ihrer Unterscheidung (Theologische Bücherei Bd. 68), München, S.210-228
Colpe, C. (1977), Die Diskussion um „das Heilige“ (WdF 305), Darmstadt
Colpe, C. (1987), „Die wissenschaftliche Beschäftigung mit ‘dem Heiligen’ und ‘das Heilige’ heute“, in: D. Kamper/ Chr. Wulf (1987, Hrsg.), Das Heilige. Seine Spur in der Moderne (Die weiße Reihe), Frankfurt a. M., S.33-61
Cooling, T. (1986), „Objectivity in Modern Religious Education“, BJRE 8,3 , S.146-149
Cooling, T. (1993), „The Use of Christianity in Primary Curriculum“, BJRE 15, S.14-22
Cooling, T. (1994a), A Christian Vision for State Education. Reflections on the Theology of Education, SPCK, London
Cooling, T. (1994b), Government Syllabuses for Religious Education in England. The Erection of a New Curtain?, (Paper for ISREV 9 1994), unveröffentlicht
Cooper, J. (1989), Muslim Festivals, Wayland, East Sussex Lealman, B./ Robinson, E. (1983), The mystery of creation (Exploration into Experience), CEM, Oxford
Copley, T. (1996), „A Tribute to John Hull: A Review of Editorials in *Learning für Living* and the *British Journal of Religious Education*, 1971-1996“, BJRE 19,1, S.5-12
Copley, T./Priestley, J. (Project directors) (1991), Fare Approaches to R.E. in the Curriculum.Forms of Assessment in Religious Education. The Main Report of the Fare Project, The Fare Project, ohne Ortsangabe
Cox, E. (1963), „An Approach through Science“, LfL 2,3, S.12-14
Cox, E. (1966), Changing Aims in Religious Education, (The Students Library of Education), Routledge and Kegan Paul, London
Cox, E. (1972), „The Aims of Religious Education“, in: I.H. Birnie (1972, Hrsg.), Religious Education in Integrated Studies, SCM Press Ltd, London, S.26-43
Cox, E. (1983a), Problems and Possibilities for Religious Education, (Studies in Teaching) Hodder and Stoughton Educational, Kent
Cox, E. (1983b), „Understanding Religion and Religious Understanding“, BJRE 6,1, S.3-7
Cox, E. (1989), „The Years Between“, in: E. Cox/J.M. Cairns (1989, Hrsg.), Reforming Religious Education. The Religious Clauses of the 1988 Education Reform Act (The Bedford Way Series), Kogan Press, London, S.14-22
Cox, E./Cairns, J.M. (1989, Hrsg.),Reforming Religious Education. The Religious Clauses of the 1988 Education Reform Act, (Bedford Way Series), Kogan Page, London

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Cremer, W. (1970), „Schule und Religion. Überlegungen eines Religionswissenschaftlers“, EvErz 22, S.375-388
Cripps, K. (1969), „Towards a World Faith“, LfL 8,3, S.35-37
Curtis, P. (1992), Thinking Things Through. Folens R.E., Folens Ltd, Dublin
Daecke, S.M. (1977), „Kritische Anfragen zu D. Zilleßens Artikel“, in: U. Tworuschka/ D. Zilleßen (1977, Hrsg.), Thema Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler, München, S.15-18
Damm, D. (1969), „Plädoyer für eine unchristliche Erziehung“, Vg 7-8/1969, S.273-276
Davies, E.G. (1969), „Religion and Religions. A Reply to Philip May“, LfL 9,1, S.13-14
Day, D. (1989), What's so special ... ?, Lion Publishing plc, Sutherland (Australia)
Day, D. (1994), „Modell-Lehrpläne für den Religionsunterricht: die jüngste Entwicklung in Großbritannien“, JRP 11, S.167-174
Dearden R.F./ Hirst, P.H./ Peters, R.S. (1972, Hrsg.) Education and the development of Reason, Part 1, Routledge & Kegan Paul, London
Deppe, M. R. (1992), „Der Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland und in England", rhs 35, S.387-393
Derbyshire County Council (1988/89), Derbyshire Agreed Religious Education Syllabus 1988-89, Derbyshire County Council Publication, Derbyshire
Deßecker, K. et al. (1984), Was Mut macht. Ein Arbeits- und Lesebuch für den Religonsunterricht im 3. und 4. Schuljahr, Frankfurt, Berlin, München
Devon County Council (1992), Religious Education. Promoting Quality. The Agreed Syllabus for Religious Education, Devon County Council, Devon
Doedens, F. (1993), „Multikulturell: Einen Lernbereich Ethik/ Religon/ Philosophie entwerfen“, ru 23, 3/1993, S.88-92
Doedens, F. (1994), „Interkultureller Religionsunterricht in Hamburg: Lernbereich ‘Religion – Ethik – Philosophie’“, in: I. Lohmann/ W. Weiße (1994, Hrsg.). Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster, S.333-344
Doedens, F. (1996), „Thesen zum interreligiösen Lernen – wider den Vorwurf der neutralisierenden Religionenkunde, Feuervogel 1/1996, S.4-11
Doedens, F./ Schreiner, P. (1996), Interkulturelles und interreligiöses Lernen. Beiträge zu einer notwendigen Diskussion (Materialien und Berichte Nr. 13), Münster
Doren, A. Van (1935), „Problems of Religious Education in India“, RiE 2,1, S.24-30
Dörger, H.J./ Lott, J./ Otto, G. (1977), Einführung in die Religionspädagogik. ein Arbeitsbuch (Urban Taschenbuch 631, T-Reihe), Stuttgart
Döring, O. (1961), „Die Weltreligionen im Religionsunterricht der Oberstufe“, EvErz 13, S.273-274
Drake, F.S. (1947), „The Christian Teacher in China. I. The Ancient Confucian Background“, RiE 15,1, S.22-25
Drehsen, V. (1994), „Die Anverwandlung des Fremden“, in: van der Ven/ Ziebertz (1994), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen (Theologie und Empirie 22), Weinheim, S.39-70
Dressler, B. (1996), „Religionsunterricht – Angebot unter Angeboten?“, Loccumer Pelikan 3/3 1996, S.103-112
Drygalski, R. (1967), Die Einwirkung der Kirchen auf den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen (Göttinger rechtswissenschaftliche Studien Bd. 67), Göttingen

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Duerr, H.P. (1978), Traumzeit. Über die Grenzen zwischen Wildnis und Zivilisation, Frankfurt
Dunia. Die islamische Hochschulzeitschrift (1998), Nr. 1, Oktober 1998, Hamburg
Durham, The Bishop of (1970), The fourth R. The Report of the Commission on Religious Education in Schools. appointed in 1967 under the chairmanship of the Bishop of Durham, National Society/ SPCK, London („Durhamreport")
Earl, W.J. (1984), „The 1944 Education Act - Forty Years on", BJRE 6,2, S.88-92
Edwards, L./ Newell, M. (1994), RE 1988-1994 - A Conflict of Values?, The Journal of Beliefs and Values Vol.15: No.1 April 1994
Ehlers, D. (1975), Entkonfessionalisierung des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung über die inhaltlichen Gestaltungsanforderungen der Verfassung (Arbeitsmittel für Studium und Unterricht), Neuwied
EKD, Kirchenamt der EKD (1994, Hrsg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh
EKD, Kommision 1 des Rates der EKD (1971), „Gutachten zu den verfassungsrechtlichen Fragen. Vorgelegt von der Kommission 1, eingesetzt vom Rat der EKD", ich zitiere nach dem Abdruck in: Arbeitshilfe 27 1971, S.66-72
Eliade, M. (1984), Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen (Mircea Eliade. Gesammelte Werke in Einzelausgaben), Frankfurt a. M. (erstmals erschienen 1957 bei Rowohlt)
Ellermeier, H./ Waltermann, C. (1973), „Beispiele für Zielformulierungen", in: H. Schultze/ W. Trutwin (1973), Weltreligionen.Weltprobleme. Ein Arbeitsbuch für Studium und Unterricht, Düsseldorf, S.193-196
Elliott, A.V. (1939), „Christian Education in Uganda", RiE 6,2, S.7-84
Elliott, D. (1994, Hrsg.), Let's Celebrate Summer. World Festivals (Serie: Let's celebrate), Wayland, West Sussex 1994
Erickson, E. (1982), The Life Cycle Completed, W.Norton, New York
Erricker, C. (1991), „Affective and Effective Religious Education: a Relfection on the Work of David Hay and His Curriulum Collegues", Resource 14/1, S.3-4
Erricker, C./ Sullivan, D./ Erricker, J./ Logan, J./ Ota, C. (1994), „The Development of Children's Worldviews", The journal of Beliefs and Values Vol.15: No.2 Nov. 1994
Erricker, C./ Brown, A. et al. (1993), Teaching World Religions. A Teachers' Handbook produced by the Shap Working Party on World Religions in Education, Heinemann Educational, Oxford
Erricker, C./ Erricker, J. (1994), „Metaphorical awareness and the methodology of religious education", BJRE 16,3, S.175-184
Erricker, C./ Erricker, J. (1995), Buddhist Festivals (Celebrate), Heinemann, Oxford
„Essentials des Unterrichts über Weltreligionen" (1988), erarbeitet von J.-H. Achilles, J. Lähnemann und C. Siedschlag, verabschiedet von Lehrern einer Tagung in Goslar, in: M. Kwiran/ H. Schultze (1988, Hrsg.), Bildunginhalt Weltreligionen. Grundlagen und Anregungen für den Unterricht, Münster, S.169-170
Esser, W. G. (1971), „Bestimmungsversuch eines fundamentalen Religionsbegriffs. a) Religionswissenschaftliche Versuche eines fundamentalen Religionsbegriffs", in: G. Stachel/ W.G. Esser, Was ist Religionspädagogik (Unterweisen und Verkünden 13), Zürich, S.38-59
Evening, M. (1972), Approaches to Religious Education, Hodder and Stoughton, London

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Everington, J. (1996), „A Question of Authenticity: The Relationship between Educators and Practitioners in the Representation of Religious Traditions“, BJRE 18,2, S.69-77
Fabricius, V./ Hans, H. (1985), Das Leben suchen. Ein Arbeitsbuch für den evangelischen Religionsunterricht im 5. und 6. Schuljahr, Frankfurt
Fageant, J./ Mercier, S.C. (1988), Skills in Religious Studies 1, Heinemann, Oxford
Fageant, J./ Mercier, S.C. (1988), Skills in Religious Studies, Heinemann, Oxford
Falaturi, A./ Tworuschka, U. (1984), „Forschungsprojekt zur Dastellung des Islam in Schulbüchern“, rhs 27, S.386
Farjeon, E. et al. (1958), A Puffin Quartet of Poets, selected with introductory notes by Eleanor Graham, Decorated with Wood-Engravings by Diana Bloomfield, Penguin Books Ltd, Harmondsworth (Middleessex)
Faßnacht, D. (1976), Weltreligionen. Geschichte - Quellen - Materialien, Islam, Frankfurt a.M.
Fischer, E. (1964), Trennung von Staat und Kirche. Die Gefährdung der Religionsfreiheit in der Bundesrepublik, München
Fleischer-Bickmann, W. (1992), „Curriculare Unübersichtlichkeit. Überlegungen zu einer grundlegenden Neustrukturierung des Lernfeldes „Sinn- und Wertorientierung’“, in: J. Lott (1992, Hrsg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion Band 4), Weinheim, S.451-488
Fletcher, B. (1951), „Education - Christian or Secular“, RiE 19,1, S.11-14
Fletcher, C. (1969), „A Multi-Racial Infant School“, LfL 8,3, S.13-15
Först, D. (1991), „Indianerreligionen. Eine kommentierte Auswahlbibliografie für den Religionsunterricht“, forum religion 4, S.32-34
Francis, L.J./ Gibson, H.M./ Fulljames, P. (1990), „Attitudes towards Christianity, Creationism, Scientism and Interest in Science Among 11-15 Year Olds“,BJRE 13,1, S.4-17.
Freimark, P./ Grothaus, H./ Lederer, E./ Thyen, D. (1987), Große fremde Religionen. Grundlagen für einen Dialog. Lehrerband, Hannover
Frieling, R. (1995), Art.:„Ökumene“, TRE 25, S.46-77
Früchtel, U. (1977), Leitfaden Religionsunterricht. Arbeitsbuch zur Didaktik des Religionsunterrichtes, Köln 1977
Fuchs, O. (1988a, Hrsg.), Die Fremden (Theologie der Zeit Bd.4), Düsseldorf
Fuchs, O. (1988b), „Die Entgrenzung zum Fremden als Bedingung christlichen Glaubens und Handelns“, in: O. Fuchs (1988a, Hrsg.), Die Fremden (Theologie der Zeit Bd. 4), Düsseldorf, S.240-301
Führing, G. (1996), Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik, Münster
Gadamer, H.-G. (1965), Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen, 2.Aufl.
Gansberg, F. (1905), „Die Lösung im Religionskonflikt.“, Roland 1, S.6-7
Gates, B.E. (1983), „Die Eine und die Vielen. Weltreligionen in kirchlichen und staatlichen Schulen Großbritanniens“, EvErz 35, S.566-577
Gavin, J. (1986), Stories from the Hindu World, illustrated by J. Throughton, Macdonald, London
Gedig, U. (1990), „Religiöse Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft“, Schönberger Hefte 3/90, S.32-36
Geertz, C. (1983), Local Knowledge, Basic Books, New York
Gensichen, H.-W. (1973), „‘Wagen um zu wissen’ – Voraussetzungen und Möglichkeiten des Religionsgesprächs heute“, in: H. Schultze/ W. Trutwin

