

Didaktische Grundlagen zum Umgang mit fremden religiösen Stätten

„Fremde religiöse Stätten“ als Thema im evangelischen Religionsunterricht stehen in einem didaktischen Spannungsgefüge, das sich nicht einfach auflösen lässt. Der pädagogische Raum des evangelischen RU richtet sich nach evangelischem Glauben und entsprechender Pädagogik aus; im Raum einer Moschee erzählen Vertreter/innen des Islam den Schüler/innen von der religiösen Orientierung dieses Ortes und von ihrem Glauben. Die jeweilige Stätte selbst (ganz gleich ob Hindutempel, buddhistische Pagode, Synagoge oder anderes) hat ihre eigene religiöse Dynamik, die nicht ignoriert werden kann. Sie lädt ein, sich religiös auszurichten (plakativ gesprochen: nach Mekka oder in Zuflucht zum Buddha). Der Vertreter der anderen Religion, der durch die Stätte führt, gibt je nach Charakter auch etwas vom „Herzblut“ seines Glaubens preis. Die Schüler/innen spüren, dass am Ort des anderen Glaubens ein eigener Geist weht. Evangelischer Unterricht und fremde Stätte stehen in Spannung.

Die folgenden Überlegungen arbeiten didaktische Grundlagen von konfessionellem Religionsunterricht zum Thema „fremde religiöse Stätte“ und vor allem bei ihrem Besuch heraus. Sie versuchen dabei der angedeuteten Spannung in der pädagogischen Konstellation eines Besuchs gerecht zu werden. Es wird sowohl vermieden, sich bei diesem Thema auf die religionspädagogisch unbefriedigende Minimalposition eines Sach- und Sozialunterrichts zurückzuziehen, noch den evangelischen Unterricht in einen interreligiösen Dialogunterricht aufzulösen.¹ Der „Geist der fremden Religion“ kann ernst genommen werden und zwar auch im Rahmen eines evangelischen Unterrichts.²

Die hier beschriebenen Ausführungen sind im Gespräch mit einer Arbeitsgruppe unter anderem aus Lehrkräften profiliert worden. Sie klären den didaktischen Hintergrund für den Besuch einer fremden religiösen Stätte durch evangelische Religionsgruppen und schlagen Schneisen zur Entwicklung einer „Religionendidaktik“ für den konfessionellen Religionsunterricht.³

¹ Die Problematik solcher Konzepte zum Beispiel B. Asbrandt (2000), beschreibt C. P. Sajak (2005), 229; 231–232, C. P. Sajak (2005), Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive (Forum Religionspädagogik interkulturell, Bd. 9), Münster. B. Asbrandt (2000), Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt.

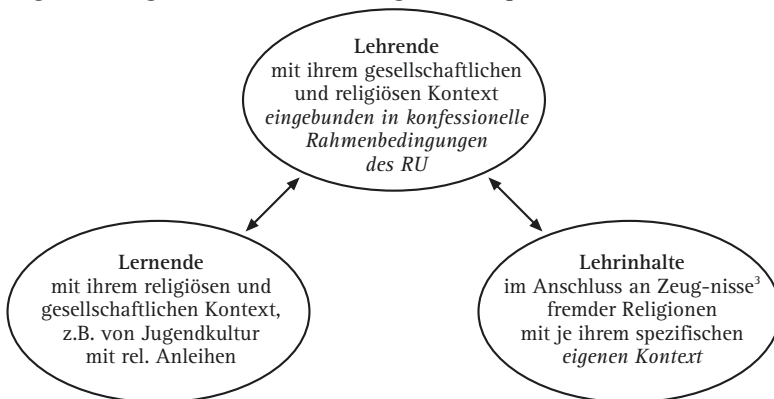
² Die systematisch theologischen Fragen, die hier hineinspielen, können hier nicht aufgearbeitet werden, ich verweise auf K. Meyer (1999) zur Hermeneutik 270–284, sowie Theologisch 32–33 und 306–308. K. Meyer (1999), Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen.

³ Zu anderen Schneisen vgl. J. Lähnemann, S. Leimgruber, C. P. Sajak. In diversen Schriften zum Beispiel in: J. Lähnemann (1998), Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen; S. Leimgruber (2001), „Lernprozess Christentum – Islam im Religionsunterricht“, Münchener Theologische Zeitschrift 52, 74–83, C. P. Sajak (2005), a. a. O.

0. Ein Konsens als Voraussetzung: Das didaktische Dreieck und der gesellschaftliche Kontext

Lehrende, Lernende und Lehrgegenstand bilden bei der Gestaltung von Unterricht die interdependenten Pole, durch die Unterricht entsteht. Diese Pole bringen selbstverständlich ihren jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Hintergrund in das Interaktionsgefüge des Unterrichts ein. Während in den siebziger Jahren z.T. betont wurde, dass der gesellschaftliche Kontext in diesem Gefüge *eine eigene* zusätzliche Größe im Hintergrund ist, muss man angesichts heutiger Schüler/innen und des Themas „fremde religiöse Stätte“ sagen, dass (mindestens) von *drei* sehr unterschiedlichen religiösen Gesellschaftsbedingungen im Umfeld dieses Dreiecks zu reden ist:

1. die Lehrkraft hat qua „Amt“ eine explizite religiöse Anbindung im konfessionellen RU, sie verbindet sich in der Regel mit einer subjektiven Anbindung an konfessionelle Strömungen (kirchennahe wie kirchenferne),
2. die religiösen Kontexte der Schüler/innen sind sehr heterogen und können in ihrer Heterogenität kaum verallgemeinert werden. Die Kinder und Jugendlichen haben einen offenen, vielfach auch keinen explizit religiösen Kontext, Trends von peer groups sind oft mit Jugendkulturen (häufig mit religionsähnlichen Elementen) verflochten, einige haben einen expliziten christlichen Hintergrund und andere nicht,
3. der Lehrgegenstand einer religiösen Stätte, sowie deren Vertreter/innen haben einen eigenen religiösen und in aller Regel auch spezifischen kulturellen Kontext.



