

*Clauß Peter Sajak*, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive (Forum Religionspädagogik interkulturell; Bd. 9), Münster (LIT) 2005 [335 S.; ISBN 3-8258-8480-5]

Eine „Didaktik der Religion aus spezifisch katholischer Perspektive, in welcher die Begegnung mit anderen Religionen einen integralen Bestandteil religiösen Lernens darstellt“ (3), gelte es noch zu entfalten. Davon ausgehend untersucht *Clauß Peter Sajak* „die Erfahrungen der angelsächsischen Religionspädagogik mit religiöser Erziehung in konfessionell hoch differenzierten wie multireligiös vielfältigen Gesellschaften“ mit dem Ziel, „neue Wege und Möglichkeiten interreligiösen Lernens für den konfessionellen und konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu entwickeln“ (4). Dazu forschte er vorwiegend in den USA und rezipiert in dieser Ausführlichkeit erstmals im deutschen Sprachraum besonders den religionspsychologischen Ansatz von *Gabriel Moran*, der interreligiöses Lernen als unverzichtbar „für die eigene religiöse Entwicklung“ (12) und als notwendigen „Bestandteil jeder wirklichen ‘religiösen’ und nicht nur ‘konfessionellen’ Erziehung“ (11) sieht. Nach *Moran* muss religiöse Erziehung „grundsätzlich interreligiös sein“ (149).

Unter interreligiösem Lernen, „integraler Bestandteil religiöser Erziehung“ (5), wird „ein im schulischen Unterricht initiiertes und arrangierter Prozess verstanden [...], in dem die *bewusste Wahrnehmung*, die *angemessene Begegnung* und die *differenzierte Auseinandersetzung* mit Zeugnissen und Zeugen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden sollen“ (4).

Das Werk ist in „Grundlagen“ (15-171) und „Perspektiven“ (173-295) gegliedert, ergänzt um ein „Strukturgitter zur [!] einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive“ (297) für alle zwölf Schulstufen sowie „Lernen mit Zeugnissen: Eine exemplarische Unterrichtsstunde zum Thema ‘Islam’ in der Unterstufe der Sekundarstufe I“ (299-304).

Die „Grundlagen“ werden mit den „lehramtlichen Vorgaben“, verstanden als der „institutionelle Rahmen interreligiösen Lehrens und Lernens“ (15-39), eröffnet, um dann die religionspädagogischen Reaktionen auf die veränderte Gesellschaft Deutschlands zu beschreiben (41-83), besonders jene von *Hans-Georg Ziebertz*, diese versehen mit kritischen Anfragen, und von *Stephan Leimgruber*. Die Ausführungen zum „multireligiösen Religionsunterricht für eine multiethische [!] Gesellschaft“ im „postkolonialen Großbritannien“ (85-126) beschränken sich auf England. Informativ wird die Konzeption von *John Hull* dargestellt, an dessen Konzept schließlich eine Reihe von hermeneutischen, theologischen und pädagogischen Anfragen gestellt werden. „Interreligiöses Lernen in den USA“ (127-171) konzentriert sich auf die „interreligiöse Entwicklungstheorie“ von *Gabriel Moran*, die einen entwicklungspsychologischen Rahmen vom 5. bis zum 30. Lebensjahr eröffnet mit je unterschiedlichen Zielen für interreligiöses Lernen auf den Stufen religiöser Erziehung „Simply Religious Education“, „Christian (Jewish/Muslim) Education“ und „Religiously Christian (Jewish/Muslim) Education“ (158).

Die „Perspektiven“ beginnen mit einer Reflexion des Verhältnisses von Religion und Gesellschaft, von Religion und Staat („Civil Religion oder Common Faith?“) sowie der Rolle von Religion im gesellschaftlichen Mikrokosmos der Schule in Deutschland, England und den USA (173-216). *Sajak* plädiert angesichts der wachsenden Notwendigkeit „an zivilreligiöser Bindung und Rahmensetzung“ (204) für eine ‘zivilreligiöse Erziehung’ seitens der Kirchen. Jedenfalls sollten in Zukunft „zivilreligiöse Aufgaben“ (205) bei einem von den beiden Kirchen verantworteten Religionsunter-