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

(1973, Hrsg.), Weltreligionen. Weltprobleme. Ein Arbeitsbuch für Studium und Unterricht, Düsseldorf, S.13-22
Gerber, U. (1990), Grundlinien Religion. Ein Begleitbuch für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. Band 1, Frankfurt a. M.
Geschwentner-Blachnik, I. (1999, Hrsg.), Das Projekt Weltethos in der Schule. Einführung und Arbeitshilfen, (Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, Stuttgart, Materialien Ethik 33), Stuttgart
Gibbins, S.J., In Pursuit of Wholeness: The Contribution of the Genesis Myths to Secondary School P.S.E., Diss. MPhil, University of Exeter
Glock, Ch./ Stark, R. (1965), Religion and Society in Tension, Chicago
Gloy, H. (1969, Hrsg.), Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft, Göttingen
Goldman, R. (1962), Some Aspects of the Develoment of Religous Thinking in Childhood and Adolescence, unveröffentlichte PhD thesis, University of Birmingham, Birmingham
Goldman, R. (1963), „Readiness for Religion: I- The Development of Religious Thinking", LfL 2,5 1963, S.6-9
Goldman, R. (1964), Religious Thinking from Childhood to Adolescence, Routledge and Kegan Paul, London
Goldman, R. (1965a), Readiness for Religion. A Basis for Developmental Religious Education, Routledge and Kegan Paul, London
Goldman, R. (1965b), „The Implications of Developmental Education", LfL 4,5, S.6-9
Goldman, R. (1972), Vorfelder des Glaubens. Kindgemäße religiöse Unterweisung, Neukirchen (Übersetzung von R.Goldman [1965a])
Goldman, R. (Hrsg.), Readiness for Religion - Series, (z.B. zum Thema „Light" siehe: W. and I. Bulman (1966)
Goldmann, C./ Kaiser, H.(1976), So schön ist unsere Welt - was machen wir aus ihr? (Relief Religion. Entdeckungen und Fragen Heft 2), Köln
Gooderham, D.W. (1983), „Dialogue and Emancipation: New horizons in the development of Religious Education", BJRE 5,2 1983, S.59-66
Green, J.-P. (1978), „Überlegungen und Materialien zur Behandlung des hinduistischen Kastenwesens auf der Sekundarstufe II", EvErz 30, S.200-215
Green, W. M.(1952), „The Overseas Church in the Classroom", RiE 20, S.13-18
Greer, J.E. (1985), „Edwin Cox and Religious Education", BJRE 8,1, S.13-19
Greer, J.E. (1988), „Religious Education and PSME: The Gospel according to Grimmitt",BJRE 11,1, S.11-14
Gregory, R. (1984, Hrsg.), Exploring a theme. Places of Worship (Exploring a theme), CEM, London
Grimmitt, M.H. (1978), What Can I Do In R.E. ? A consideration of the place of Religion in the twentieth-century curriculum with suggestions for practical work in schools, Mayhew-Mc Crimmon Ltd, Essex, 2. Aufl., (erste Aufl. 1973)
Grimmitt, M.H. (1980), „What does RE conribute to the curriculum?", in B. Lealman (1980, Hrsg.) The Total Curriculum in Relation to RE, CEM, London
Grimmitt, M.H. (1981a), „When is 'Commitment' a Problem in Religious Education?", BJES 21,1, S.42-53
Grimmitt, M.H. (1981b), „Evolving Styles of Religious Education in England", Word in Life, August 1981, S.136-143
Grimmitt, M.H. (1982), „World Religions and Personal Developement", in: R. Jackson (1982a, Hrsg.) Approaching World Religions, (World Religions in Education),John Murray Ltd, London, S.136-149

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Grimmitt, M.H. (1986), „Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England“, JRP 3, , S.191-202
Grimmitt, M.H. (1987a), Religious Education and Human Development. The Relationship Between Studying Religious Education and Personal, Social and Moral Education, McCrimmons, Essex
Grimmitt, M.H. (1987b), „Religious Education and Value Assumptions“, BJRE 9,3, S.160-170
Grimmitt, M.H. (1991), „The Use of Religious Phenomena in Schools: Some theoretical and practical considerations“, BJRE 13,2, S.77-87
Grimmitt, M.H. (1994), „Religious education and the ideology of pluralism“, BJRE 16,3, S.133-147
Grimmitt, M.H./ Grove, J./ Hull, J./ Spencer, L. (1991), A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School. Teachers' Source Book, Simon and Schuster, London
Grimmitt, M.H./ Grove, J./ Hull, J./Raban, K. (1988), religious education in the early years. Interim Report, unpublished Birmingham
Grimmitt, M.H./ Read, G. (1977), Teaching Christianity in R.E.. A Companion to the Two Photo Packs. Christian Today, Kevin Mayhew, Leigh-on-Sea (Essex)
Grondin, J. (1981), Hermeneutische Wahrheit? Zum Wahrheitsbegriff Hans-Georg Gadamers, (maschinengeschriebene Dissertation der Universität Tübingen), Tübingen
Grondin, J. (1982), Hermeneutische Wahrheit? Zum Wahrheitsbegriff Hans-Georg Gadamers (MPF 215), Königstein
Grondin, J. (1991), Einführung in die philosophische Hermeneutik (Die Philosophie. Einführungen in Gegenstand, Methode und Ergebnisse ihrer Disziplinen), Darmstadt
Gronemeyer, M. (1993), Das Leben als letzte Gelegenheit. Sicherheitsbedürfnisse und Zeitknappheit, Darmstadt
Gross, M. (1991), „Ferne/ Nähe. Einige Überlegungen zum ‘vorläufig letzten Versuch, die Fremde zu erfinden’“, in: O. Schäffter (1991, Hrsg.), Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung, Opladen, S.56-71
Großhennig, R. (1991), „Multikulturelle Gesellschaft und Religions-Unterricht. Die eine Welt im Klassenzimmer. Eine Kollegin berichtet. Primarstufe“, ReHe 6, S.112-115
Grove, J. (1994), Unveröffentlichte Materialien zum Projekt „Religious Education in the Early Years“, Birmingham
Grove, J./ Tall, G. (1993), „A Study of The Effectiveness of the Religious Education in Early Years Project Inservice Course“, Panorama 5,1, S.101-115
Grünschloß, A. (1994), „Der eigene und der fremde Glaube. Probleme und Perspektiven gegenwärtiger Religionstheologie“, EvErz 46, S.287-299
„Gutachten der Theologischen Fakultät der Universität Rostock zur Einrichtung des Religionsunterrichts in den Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern“, in: J. Lott (1992 Hrsg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion Band 4), Weinheim, S.201-210
Haardt, A. (1987), Art.: „Ideologie/ Ideologiekritik“, TRE XVI, S.32-39
Hahn, M./ Linke, M./ Noormann, H. (1993), "Welchen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule ? Braunschweiger Ratschlag vom 8. Februar 1991 aus Anlaß des 60. Geburtstag von Prof. Dr. Reinhold Dross", EvErz 45, S.10-24 (zuvor veröffentlicht in: ru 1992, S.110-112)

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Halbfas, H. (1968), Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht , Düsseldorf
Halbfas, H. (1972a), "Revision der religösen Erziehung I", Informationen zum Religionsunterricht 1, S.4-9
Halbfas, H. (1972b), "Revision der religösen Erziehung II", Informationen zum Religionsunterricht 3, S.1-11
Halbfas, H. (1982), Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße (Schriften zur Religionspädagogik Bd. 1), Düsseldorf
Halbfas, H. (1983), Das Welthaus. Ein religionsgeschichtliches Lesebuch, Düsseldorf
Halbfas, H. (1986a), Religionsbuch für das vierte Schuljahr, Düsseldorf
Halbfas, H. (1986b), Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 4, Düsseldorf
Halbfas, H. (1989), Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik (Schriften zur Religionspädagogik Band 2), Düsseldorf
Halbfas, H. (1991), Religionsbuch für das 9. und 10. Schuljahr. Teil 1. 9. Schuljahr, Düsseldorf
Halbfas, H. (1993), Religionsbuch für das siebte und achte Schuljahr. Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, Teil 1. 7.Schuljahr, Düsseldorf, 4. Aufl.
Halbfas, H. (1995), Religionen der Welt. Islam. Glaube - Geschichte - Gegenwart. 32 Dias mit Begleitheft, Düsseldorf
Hallencreutz, C.F. (1966), Kraemer towards Tambaram, Uppsala
Hallencreutz, C.F. (1972), „Der Dialog in der Geschichte der ökumenischen Bewegung: 1910-1971“, in: H.J. Margull/ St.J. Samartha (1972, Hrsg.), Dialog mit anderen Religionen. Material aus der ökumenischen Bewegung, Frankfurt a.M., S.53-65
Hammelsbeck, O. (1947), Der kirchliche Unterricht, München
Hammer, R. (1982), „The Christian and World Religion“, in: R. Jackson (1982a, Hrsg.), Approaching World Religions, (World Religions in Education),John Murray Ltd, London, S.111-120
Hammond, J./ Jacob, M. (1990), Religions and Issues. Christian Belief and Practice, (Religions and Issues), Oliver & Boyd, Edinburgh
Hanisch, H./ Kraft, G./ Petri, D. et al. (1995), Kursbuch Religion. Neuausgabe 5/6, Frankfurt
Hanisch, H./ Kraft, G./Schmidt, H. (1991), Kursbuch Religion. Neuausgabe 7/8. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Frankfurt
Happich, C. (1948), Anleitung zur Meditation, Darmstadt
Hardy, D. W. (1976), „The Implications of Pluralism for Religious Education“, LfL 16,2 , S.55-62
Hardy, D.W. (1979), „Truth in Religious Education: Further reflections on the implications of pluralism“, BJRE 1,3, S.102-107+119
Harms, K. (1997), Prinzip Dialog. Entwicklung und Inhalt interreligiösen Lernens im Kontext religionstheologischer und religionskundlicher Orientierung. Ein Handbuch zum Verstehen eigenen und fremden Glaubens. Mit einem Vorwort von Udo Tworuschka, Dissertations Druck
Hasted, S./ Teece, G. (1993a, Hrsg.), Living Questions, Stanley Thornes Ltd, Cheltenham
Hasted, S./ Teece, G. (1993b, Hrsg.), Living Questions. Teachers' Resource Book, Stanley Thornes Ltd, Cheltenham
Haußmann, W. (1993), Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit. Ein

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Vergleich der Entwicklungen in England und der Bundesrepublik Deutschland (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Band 13), Hamburg
Havens, T. (1968), „World Religions in the Primary School“, LfL 7,5, S.27-28
Havens, T. (1969), „Encountering our Religious Minorities“, LfL 8,3, S.31-34
Hay, D. (1977), „Religious Experience and Education“, LfL 16,4, S.156-161
Hay, D. (1982a),“Teaching the Science of the Spirit“, in: J.G. Priestley (1982), S.37-53
Hay, D. (1982b), Exploring Inner Space. Scientists and Religious Experience, Harmondsworth (Middlessex)
Hay, D. (1985), „Suspicious of the Spiritual: Teaching Religion in a World of Secular Experience“, BJRE 7,3, S.140-147
Hay, D. (1990), Religious Experience Today. Studying the Facts, Mowbry, London
Hay, D./ Hammond, J. et al. (1990), New Methods in RE Teaching. An experiential approach, Oliver and Boyd, Essex
Hay, D./ Hammond, J. (1992), „‘When You Pray, Go to Your Private Room’: A Reply to Adrian Thatcher“, BJRE 14,3, S.145-150
Heidegger, M. (1941), Sein und Zeit. Erste Hälfte, Halle, 5. Aufl.
Heidegger, M. (1960), Der Ursprung des Kunstwerkes (Universalbibliothek 8446/ 47), Stuttgart
Heimbrock, H.-G. (1991a), „Leben in multikultureller Gesellschaft. Lernaufgaben für die Religionspädagogik“, JRP 8, 1991 S.55-70
Heimbrock, H.-G. (1991b), „Religiöse Entwicklung und die rituelle Dimension“, in: K.E. Nipkow/ F. Schweitzer/ J.W. Fowler (1988, Hrsg.), Glaubensentwicklung und Erziehung (Eine Veröffentlichung des Comenius Institus), S.193-207
Heimbrock, H.-G. (1993), „Interreligiöses Lernen. Religionsunterricht in Deutschland zwischen Singularismus und Multikulturalität“, EvErz 45, S.573-586
Heinemann, H. (1992), „Weltreligionen im Unterricht der Mittelstufe - Teil 1“, religio 4, S.35-51
Helmreich, E.C. (1966), Religionsunterricht in Deutschland. Von der Klosterschule bis heute, Hamburg
Hentig, H. v. (1985), Die Menschen stärken, die Sache klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung (Universalbibiliothek 8072), Stuttgart
Heyer, F./ Pitzer, V. (1977, Hrsg.) Religion ohne Kirche. Die Bewegung des Freireligiösen. Ein Handbuch, Stuttgart
Hick, J. (1973), God and the Universe of Faith, Macmillan, London
Hick, J. (1976), „‘Education and the Law in Birmingham’ - a comment“, LfL 15,4, S.135-136
Hick, J/ Hebblethwaite, B. (1980, Hrsg.), Christianity and other Religions. Selected Readings, Willian Collins Sons, ohne Ort
Hilbk, M. (1995), „Miteinander und voneinander lernen. Moslems und Christen im Dialog. Eine Unterrichtsreihe in Kooperation mit Vertretern der islamischen Religion. 5. Jahrgangsstufe“, ReHe September 1995, S.174-190
Hill, B.V. (1982), Faith at the Blackboard. Issues Facing the Christian Teacher, William B. Eerdmanns Publishing Company, Grand Rapids (Michigan)
Hill, B.V. (1990), „Will and Should the Religious Studies Appropriate to Schools in a Pluralistic Society Foster Religious Relativism“, BJRE 12,3, S.126-136
Hill, C. (1970), „Some Aspects of Race and Religion in Britain“, in: D. Martin/D. Hill (1970, Hrsg.), A Sociological Yearbook of Religion in Britain 3, SCM Press Ltd, London 1970, S.30-44
Hilliard, F.H. (1943). „A History of Religions in the Divinity Syllabus“, RiE 10,3, S.25-26

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Hilliard, F.H. (1963) „Readiness for Religon: III- Implications for the Secondary School“, LfL 2,5, S.12-15
Hilliard, F.H. (1943), „ A History of Religions in the Divinity Syllabus“, RiE 10,3, S.77-82
Hilliard, F.H. (1961), Teaching Children about World Religion, G. Harrap & Co, London
Hilliard, F.H. (1963), The Teacher and Religion, James Clark, London
Hinton, M. (1968), „Religious Education in a Secular Society - I“ , LfL 8,1, S.10-12; zweite Hälfte II: LfL 8,2, S.11-14
Hirst, P. (1965), „Morals, Religion and the Maintained Schools“, BJES XIV:1, S.5-18
Hirst, P. (1973), „Religion: A Form of Knowledge? A Reply“, LfL 12,4, S.8-10
Hirst, P.H. (1974), Moral Education in Secular Society, Hodder and Stoughton, London
Hirst, P.H./ Peters R.S. (1970), The Logic of Religion, Routledge and Kegan, London
HMSO (1871), Report of the Committee of Council on Education; with Appendix 1870-71, HMSO, London
HMSO (1938), Board of Education. Report of the Consultative Committee on Secondary Education with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools (=„Spens Report“), HMSO, London
HMSO (1967), Statistics of Education 1966. Volume 1. Schools, HMSO, London
HMSO (1968), Statistics of Education 1967. Volume 1. Schools, HMSO, London
HMSO (1969), Statistics of Education 1968. Volume 1. Schools, HMSO, London
HMSO (1970), Statistics of Education 1969. Volume 1. Schools, HMSO, London
HMSO (1971), Statistics of Education 1970. Volume 1. Schools, HMSO, London
HMSO (1972), Statistics of Education 1971. Volume 1. Schools, HMSO, London
HMSO (1973), Statistics of Education 1972 . Volume 1. Schools, HMSO, London
HMSO (1985), Education For All: the Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science by Command of Her Majesty. March 1985 (The Swann Report), HMSO, London
HMSO (1988), Education Reform Act 1988, HMSO, London
HMSO (1993), Education Act 1993, HMSO, London
HMSO (1994), Handbook for the Inspection of Schools. Part 2. Framework for the Inspection of Schools. Revised May 1994. HMSO, London
Hocking, W.E. (1956), The Coming World Civilisation, Harper and Brothers Publishers, New York
Hodgson, L. (1953), „Christian Values and Society“, RiE 20,3, S.87-97
Hogbin, J.W.G. (1967),“Pluralism and Religious Education“, LfL 7,1, S.21-24
Hogbin, J.W.G. (1970), „Moral Education for a Multi-cultural Society“, LfL 10,2, S.20-23
Hollenweger, W. J. (1972), „Contemporary Religious Movments I. Donald Gee: Portrait of a Pentecostal Gentleman (1891-1966)“, LfL 12,2, S.9-12
Holley, R. (1978), Religious Education and Religious Understanding. An Introduction to the Philosophy of Religious Education, Routledge & Kegan Paul, London.
Holm, J. (1990), „What Kind of Experiential Learning?“, Norfolk Journal of Religious Education , S.6-11,
Holm, J.L. (1969), „Life-Themes: What are They?“, LfL 9,2, S.15-18
Holm, J.L. (1975), Teaching Religion in School A Practical Approach, Oxford University Press.