Die folgenden Ausführungen sind zunächst nach den ‚Interaktionspolen‘ des pädagogischen Dreiecks gegliedert, den Lehrenden (1), dem Lehrgegenstand (2) und den Lernenden (3). Es folgt ein Abschnitt mit Überlegungen zu den Medien (4), die im Vorfeld und während eines Besuches zum Tragen kommen, und schließlich Schlussfolgerungen (5) mit einer Erweiterung der Pole des Unterrichtsgefüges für den besonderen Fall des Besuchs einer fremden religiösen Stätte.⁴

⁴ Das Wort „Zeug-nis“ zielt dabei schon auf religiöse Stätten, ihre Einrichtung, zur begrifflichen Füllung unten.

1. Der Interaktionspol der Lehrkraft



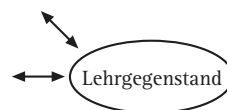
Die **Lehrkraft** wird sich bei Themen aus den anderen Religionen sehr viel stärker als sonst selbst als Lernende erleben. Sie transportiert durch ihre Persönlichkeit auch eine Haltung gegenüber Fremdem. Das können ambivalente Empfindungen sein. Das kann im günstigen Fall, eine Form der Offenheit und eine Weise sein, in innerer Freiheit mit fremdem Religiösem umzugehen (siehe dazu unten Punkt 5). Gleichzeitig ist sie durch ihre religiöse Anbindung immer auch Repräsentant/in der eigenen Religion und Konfession. Ihre Haltung wird unterschwellig auch als Haltung der eigenen Konfession gegenüber „den“ anderen aufgenommen werden. Bei Einladungen von Gästen in den Unterricht oder bei Besuchen religiöser Stätten werden sich kleine, oft nur fragmentarische, aber für die Schüler/innen exemplarische Religionsdialoge zwischen Lehrkraft und Fremden entspinnen, die die Schüler/innen auf ihre Weise mit- und weitergestalten und die die Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufleuchten lassen.

Es folgen zwei Beispiele für einen Dialog von Repräsentant und Lehrkraft in nuce: Bei einem Moscheebesuch sagte ein muslimisches Mädchen aus der Klasse zu dem Imam: „Meine Tante hat gesagt, wenn ich mich bis 14 nicht für ein Kopftuch entscheide, ist es Sünde und ich komme in die Hölle.“ Der Imam war betroffen und sah dann zur Lehrerin, als wollte er sagen: „Was sagst du dazu?“ Diese antwortete ungefragt: „Ich würde sagen: Gott hat dich auf jeden Fall sehr lieb, wie du dich auch entscheidest.“ Der Imam nickte beruhigt.

Das zweite Beispiel: Der Vertreter der Moschee deutet zum Ausgang: „Habt ihr auf der Straße das große Plakat gesehen? Frauen und auch Männer werden immer wieder fast ganz nackt bloßgestellt, um für irgendetwas Reklame zu machen. Zum Teil gibt es sogar antikirchliche Untertöne dabei. Wir können uns vorstellen mit euch gegen so etwas zu protestieren.“ Der Lehrerin ist Geschlechtergerechtigkeit ein Anliegen ist, sie hat das auch im Unterricht deutlich gemacht. Ganz vorsichtig nickt sie.

Die Beispiele verdeutlichen einerseits, wie sich unvorhergesehen Dialoge ereignen, und andererseits in diesen Beispielen, wie sich von den Beteiligten unerwartete Konsense auftun, die starre Gemeinschaftszuweisungen (Islam hier, Christentum dort) überschreiten.⁵

2. Der Interaktionspol des Lehrgegenstandes



2.1 Die originäre Funktion des Lehrgegenstandes: „Werkzeug“ im Umgang mit Heiligem

Lehrgegenstände sind in unserem Fall sehr spezifische, anderen Religionen zugehörige Orte. Diese fremden Stätten, ihre Bilder und Einrichtungsgegenstände sind *in ihrem eigenen* Kontext „Werkzeuge“ zum Umgang mit einer heiligen Wirklichkeit. Das, was sich in ihnen findet, z.B. Mobiliar oder die Ausübung von Ritualen, sind ebenfalls solche „Werkzeuge“. Als „Werkzeuge“ wollen sie religiöse Erfahrung mit dem Heiligen evozieren, zu diesem Umgang die angemessene Atmosphäre schaffen und eine ent-

⁵ Beispiele und viele Impulse stammen von der Steuerungsgruppe der Arbeitsstelle für interreligiöse Kooperation der Universität Hannover, Frau Lammert-Öhlerking, Frau Pape-Schön, Frau Kürschner und Frau Janocha.

sprechende innere Ausrichtung befördern. *Außerhalb* ihres originären Kontextes sind sie lediglich „Zeugnisse“ für diesen Umgang mit „ihrer“ heiligen Wirklichkeit. In der Doppelrolle als internes „Werk-zeug“ einerseits und „Zeugnisse“ für Externe andererseits rede ich von „Zeug-nissen“ (mit Bindestrich).⁶ Im schulischen Unterricht, der bei den Schüler/innen keine Erfahrung mit dieser heiligen Wirklichkeit auslösen will, ist solch ein Zeug-nis ein Lehr-Gegenstand, der sich nicht einfach in den „Geist des Unterrichts“ fügt, sondern den Verweisungszusammenhang auf einen anderen Geist mit sich bringt. Der Gegen-stand bleibt im Unterricht immer auch widerständig, ein Fremder.

2.2 Differenzierung von originärer, sekundärer und tertiärer religionspädagogischer Interaktion am Pol des Gegenstandes

Es ist daher sinnvoll, bei religiösen Zeug-nissen drei Lehr-Lern-Zusammenhänge zu unterscheiden: Der erste „originäre“ Lehr-Lern-Zusammenhang besteht, wenn Zeug-nisse Bildungsinhalt in einem ihnen gegenüber originären Lehr-Lernzusammenhang werden. Das heißt, sie erschließen sich zum Teil auch ungebrochen auf einer religiösen Ebene, wie sie in ihrem eigenen religiösen Zusammenhang verstanden werden, z. B. als Angebot zur (Religions-)Praxis ihrer Rezipienten. Von einem zweiten, sekundären Lehr-Lern-Zusammenhang rede ich, wenn ein pädagogischer Transfer in einen Kontext stattfindet, der nicht dem originären Umfeld entspricht, dem aber auch religiösen Annahmen zu Grunde liegen (z. B. die Annahme einer letzten heiligen Wirklichkeit) – dies wäre zum Beispiel beim Thema „Muslimischer Gebetsruf“ im evangelischen RU der Fall – hier sind die Zeug-nisse nicht mehr originäres Glaubensangebot, sondern wirken mit ihrer Wahrheit gebrochen durch den anderen Kontext (der Gebetsruf wird nicht als Aufforderung an die Lernenden aufgefasst); die Annahme einer letzten Wirklichkeit, die Menschen unbedingt angeht, wird aber prinzipiell mit dem Umfeld des Zeug-nisses geteilt (Glocken haben einen anderen, aber ebenso einen Aufruf-Charakter). Der dritte Lehr-Lern-Zusammenhang ist der tertiäre, in dem oberhalb oder jenseits der verschiedenen fremden und eigenen religiösen Zeug-nisse unterschiedlichen Ursprungs eine weitere Ebene eröffnet wird, auf der methodisch von der Frage nach einer letzten religiösen Wirklichkeit, die Menschen unbedingt betrifft, oder einer spirituellen⁷ Bedeutsamkeit eines Zeug-nisses für glaubende Schüler/innen abgesehen wird (z. B. die einer religionswissenschaftlichen Struktur als Bildungsinhalt, die auch zum evangelischen RU gehören kann, s. u. 2.3).⁸ – Eine kritische Ebene lässt sich mit allen

