

Karlo Meyer

Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht

»Weltreligionen« im deutschen
und englischen Religionsunterricht

≡book

Vandenhoeck & Ruprecht

Karlo Meyer

Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht

„Weltreligionen“ im deutschen
und englischen Religionsunterricht

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-647-90020-9

2. Auflage 2012

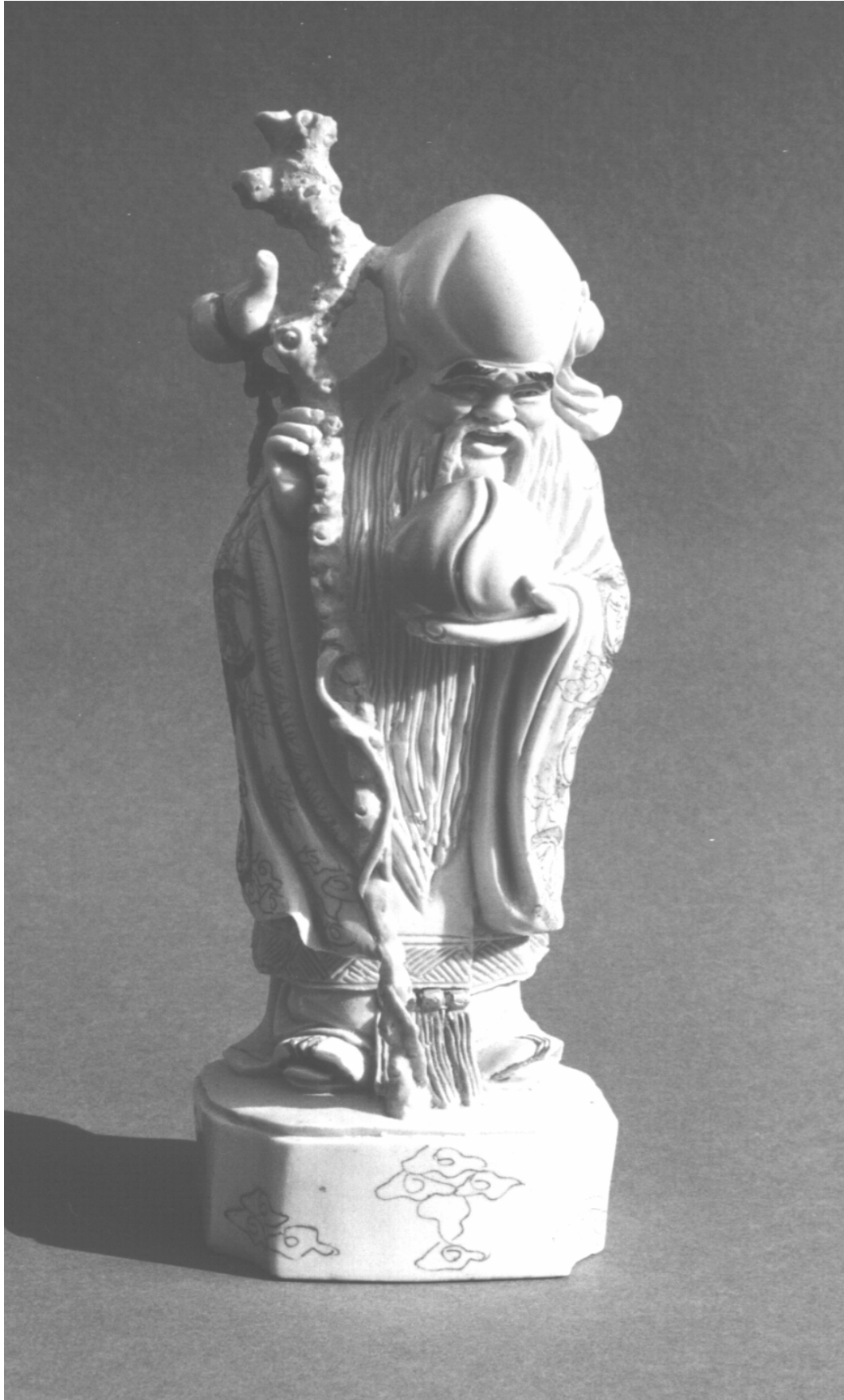
Die 1. Auflage erschien 1999 als Printausgabe im Neukirchener Verlag.

© 2012 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen/
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

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



Chinesische Statue „Shou Sing Gong“

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.

mit sechs Jugendlichen zu sechs verschiedenen religiösen Stätten unternommen. In diesem Kontext entstanden Fotos und Studierende drehten kleine Videosequenzen, die die Atmosphäre vor Ort auf-fingen. Diese fanden Eingang in Arbeitsmaterialien als Kopiervor-lagen und eine DVD, die deutsche Jugendliche an ihren unterschied-lichen religiösen Stätten zeigen.³

In allen diesen Materialien habe ich versucht meine eigene For-derungen 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, Vanden-hoeck & 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).

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.

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

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

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 evange- lischen Religionsunterricht als besonderes didaktisches Problem.....	23
1.1.4	Die Frage nach der Einbettung in den evangelischen Religions- unterricht	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

10	<i>Erster Teil: Zum deutschen Religionsunterricht</i>	
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 Halfas, „Wurzelwerk“ (1989).....	88
2.5.5	Anfragen an Halfas.....	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

<i>Einleitung</i>	11
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

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 Neuanatz

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

<i>Einleitung</i>	13
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. Grimmitz 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

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 Religionsunterricht¹ 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 Cassettenrecorder 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“.

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.

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.

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 Handlungssystem, das sich mit ein paar Prinzipien

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 ausdifferenzieren, 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

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 Zeugnis, 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 Zeugnisse zutreffen, z.B. das Aufgehen in der Dienlichkeit des Zeugs oder das Eröffnen einer Welt im Werk, es geht aber bei einem religiösen Zeugnis 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 numinöser 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

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, rau 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.

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.

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

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 Zeug-nisses 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 Erzählungen¹⁹ 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-

¹⁷Vgl. 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 mit der fremden religiösen Tradition im Unterricht der Sache gerecht wird und welcher nicht.

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 Gegenstände 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