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Holstieg, H. (1983) Modell Montessouri, Freiburg
Homan, R./ King, L. (1993), „Mishmash and its Effect upon Learning in the Primary School“, BJRE 15,3, S.8-13
Hoopes, D.S. (1979), „Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience“, in: M.D. Pusch (1979, Hrsg.), Multicultural Education: A Cross-cultural Training Approach, Chicago, S.10-38
Horder, D. (1969), „Symposium: the New Agreed Syllabuses. Introduction-1“, Lfl 8,5 , S.17-20
Horn, H. (1974), Vom Elend der Alternativen im Religionsunterricht, Dortmund
Horstmann, A. (1993), „Das Fremde und das Eigene – ‘Assimilation’ als hermeneutischer Begriff“, in: A. Wierlacher (1993, Hrsg.), Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung (Kulturthemen. Beiträge zur Kulturforschung interkultureller Germanistik, Bd. 1), München, S.371-410
House, F. (1948), „Christian Unity: The Turn of the Tide?“, RiE 15,3, S.95-99
Howarth, R. (1996), „Unterricht über eine Religion, der die Schüler und Schülerinnen nicht angehören“, in: Kwiran, M./ Schreiner, P./ Schultze, H. (1996), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Unterrichtsziel, Münster, S.57-69
Howarth, R.B., see: G. Read 1993
Hübsch, H. (1983), Islam. Didaktisch-methodische Hinführung, München
Hughes, T./ Keen, P. (1983), River, Faber and Faber, London
Hull, J. (1975),“ Agreed syllabuses, past, present and future“, in: N. Smart/ D.Horder (1975, Hrsg.) New Movements in Religious Education, Temple Smith, London, S.97-119
Hull, J. (1977), „What is Theology of Education“, Scotish Journal of Theology 30 1977, S.3-29
Hull, J. (1979), „Editorial“. (Überschrift des ersten Abschnitts: Why Journals at all?), BJRE 1,1, S.1-2
Hull, J. (1980a), „Editorial“ (Überschrift des ersten Abschnitts: Commitment and the teacher of religion), BJRE 3,1, S.1-2
Hull, J. (1980b), „Editorial“ (Überschrift des ersten Abschnitts: Religious education and the quest for meaning), BJRE 3,2, S.41-43
Hull, J. (1980c), „Editorial. Harold Loukes 1912-1980 In Memoriam“, BJRE 3,3, S. 81-82
Hull, J. (1982, Hrsg.), New Directions in Religious Education, The Falmer Press, London
Hull, J. (1984), Studies in Religious Education, The Falmer Press, London 1984
Hull, J. (1989a), „Editiorial“ (Überschrift des ersten Abschnitts: The Content of Religous Education and the 1988 Education Reform Act), BJRE 11,2, S.59-61+91
Hull, J. (1989b), „Editiorial. School Worship and the 1988 Education Reform Act“, BJRE 11,3, S.119-125
Hull, J. (1989c), „Editiorial. Agreed Syllabuses since the 1988 Education Refrom Act“, BJRE 12,1,S.1-5
Hull, J. (1989d) , The Act Unpacked. The Meaning of the 1988 Education Reform Act for Religious Education, (BPiRE 1), The Univ. of B'ham and the CEM, Birmingham
Hull, J. (1990a), God-talk with Young Children. Notes for Parents and Teachers, (BPiRE 2), The Univ. of B'ham and the CEM, Birmingham
Hull, J. (1990b), „Editorial. Mish-Mash: Religious Education and Pluralism“, BJRE 12,3, S.121-125

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Hull, J. (1991a), Mishmash. Religious Education in Multi-Cultural Britain. A Study in Metaphor, (BPiRE 3), The Univ. of B'ham and the CEM, Birmingham
Hull, J. (1991b), Religion, Education and Madness - a modern trinity. An inaugural lecture delivered in the University of Birmingham School of Education by Professor John M. Hull on Tuesday, 26 February 1991, (CREDAR l.s. 2), The University of Birmingham, Birmingham 1991
Hull, J. (1991c), „Editiorial. Religious Education after the 1988 Education Reform Act 1“, BJRE 13,3, S.133-135
Hull, J. (1991d), „Editorial. Should Agreed Syllabuses be Mainly Christian ?“, BJRE 14,1, S.1-3+65
Hull, J. (1991e), „Editorial. The Transmission of Religious Prejudice“, BJRE 14,2, S.69-72
Hull, J. (1992a), „Editorial. Religious Education and the Spiritual Rights of Children“, BJRE 14,3, S.129-131
Hull, J. (1992b), „Editorial. Christianity in Religious Education“, BJRE 15,1, S.1-3
Hull, J. (1992c), „Editorial. Education in Europe: the Challenge of Pluralism“, BJRE 15,2, S.1-2
Hull, J. (1992d), „Religion and Education in a Pluralist Society“, in: D.A. Lane (1992), S.16-33
Hull, J. (1993a), „Editorial. The Religious Education Clause of the 1993 Education Bill“, BJRE 15,3, S.1-3
Hull, J. (1993b), „Editorial. The Role of the religious groups on SACREs“, BJRE 16,1, S.1-7
Hull, J. M. (1995), „How can we make children sensitive to the values of other religions through religious education?“, in: J. Lähnemann (1995, Hrsg.), ‘Das Projekt Weltethos’ in der Erziehung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1994 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 14), Hamburg, S.301-314
Hull, J., siehe auch: Grimmitt u.a. (1991)
Hulmes, E. (1979), Commitment and Neutrality in Religious Education, Geoffrey Chapman, London
Hulmes, E. (1982), „The Education of Commitment“, in: J.G. Priestley (1982a, Hrsg.), Religion. Spirituality and Schools, (Perspectives 9), School of Education University of Exeter, Exeter, S.54-66
Husserl, E. (1987) Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie (herausgegeben, eingeleitet und mit Register versehen von Elisabeth Ströker, PhB 291), Hamburg, 2. Aufl.
Hutter, H.-J. (1991),"Özlem heißt Sehnsucht. ‘Mulitkulturelle Erziehung’ am Beispiel einer Gesamtschule in Frankfurt am Main", JRP 8, S.3-12
Hyland, M. (1992), Show us the Way, (Veritas/ New Christian Way Series 2), Veritas Publications, Dublin (this text is a representation of The Christian Way by R. Brady 1980)
Irwin, Lord (1934), „Education and Religion“, RiE 1,1, S.4-7
Jackson, R. (1978a, Hrsg.), Perspectives on World Religions, Extramural Division School of Oriental and African Studies (University of London), London
Jackson, R. (1978b), „The World Religions Debate“, in: R. Jackson (1978a, Hrsg.), Perspectives on World Religions, Extramural Division School of Oriental and African Studies (University of London), London, S.3-32
Jackson, R. (1982a, Hrsg.), Approaching World Religions, (World Religions in Education),John Murray Ltd, London
Jackson, R. (1982b), „Commitment and the Teaching of World Religion“, in: R. Jackson (1982a, Hrsg.), Approaching World Religions, (World Religions in

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Education), John Murray Ltd, London , S.89-100
Jackson, R. (1989), Hinduism. Religions through Festivals, Longman
Jackson, R. (1990a), Relgious Studies and Developments of Religous Education in England and Wales, in: U. King (1990, Hrsg.), Turning Points in Religious Studies. Essays in Honour of Geoffrey Parrinder, T & T Clark, Edinburgh. S.102-116
Jackson, R. (1990b, Hrsg.), The Junior RE Handbook, Stanley Thornes, Cheltenham
Jackson, R. (1990c), „Children as ethnographers", in: R. Jackson (1990b, Hrsg.), The Junior RE Handbook, Stanley Thornes, Cheltenham, S.200-213
Jackson, R. (1992), „The Misinterpretation of Religious Education", in: M. Leicester et al. (1992, Hrsg.), Ethics, Ethnics and Education, Kogan Page, London, S.100-113
Jackson, R. (1993), „Religious Education and the Arts of Interpretation", in: D. Starkings (1993a, Hrsg.), Religion and the Arts in Education. Dimensions of Spirituality, Hodder and Stoughton, London, S.148-158
Jackson, R. (1994), „Ethnography and Religious Education: a Research Report", Panorma 6,1, S.115-126
Jackson, R. (1995), Religious Education's Representation of 'Religions' and 'Cultures', British Journal of Educational Studies Vol. XXXXIII No. 3 Sep. 1995, Oxford.
Jackson, R. (1996a), The Warwick Religions and Education Research Unit. Research Seminar University of Birmingham, May 1996 (unveröffentlicht)
Jackson, R. (1996b), „'Hinduismus' im Religionsunterricht in England und Wales – Ergebnisse eines Forschungsprojektes", in: Kwiran, M./ Schreiner, P./ Schultze, H. (1996), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Unterrichtsziel, Münster, S.211-221
Jackson, R./ Barratt, M./ Everington, J. (1994), Teacher's Resource Book. Bridges to Religions. (The Warwick RE Project), Heinemann, Oxford
Jackson, R./ Nesbitt, E. (1993), Hindu Children in Britain, Trentham Books, Stoke-on-Trent
Jackson, R./ Nesbitt, E. (1990), Listening to Hindus, Unwin Hyman, London
Jackson, R./Barratt, M./Everington, J. (1994), Bridges to Religions. The Warwick RE Project. Teacher's Resource Book, Heinemann, Oxford
Jamal, H. (1996), Die Bedeutung des interreligiösen Lernens für Erziehung und Bildung (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 15), Hamburg
Jeffreys, M.V.C. (1943a), „The Christian School and the World (I)", RiE 10,2 , S.33-38
Jeffreys, M.V.C. (1943b), „The Christian School and the World (II)", RiE 10,3 , S.67-73
Jentsch, G./ Munzel, F. (1980), Zeitzeichen. Religion ab 7. Schuljahr, Hannover
Johnston, R. (1969), „Comparative Religion", LfL 9,1 , S.21
Jones, H.A. (1946), „The Essentials of Religious Education", RiE 16,3 , S.75-81
Josuttis, M. (1996), Die Einführung in das Leben. Pastoraltheologie zwischen Phänomenologie und Spiritualität, Gütersloh
Jüngel, E. (1986), Gott als Geheimnis der Welt. Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten im Streit zwischen Theismus und Atheismus, Tübingen (5.Aufl.)
Jung, C. (1933), Modern Man in Search of a Soul. Routledge und Kegan Paul, London
Kabisch, R. (1931), Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichtes für alle Schulen auf psychologischer Grundlage,

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Göttingen (erste Aufl. 1910) (in der vorliegenden 7. Aufl. zeichnet Tögel mit als Verfasser von ihm stammen die angehängten letzten Kapitel, die hier nicht berücksichtigt wurden)
Kahl, J. (1970), „Philosophieunterricht statt Religionsunterricht. Acht Thesen", Vg 3/1970, S.108-109
Kahrs, Chr. (1995), „Das Dilemma der Problemorientierung und die List des Fundamentalismus. Beobachtungen zur Religionspädagogik am Beispiel einer Unterrichtseinheit", EvErz 47, S.385-394
Kalmbach, W. (1991, Hrsg.), Baupläne Religion 8, Stuttgart
Kalve, P. (1996), „Some Aspects of the Work of Michael Grimmitt", BJRE 18,3, S.181-190
Kamper, D./ Wulf, Chr. (1987, Hrsg.), Das Heilige. Seine Spur in der Moderne (Die weiße Reihe), Frankfurt a. M.
Kämpfer, H. (1997), „Das Heilige im Alltag, das alltäglich Heilige", Feuervogel 2/1997, S.5-10
Kampling, R. (1992), „Fremd und Fremdsein in Aussagen des Neuen Testaments", in: Th. Sundermeier (1992, Hrsg.), Den Fremden wahrnehmen. Bausteine für eine Xenologie (Studien zum Verstehen fremder Religionen, Bd. 5), Gütersloh, S.215-239
Kappel, H.E./ Strohbecke, C. (1992), „Obligatorische Religionen-Kunde", in: Lott, J. (1992, Hrsg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion Band 4), Weinheim, S.407-420
Kargaard, J./ Ekberg, M. (1984), We Go Exploring, Lion, Herts
Kastner, R. (1994, Hrsg.), Quellen zur Reformation (Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte der Neuzeit; Bd.16), Darmstadt
Kaufmann, H.-B. (1966/68), „Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunterrichts",Vortrag von 1966 veröffentlicht in: G. Otto/ H. Stock (1968, Hrsg.), Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung. Sonderheft für Martin Stallmann. Hamburg, S.79-83
Kaufmann, H.-B. (1968), „Möglichkeit und Grenzen des Religionsunterrichts heute", EvErz 20, S.89-110
Kaufmann, H.-B. (1970/1981), „Thesen zum thematisch-problemorientierten Religionsunterricht", zuerst veröffentlicht in K. Wegenast (1970, Hrsg), Religionsunterricht unterwegs. Festgabe für Helene Ramsauer zu ihrem 65. Geburtstag, Hamburg, S.39ff, hier zitiert nach: K. Wegenast (1981, Hrsg.), Religionspädagogik. Band 1. Der Evangelische Weg (Wege der Forschung, Bd. 209), Darmstadt, S.310-316
Kaufmann, H.-B. (1971), „Revision des Lehrplans", in: N. Schneider (1971, Hrsg.), Religionsunterricht – Konflikte und Konzepte. Beiträge zu einer neuen Praxis, München, S.104-115
Kaufmann, H.-B. (1972), „Problemorientierter thematischer Religionsunterricht", in: D. Zilleßen (1972), Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt a.M., S.103-109
Kaufmann, H.-B. (1973a, Hrsg.), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt a.M.
Kaufmann, H.-B. (1973b), „Streit um den problemorientierten Religionsunterricht", in: H.-B. Kaufmann (1973a, Hrsg.), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt a.M., S.40-48
Kaufmann, H.-B. (1973c), „Thesen zum thematisch-problemorientierten Religionsunterricht", in: H.-B. Kaufmann (1973, Hrsg.), Streit um den problemorientierten Religionsunterricht in Schule und Kirche, Frankfurt, S.36-39