⁶ Vgl. K Meyer (1999), a.a.O. 18–22. S. Leimgruber (2001), a. a. O. und C. P. Sajak (2005), a. a. O. sowie P. Schreiner haben diese Prägung des Begriffs übernommen, allerdings ohne den Bindestrich.

⁷ Zu diesem nicht unproblematischen Begriff vgl. K. Meyer (2001) „Fremde religiöse Zeugnisse – Quelle spirituellen und ethischen Lernens?“, in: J. Lähnemann (Hrsg.), Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen (Pädagogische Beiträge zur Kulturbeggnung 20), Hamburg, S. 298–313.

⁸ Vgl. auch die Unterscheidung von P. Schoonenberg von Auto-Interpretation und Heterointerpretation, mit etwas anderer Zielrichtung und Akzentuierung, bei Schoonenberg verbunden mit Dialogregeln. Wichtig scheint mir: Auch eine Hetero-Interpretation sollte der Autointerpretation so nahe wie möglich kommen. P. Schoonenberg (1974), „Versuch einer christlich-theologischen Sicht des Hinduismus“, in: G.

drei Ebenen verbinden, wobei eine streng verstandene Ideologiekritik wohl nur außerhalb eines religiösen Zusammenhangs, also im tertiären Vorgehen jenseits religiöser Vorannahmen anzusiedeln wäre.

Das Beispiel des Gebetsrufs soll hier ausgeführt werden:

- a) Im originären pädagogischen Zusammenhang kann unter anderem gelehrt werden: Der Gebetsruf sagt dir, dass es Zeit ist zum Beten. Im Gebet trittst du dann vor Gott.
- b) Im sekundären Zusammenhang lernen z.B. die ev. Schüler/innen: Muslime werden durch den Gebetsruf zum Gebet aufgefordert, bei uns rufen auf ihre Weise Glocken. Eine Frage kann sich anschließen: Was für eine Rolle spielen bei dir Gebete (oder der Aufruf dazu)?
- c) Tertiär wären z.B. folgende Ergebnisse für den Unterricht: Viele Religionen haben Laute, die mit dem Gebet verbunden sind. Bei Christen Glocken, bei Muslimen der Azzan usw.⁹

Es wird deutlich, dass diese Ebenen nicht auf verschiedene Unterrichtssituationen verteilt sein müssen, sondern zum Beispiel in einer ev. Religionsgruppe mit einzelnen muslimischen Schüler/innen, alle drei Ebenen eine Rolle spielen können. Entscheidend für unseren Zusammenhang ist aber, dass dem Zeug-nis dabei *jeweils eine andere Rolle* im Lehr-Lernzusammenhang¹⁰ zukommt (hier am Beispiel des Gebetsrufes: Angebot/Anspruch gegenüber Muslimen; Information und Impuls für die eigene (ev.) Religion; Element/Beispiel für eine religionswissenschaftliche Kategorie oder Theorie).

Oberhammer (Hrsg.), *Offenbarung, Geistige Realität des Menschen*. Arbeitsdokumentation eines Symposiums zum Offenbarungsbegriff in Indien (Publications of the De Nobili Research Library Vo. II), Wien, 171–187.

⁹ Auf der Ebene sozialer Ideologiekritik könnte z.B. für die Oberstufe dieses Ergebnis stehen: Religiösen Rufen liegen auch gesellschaftliche Interessen zu Grunde. Bei dem Hintergrund eines religiösen Rufes können (vor allem in der Anfangsphase einer Religion) revolutionäre, reformierende Implikationen und (in späteren Phasen) gesellschaftliche Verhältnisse zementierende Implikationen unterschieden werden.

¹⁰ Dies bedeutet für die Lehrkraft eine didaktische Differenzierung innerhalb der Lerngruppe, und damit auch der Differenzierung der jeweils angestrebten Kompetenz, die durch das Zeug-nis erlangt wird. In diesem Zusammenhang ist ein Diktum von Hartmut von Hentig in seiner Rigorosität angesichts vieldimensionaler Lernprozesse zu eingeleisig: „Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Person. ... Kein Lehrer kann ... einem Schüler etwas ‚wichtig machen‘, was ihm nicht selber wichtig ist.“ (Neue Sammlung 21, 1981, S. 110f). Das heißt, wenn dem oder der Lehrende das Dialogische wichtig ist, wird das fremde gut in sekundärer Brechung bedeutsam machen. Ist ihm oder ihr religionswissenschaftliches Erkennen wichtig, wird sich durch ihn das Fremde in Tertiärer Brechung besonders vermitteln. Ist ihm am originären gelegen, kommt er immer wieder auf die eigene Religion und ihre Praxis zurück. Der oder die Lehrende wird auch gegenüber muslimischen Schüler/innen im ev. Unterricht nur eine „sekundäre“ (oder tertiäre), durch die eigene Religion gebrochene Bedeutung („Wichtigkeit“) eines muslimischen Theologumens empfinden. Dennoch kann im ev. RU von den muslimischen Schüler/innen ein Sachverhalt des eigenen Glaubens auch in seiner originären Bedeutung persönlich angeeignet werden, also für sie „wichtig“ werden; selbst wenn für den oder die Lehrende nur eine sekundäre Bedeutsamkeit besteht. Diese letzte Annahme geht deutlich über von Hentig hinaus. Ähnlich auch *M. Grimmitt/J. Hull* (1991) in ihren Unterrichtszielen. *M. Grimmitt/J. Hull/J. Grove/L. Spencer* (1991), *A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School. Teachers' Source Book*, London, *H. v. Hentig* (1981), „Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung“, *Neue Sammlung* 21, S. 100–114; 221–245, 110 (mit Dank für den Hinweis auf H. v. Hentig durch M. Fricke).