richt berücksichtigt werden. Zugleich wird dieser „zur Begegnung mit der Kirche vor Ort und ihrer Praxis“ (211) hinführen. Von interreligiösem Lernen ist im Religionsunterricht als „Ort konfessioneller Konturierung und Orientierung“ (ebd.) „eine intrareligiöse Selbstvergewisserung und Neuverortung der eigenen Christlichkeit zu erhoffen“ (214). In religiöser Kompetenz (nach *Ulrich Hemel*) sieht *Sajak* die „Voraussetzung für einen angemessenen interreligiösen Dialog“, die auf „didaktische Konkretion im Rahmen eines konfessionellen Religionsunterrichts angewiesen“ ist (216).

Den Hauptteil der Arbeit bildet „Das Fremde als Gabe entdecken“ (217-295). Nach einer vierfachen Begründung des konfessionellen Religionsunterrichts erörtert *Sajak* drei „humanwissenschaftliche Voraussetzungen interreligiöser Lernprozesse“ (237): (1) die „Erträge der interkulturellen Hermeneutik“ (ebd.), nämlich die von *Theo Sundermeier* vorgelegte Hermeneutik des Fremden („Begegnung mit dem Fremden“); (2) im Anschluss an *Horst Schwebel* „Bilder als Quellen interreligiöser Lernprozesse“ – im Zusammenspiel „von Bild und Wort, von Präsentatio und Narratio“ (250); (3) *Morans* Theory of Religious Education Development.

In *Sajaks* „Struktur einer Didaktik der Religionen“ (263) stellen den Referenzrahmen für die Ziele (Kompetenzen) die interkulturelle Hermeneutik *Sundermeiers* und die religiöse Erziehungstheorie *Morans*, für die Inhalte die Religionswissenschaft und für die Gestaltung des Unterrichts Religionsdidaktik und Religious Education. So erfolgt die Festlegung von Kompetenzen einerseits ausgehend vom Ziel „Verständnis und Respekt“ und andererseits vom Ziel „angemessene religiöse Entwicklung“ (268). Als Konsequenz verlangt *Sajak* u.a., interreligiöses Lernen als „Teil eines intrareligiösen Lernprozesses zu begreifen“ (295), von der Grundschule bis zur Hochschule zu verankern, eine „ganzheitliche Form der Begegnung mit dem Fremden [zu] ermöglichen“ (292) und die Religionslehrer/innenbildung zu reformieren.

Die Arbeit macht deutlich, dass heute keine religiöse Erziehung ohne „Auseinandersetzung mit fremden Religionen“ (258 et pass.) verantwortbar ist. Ihre inhaltliche Stärke liegt in der differenzierten Darlegung der Konzeption von *Moran*, die den Diskurs um die Auseinandersetzung mit anderen Religionen in religiöser Erziehung und Bildung an unterschiedlichen Lernorten befruchten kann.

Kritisch anzufragen ist: Warum wird die Entscheidung, den Alteritätsdiskurs gar nicht zu rezipieren und das Werk exklusiv im Alienitätsdiskurs anzulegen, nicht begründet? Aus welcher Situationsanalyse ergibt sich eigentlich, dass interreligiöses Lernen in Grundschule und Unterstufe „also der Orientierung und Angstbewältigung“ (266) dienen soll? Wie kann eine Analyse der lehramtlichen Vorgaben im religionspädagogischen Kontext primär nach *Andreas Grünschoß* ohne Rezeption des einschlägigen Beitrages von *Hans Zirker* erfolgen? Wonach werden übrigens Konzilstexte zitiert? Warum wird der umstrittene *Hans-Peter Raddatz* herangezogen und als „Orientalist“ sowie als „Wirtschaftswissenschaftler“ gewürdigt (21)?

Begriffliche Unschärfen sind zu oft anzutreffen, z.B. sind ‘pluralistische Religionstheologien’ (29) eben nicht dasselbe wie ein ‘religionstheologischer Pluralismus’ (ebd.). Druckfehler durchziehen das Werk, besonders schmerzlich bei Namen, so vielfach Grünschoß statt *Grünschoß*, Ehrlicher (23) statt *Ehrlich*, Herbert Read (245) statt *George Herbert Mead*, etc.