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Kay, W.K. (1985), „Variations on a Spiritual Theme: Man in a Multi-Faith World“, BJRE 7,3 , S.128-134
Keene, M. (1991), New Steps in Religious Education. Book 1. Stanley Thornes, Cheltenham
Kerschensteiner, G. (1928), Begriff der Arbeitsschule, Berlin, 7. Aufl. (erste Aufl. 1914)
King, U. (1985), „Spirituality in the Secular Society: Recovering a Lost Dimension“, BJRE 7,3 , S.135-139
King, U. (1990, Hrsg.), Turning Points in Religious Studies. Essays in Honour of Geoffrey Parrinder, T & T Clark, Edinburgh
Kiper, H. (1995), „Zur Entwicklung eines transkulturellen Curriculums für die Grundschule“, in: J. Lähnemann (1995, Hrsg.), ‘Das Projekt Weltethos’ in der Erziehung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1994 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 14), Hamburg, S.291-300
Kirchhoff, H./ Schultze, H (1975, Hrsg.), Christliche Erziehung in Europa. Band 1: England, München
Kirste, R. (1984), „Begegnung mit anderen Religionen: Am Beispiel Islam. Überlegungen für einen Religionskurs der Sekundarstufe II im Rahmen der Frage nach Gott“, rhs 27, S.361-370
Kirste, R. (1996), „Interreligiöser Dialog und interreligiöses Lernen in Deutschland“, in: M. Kwiran/ P. Schreiner/ H. Schultze (1996), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Unterrichtsziel, Münster, S.70-80
Kittel, H. (1957/1981), Vom Religionsunterricht zur evangelischen Unterweisung, Hannover 1957, 3. Aufl. (erste Aufl.1947), auszugsweise abgedruckt in: K. Wegenast (1981, Hrsg.), Religionspädagogik. Band 1. Der Evangelische Weg (Wd F 209), Darmstadt, S.194-202
Kittel, H. (1961), Der Erzieher als Christ, Göttingen, 3. Aufl.
Klafki, W. (1963), Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (Göttinger Studien zur Pädagogik; Neue Folge, Bd. 6), Weinheim (2. Auflage, erste Auflage 1957)
Klafki, W., et. al. (1971), Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Bd. 1-3, (Funk-Kolleg 7-9), Weinheim
Klein, F. (1957), „Artikel 7“, in: H. von Mangoldt/ F. Klein, Das Bonner Grundgesetz. Bd.1, Frankfurt
Kling-de Lazzer, M.-L. (1982), Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Religionsdidaktik (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts Münster), Gütersloh
Kluge, J. (1987, Hrsg.), Entdeckungen machen. Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Band 9/10, Düsseldorf
Knauth, Th./ Sandt, F.-O./ Weiße, W. (1994), „Interkultureller Religionsunterricht in Hamburg – Erste emprische Erhebungen“, in: I. Lohmann/ W. Weiße (1994, Hrsg.). Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster, S.217-233
Knödler, O. et al. (1984a), Das neue Kursbuch Religion 5/6, Stuttgart
Knödler, O. et al. (1984b), Das neue Kursbuch Religion 5/6, Lehrerhandbuch, Stuttgart
Knott, K. (1991), „Bound to Change ? The Religions of South Asians in Britain“, in: S.Vertovec (1991), Aspects of the South Asian Diaspora (OUnPInd 2,2), Oxford University Press, Delhi, S.86-111
Kochheim, W. (1968), „Kampfansage gegen den staatlichen Religionsunterricht“, Vg 7/1968, S.264-266

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Koepp, J. (1973), Die ‘Heiden’ und wir - Weltreligionen. Lehrerheft. Sekundarstufe I (8./9. Schuljahr, Hauptschule) (Unterrichtsmodelle Fach Religion 5/6), München
Kohut, H. (1971), The Analysis of the Self: a systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personal disorders (Monograph 4: The Psychoanalytic Study of the Child), International Universities Press, New York
Kommission der europäischen Gemeinschaften (1994), Bericht über die Schulbildung von Migrantenkindern in der europäischen Union, (Kom (94) 80), Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel
Kommission für Religion (1972), „Oberstufe Saar: Der Religionsunterricht, seine Lernziele und Lerninhalte. Erster Arbeitsbericht der Kommision für Religion“, EvErz 24, S.404-419
Körber, S. (1988), „Didaktik der Religionswissenschaft“, in: H. Cancik/ B. Gladigow/ M. Laubscher (1988, Hrsg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe. Band 1. Systematischer Teil. Alphabetischer Teil: Aberglaube - Antisemitismus, Stuttgart, S.195-215
Kraemer, H. (1938), The Christian Message in a Non-Christian World, Edinburgh House Press for the International Missionary Council, London
Kraemer, H. (1962), Why Christianity of all Religions? Translated from the Dutch original 1960 by H. Hoskins, Lutterworth Press, London
Kraft, G. et al. (1979), Kursbuch Religion 9/10, Frankfurt a.M.
Kraft. G. et al. (1986), Das neue Kursbuch Religion 7/8, Stuttgart
Krupka, B. (1994), „Interkulturelles Lernen. Ein aktueller Literaturbericht“, EvErz 46, S.359-367
Küng, H. (1993), Projekt Weltethos, München
Küsters, M. (1993), Islam und Christentum. Wird Gott Allah (Religion betrifft uns 5), Aachen
Kwiran, M./ Röller, D. (1989, Hrsg.), Glauben und Leben. Ausgabe für Gymnasien, 7./8. Schuljahr, Hannover
Kwiran, M./ Schreiner, P./ Schultze, H. (1996, Hrsg.), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Unterrichtsziel, Münster
Kwiran, M./ Schultze, H. (1988, Hrsg.), Bildunginhalt Weltreligionen. Grundlagen und Anregungen für den Unterricht, Münster
Lähnemann, J. (1974), „Jesus und Mohammed, Christoph und Ali. Zur Problematik des Fremdreligionsunterrichts am Beispiel des Islam“ , EvErz26, S.409-424
Lähnemann, J. (1977), Nichtchristliche Religionen im Unterricht. Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen. Schwerpunkt Islam (HRU 21), Gütersloh
Lähnemann, J. (1983), „Bewahrung von überkommener, Entwicklung von neuer Identität in zwei Kulturen und Religionen. Am Beispiel von Christen und Muslimen in Deutschland“, EvErz 35, S.552-566
Lähnemann, J. (1986a), Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil I: Fernöstliche Religionen, Göttingen
Lähnemann, J. (1986b), Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II: Islam, Göttingen
Lähnemann, J. (1987a), „ Fremde Menschen – Fremde Religionen“, in: W. Böcker/ H.-G. Heimbrock/ E. Kerkhoff (1987, Hrsg.), Handbuch Religiöser Erziehung. Band 2: Handlungsfelder und Probleme, Düsseldorf, S.496-507
Lähnemann, J. (1987b), „Begegnung mit den Weltreligionen im Unterricht“, VuF 32, S.21-43

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Lähnemann, J. (1988), „Das Evangelium für die Welt – Plädoyer für die Begegnung mit den Weltreligionen in einer ökumenischen Religionspädagogik“ in: M.Kwiran/ H. Schultze (1988, Hrsg.), Bildunginhalt Weltreligionen. Grundlagen und Anregungen für den Unterricht, Münster, S.49-57
Lähnemann, J. (1989, Hrsg.), Weltreligionen und Friedenserziehung. Wege zur Toleranz. Schwerpunkt: Christentum – Islam. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1988 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Band 7), Hamburg
Lähnemann, J. (1991), „Frieden bauen durch Vertrauen – die Aufgabe der Religionen in der Friedenserziehung –“, in: U. Tworuschka (1991, Hrsg.), „Gottes ist der Orient. Gottes ist der Okzident. Festschrift für Abdoldjavad Falaturi zum 65. Geburtstag (KVRG. 21), Köln, S.534-548
Lähnemann, J. (1992a, Hrsg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Band 10), Hamburg
Lähnemann, J. (1992b), „Religionsbegegnung in Richtlinienarbeit, Schulbuchentwicklung, Lehrerausbildung: Erfordernisse für internationale Zusammenarbeit“, in: J. Lähnemann (1992a, Hrsg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Band 10), Hamburg, S.263-273
Lähnemann, J. (1993), „Zugänge zu den Weltreligionen“, in: G. Adam/ R. Lachmann (1993), Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden“, (4. ergänzte Aufl.), S.323-339
Lähnemann, J. (1994), „Mohammed, Mekka und die ‘5 Säulen’“, EvErz 46, S.348-358
Lähnemann, J. (1995, Hrsg.), ‘Das Projekt Weltethos’ in der Erziehung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1994 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 14), Hamburg
Lähnemann, J. (1998), Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (1986), Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens. 24 Unterrichtseinheiten für die Grundschule – Entwurf –, Soest
Lane, D.A. (1992, Hrsg.), Religion, Education and the Constitution, The Columba Press, Dublin
Lange, G. (1991), „Religionsunterricht in den neuen Bundesländern?“, KatBl 116, S.365-367
Langer, W. (1972), „Konfessioneller Religionsunterricht“, in: D. Zilleßen (1972), Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt a.M., S.15-21
Langley, R. (1973), „Contemporary Religious movements II. The Jesus Movement - Some Reflections“, LfL 12,4 , S.25-29
Lans, J. van der (1994), „Religiöse Universalien in der Psychologie des Selbst“, in: J.van der Ven/ H.-G. Ziebertz (1994), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen (Theologie und Empirie 22), Weinheim, S.71-88
Larson, R. (1980), Religion zwischen Kirche und Schule. Die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945, (Bibliotheca Theologiae Practicae 37), Lund
Lasbrey, Bishop (1946), „Secondary Schools in Nigeria“, RiE 14,1, S.8-13
Lawton, C.(1984), I am a Jew, Franklin Wats, London

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Lawton, D. (1973), Social Change, Education Theory and Currirulum Planning, Open University/ Hodder & Stoughton, London
Leakman, B./ Johnson, C. (1989, Hrsg.), Statistics for RE. A summary of statistics useful in the teaching of Religious Education and other Humanities subjects, CEM, Isleworth (Middleessex)
Lealman, B. (1978), „Seven Years with a Phenomenological Syllabus", LfL 17,4, S.159-162
Lealman, B. (1982), „The Ignorant Eye: Perception and Religious Education", BJRE 5,1, S.59-63
Leech, A.J.H. (1989), „Another Look at Phenomenology and Religious Education", BJRE 11,2, S.70-75
Leeds City Council. Department of Education (1991), Leeds Agreed Syllabus for Religious Education, Leeds City Council, Leeds
Leicester, M./ Taylor, M. (1992, Hrsg.), Ethics, Ethnics and Education, Kogan Page, London
Leimgruber, S. (1994), „Lernprozeß Christen –Muslime. Ein religionspädagogischer Beitrag", in: R. Schlüter (1994, Hrsg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn, S.115-127
Leimgruber, S. (1995), Interreligiöses Lernen, München
Lesch, W. (1988), „Alterität und Gastlichkeit. Zur Philosophie von Emmanuel Lévinas", in: O. Fuchs (1988, Hrsg.), Die Fremden (Theologie zur Zeit, Bd. 4), S.128-143
Ley, F. (1969), „Religionsunterricht oder Religionskunde?", Vg 2/1969, S.79-80
Linke, K. (1970), „20 Thesen zur Neugestaltung des Religionsunterrichts in den Schulen der Bundesrepublik", Vg 1/1970, S.30
Lippe, R. zur (1987), „Das Heilige und der Raum", in: D. Kamper/ Chr. Wulf (1987, Hrsg.), Das Heilige. Seine Spur in der Moderne (Die weiße Reihe), Frankfurt a. M., S.413-427
Lohan, R./ McLure, M. (1988), Weaving the Web. National Project: Religious Education. Community. Story. People. Level 2. A Modular Programme of Religious Education, London
Lohmann, I./ Weiße, W. (1994, Hrsg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster
London Borough of Croydon. Education Department (1992), New Agreed Syllabus for Religious Education in Croydon Schools, London Borough of Croydon, Croydon
Loth, H.-J./ Tworuschka, M./ Tworuschka, U. (1981, Hrsg.), Christsein im Kontext der Weltreligionen, Frankfurt a. M.
Lott, J, (1991b), „Interkulturelles Lernen und das Studium der Religionen", JRP 8, S.71-88
Lott, J. (1991a), Erfahrung - Religion - Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde. Ein Handbuch, (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion Bd. 3), Weinheim
Lott, J. (1992, Hrsg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion Band 4), Weinheim
Lott, J. (1994), „'Interkulturelle Bildung' und das Studium der Religionen", in: I. Lohmann/ W. Weiße (1994, Hrsg.). Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster, S.233-244
Loukes, H. (1954), „The Teaching of Doubt", RiE 20,3 , S.98-102

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Loukes, H. (1961a), „Editorial (Learning for Living)“, LfL 1,1, S.4-6
Loukes, H. (1961b), Teenage Religion. An Enquiry into Attitudes and Possibilities Among British Boys and Girls in Secondary Modern Schools, SCM Press, London
Loukes, H. (1965), New Ground in Christian Education, SCM Press, London
Lovat, T. (1995), Teaching and Learning Religion. A Phenomenological Approach, Social Science Press, Australia.
Luce, H.K. (1937), „Religious Education in Secondary Schools“, RiE 4,3 , S.137-144 (Fortsetzung in RiE 4,4 1937, S.210-216)
Luther, H. (1992), Religion und Alltag, Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart
Lynch, J. (1986), Multicultural Education. Principles and Practise, (Routledge Education Books), Routledge and Kegan Paul, London
Lyon, H. (1939), „The Spiritual Basis of World Citizenship“, RiE 7,3, S.126-133
Macnicol, R. (1947), „Christian Education in South India“, RiE 14,3, S.92-95
Maier, W. (1992), „‘Deutschländerinnen’ kommen zu Wort“, in: K.-Th. Siebel (1992, Hrsg.), Orient-Express. Thema: Isla (BRU 16), S.18-19
Mammey, U. (1990), „35 Jahre Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland - die demographische Entwicklung“, in: C. Höhn/ D.B. Rein (1990, Hrsg.), Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Deutsche Gesellschaft für Bevölkerungswissenschaft, 24. Arbeitstagung, (Schriftenreihe des Bundesinstitutes für Bevölkerungswissenschaft Bd. 20), S.55-82
Margull, H.J./ Samartha, St.J. (1972, Hrsg.), Dialog mit anderen Religionen. Material aus der ökumenischen Bewegung, Frankfurt a.M.
Marsh, H. (1982), The Living Festivals Series. Divali, (The Living Festivals Series), Religious and Moral Education Press, Exeter
Martell, B. (1965), „Teaching in Kenya“, LfL 4,3, S.26-27
Marvell, J. (1975), „The Formulation fo Religious Belief in a Multi-Racial Community“, LfL 15,1, S.17-23
Marvell, J. (1976), „Phenomenology and the Future of Religious Education“, LfL 16,1, S.4-8
Maslow, A.H. (1964), Religious Values and Peak Experience, Kappa Delta Pi, New York
Mathew, H.F. (1966), Revolution in Religious Education: A Commentary, The Religious Education Press, Oxford
Matthews, C.S. (1954), „‘Nothing Distinctive of a Particular Denomination’“, RiE 21,3, S.104-108
Maunz, Th. (1966), „Artikel 7“, in: Maunz/ Dürig/ Herzog, Grundgesetz. Kommentar, München
Maunz, Th. (1974), Der Religionsunterricht in verfassungsrechtlicher und vertragskirchenrechtlicher Sicht. Herausgegeben vom Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München
May, P. (1969), „Why Comparative Religion?“, LfL 8,5, S.11-13
Mayhew, A. (1937), „The Comparative Study of Religions in Schools“, RiE 4,1, S.14-21
Mayland, J. (1987), Religious Stories. Creation Stories. Illustrated by M. Theakston, (Religious Stories), Wayland Ltd, Hove East (Sussex)
Mayled, J. (1987), Religious Topics. Religious Symbols, (Religious Topics), Wayland Ltd, Hove East (Sussex)
Meakin, D.C. (1979), „The Justification of Religious Education“, BJRE 2,2, S.49-55