2.3 Das Gesprächspotenzial des Lehrgegenstandes

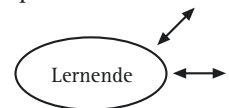
Ein fremder religiöser Gegenstand wird als Zeugnis einer heiligen Wirklichkeit, die im Unterricht nicht evoziert wird, den Schüler/innen auch fremd *bleiben*.¹¹ Er ist durch einen sekundären oder tertiären Kontext gebrochen gegenüber dem originären. Dennoch kann dieser Gegenstand in existenziellen Belangen der Schüler/innen auch jenseits des originären Zusammenhanges dadurch wirken, dass er zum Gesprächsanlass werden kann. Gerade für den sekundären Lehr-Lernzusammenhang ist relevant, dass Fragen der fremden Weltanschauung oder des anderen Glaubens über Religions-schranken hinweg Rückfragen an die eigene Religion/Weltanschauung und Impulse zum interreligiösen Gespräch mit den Schüler/innen mit sich bringen können. Trotz bleibender Fremdheit und einem gebrochenen Verständnis kann der Gegenstand so zum Dialog z.B. über das unterschiedliche Verständnis oder den unterschiedlichen Umgang mit heiliger Wirklichkeit einladen. Auch kritische oder problematische Konstellationen können Anstoß zum Gespräch und zur wechselseitigen Kritik sein. Durch das Fremde kann schließlich im Gespräch das Eigene neu entdeckt werden.

Ein Junge, der etwas stotterte, kam jedes Mal mit einem deutlichen Widerstand zum Religionsunterricht. Nur von der Geschichte von Joseph und seinen Brüdern war er merklich fasziniert. Gut ein Jahr nach dieser Unterrichtseinheit kam es zu einem Dialog in der Klasse zwischen Christ/innen und Muslimen. Die Muslime berichteten von ihrer Religion, bei den Christ/innen war danach Schweigen. Doch da fing dieser sonst stotternde Junge Feuer und erzählte in einem Rutsch ohne jedes Stottern den Muslimen die ganze biblische Josephsgeschichte als Geschichte seiner Religion.

Der Dialog mit den Muslimen wurde für diesen Jungen zum Anstoß, sich in der eigenen (wenig geschätzten) Religion darauf zu besinnen, was ihm am Herzen lag.

Wir konzentrieren uns im Folgenden auf einen sekundären Lehr-Lernzusammenhang: Durch die Rahmung des RU (Lehrperson/Grundsätze) kann prinzipiell im Unterricht die Annahme einer heiligen Wirklichkeit mit anderen Religionen geteilt werden. Der RU kann aber auch den tertiären Bereich einschließen: In ihm kann ebenso religionsphänomenologisch (unter Ausklammerung der eigenen Bezüge) gearbeitet werden. Der originäre Lernzusammenhang nicht-christlicher Religionen steht bei ihm nicht im Vordergrund, kann aber, wenn sich zum Beispiel muslimische Schüler/innen im Unterricht befinden, auch in den ev. Religionsunterricht hineinspielen.

3. Der Interaktionspol der Lernenden



3.1 Mögliche Prozesse auf Seiten der Lernenden

Im Hinblick auf die Schüler/innen als den dritten Bezugspunkt des didaktischen Dreiecks sind die Lernprozesse hervorzuheben und die Entwicklungsmöglichkeit der Lernenden. Hier finden wir uns im eigentlichen Zielbereich des Unterrichts.

Der Ausgangspunkt und konkrete Abläufe an diesem Interaktionspol können sehr

¹¹ Allein schon daher wird es fremd bleiben, da mit einer wesentlichen Intention des Zeugnisses, eine Begegnung mit einer heiligen Wirklichkeit zu schaffen, keine Erfahrungen gemacht werden.

verschieden sein: Religiöser Hintergrund der Schüler/innen und Möglichkeiten zum konkreten Dialog sind von Schule zu Schule und zum Teil sogar von Klasse zu Klasse so unterschiedlich, dass keine übergreifenden Aussagen über die Religion der Schüler/innen und mögliche Verläufe eines Dialogs mit Menschen anderer Religionen gemacht werden können. Dennoch können in allen Fällen Lernprozesse auf drei Ebenen benannt werden.¹² – Da diese Prozesse trotz aller Vielfalt nicht beliebig ablaufen sollten, formuliere ich sie in einem beschreibenden Relativsatz in einer gewissen intentionalen Zuspitzung:

- a) der Prozess der sinnlichen Wahrnehmung und Deutung des Vorfindlichen eines Zeug-nisses, in dem genug Zeit sein sollte für genaues Wahrnehmen;
- b) der Prozess einer Begegnung als Prozess der Sensibilisierung für Grenzen *gegenüber* dem Fremden und für Brücken *zum* Fremden, also als Prozess einer respektvollen Kommunikation, der zu einem Austausch führt und in dem doch die Fremdheit des Fremden wahrgenommen und gewahrt wird;
- c) der persönliche dialogische Prozess, in dem in den *eigenen* Bezügen das existenzielle Gesprächspotenzial des Fremden aufgenommen und mit diesem Fremden durch Medien interagiert und es eventuell kritisch beurteilt wird, in dem darüber hinaus mit dem Potenzial kreativ weitergearbeitet und eigene Positionen, eigener Glauben oder Elemente einer eigenen Weltanschauung entwickelt werden.¹³

3.2 Kompetenzgewinn der Lernenden

In den hier zunächst nur angedeuteten Lernprozessen können die Lernenden drei Kompetenzen erwerben (die freilich quer stehen zu den Kompetenzeinteilungen der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion):

- a) Sinnes- und Sachkompetenz (vgl. in der derzeitigen Debatte die Stichworte: Wahrnehmen und Deuten, Perzeption und Kognition)
- b) interreligiöse Sozialkompetenz (Stichworte: Kommunikation und Sensibilität, in unserem Rahmen „Grenzen wahren und Brücken bauen“) und
- c) Kompetenz zur dialogischen Gestalt, das heißt sich selbst angesichts des Gegenübers gestalterisch, d. h. leiblich, kognitiv, emotional positionieren und austauschen können (Stichworte: Performanz, Kommunikation, Interaktion und „Partizipation“; mit letzterem sind auch Entscheidungen über das eigene Welt- und Glaubensbild gemeint¹⁴).