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Meakin, D.C. (1988), „Personal, Social and Moral Education and Religous Education: The Need for Conceptual Clarity“, BJRE 11,1, S.15-21
Mebus, G. (1996), „Interkulturelles Lernen – eine Voraussetzung für das Zusammenleben in einer internationalen offenen Gesellschaft“, in F. Doedens/ P.Schreiner (1996), Interkulturelles und interreligiöses Lernen. Beiträge zu einer notwendigen Diskussion (Materialien und Berichte Nr. 13), Münster, S.70-74
„Memorandum zum Religionsunterricht. Arbeitsausschuß der Vereinigung evangelischer Religionslehrer in Hamburg“ (1993), EvErz 45, S.29-33
Mensching, G. (1962), Die Religion. Erscheinungsformen, Strukturtypen und Lebensgesetze (Goldmann-Taschenbuch 882/83), München (erste Auflage Stuttgart 1959)
Methodist Conference Commission (1970), Christian Commitment in Education. Report of the Methodist Conference Commission on Education, Epworth Press, London
Meyer, K. (1994), Religious Education in England and Germany. A Comparison between Multifaith Appoaches and Confessional Approaches to the Teaching of Religious Education, Mphil-thesis, Birmingham, unveröffentlicht
Meyer, K. (2006-2009), vgl. zu neueren Buchveröffentlichungen des Verfassers die Fußnoten im Vorwort zur zweiten Auflage am Anfang dieses Buches
Meyer-Blanck, M. (1995), Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik (Vorlagen. Neue Folge, Heft 25), Hannover
Michell, C. (1984), „Some Themes in Christian Education c 1935-60“, BJRE 6,2, S.82-87
Mihciyazgan, U. (1994), „Die religiöse Praxis muslimischer Migranten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hamburg“, in: I. Lohmann/ W. Weiße (1994, Hrsg.). Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster, S.195-206
Mills, I.(1976), „Evaluating Different Religious Traditions“, LfL 16,1, S.28-33
Minney, R. (1973), „The Multifaith Situation in the Secondary School“, LfL 13,1, S.23-26
Minney, R./ Potter, M. (1984), Awe and Wonder in the Classroom, (Occasional Papers University of Durham), University of Durham
Montagu, S. (1990), Judaism. Teacher's Manual (The Westhill Project R.E. 5-16), Stanley and Thornes Ltd, Cheltenham
Montagu, S./Breiner, M. (1990), Jews 4, (The Westhill Project R.E. 5-16), Stanley and Thornes Ltd, Cheltenham
Moran, G. (1989), Religious Education as a Second Language, Religious Education Press, Birmingham
Morgan, D. (1962), „Mission and Service“, LfL 1,5, S.19-20
Moxley, S.N.M. (1967), „Actuality in Comparative Religion“, LfL 7,1, S.30-32
Müller, E. (1994), Auf der Silberlichtstraße des Mondes. Autogenes Training mit Märchen zum Entspannen und Träumen (Ratgeber Fischer), Frankfurt a.M. (erste Aufl. 1985)
Müller, O. (1968), Vaticanum Secundum. Band IV/1: Die vierte Konzilsperiode. Dokumente, Leipzig
Müller-Krüger, Th. (1965), „Was will christliche Mission? (Begegnung oder Bekehrung)“, EvErz 17, S.86-87
Munzel, F./ Veit, R. (1985), Mein Religionsbuch 3./4. Schuljahr Lehrerband, Hannover
Munzel, F./ Veit, R. (1990), Mein Religionsbuch 3./4. Schuljahr, Hannover, 6. Aufl.
Murphy, J. (1971), Church, State and Schools in Britain 1800-1970, (Students Library of Education), Routledge and Kegan, London

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Nash, M. (1969), „Teaching RE in a Multi-Racial Comprehensive School“, LfL 8,5, S.14-16
National Curriculum Council (1993), Spiritual and Moral Development - A Discussion Paper, National Curriculum Council, York
„Nazmiyes Kopftuch“ (1984), rhs 27, S.371-372
NCC, siehe: National Curriculum Council
Nesbitt, E./ Jackson, R. (1990), „Learning from the religious experience of children“, in: R. Jackson. (ed) The Junior RE Handbook, Stanley Thornes, Cheltenham, S.208-213
Netto, B. (1989), „On Removing Theology from Religious Education“, BJRE 11,3, S.163-167
Newbiggin, L. (1977),“Teaching Religions in a Secular Plural Society“, LfL 17,2, S.82-88
Newman, J. (1969), „Eduaction and Politics in Britain“, in: J. Nagel (Hrsg.), Student Power, Merlin Press, London
Niblett, W.R. (1939), „Concerning the Objective Teaching of Religious Knowledge“, RiE 6,4, S.191-194
Niblett, W.R. (1966), „The Religous Education Clause of the 1944 Act. Aims, Hopes and Fulfilment“, in: A.G. Wedderspoon (1966, Hrsg.), Religious Education 1944-1984, Georg Allen & Unwin, London, S.15-32
Nichols, K. (1980a, Hrsg.), Voice of the Hidden Waterfall. Essays on Religious Education in Honourof Francis Drinkwater, St. Pauls Publication, Middlegreen
Nichols, K. (1980b), „Commitment, Search and Dialogue“, in: K. Nichols (1980a), S.107-117
Nichols, K.(1992), „Roots in Religious Education“, in: B. Watson (1992, Hrsg.) Priorities in Religious Education: A Model for the 1990s and Beyond, The Falmer Press, London, S.113-123
Niebergall, A. (1919), Praktische Theologie. Lehre von der kirchlichen Gemeindeerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage. 2. Bd. Die Arbeitszweige. Gottesdienst und Religionsunterricht, Seelsorge und Gemeindearbeit, Tübingen
Niedersächsischer Kultusminister (1984a), Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Evangelische Religion, Hannover 1984
Niedersächsischer Kultusminister (1984b), Rahmenrichtlinien für die Realschule. Evangelische Religion, Hannover
Niedersächsischer Kultusminister (1984c), Rahmenrichtlinien für die Hauptschule. Evangelische Religion, Hannover
Niedersächsischer Kultusminister (1985), Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Evangelisch Religionslehre. Gymnasiale Oberstufe, Hannover
Niedersächsischer Kultusminister (1987), Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Klasse 7-10. Evangelischer Religionsunterricht, Hannover
Niedersächsischer Kultusminister (1990a), Rahmenrichtlinien für die Integrierte Gesamtschule. Evangelische Religion, Hannover
Niedersächsischer Kultusminister (1990b), Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Lande Niedersachsen. Evangelische Religionslehre, Hannover
Niedersächsischer Kultusminister (1992), Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe. Evangelischer Religionsunterricht, Hannover
Niedersächsischer Kultusminister (1994), Rahmenrichtlinien für die Realschule. Evangelischer Religionsunterricht, Hannover
Nipkow, K.E. (1961), „Die Weltreligionen im Religionsunterricht der Oberstufe“, EvErz13, S.150-162

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Nipkow, K.E. (1968/71), „Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität. Die zwei didaktischen Grundtypen des Religionsunterrichts“, zuerst veröffentlicht in: EvErz 20, S.169-189, hier zitiert nach: K.E. Nipkow (1971). Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, Düsseldorf, S.236-263
Nipkow, K.E. (1969), „Religionspädagogik und Religionsunterricht“, KatBl 94, S.23-43
Nipkow, K.E. (1969/71), „Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart“,zuerst veröffentlicht in: ThPr. 4.Jg 3/1969, S.215-235, hier zitiert nach: K.E. Nipkow (1971). Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, Düsseldorf, S.161-187
Nipkow, K.E. (1970/71), „Problemorientierter Religionsunterricht nach dem ‘Kontexttypus’“, zuerst veröffentlicht in: Concilium 6.Jg 1970, S.166ff, hier zitiert nach: K.E. Nipkow (1971). Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, Düsseldorf, S.264-279
Nipkow, K.E. (1971), Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, Düsseldorf
Nipkow, K.E. (1975a), Grundfragen der Religionspädagogik, Band 1. Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte (GTB 105), Gütersloh
Nipkow, K.E. (1975b), Grundfragen der Religionspädagogik, Band 2. Das pädagogische Handeln der Kirche (GTB 106), Gütersloh
Nipkow, K.E. (1979), „RE in Germany: developments and problems“, BJRE 1,4, S.126-134
Nipkow, K.E. (1982), Grundfragen der Religionspädagogik Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, (GTB 756), Gütersloh
Nipkow, K.E. (1990a), Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh
Nipkow, K.E. (1990b), „Ökumene – ein Thema von Jugendlichen? Empirische Annährungen“, in: F. Johannsen/ H. Noorman (1990, Hrsg.), Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont. Ulrich Becker zum 60. Geburtstag, Gütersloh, S.137-147
Nipkow, K.E. (1991), „Ökumenisches Lernen – Interreligiöses Lernen – Glaubensdialog zwischen Weltreligionen zum Wandel der Herausforderungen und Voraussetzungen“, in: G. Orth (1991, Hrsg.), Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, Münster, S.301-315
Nipkow, K.E. (1992), „‘Oikumene’: Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf die nicht christlichen Religionen“, in: J. Lähnemann (1992a, Hrsg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Band 10), Hamburg, S.166-189
Nipkow, K.E. (1993), „Religionsunterricht und Konfessionalität im religiösen Pluralismus. Evangelisches Verständnis und pädagogische Verantwortung“, Glauben und Lernen 8,2, S.146-157
Nipkow, K.E. (1994), „Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem“, in: J. van der Ven/H.-G. Ziebertz (1994), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen (Theologie und Empirie 22), Weinheim, S.197-232
Nipkow, K. E. (1998), Bildung in einer pluralen Welt. Band 2. Religionspädagogik im Pluralismus, München/Gütersloh
Nipkow, K.E. et al. (1988), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Nottinghamshire Education Committee (1921), Scripture Syllabus
O'Brien, J. (1990), World of Choice, (WWF), Collins Educational/ Godalming, Glasgow
O'Donnell, K. (1992), I wonder ... . learn about Religion, Hodder and Stoughton, London
O'Neill, M. (1961), Hailstones and Halibut Bones. Adventures in Colour. Illustrated by Leonard Weisgard, (A World's Work Children's Book), World's Work Ltd, Kingswood
Ohlemacher, J. (1991, Hrsg.), Religion und Bildung in Europa. Herausforderungen. Chancen. Erfahrungen, Göttingen
Oldham, J.H. (1934), „Education for an International World. A Paper Read at an Educational Conference", RiE 1,3, S.123-136
Orth, G. (1991**,** Hrsg.), Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumensichen Lernens, Münster
Otto, G. (1961), Schule. Religionsunterricht. Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule, Göttingen
Otto, G. (1967/1969), „Gert Otto: Zum Selbstverständnis einer christlichen Gemeinschaftsschule – oder: die Frage nach der Repräsentanz des Christlichen in der Schule der Gegenwart (1967)", in: H. Gloy (1969, Hrsg.), Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft, Göttingen, S.246-256
Otto, G. (1968), Schule. Religionsunterricht. Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule, Göttingen, dritte Auflage (erste Auflage 1961)
Otto, G. (1969), „Das Ende des konfessionellen Religionsunterrichts?", in: K. Wegenast (1969), Theologie und Unterricht. Über die Repäsentanz des Christlichen in der Schule. Festgabe für Hans Stock zu seinem 65. Geburtstag, Gütersloh, S.123-134
Otto, G. (1970a), „Oldenburger Thesen zur Erziehertagung des Evangelischen Bundes 1969", in: Im Lichte der Reformation. Jahrbuch des Evangelischen Bundes XIII, Göttingen, S.89f
Otto, G. (1970b), „Das Ende des konfessionellen Religionsunterrichts", in: Esser, W. (1970, Hrsg.), Zum Religionsunterricht morgen, Bd. 1, München
Otto, G. (1986), „Religion" contra „Ethik". Religionspädagogische Perspektiven, Neukirchen
Otto, G. (1992), „Allgemeiner Religionsunterricht – Religionsunterricht für alle. Sieben Thesen mit Erläuterungen", in: Lott, J. (1992, Hrsg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion Band 4), Weinheim, S.359-374
Otto, G./ Baltz-Otto, U. (1991), „Überlegungen zum Religionsunterricht von morgen", ThPr 26, 1991, S.4-21
Otto, G./ Dörger, H.J./ Lott, J. (1972), Neues Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg, erste Aufl.
Otto, R. (1947), Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen, München, 26.-28. Aufl. (erste Aufl. 1917)
Paffard, M. (1973), Inglorious Wordsworths. A study of some transcendental experiences in childhood and adolescence, Hodder and Stoughton, London
Palmer, M. et al. (1991a), Religion for a Change. An Integrated Course in Religious and Personal Education. Book one, (ICOREC), Stanley Thornes Ltd, Cheltenham
Palmer, M. et al. (1991b), Religion for a Change. An Integrated Course in Religious and Personal Education. Book three, (ICOREC), Stanley Thornes Ltd, Cheltenham

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Palmer, M./ Bisset, E. (1985), World of Differences. Teacher's Guide, (WWF), Blackie and Son, London
Palmer, M./ Bisset, E. (1990), World of Differences, (WWF), Blackie and Son, London, 2. Aufl., (Erste Aufl. 1985)
Palmer, S./ Breuilly (1993), Religious Education and Life. Junior teacher's handbook, Collins Educational, London
Panikkar, R. (1990), Der neue religiöse Weg. Im Dialog der Religionen leben, München
Pape, V. (1961), „Religious Education in the Large Secondary School. The Report of a Working Party of the South London Association of the Institute of Christian Education under the Chairmaship of Vivian Pape“, RiE 28,8, S.77-79
Parkes, J. (1938), „The Jews in New Testament Teaching“, RiE 5,4, S.220-223
Parmiter, R./ Price, M. (1993), Blueprints. Religious Education Key Stage 1. Teacher's Resource Book, (Blueprints), Cheltenham Stanley and Thornes Ltd, Cheltenham
Parrinder, E.G. (1970), „The Ethics and Costums of the main Immigrant Peoples“, in: J.R. Hinnels (1970, Hrsg.), Comparative Religion in Education. A Collection of Studies, Oriel Press, Newcastle, S.72-91
Parrinder, G. (1971), „Teaching About Indian Religions“, LfL 10,5, S.5-9
Paton, W. (1916), Jesus Christ and the World's Religions, Edinburgh House Press, London
Peatling, J.H. (1977), „On beyond Goldman, Religious Thinking and the 1970s“, LfL 16,3, S.99-107
Perry, R. (1956), „The Agreed Syllabus and the Secondary Modern School“, RiE 23,3, S.100-106
Peters, R.S. (1966), Ethics and Education, George Allen and Unwin, London
Peters, R.S., see: R. F. Dearden (1972)
Phillips, G.E. (1939), „The Study of Other Religions in Schools“, RiE 6,4, S.221-226
Phillips-Bell, M. (1983), „Justification and Multifaith Religious Education“, BJRE 5,2, S.87-95
Pieper, G. (1970), „Die eine Welt von morgen. Schulpraktische Überlegungen zur Didaktik und Methodik des religionskundlichen Unterrichts im 5.-10. Schuljahr“, EvErz 22, S.274-284
Pieper, G. (1972), „Menschen in Not – dargestellt an dem Leben der Menschen in Indien. Unterrichtsprojekt für eine problemorientierte Behandlung des Hinduismus in Sekundarstufe I (9./10. Schuljahr), EvErz 24, S.521-541
Pieroth, B. (1993), „Aktuelle verfassungsrechtliche Fragen zum Religions-unterricht“, EvErz 45, S.196-211
Ploeg, P. A. van der (1994), Foundering on Diversity and Strangeness. Didactic problems in religious education, (Paper of ISREV 9 1994), (unveröffentlicht)
Poole, M. (1992), „Teaching about Issues of Science and Religion“, in: B. Watson (1992, Hrsg.), Priorities in Religious Education: A Model for the 1990s and Beyond, The Falmer Press, London, S.144-164
Prengel, A. (1993), Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichbe-rechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (Reihe Schule und Gesellschaft 2), Opladen
Prickett, H. J. (1975), „Religiöse Erziehung innerhalb des allgemeinen Bildungssystems“, in: H.Kirchhoff/ H. Schultze (1975, Hrsg.), Christliche Erziehung in Europa. Band 1: England, München, S.47-68
Prickett, J.G. (1978), Islam and Religious Education in County Schools in Britain. An assessment of the current situation, LfL 17,4 , S.141-144

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Priestley, J.G. (1982a, Hrsg.), Religion. Spirituality and Schools, (Perspectives 9), School of Education University of Exeter, Exeter
Priestley, J.G. (1982b), „Teaching Transcendence“, in: M.F. Tickner/ D.H. Webster (1982 Hrsg.), Religious Education and the Imagination, Aspects of Education, (Journal of the Institute of Education. The University of Hull 28), University of Hull, S.5-21
Priestley, J. (1991), „A New ERA - Beginning from Jerusalem ? Some Reflections from 1928 on Matters of Pertaining to 1988“, BJRE 13,3, S.143-151
Pulbrook, R. (1959), „Religious Instruction, Religious Knowledge and Religious Education“, RiE 26,3, S.114-118
„Pupils Judge Scripture Lessons“ (ohne Autor), LfL 1,1 1961, S.16-24
Puzicha, M. (1980), Christus peregrinus. Die Fremdenaufnahme (Mt 25, 35) als Werk der privaten Wohltätigkeit im Urteil der alten Kirche, Münster
Puzicha, M. (1988), „‘Ich war fremd, und ihr habt mich aufgenommen’ Zur Aufnahme des fremden in der Alten Kirche“, in: O. Fuchs (1988, Hrsg.), Die Fremden (Theologie der Zeit, Bd.4), Düsseldorf, S.167-182
Raguse, H. (1994), Der Raum des Textes. Elemente einer transdisziplinären theologischen Hermeneutik, Stuttgart
Rahner, K./ Vorgrimmler, H. (1961), Kleines theologischen Wörterbuch (Herder TB 108/109) Freiburg
Raiser, K. (1989), „Theologische Probleme des interreligiösen Dialogs“, ICT 8, S.3-11
Rang, M. (1948), Handbuch für den biblischen Unterricht, Berlin, zweite Aufl. (erste Aufl.1939)
Rankin, J. (1978), „Pluralism in RE: A Reconciliation“, BJRE 1,1, S.22-26
Rankin, J./ Brown, A./ Gateshill, P. (1991), Ethics and Religions, Longman, Harlow (Essex)
Read, G., see: Grimmit 1977
Read, G./ Rudge, J. (1988), Muslims 2, (The Westhill Project R.E. 5-16), Mary Glasgow Publications Ltd, London
Read, G./ Rudge, J./ Teece, G./ Howarth, R.B. (1993), How Do I Teach RE?, (The Westhill Project R.E. 5-16), Stanley Thornes Ltd, Cheltenham, 3. Aufl. 1993 (Nachdruck von 1992- erste Aufl. 1986) (Rezension in BJRE 10,3 1988 by T. Cooling)
Redbridge, London Borough of Redbridge (1987), Religious Education for all our Children. The Redbridge Agreed Syllabus, Illford Essex
Reents, C./ Gilhaus, G. (1993), Religionsunterricht im 9. Schuljahr (Religionsunterricht in der Sekundarstufe I), Stuttgart
Reid, W.A. (1978), Thinking about the Curriculum. The Nature and Treatment of Curriculum Problems, Routledge & Kegan Paul, London
Reiher, D. (1991), „Religion in der Schule“, in: JRP 8, S.179-199
Religious and Cultural Panel of the Birmingham Community Relations Committee to the City of Birmingham Conference (1971), Religious Education in a Multi-Religious Society, LfL 11,1, S.26-28
Richards, Ph. (1947), S.R., „The Law of Nature“, RiE 17,2, S.17-20
Rickers, F. (1971), „Religionsunterricht ‘in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften’? Art. 7 III 2 GG“, EvErz 23, S.37-53
Rickers, F. (1973, Hrsg.), Religionsunterricht und politische Bildung. Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld (Religionspädagogische Praxis 15), Stuttgart
Rickers, M. (1991), „Interkulturelles Leben und Lernen in einer evangelischen Grundschule in Aachen“, JRP 8, S.25-36

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Ricoeur, P. (1970), Freud and Philosophy. An Essay on Interpretation (the Dwight Harrington Terry Foundation Lectures on Religion in the Light of Science and Philosophy), Yale University Press, London
Ringshausen, G. (1971), „Konfessioneller Religionsunterricht – ordentliches Lehrfach der Schule. Bemerkungen zur grundgesetzlichen Regelung“, EvErz 23, S.22-37
Ritschl, D. (1988), Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken (Kaiser Taschenbücher 38), München 1984 (erste Aufl 1984)
Ritschl, D./ Jones, H.O. (1976), „Story“ als Rohmaterial der Theologie (Theologische Existenz heute, Nr. 192), München
Röbe. E. (1994), „Mit Fremden leben lernen. Aspekte interkultureller Erziehung in der Grundschule“, PW, S.513-518
Robinson, E. (1977), The Original Vision. A study of the religious experience of childhood, (Studies in Religious Experience. The Religious Experience Research Unit), Oxford
Robinson, J.A.T. (1964), Gott ist anders. Honest to God, München
Robinson, Th.H. (1952), „On the Comparative Study of Religion“, RiE 20,1, S.23-26
Robinson, Th.H. (RiE 1947), „The Place of Comparative Religions in the Teaching of Scribture“, RiE 15,1, S.17-20
Robson, G. (1995), Christians. Interpreting Religions, Heinemann, Oxford
Robson, G. (1996), „Religious Education, Government Policy and Professional Practice, 1985-1995“, BJRE 19,1, S.13-23
Röhr, H. (1962), „Zur Behandlung der Weltreligionen im Religionsunterricht der Oberstufe. Beitrag zur Aussprache im Anschluß an die Aufsätze von K.E. Nipkow und O Döring“, EvErz 14, S.51-56
Röhr, H. (1964a), Rezension: „W. Ruf-E. Viering (Hg.), Die Mission in der evangelischen Unterweisung“, EvErz 16, S.340-341
Röhr, H. (1964b), Die Weltreligionen im Unterricht (Schriftenreihe ‘Freies Christentum. Beiheft zur Monatszeitschrift Freies Christentum’, Heft 48/49), Hanau
Röhr, H. (1967), „Die Mission im Unterricht“, EvErz19, S.136-151
Rorty, R. (1981), Der Spiegel der Natur: Eine Kritik der Philosophie, Frankfurt a.M. (Überstzung von: Philosophy and the Mirror of Nature, Princeton University Press, Princeton 1979)
Rorty, R., Der Spiegel der Natur: Eine Kritik der Philosophie, Frankfurt 1981 (Titel der Originalausgabe: Philosophie and the Mirror of Nature, Princeton university Press 1979)
Rötzer, F. (1987), „ ... und wenn das Licht angeht, ist alles vorbei. Bemerkungen zur Imagination des Heiligen im Neigungswinkel des Realen und Imaginären“, in: D. Kamper/Chr. Wulf (1987, Hrsg.), Das Heilige: seine Spur in der Moderne, Frankfurt, S.368-386
Rose, J. (1989), Religions and Issues. Jewish Belief and Practice, (Religions and Issues), Oliver & Boyd, Edinburgh
Rudge, J. (1991a), „A Testing Time for Religious Education“, BJRE 13,3, S.175-180
Rudge, J. (1991b, Hrsg.), Assessing. Recording and Reporting R.E.. A Handbook for Teachers, Regional RE Centre (Midlands), Birmingham
Rudge, J. (1993), Religious Education and Spiritual Development, (Westhill RE OP 2), Westhill RE Centre, Birmingham
Rudge, J., siehe auch: G. Read (1993)

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Rudge, J./ Teece, G. (1992), Hindus Photopack - Teachers' book, (The Westhill Project R.E. 5-16), Westhill R.E. Centre, Birmingham
Ruf, W./ Viering, E. (1964, Hrsg.), Die Mission in der evangelischen Unterweisung. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart
Rumpf, H. (1995), „Gegen den Strom der Lehrstoff-Beherrschung“, Neue Sammlung 35, S.3-17
Runnymede Trust (1985), „Education For All“ A summary of the Swann report on the education of ethnic minority children, The Runnymede Trust, London
Rupp, H./ Schott, U. (1979),Wege zur Wirklichkeit - Glaube und Naturwissenschaft. Oberstufe Religion Heft 2. Lehrerheft/ Schuljahr 11-13, Stuttgart
Ruppel, H./ Schmidt, I./ Eggers, G. u.a. (1996), Religion 7/8. Gerechtigkeit lernen, Stuttgart
Said, E. (1978), Orientalism, Routledge and Kegan Paul, London
Sankey, D./ Sullivan, D./ Watson, B. (1988), At Home on Planet Earth. An Integrated Course in Science and Religion, The Farmington Trust, Oxford
Saunders, K.J. (1935), „Teaching the History of Religion in Schools“, RiE 2,3, S.132-136
SCAA, siehe: School Curriclum and Assessment Authority (1994)
Schäfer, R. (1969), „Die theologische Fakultät – ein staatskirchliches Relikt“, Vg 10-11/1969, S.351-358
Schäffter, O. (1991, Hrsg.), Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung, Opladen
Scharrelmann, H. (1917), Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik, Hamburg
Scharrelmann, H. (1922), Erlebte Pädagogik. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben, Braunschweig (erste Aufl. 1912)
Schilling, W. (1977), „Das Phänomen des Heiligen. Zu Baetkes Kritik an Rudolf Otto“, in: C. Colpe (1977, Hrsg.), Die Diskussion um das „Heilige“, (WdF 305), Darmstadt, S.406-427
Schlüter, R. (1994a), Ökumenisches und interkulturelles Lernen. Eine theologische und pädagogische Herausforderung, Frankfurt
Schlüter, R. (1994b), „Dem Fremden begegnen – eine (religions-)pädagogische Problemanzeige“, in: R. Schlüter (1994a), Ökumenisches und interkulturelles Lernen. Eine theologische und pädagogische Herausforderung, Frankfurt, S.27-53
Schmidt, G.R. (1983), „Die Grundhaltung des Religionslehrers und ihre religionspädagogische Bedeutung“, EvErz 35, S.327-337
Schmidt, H. (1991), Leitfaden Religionspädagogik (UB 443), Stuttgart
Schmucker, K. (1968), „Religionskundlicher Unterricht – ein zeitgemäßer Unterricht“, Vg 10/1968, S.364-365
Schnädelbach, H. (1969), „Was ist Ideologie? Versuch einer Begriffsklärung“, Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaft 50. Sonderband zum 10. Jahrgang, S.71ff
Schoen, U. (1984), Das Ereignis und die Antwort. Auf der Suche nach einer Theologie der Religionen heute, Göttingen
School Council (1971), Religious education in secondary schools (School Council Working Paper 36), Evans/ Methuen Educational, London
School Council (1972), Moral Education Curriculum Project for Secondary Schools. Lifeline. In other People’s Shoes, Longman, Harlow (Essex)
School Council (1977a), A Groundplan for the Study of Religion. Report of the Religious Edcuation Committee Working Party on Aims and Objectives,

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

(Schools Council Occasional Bulletins from the Subject Committees), School Council
School Council (1977b), Discovering an Approach. Religious education in primary schools, Macmillan Education Ltd., London (reprint 1980)
School Council (1979), Journeys into Religion. Teacher's Handbook. Section 1 B. (School Council Religious Education in Secondary Schools Project), Hart-Davis Educational Ltd, Frogmore (Hertfordshire)
School Curriculum and Assessment Authority (1994a), Model Syllabuses for Religious Education. Consultation Document. Model 1, School Curriculum and Assessment Authority, London
School Curriculum and Assessment Authority (1994b), Model Syllabuses for Religious Education. Consultation Document. Model 2, School Curriculum and Assessment Authority, London
Schreiner, P. (1994), „Interkulturelles und interreligiöses Lernen in Europa“, EvErz 46, S.316-328
Schrödter, H. (1975), Die Religion der Religionspädagogik. Untersuchung zu einem vielgebrauchten Begriff und seiner Rolle für die Praxis (RelPäd 29), Zürich
Schultze, H. (1971), Konfession. Pluralismus. Toleranz im evangelischen Religionsbuch. Eine kritische Bestandsaufnahme, Neukirchen
Schultze, H. (1973), „Beispiel eines Religionsgesprächs. Folgerungen für den Unterricht über Religionen“, in: H. Schultze/ W. Trutwin (1973, Hrsg), Weltreligionen.Weltprobleme. Ein Arbeitsbuch für Studium und Unterricht, Düsseldorf, S.23-25
Schultze, H. (1988), Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam (Studien zu internationalen Schulbuchforschung. Schriftreihe des Georg-Eckert-Instituts Bd. 58), Braunschweig
Schultze, H. (1992), „Christianity in European School Education: National Heritage or World Religions“, BJRE 15,1, S.37-42
Schultze, H./ Trutwin, W. (1973, Hrsg.), Weltreligionen. Weltprobleme. Ein Arbeitsbuch für Studium und Unterricht, Düsseldorf
Schutz, A. (1970), Alfred Schutz on Phenomenolgy and Social Relations. Selected Writings. Edited and with an Introduction by Helmut R. Wagner (The Heritage of Sociology), University of Chicago, London
Schwarzenau, P. (1986), „Nichtchristliche Religionen“ (Arbeitstexte des Bundes für Freies Christentum. Forum freies Christentum Nr. 7, Juni), Stuttgart
Schweitzer, F. (1996), „‘Interkulturelles Lernen – eine Voraussetzung für das Zusammenleben in einer internationalen offenen Gesellschaft’ Stellungnahme aus pädagogischer und religionspädagogischer Sicht“, in: F. Doedens/ P.Schreiner (1996), Interkulturelles und interreligiöses Lernen. Beiträge zu einer notwendigen Diskussion (Materialien und Berichte Nr. 13), Münster, S.101-105
Sealey, J. (1979), „Teaching ‘about’ and Teaching ‘What Is’ in Religion“, BJRE 2,2, S.56-60
Sealey, J. (1982), „Another Look at Smart's 6-Dimensional Account of Religion“, BJRE 5,1, S.15-19+21
Sealey, J. (1985), Religious Education: Philosophical Perspectives (Introductory Studies in Philosophy of Education), George Allen & Unwin, London.
Seaman, P./ Esland, G./ Cosin, B. (1972), Innovation and Ideology, The Open University, London
Seibold (1988, Hrsg.), Die 68er. Das Fest der Rebellion, München