¹² Diese Lernprozesse verstehen sich nicht als Reihenfolge, sondern finden oft zugleich auf drei Ebenen statt: mir scheint nicht hilfreich, bestimmte Lernreihenfolgen festzuschreiben, wie es zum Beispiel bei C. P. Sajak (2005) im Anschluss an Sundermeier suggeriert wird, C. P. Sajak (2005), a. a. O., S. 240–243.

¹³ S. Leimgruber (2001) hat die drei Momente (nach K. Meyer (1999)) in fünf Lernziele gegliedert. Inhaltlich ist die Fünzfzahl oder Dreizahl jedoch nicht entscheidend. Leimgruber (2001), a. a. O. 77–78. Zur Rezeption von K. Meyer (1999) durch S. Leimgruber vgl. C. P. Sajak (2005), 76.

¹⁴ „Partizipation“ ist ein Begriff aus dem Heft des Comeniusinstituts zu Kompetenzen (V. Elsenbast/D. Fischer 2006), der im Zusammenhang mit andern Religionen eher missverständlich wirkt, aber die Entscheidung über eigene religiöse Positionen beinhaltet. V. Elsenbast/D. Fischer (2006; Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung: zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe, Münster.

3.3 Arbeit an Emotionen und Impulsen angesichts von fremder Religion

Emotionen und Impulse der Schüler/innen, die sich an einer fremden religiösen Stätte ergeben (oder auch einfach angesichts eines fremden religiösen Gegenstandes), können in den beschriebenen drei prozessualen Ebenen aufgenommen werden:

Die für unseren Fall aufzugreifenden grundlegenden Emotionen und Impulse sind eng mit dem Erleben von Fremdheit verknüpft und mit der Unsicherheit an einem fremden Ort.

- a) Angst und Abwehr sind eine klassische erste Reaktion auf Fremdheit. Viel Zeit auf der ersten Ebene der Wahrnehmung und Deutung ermöglicht es, neben der Abwehr am Anfang oder im Lauf des Prozesses der natürlichen Neugier der Schüler/innen ihren Lauf zu lassen oder diese gezielt einzubinden, schließlich Zeit zur Reflexion zu geben und so den Raum zu schaffen, sicherer zu werden oder Unsicherheit, Ängste und auch Aggression offen auszusprechen.
- b) Ein schnelles „Wir glauben doch alle am Ende dasselbe“ ist in verschiedensten Varianten ein Impuls zur Harmonisierung und umarmenden „Befriedung“ des Fremden. Manche Schüler/innen (aber auch Lehrkräfte) haben die Erfahrung gemacht, dass das Verhalten sich bewährt, eventuelle Fremdheitsgefühle gar nicht aufkommen zu lassen (oder ihre Anfänge zu überspielen). Manch einem fällt Fremdheit auch schlicht etwas spät auf. Auf der zweiten Ebene kann im Verbund mit der natürlichen Vorsicht der Mehrzahl der Schüler/innen an dem Bewusstsein für Fremdheit und damit auch an dem Respekt vor Fremdem gearbeitet werden: Es darf „fremd bleiben“. Im Prozess des Unterrichts kann auf verschiedenen Ebenen Fremdsein verschaulicht und in einer Reflexion der Umgang thematisiert werden. Auf methodische Bausteine für ein solches Bewusstsein gehen wir unten ein (dazu auch unten 4.5).
- c) Schließlich gibt es immer wieder Schüler/innen, die vom Fremden fasziniert „eingenommen“ sind (vom knuddeligen Elefantengott Ganesch in der Grundschule bis zur beeindruckenden Pagodenhalle Hannovers in der Sekundarstufe) oder selbst zu Vereinnahmungen neigen (gegenüber einem Juden: Eure Geschichten haben wir jetzt auch). Diese „Vereinnahmungen“ und die Faszination können gut auf der dritten Ebene einbezogen werden: Angesteckt vom Gesprächspotenzial des Fremden (z.B.: ein roter Punkt auf der Stirn, der sagen kann: ich gehöre zu Shakti) übernehmen Schüler/innen nicht einfach fremdes (malen sich selbst keinen rote Punkte auf – auch wenn die Finger erst jucken), sondern finden in kreativen Gestaltungsweisen *eigene* Formen in den *eigenen* Bezügen für die persönliche Anschauung der Welt und eventuell den eigenen Glauben im Gespräch mit dem Fremden (ganz simpel zum Beispiel ein rotes Kreuz oder einen Buchstaben auf der Stirn, aber vielleicht ja auch differenziertere Formen, die etwas „Heiliges“ der Schüler/innen thematisieren).¹⁵ Auf diese Weise trägt gerade die Faszination dazu bei, sich selbst zu positio-

¹⁵ Die hermeneutische Brechung wird so über den Umweg, ein anderes, eigenes Zeichen zu finden, im Unterricht erfahrbar.

nieren und durch das Erarbeiten einer eigenen Gestalt das Fremde als Fremdes stehen zu lassen. Die Spannung zwischen einem Fremden, das sich für andere mit Erfahrungen des Heiligen verbindet und dem, was die Lernenden selbst in ihrem Inneren betrifft, wird in ein produktives, vielleicht sogar das Eigene klärendes Verhältnis gebracht.

3.4 Mit Respekt vor fremden Traditionen Raum zur Kritik geben

Zum Gesprächspotenzial (3.1c und 2.3) gehört auch die kritische Auseinandersetzung mit dem Fremden. Durch Raum für kritische Sichtweisen lernen die Schüler/innen, Religion nicht als etwas Unantastbares anzusehen, sondern den evtl. Missbrauch von Religion für die eigenen Zwecke (z.B. Macht) aufzudecken. Sie lernen, sich nicht von religiösen Autoritäten manipulieren zu lassen, sondern religiöse Mündigkeit. Kritik an Anderen findet in einem konfessionellen Religionsunterricht allerdings nie in einem herrschaftsfreien Raum statt. Wir leben in einer Gesellschaft, die dominant christlich ist. Das hat Folgen: Minderheiten nehmen die Kritik der dominanten Mehrheitsreligion schnell als Bedrohung oder Repression wahr. Sie befürchten (nicht immer zu Unrecht), dass hier Fragen christlicher Machterhaltung hineinspielen. Oder sie erfahren, dass sie kritisiert werden, weil *durch sie* lieb gewordene Gewohnheiten der Mehrheitsgesellschaft in Frage gestellt werden.

Das Dilemma entsteht dadurch, dass einerseits erst religionenkritische Impulse sinnvolle Entscheidungsprozesse in Bezug auf Religion ermöglichen, eine „weiche Toleranz“ (Nipkow) also wichtige Lernprozesse im Dialog (Ebene drei) ausschließt, andererseits Kritik von anderen Religionen als kränkend oder gar repressiv empfunden werden kann.

Ein „dritter Weg“ kann darin bestehen, dass erstens sehr bewusst gehalten wird, dass man in der kritischen Arbeit an einem Gesprächspotenzial in den eigenen Bezügen denkt (also eigene Gesprächsräume als Räume eines vorläufigen Austauschs ausweist). Es kann auch im Unterricht bewusst gehalten werden, dass Fremdes bisher zu ungenügend verstanden ist (3.1b, auch durch die Lehrkraft vgl. 1.), um „gerecht“ urteilen zu können. Zweitens kann deutlich gemacht werden, dass keine „Religion“ als scheinbares „Gesamtsystem“ beurteilt wird (was in vielfacher Hinsicht ohnehin unredlich wäre). Stattdessen können alternative Stimmen der entsprechenden Religion selbst stark gemacht werden. Diese alternativen Stimmen können gegenüber „problematischen“ Traditionen (z.B. Fundamentalismus, frauenfeindliche Strömungen, Gewalt sanktionierende Gruppen) als *internes* Gegenüber vorgestellt werden (freiheitliche, emanzipierte, pazifistisch orientierte Strömungen, wie es sie in allen Religionen gibt).¹⁶ Auf diese Weise lernen die Schüler/innen, innerhalb einer großen Tradition zu differenzieren statt pauschal über eine Religion zu urteilen; sie lernen zugleich, reli-

¹⁶ Selbst wenn diese Traditionen in der Weltbevölkerung nicht gleichgewichtig vertreten werden, können auch Mindermeinungen auf diese Weise stark gemacht werden.

göse Ansichten kritisch wahrzunehmen und das heißt auch menschlich herausragende Strömungen in den Religionen zu schätzen.¹⁷

4. Medien am Beispiel religiöser Stätten

Auch wenn die Medien im klassischen didaktischen Dreieck kein eigener Pol sind, spielen sie doch in den Prozessen zwischen den Interaktionspolen eine prägende Rolle. Sie sollen daher als viertes ausgeführt werden.

4.1 Zur Beachtung der Balance von Medien im Vorfeld eines Besuches

Der Unterricht zu einer religiösen Stätte findet nicht nur an Ort und Stelle der besagten Stätte statt. Der Besuch ist in eine schulische Einheit eingebettet, wird vorbereitet und nachbereitet. Das Material „über“ religiöse Stätten, das dabei im Vorfeld und in der Nachbereitung zum Einsatz kommt soll hier unter den medialen Ausführungen aufgegriffen werden.

Wir beschränken uns beispielhaft auf das Problem bildlicher Darstellungen, an denen einige Konstellationen deutlich gemacht werden können.

Infrage steht, wie religiöse Stätten in Medien, von Fotos über Filme bis zu Arbeitsblättern, im Vorfeld eines Besuchs präsentiert werden. Wie eine Untersuchung zu gegenwärtigen Unterrichtsmaterialien¹⁸ lehrt, fehlen vielfach noch ausgewogene bildliche Darstellungen anderer Religionen. Oft wird der Verunsicherung durch fremde religiöse Praxis im eigenen Kontext ausgewichen durch die Betonung von historischen Darstellungen, Glaubenspraxis in exotischer Ferne oder gar den Verzicht auf Blicke auf gelebte Religion.¹⁹ Um die oben beschriebene Prozesse auf den drei Ebenen einzuleiten, ist es bei der Auswahl von Arbeitsblättern usw. sinnvoll, drei Balancen zu wahren:

- a) Kontext-Balance: Ein Unterricht, der auf Begegnung zielt, sollte in den Beschreibungen und Abbildungen seines Materials neben klassischen historischen religiösen Stätten aus der Vergangenheit oder anderen Ländern auch Stätten aus dem *eigenen Kontext der Schüler/innen, hier und heute im Land der Schüler/innen* präsentieren (das kann heißen, neben einem ästhetischen Brunnen im Außenhof einer ägyptischen Moschee, auch einen separaten Wasch- und Toilettenraum zu zeigen, in dem sich Muslime *hier* waschen. Auch dieser Umstand verdient als deutsche Realität Berücksichtigung! Sachgemäßes Hintergrundwissen für den Dialog hier, in Deutschland, wird aufgebaut.)
- b) Konkretions-Balance: Religiöse Stätten sind als Zeug-nisse Werk-zeuge für einen

¹⁷ Selbstverständlich sind dabei auch grundlegende Prinzipien wie da der „gleichen Augenhöhe“ und das des Vergleichs von Ideal und Ideal, sowie Praxis mit Praxis zu wahren, so schon P. Schoonenberg (1974), a. a. O., S. 173.

¹⁸ K. Meyer (2006a), Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6, Göttingen.

¹⁹ K. Meyer (2006b), „Menschen, Räume und Rituale in Bildmaterialien zu fremden Religionen. Zur Auswahl von Bildern nicht-christlicher Religionen in Büchern für den Religionsunterricht“, theoweb 2/2006, 67–95.

bestimmten Umgang von Menschen mit heiliger Wirklichkeit, daher ist es – selbst im Vorfeld eines Besuchs – nicht sinnvoll, in Medien einfach nur leere Gebäude zu präsentieren (dies wäre ein musealer oder innenarchitektonischer Unterrichtsfokus!). Vielmehr sollten Räume auch im Vorfeld des Besuchs in ihrem Gebrauch als Werk-zeug heiliger Wirklichkeit, am besten im Gebrauch von individuellen Menschen in Augenhöhe der Schüler/innen, vorgestellt werden, um deutlich zu machen, wie dort Religion konkret wird. Ebenso kann anschaulich werden, dass diese Stätten von Menschen im gleichen Alter religiös genutzt werden. Gut einsehbare Räume einerseits und andererseits der Blick auf die konkrete praktische religiöse Nutzung dieser Räume durch individuelle Personen sind in Balance zu bringen.