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Self, D. (1986/87), Stories form the Christian World, illustrated by N. Harris, Macdonald, London
Sharpe, E.F. (1975), „The Phenomenology of Religion“, LfL 15,1, S.4-9
Sharpe, E.F. (1976), „The Limits of Inter-Religious Dialogue“, LfL 16,1, S.9-12
Sharpe, E.J. (1970), „The Comparative Study of Religion in Colleges of Education“, in: J.R. Hinnels (1970, Hrsg.), Comparative Religion in Education. A Collection of Studies, Oriel Press, Newcastle, S.103-108
Shaw, M. (1963), „Moral Instruction in India“, LfL 2,4, S.27-29
Shone, R. (1973), „Religion: A Form of Knowlegde?“, LfL 12,4, S.5-8
Siebel, K.-Th. (1992, Hrsg.), Orient-Express. Thema: Islam (BRU 16), Villigst
Slee, N. (1989), „Conflicts and Reconciliation Between Competing Modes of Religious Education: some Reflections on the British Scene“, BJRE 11,3, S.126-135
Slee, N. (1992),“ `Heaven in Ordinarie': The Imagination, Spirituality and the Arts in Religious Education“, in: B. Watson (1992), Priorities in Religious Education: A Model for the 1990s and Beyond, The Falmer Press, London, S.38-57
Smart, N. (1962), „The Christian and Other Religions“, LfL 1,3, S.20-21
Smart, N. (1967), „A New Look at Religious Studies: The Lancaster Idea“, LfL 7,1, S.27-29
Smart, N. (1968), Secular Education and the Logic of Religion (Heslington Lectures. University of York. 1966), Faber and Faber, London 1968
Smart, N. (1969), The Religious Experience of Mankind, Collins, London
Smart, N. (1972), „Comparative Religions Cliches. Crushing the Cliches about Comparative Religions and then Accentuation the Positive Value of the New Religious Education“, LfL 12,2, S.4-6
Smart, N. (1974a), „The Uniquness of Chritianity“, LfL 13,4, S.136-138
Smart, N. (1974b), „How to Understand Myth: A Christian Case“, LfL 13,4, S.138-141
Smart, N. (1975), „What is religion?“, in: N. Smart/ D.Horder, S.13-22
Smart, N./ Horder, D. (1975, Hrsg.) New Movements in Religious Education, Temple Smith, London
Smidt -Hansen, B. (1983), „Phenomenology of Religion: A Bridge between the Scholarly Study of Religion and Religious Education“, BJRE 6,1, S.14-15
Smith, J.W.D. (1975), Religious Education in a Secular Setting, SCM Press Ltd, London 2. Aufl. (erste Aufl 1969)
Smith, J.W.D. (1944), „Christian Education and Religious Instruction“, RiE 11,3 1944, S.67-70
Smith, W.C. (1967), Questions of Religious Truth, Victor Gollancz, London
Smith, W.C. (1981), Towards a World Theology. Faith and the Comparative History of Religion (Library of Philosophy and Religion), Macmillan Press, London
Solihull Metropolitan Borough Council (1993a), Agreed Syllabus for Religious Education, Solihull. Metropolitan Borough Council, Solihull
Solihull Metropolitan Borough Council (1993b), Handbook for Religious Education Key Stage 1, Solihull. Metropolitan Borough Council, Solihull
Sölle, D. (1989), „Der Religionunterricht leidet unter Unverbindlichkeit, Interview mit Dorothee Sölle“, ru 19,3, 1989, S.87-93.
South Tyneside Metropolitan Borough Council (1992), Learning Together. South Tyneside Agreed Syllabus for Religious Education, L. Fortune et al. (Hrsg.), South Tyneside Metropolitan Borough Council, South Tyneside
Spencer, L. (1988), Faculty of Education. University of Birmingham, religious education in the early years. Interim Report 1987-88, Birmingham (unveröffentlicht)
Spencer, L., siehe auch: M. Grimmitt u.a. (1991)

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

„Spens Report“, siehe: HMSO (1938)
Spieß, M. (1992), "Religionsunterricht oder nicht? Der biblische Geschichtsunterricht im Land Bremen", in: J. Lott (1992), S.81-102
Spieß, M./ Wrieden, K.-D. (1988, Hrsg.), Biblische Geschichten in Bremen – Religiöse Bildung zwischen Kirche und Staat (Arbeitsberichte Folge 58), Bremen
Splet, J. (1978), „Was ist Religion? Rückfragen an Hermann Schrödter“, KatBl 103, S.67-68
Stallmann, M. (1958), Christentum und Schule, Stuttgart
Starkings, D. (1980), Some Perspectives on the Settlement of Religious Education in England 1944, MA (Ed) Dissertation, Birmingham, unveröffentlichte
Starkings, D. (1982), „World Religions and the Spirit of 1944“, in: R. Jackson (1982a, Hrsg.), Approaching World Religions, (World Religions in Education), John Murray Ltd, London, S.56-66
Starkings, D. (1993a, Hrsg.), Religion and the Arts in Education. Dimensions of Spirituality, Hodder & Staughton
Starkings, D. (1993b), „The Landscape of Spirituality“, in: D.Starkings (1993a, Hrsg.), Religion and the Arts in Education. Dimensions of Spirituality, Hodder & Staughton, S.9-18
Statistisches Bundesamt (1995), Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Fachserie 1. Reihe 2. Ausländer 1994, Wiesbaden
Steffensky, F. (1984), Feier des Lebens. Spiritualität im Alltag, Stuttgart
Steinig,W. (1995), Ritualisierte Kommunikation im Unterricht“, Neue Sammlung 35, S.19-34
Stöber, G./ Tworuschka, M./ Tworuschka, U. (1990), Nachträge 1986-1988. Analyse der Schulbücher zum Thema Islam in den Fächern: Ethik, Geographie, Geschichte, Evangelische und Katholische Religion (Studien zur internationalen Schulbuchforschung Bd. 62. Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland), Frankfurt
Stock, H. (1963), Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh
Stock, H. (1968/1969), „Hans Stock: Der Religionsunterricht in der kritschen Schule (1968)“, in: H. Gloy (1969, Hrsg.), Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft, Göttingen, S.175-182
Stock, H. (1975), „Grundgesetz und Religionsunterricht – Ansätze weiterführender Interpretation“, EvErz 27, S.92-104
Stoodt, D. (1971), „Das Ziel Mündigkeit“, in: N. Schneider (1971, Hrsg.), Religionsunterricht – Konflikte und Konzepte. Beiträge zu einer neuen Praxis, München, S.116 - 126
Stoodt, D. (1975), Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien zum evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, Düsseldorf
Stoodt, D. (1985), Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland, Münster
Stoodt, D. (1992), „Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?“, in: J. Lott (1992, Hrsg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion Band 4), Weinheim, S.285-300
Stopes-Roe, H.V. (1976), „Education and the Law in Birmingham“, LfL 15,4, S.133-135
Stopes-Roe, H.V. (1976), „The concept of a ‘life stance’ in education“, LfL 16,1, S.25-29
Strachan, R. (1963), „A New Agreed Syllabus“, LfL 2,5, S.24-25

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Sturm, W. (1984), „Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts“, in: G. Adam/ R. Lachmann (Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen, S.30-65
Sundermeier, Th. (1992, Hrsg.), Den Fremden wahrnehmen. Bausteine für eine Xenologie (Studien zum Verstehen fremder Religionen, Bd. 5), Gütersloh
Sundermeier, Th. (1996), Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik (Sammlung Vandenhoeck), Göttingen
Surin, K. (1980), „Can the Experiential and the Phenomenological Approach be Reconciled?“, BJRE 2,3, S.99-103
Suttcliff, J.M. (1984, Hrsg.), A Dictionary of Religious Education, SCM Press, London
Swainson, B. M. (1939), „Elementary School Children and Ideas of God“, RiE 6,2, S.94-99
„Swann-report“, siehe: HMSO (1985)
Szagun, A.K. (1983), Bedrohte Umwelt und biblischer Schöpfungsglaube. Ein Beispiel für Projektverfahren im Religionsunterricht - Vorschlag zur Gestaltung einer Projektwoche -, (Loccumer Reihe 2), Loccum
Taubman, D.R. (1990), Cultural Action for Pluralism: The Phenomenological Praxis of Myth in Education, Diss. D.Phil, University of Sussex
Taylor, D. (1990a), Spring Term. Laying Foundations for Religious Education (First Topics), BFSS National RE Centre, Middlessex
Taylor, D. (1990b), Summer Term. Laying Foundations for Religious Education (First Topics), BFSS National RE Centre, MiddlessexHinnels, J.R. (1970, Hrsg.), Comparative Religion in Education. A Collection of Studies, Oriel Press, Newcastle
Taylor, J. V. (1971), „Islam in Britain“, LfL 11,3, S.11-14
Taylor, J.V. (1976), „Initiation into Agnosticism“, LfL 15,4, S.129-133
Taylor, J.V. (1979), „Teaching World Religion“, BJRE 2,1, S.20-23
Taylor, W. (1966), „Moral Education in India“, LfL 6,1, S.14-18
Teece, G. (1993), In Defence of Theme Teaching in Religious Education, (Westhill RE OP 3), Westhill RE Centre, Birmingham
Thatcher, A. (1991), „A Critique of Inwardness in Religious Education“, BJRE 2,1 , S.22-27 (vgl. die Antwort von D.Hay/ J. Hammond)
Thatcher, A. (1993), „Letters to the Editor: Into inwardness again ... „ BJRE 15,3, S.53-54
„The Conflict between Islamic and Western Values in the Classroom“ (1981), in; L.R. Kohls (1981), Developing intercultural awareness, Washington, S.23-26
Thimme, O. (1969) „Vom Religionsunterricht zur Religionskunde. Zur Theorie und Praxis einer Entwicklung“, Vg 7-8/1969, S.266-272
Thompson, P. (1993), „Religionism: a response to John Hull“, BJRE 16,1 1993, S.47-50
„Three Conferences“, (ohne Autor), LfL 9,1 1969, S.18-21
Tickner, M.F./ Webster, D.H. (1982, Hrsg.), Religious Education and the Imagination, Aspects of Education, (Journal of the Institute of Education. The University of Hull 28), University of Hull
Tillich, P. (1987), Systematische Theologie I/II, Berlin (erste Aufl. 1958, Übersetzung von Systematic Theology Volume I, University of Chicago Press, Chicago 1951)
Townsend, H.E.R. (1971), Immigrant Pupils in England. The L.E.A. Response, National Foundation for Educational Research in England and Wales, London
Trudgian, R.F. (1971), „An Islamic Education for your Children“, LfL 10,5, S.26-27

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Trutwin, W. (1973), „Didaktische Überlegungen für die Behandlung nichtchristlicher Religionen im Unterricht“, in: H. Schultze/W. Trutwin (1973, Hrsg.), Weltreligionen.Weltprobleme. Ein Arbeitsbuch für Studium und Unterricht, Düsseldorf, S.197-203
Trutwin, W. u.a. (1982, Hrsg.), Zeichen der Hoffnung. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht im 9. und 10. Schuljahr, Düsseldorf
Trutwin, W./ Breuning, K./ Mensing, R. (1978), Zeichen der Hoffnung. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 9/10, Düsselsdorf
Trutwin, W./ Herzog, W. (1985), Fremde Wege zu Gott. Arbeitshilfe (Folienmappe Religion für Schule und Gemeinde Nr. 4), Düsseldorf.
Tworuschka, U. (1974a), „Moderne Religionswissenschaft. Ein Leitfaden für den Religionspädagogen“, Ev.Erz. 26, S.389-398
Tworuschka, U. (1974b), „Die Diskussion über das Thema ‘Weltreligionen’ in der modernen englischen Religionspädagogik“, EvErz26, S.424-428
Tworuschka, U. (1977a, Hrsg.), Religionen heute. Themen und Texte für Unterricht und Studium, München
Tworuschka, U. (1977b), „Einleitung“, in: ders. (1977a, Hrsg.), Religionen heute. Themen und Texte für Unterricht und Studium, München, S.7-12
Tworuschka, U. (1977c), „Problemanzeige und Forderungen für den Religionsunterricht“, in: U. Tworuschka/ D. Zilleßen (1977, Hrsg.), Thema Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler, München, S.108-111
Tworuschka, U. (1982), Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium, Frankfurt a.M.
Tworuschka, U. (1983), Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht. Ein Abriß (KVRG 2), Köln
Tworuschka, U. (1986), Der Isalm in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg Eckert Instituts), Braunschweig
Tworuschka, U. (1988), „Perspektiven einer innovativen Religionswissenschaft“, in: M. Kwiran/ H. Schultze (1988, Hrsg.), Bildunginhalt Weltreligionen. Grundlagen und Anregungen für den Unterricht, Münster, S.31-41
Tworuschka, U. (1989), „Traditionen der Toleranz im freiheitlichen Protestantismus – der Beitrag Gustav Menschings“, in: J. Lähnemann (1989, Hrsg.), Weltreligionen und Friedenserziehung. Wege zur Toleranz. Schwerpunkt: Christentum – Islam. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1988, S.135-144
Tworuschka, U. (1991, Hrsg.), „Gottes ist der Orient. Gottes ist der Okzident. Festschrift für Abdoldjavad Falaturi zum 65. Geburtstag (Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte, Bd. 21), Köln
Tworuschka, U. (1992), „Ernstnehmen der Religionen durch Geschichten“, in: J. Lähnemann (1992a, Hrsg), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Band 10), Hamburg, S.278-286
Tworuschka, U. (1994a), „Weltreligionen im Unterricht oder Interreligiöses Lernen?“, in: van der Ven/ Ziebertz (1994), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen (Theologie und Empirie 22), Weinheim, S.171-196
Tworuschka, U. (1994b), „Perspektiven für eine Religionen-Didaktik vor dem Hintergrund neuer Entwicklungen in Theologie und Religionswissenschaft“, in:

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

I. Lohmann/ W. Weiße (1994, Hrsg.). Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster, S.245-254
Tworuschka, U. (1996), „Von Chicago bis Chicago. Anfänge des Dialogs im Weltparlament der Religionen“, in: M. Kwiran/ P. Schreiner/ H. Schultze (1996), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Unterrichtsziel, Münster, S.24-40
Tworuschka, U./ Tworuschka, M. (1988a, Hrsg.), Vorlesebuch. Fremde Religionen. Für Kinder von 8-14. Band 1: Judentum – Islam, Düsseldorf
Tworuschka, U./ Tworuschka, M. (1988b, Hrsg.), Vorlesebuch. Fremde Religionen. Für Kinder von 8-14, Band 2. Buddhismus – Hinduismus, Düsseldorf
Tworuschka, U./ Zilleßen, D. (1977, Hrsg.), Thema Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler, München
Urban, G. (1967), „Didaktische und methodische Probleme des Religionsunterrichts in England“, EvErz 19, S.285-292
Veit, R. (1988), Glauben heute. 5./6. Schuljahr, Hannover
VELKD/ Arnoldshainer Konfernez (1991, Hrsg.), Religionen, Religiosität und christlicher Glaube, Gütersloh
Ven, J. van der/ Ziebertz, H.-G. (1994, Hrsg.), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen (Theologie und Empirie 22), Weinheim
Vierzig, S. (1970), „Lernziele des Religionsunterrichts“, Informationen zum Religionsunterricht 1/2 1970, S.5-16
Vierzig, S. (1975), Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts, Zürich
Vorgänge (1968a), „Abmeldewelle vom Religionsunterricht auch in Schleswig-Holstein“, Vg 3/1968, S.102
Vorgänge (1968b), „Zum Problem des Religionsunterrichts“, Vg 10/1968. S.363.
Vorgänge (1969a), „Humanistische Union fordert Streichung der Verfassungsgarantie für den Religionsunterricht“, Vg 3/1969, S.102-103
Vorgänge (1969b), „Abmeldungen vom Religionsunterricht auch in Bayern“, Vg 10-11/1969 10-11, S.370-371
Vorgänge (1969c), „‘Christliche Gemeinschaftsschule’ jetzt auch im Saarland“, Vg 12/1969 12, S.407
Vorgänge (1970), „Endgültige Beseitigung der Konfessionsschule“, Vg 3/1970, S.99-100
Vulliez, H. (1994), Die geheimnisvollen Zeichen des Kaïdara. Eine Erzählung aus Afrika (Geschichten vom Himmel und der Erde), Lahr (Titel der Originalausgabe „Les secrets de Kaïdara“, erschienen bei Gallimard Jeunesse, Paris, 1993)
Waldenfels, B. (1987), Ordnung im Zwielicht, Frankfurt
Wallmann, J. (1985), Kirchengeschichte Deutschlands seit der Reformation (UTB 1355), Tübingen
Walz, H.D. (1977), „Gastarbeiter und Deutsche: Nebeneinander – miteinander – miteinander für andere. Überlegungen und Versuche für ein Seminar mit ausländischen und deutschen Teilnehmern“, KatBl 102, S.562-571
Watson, B. (1992, Hrsg.), Priorities in Religious Education: A Model for the 1990s and Beyond, The Falmer Press, London
Watson, B. (1993a), „The Arts as a Dimension of Religion“, in: D.Starkings (1993a, Hrsg.), Religion and the Arts in Education. Dimensions of Spirituality, Hodder and Staughton, S.95-105
Watson, B. (1993b), The Effective Teaching of Religious Education, (The Effective Teacher Series), Longman Group UK Ltd, Harlow (Essex)

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Webster, D.H. (1982a), „Spiritual Growth in Religious Education“, in: M.F. Tickner/ D.H. Webster (1982, Hrsg.), Religious Education and the Imagination, Aspects of Education, (Journal of the Institute of Education. The University of Hull 28), University of Hull, S.85-95
Webster, D.H. (1982b), „Awe in the Curriculum“, in: J.G. Priestley (1982, Hrsg.), Religion. Spirituality and Schools, (Perspectives 9), School of Education University of Exeter, Exeter, S.67-84
Webster, D.H. (1985), „Commitment, Spirituality and the Classroom“, BJRE 8,1, S.20-25
Webster, D.H. (1993), „Caterpillars and Butterflies: A Christian Approach to Interfaith School Worship“, BJRE 15,3, S.44-51
Webster, D.H., see: M.F. Tickner (1982)
Wedderspoon, A.G. (1966), Religious Education 1944-1984, George Allen and Unwinn Ltd, London
Wedell, K. (1993), Making the Most of Your Artefacts, Westhill RE Centre, Birmingham
Wegenast, K. (1968), „Die empirische Wendung in der Religionspädagogik“, EvErz 20, S.111-125
Wegenast, K. (1981, Hrsg.), Religionspädagogik. Band 1. Der Evangelische Weg (WdF 209), Darmstadt
Wegenast, K. (1983), Religionsdidaktik Grundschule. Voraussetzungen, Grundlagen, Materialien, (Religionsunterricht in der Grundschule), Stuttgart
Wein, R. (1990), „Viele Schüler hungern nach religiöser Erfahrung. Dreißig Jahre Religionslehrer - Wandlungen im Selbstverständnis - Schlaglichter - Erfahrungen“, MID 5/6, S.9-14
Weiße, W. (1996, Hrsg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik (Jugend – Religion – Unterricht. Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik, Bd. 1), Münster
Welbourn, F.B. (1948), „The Rich Young Man in Africa“, RiE 15,3 1948, S.88-90
Welsch, W. (1995), „Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen“, in: Zeitschrift für Kulturaustausch 1995/1, S.39-44
Whitefield, G. (1975), „Die Kirche und das allgemeine Bildungssystem“, in: H. Kirchhoff/ H. Schultze (1975, Hrsg.), Christliche Erziehung in Europa. Band 1: England, München, S.23-45
Wierlacher, A. (1993a, Hrsg.), Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung (Kulturthemen. Beiträge zur Kulturforuschung interkultureller Germanistik, Bd. 1), München
Wierlacher, A. (1993b), „Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder“, in: A. Wierlacher (1993, Hrsg.), Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung (Kulturthemen. Beiträge zur Kulturforschung interkultureller Germanistik Bd. 1), München, S.19-112
Wilson, E. (1971), „A Multi-Racial Infant School“, LfL 10,3 1971, S.19-22
Wilson, J. (1972), „Religious Education and Ultimate Questions“, LfL 11,5 1972, S.16-18
Wilson, J. (1992), „First Steps in Religious Education“, in: B. Watson (1992 Hrsg.), Priorities in Religious Education: A Model for the 1990s and Beyond, The Falmer Press, London, S.10-25
Winnicott, W. (1971), Playing and Reality, Tavistock, London
Wintersgill, B. (1990a), What do you think? (Responses), Longman, Harlow, Essex
Wintersgill, B. (1990b), Life, the Universe and You (Responses), Longman, Harlow, Essex

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

Witzsche, E. (1971), Kritischer Religionsunterricht in der dialogischen Schule. Zur Neuregelung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule. Mit Dokumenten (Diesterweg. Rote Reihe Nr. 1621), Frankfurt a.M.
Woodward, P. (1973), „Teaching World Religions“, LfL 12,4 1973, S.21-24
Wright, A. (1993), Religious Education in the Secondary School: Prospects for Religious Literacy, (The Roehamption Teaching Studies Series), David Fulton Publishers., London
Wright, A. (1997), „Mishmash, Religionism and Theological Literacy: an Appreciation and Critique of Trevor Cooling's Hermeneutical Programme“, BJRE 19,3, S.143-156
Yeaxlee, B. (1934), „Our Aim“(Editiorial), RiE 1,1, S.1-3
Yeaxlee, B. (1935), „Have We a Common Faith ?“ (Editiorial), RiE 2,2, S.61-62
Yeaxlee, B. (1938), „The Background of Current Religious Education“ (Editorial), RiE 5,3, S.121-124
Yeaxlee, B. (1944), „The Butler Act in Practise. I. Agreed Syllabuses“, RiE 12,1, S.1-4
Zeghidour, S. (1994), Der Mann, der Gott begegnen wollte. Eine Erzählung aus dem Islam (Geschichten vom Himmel und der Erde), Lahr (Titel der Original-ausgabe „ L'homme qui voulait rencontrer Dieu“, erschienen bei Gallimard Jeunesse, Paris, 1993)
Ziebertz, H.-G. (1994a), „Mono-, multi-, interreligiös. Religionen als religionspädagogische Herausforderung“, EvErz 46, S.328-337
Ziebertz, H.-G. (1994b), „Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewußtsein“, in: J. van der Ven/ H.-G. Ziebertz (1994), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen (Theologie und Empirie 22), Weinheim, S.233-276
Ziebertz, H.-G. (1996), „Interkulturelles/ Interreligiöses Lernen. Antwort auf fünf Fragen des Comenius-Instituts“, in: F. Doedens/ P.Schreiner (1996), Interkulturelles und interreligiöses Lernen. Beiträge zu einer notwendigen Diskussion (Materialien und Berichte Nr. 13), Münster, S.114-117
Zilleßen, D. (1977), „Plädoyer für die Weiterführung des Gesprächs“, in: U. Tworuschka/ D. Zilleßen (1977, Hrsg.), Thema Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler, München, S.28-31
Zilleßen, D. (1991), „Das Fremde und das Eigene. Über die Anziehungskraft von Fremdreligionen“, Ev. Erz 43, S.564-571
Zilleßen, D. (1994), „Dialog mit dem Fremden. Vorüberlegungen zum interreligiösen Lernen“, EvErz 46, S.338-347
Zirker, H (1987), „Religionskritik – Zweifel“, in: W. Böcker/ H.-G. Heimbrock/ E. Kerkhoff (1987, Hrsg.), Handbuch Religiöser Erziehung. Band 2: Handlungsfelder und Probleme, Düsseldorf, S.530-541

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

8.1 Abkürzungen

Die Abkürzungen folgen dem Duden und S. M. Schwertner (1992), IATG, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin. Darüber hinaus seien die folgenden Abkürzungen, die in dieser Arbeit verwendet wurden, hier aufgeschlüsselt:

Anm.	Anmerkung
Anm. d. Vf.	Anmerkung des Verfassers
BJRE	British Journal of Religious Education
BPiRE	Birminghamer Papers in Religious Education No. ...
B Verw Ge	Bundesverwaltungsgericht
CEM	Christian Education Movement
CREDAR	Centre for Religious Education Development and Research
CREDAR l.s.	CREDAR lecture series No ..
EA	Education Act
EEA	Elementary Education Act (1870)
ERA	Education Reform Act (1988)
EvErz	Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie
GTB	Gütersloher Taschenbücher
JRP	Jahrbuch der Religionspädagogik
ICOREC	International Consultancy on Religion, Education and Culture
ICT	Iserlohner Con-Texte
ISREV	International Seminar on Religious Education and Values
HMSO	Her Majesty's Stationary Office
Kap.	Kapitel
KatBl	Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht. Gemeindekatechese. Kirchliche Jugendarbeit
LEA	Local Education Authority
LfL	Learning for Living
Lit.	Literatur
LuMo	Lutherische Monatshefte
MID	Mitteilungen Informationen Diskussionen. Arbeitsmaterial der Evangelischen Landeskirche in Baden
NCC	National Curriculum Council
OUnPInd	Oxford University Papers of India
rhs	Religionsunterricht an höheren Schulen. Zeitschrift des Bundesverbandes der katholischen Religionslehrer an Gymnasien
RiE	Religion in Education
ru	ru. Ökumenische Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts
SCM	Student Christian Movement
SPCK	Society for the Preservation of Christian Knowledge
ThPr	Theologica Practica
Univ. of B'ham	University of Birmingham
Vg	Vorgänge
WCRP	World Conference on Religion and Peace
WdF	Wege der Forschung
WdL	Wege des Lernens
Westhill RE OP	Westhill RE Centre Occasional Papers
WWF	World Wildlife Fund (now: World Wide Fund for Nature)

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204

8.2 Namensregister in Auswahl

Angermeyer, H. 44; 45; 47; 49; 50; 52; 59; 60; 94; 130; 191

Bates, D. 120; 124; 153; 155; 171; 173; 174; 178; 179; 186; 187; 200; 201

Berryman, J.W 222; 227

Bizer, Chr. 20; 29; 267-269

Cox, E. 110; 114; 115; 171

Doedens, F. 41; 108; 271

Gadamer, H.-G. 251; 279-282

Geertz, C. 247-249

Grimmitt, M. 36; 38; 105; 110; 114; 115; 133; 136-138; 140; 145-148; 154; 155; 168; 172-174; 186; 187; 194-214; 216; 217; 219; 220-246; 248; 250; 251; 253; 255; 266; 267; 282; 287; 293; 301

Goldman, R. 110; 111; 114-117; 143; 172; 174

Halbfas, H. 43; 62; 65; 81; 82; 84; 88-93; 95; 129; 188; 192; 193; 268; 299

Hammond, J. 147; 148; 154; 156; 162; 163; 167; 178; 183; 184; 191; 197; 226; 301

Haußmann, W. 37;44; 48; 51; 52; 54-56; 59; 98;101; 105; 117; 119; 122; 123; 191

Hay, D. 147; 154; 176; 178;179; 183; 184; 186; 191; 192; 197; 208; 222; 226; 235

Heimbrock, H.-G. 65; 210; 212; 213

Hull, J. 20; 36; 38; 81; 135; 136; 148; 158; 159; 190; 220-244; 287; 293

Jackson, R. 18; 36; 38; 101; 151; 156; 157; 168; 194; 243; 246-260; 264; 278; 287; 293; 308

Josuttis, M. 269

Kaufmann, H.-B. 110-113; 116;117; 126-131; 134; 140

Kirste, R. 56

Klafki, W. 31; 252;267; 287

Küng, H. 39; 51; 52; 301; 302

Lähnemann, J. 20; 39; 41; 46; 48; 51-53; 56; 57; 59; 62; 66; 67; 69-81; 95; 130; 139; 140; 191; 302; 308

Leimgruber, S. 43; 81; 82; 84-87: 92; 95; 192; 193

Lott, J. 41; 107

Loukes, H. 95; 109-117; 134; 136; 143; 144; 170-174; 186-188; 196; 199; 200

Nipkow, K.E. 32; 33; 39; 41; 46; 47; 50; 52; 57; 59; 108; 109; 116; 122; 126; 130; 141; 158; 191; 244; 266; 300; 301; 302; 305; 306

Otto, G. 39; 41; 108; 129

Otto, R. 20; 22; 66; 153; 158; 175; 186; 187; 225; 241; 275-277; 283

Rickers, F. 128; 140

Robinson, E. 176; 178; 179; 206; 208; 222; 226

Robinson, J.A.T. 113; 114; 172

Rudge, J. 214

School Council (1971) 109; 110; 125; 144-147; 151; 153; 154; 171; 172; 196; 197; 199; (1977a) 145; (1977b) 172; 186; 187

Schultze, H. 41; 44; 48; 53; 61;

Smart, N. 96; 120; 123; 125; 126; 144; 148; 150-155; 158; 159

Stoodt, D. 102; 130; 131

Sundermeier, Th. 32; 272; 281; 299; 307; 309

Swann-Report 98; 145; 154

Thatcher, A. 184

Tworuschka, U. 41; 43; 50; 52; 60-69: 78; 90; 95; 130; 192; 280; 305

Open Access. © 2012 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Brill Deutschland. BY-NC-ND Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. https://doi.org/10.13109/ 9783666900204