c) Performanz-Balance: Vielfach werden durch Materialien noch soziale Gegebenheiten betont (Rollen in der Familie. Ein Rabbiner im Gespräch mit Gästen. Mittagessen in einem buddhistischen Kloster). Es ist aber eine Balance zu wahren zwischen Darstellungen sozialer Gegebenheiten und der Ausübung religiöser Praxis im engeren Sinne, auch und gerade diese letztere ist Gegenstand des *Religions*unterrichts und und *religions*pädagogischer Unterrichtsprozesse. Es geht dabei zunächst darum, Religiosität in ihrer praktischen Ausübung als integralem Bestandteil von Religion zur Kenntnis zu nehmen.²⁰

4.2 Die Rolle von Türöffnern und Zeugen

Wie unter 4.1 b angesprochen, helfen gerade Menschen auf Augenhöhe der Schüler/innen dabei, Nähe zu dem Präsentierten herzustellen. In der Ethnographie wird von „Türöffnern“ gesprochen, die als Mittler einerseits die Bezüge der Rezipienten/Lernenden/Forschenden verstehen und andererseits in die fremde Wirklichkeit einführen. In unserem Sprachgebrauch (2.1) können wir auch von personalen *Zeugen* sprechen.²¹ Die Darstellung von Türöffnern/Zeugen im Alter der Schüler/innen ermöglicht einen medialen Einstieg in eine fremde Stätte, der den Schüler/innen eine personale Brücke baut. Die Türöffner wecken die Neugier (was diese Gleichaltrigen, z.B. Lea und Kazim dort wohl machen?), sie setzen Grenzen (das ist Kazims Religion!) und motivieren als Individuum zu einem Gespräch, das nicht mit „dem“ Islam geführt wird, sondern mit Kazims Praxis. Auf diese Weise wird Aischa aus der Nachbarklasse noch Raum gegeben, andere inhaltliche Positionen, Stätten und Praktiken zu haben, in Gebrauch zu nehmen, und als ebenso muslimisch vorzustellen.

4.3 Der Sinn eines Fokusses bei der Fülle in einer religiösen Stätte

Religiöse Stätten sind voller Möglichkeiten zuerst für die Gläubigen, dann aber auch auf sekundärer Ebene für die Unterrichtenden als Lehrgegenstände. Eine didaktische Reduktion kann die Intensität der Wahrnehmung auf einen Gegenstand richten und

²⁰ Der Begriff der Performanz meint dabei zunächst schlicht „Ausübung“ und hebt noch nicht auf Fragen der weiteren Unterrichtsgestaltung ab.

²¹ Nicht im evangelikalischen Sinne misszuverstehen.

die Fülle der Gesprächspotenziale auf einzelne (unterrichtlich vorbereitbare) Punkte konzentrieren. Erst die Reduktion ermöglicht es, gegenüber einem breiten Überblick das dialogische Gesprächspotenzial eines Zeug-nisses auszuschöpfen (vgl. 3.1a). Das heißt zum Beispiel statt die große buddhistische Tempelhalle in Hannover in all ihren Details erkunden zu wollen, nach einem Überblick sich auf die Statuen von Amitabha, dem transzendenten Buddha der Reine-Land-Schule, zu konzentrieren. Dann können dessen Besonderheiten betrachtet werden und mit einer Geschichte ein Einstieg in das Verständnis dieser buddhistischen Schule gefunden werden, die in diesem hannoverschen Tempel prägend ist. (Material dazu wird zurzeit erarbeitet).

4.4 Die Vielfalt von Zugängen: Sinneswahrnehmung, Reflexion und Handlung

Alle drei Ebenen des Lernens (3.1a-c) sind mit unmittelbaren sinnlichen Erfahrungen verbunden. Das Wahrnehmen und Deuten von Stätten der Religionen wie einzelnen Zeug-nissen (a) gelingt nur, wenn den Sinnen viel Raum gegeben wird. Rituelle Übergänge (b) können leiblich, nämlich, visuell, olfaktorisch, akustisch usw. (siehe unten 4.5) gestaltet werden. Eigenes dialogisches, kritisch-kreatives Gestalten (c) umschließt vielfältige sinnliche Formen.

Zu allen Ebenen gehört (auf unterschiedlichen Niveaus) auch die Reflexion, bei Wahrnehmungen und Deutungen genauso wie bei Übergängen und selbstverständlich bei dialogischen Prozessen. Alle drei Ebenen zielen auf Handlungsmuster gegenüber Fremdem: Statt Abwehr oder zum Beispiel Vereinnahmung lernen Schüler/innen, sich Zeit zu nehmen, Fremdheit zu wahren und Dialoge einzuüben.

Damit umschließt die Sozialkompetenz gegenüber anderen Religionen alle drei Ebenen. Am anschaulichsten ist dies bei der zweiten Ebene:

4.5 Rituale als Grenzmarker zum Fremden

Rituale können den Einstieg in eine fremde Geschichte (in der Schule z.B. eine Tonaufnahme vom Beginn des Gebetsrufes, abgespielt vor und nach einer muslimischen Geschichte) oder die Schwelle beim Betreten eines fremden Raumes (an der fremden Stätte z.B. das Aufsetzen einer Kippa) deutlich machen. So wird der Wechsel vom eigenen zum fremden Raum gekennzeichnet, eine spezifische Besonderheit markiert (im Unterschied zum Schulraum) und bei den Schüler/innen ein Bewusstsein für dieses Andere in der Schule oder diesen anderen religiösen Ort geschaffen. Diese Rituale sind osmotischer Natur (Sundermeier): Wie eine Zellmembran schaffen sie die Grenze und bilden zugleich geregelte Übergänge zum anderen. Hierzu zählt schon das Schuheausziehen beim Betreten einer Pagode, eines Tempels oder einer Moschee, genauso wie das Entzünden einer Kerze als Einleitung einer religiösen Geschichte im Rahmen der Schule.

die Gastgebende versteht die Gäste mit ihrer Religion als Teil seines pädagogischen Auftrages, der durch seine/ihre Religion bestimmt ist. Ebenso versteht die Lehrkraft die Auseinandersetzung mit den Anderen als Teil ihrer evangelischen Identität und ihrem pädagogischen Auftrag. Dieser gegenseitige „pädagogische Inklusivismus“ kann nicht aufgelöst werden (ohne die Beziehung von Gast und Gastgeber zu sprengen), sondern ist als komplementäres Verhältnis stehen zu lassen.

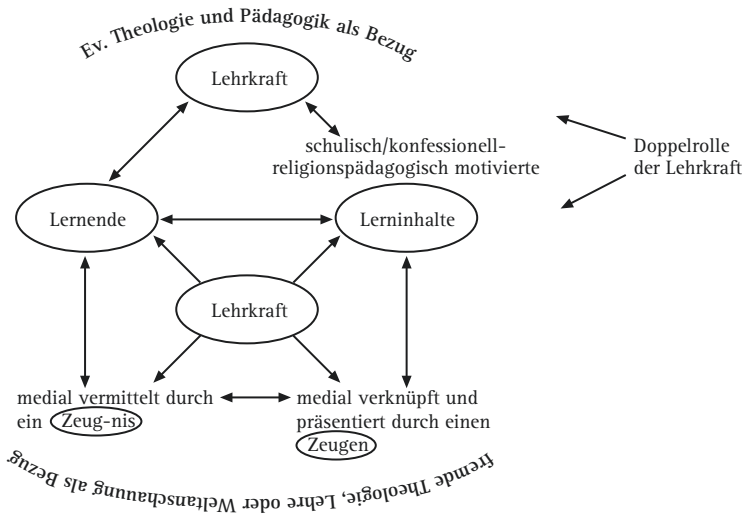
Zum Verständnis der Gastgeber kann die Lehrkraft selbst weitere Wissenschaften, wie Religionswissenschaft, Soziologie, Islamistik, Indologie etc. heranziehen (oder sie wird im Lehrmaterial schon aufgearbeitet). Von dem dialogischen konfessionellen RU aus gesehen wird der Gesamtrahmen die eigene Theologie (und Pädagogik) bleiben, andernfalls fände ein Wechsel in den tertiären Zusammenhang oder gar in den originären Zusammenhang des Fremden statt.

5.3 Die Lehrkraft in der Fremde: Dynamik eines religiösen Ortes und ein Parallelogramm der Kräfte

An der religiösen Stätte können sich zwischen den Zeugen, dem Zeug-nis, dem vom Lehrenden fokussierten Lehrinhalt und den Schüler/innen eigene, unabhängige Dynamiken entwickeln. Dies ist bei der Vorbereitung von Lehr-Lernprozessen zu beachten. Mediale Hinweise wie das Ausüben von Schwellenritualen können dabei helfen, angesichts solcher Dynamik Grenzen zu klären. Diese Grenzrituale sind aber selbstverständlich von der Ausübung der betreffenden Religion zu unterscheiden (Aufsetzen einer Kippa, aber keines Tallits; Händewaschen in der Moschee besonders vor dem Berühren eines Korans, aber keiner rituellen Waschung; Entfernen von Leder vor dem Hindu-Tempel, aber keine Opfergaben. Generell gilt: der Hinweis auf die Gastrolle im Unterschied zur Rolle der Gläubigen). All diese Hinweise stärken die Sensibilität gegenüber dem Fremden (vgl. 4.5), markieren aber auch Grenzen für die Dynamik der verschiedenen Seiten:

- a) Dynamik und Interessen der Schüler/innen an einer religiösen Stätte:
Der Neugier freien Lauf lassen, spannende Erlebnisse haben, Impulse für das eigene Denken, Fühlen und Handeln bekommen;
- b) Dynamik und Interessen personaler Zeugen als Repräsentanten und Vertreter der Religionsgemeinschaft:
Respektvoller Umgang mit dem Raum, Vermittlung der „Raumtheologie“, Vermittlung einer religiösen oder allgemein humanen Botschaft;
- c) Dynamik und Interessen eines Zeug-nisses (z.B. des Raumes/der religiösen Stätte mit seiner Architektur und seinen Gebrauchsgegenständen): Anstiftung zur Kontaktpflege mit einer heiligen Wirklichkeit;
- d) Dynamik und Interessen der schulisch (durch die Lehrkraft) aufgearbeiteten Lehrinhalte, bzw. Bildungsziele:
allgemeine Bildungsziele, konfessionell-religiöse Bildung, soziale und interreligiöse Bildung, spezifisch thematische Bildung.

Im Parallelogramm der Kräfte zwischen Lernenden, Lehrinhalten, Zeugnis und Zeuge, die untereinander in Beziehung treten, wird der Lehrkraft *volens nolens* nicht nur eine Rolle im klassischen Dreieck zwischen Lernenden und Lehrinhalten (und dort Repräsentanten der ev. Religion), sondern auch die Rolle des/der Moderator/in oder Vermittler/in, im Sinne eines Ausgleichs zwischen den vier anderen Interaktionspolen, zufallen.



Prinzipiell kann an der Stätte auch der fremde Zeuge die Rolle des Moderators zwischen den besagten Interessen übernehmen. Spätestens im Nachgespräch in der Schule wird diese Rolle aber der Lehrkraft zufallen.

Gerade durch die hier beschriebenen inhaltlichen und interaktiven Spannungen und durch die fragmentarischen Prozesse und Dialoge zwischen den Beteiligten entsteht ein vieldimensionales pädagogisches Geschehen, das sich eben durch seine vielfältigen Ebenen den Schüler/innen besonders einprägen wird.

5.4 Zusammenfassung

Der Besuch einer fremden religiösen Stätte ist ein komplexes didaktisches Geschehen. Die Orientierung an einer fremden Theologie (oder Weltanschauung) durch die Gastgeber und an der evangelischen Theologie durch den Rahmen des RU kommen in einem produktiven komplementären Verhältnis zu stehen. Die Lehrkraft kann dabei sowohl Vertreterin ihrer Religion als auch Moderatorin sein. Didaktische Prozesse um Wahrnehmung (1), Übergänge (2) und dialogische eigene Gestaltungen als Replik auf das Gesprächspotenzial eines Zeug-nisses (3) können unterschieden werden. Emotionale Impulse der Schüler/innen werden dabei konstruktiv aufgenommen. Gerade durch die Fülle der Prozesse und Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen wird den Schüler/innen ein solcher Besuch anhaltend im Gedächtnis bleiben und womöglich ein „Erfahrungs-anker“ werden.