

Von Gaben, Artefakten und Kultgegenständen – Zeugnislernen als Methode interreligiösen Lernens

Clauß Peter Sajak

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Kontakt: c.sajak@uni-muenster.de

eingereicht: 10.05.2023; überarbeitet: 15.07.2023; angenommen: 19.07.2023

Zusammenfassung: Die Begrifflichkeit variiert: Die einen sprechen von Artefakten, die anderen von Kultgegenständen. Im englischen Diskurs ist von der Gabe die Rede, die deutsche Diskussion dreht sich um das Zeugnis. Immer aber geht es um Gegenstände, mit denen religiöse Handlungen vollzogen werden, und die somit Zeugnis geben von einer bestimmten Glaubenspraxis. Wissenschaftliche Untersuchungen gibt es kaum. Die Einführung und Evaluation der dialogisch verantworteten Neuausgabe von ‚Kippa, Kelch, Koran‘, einem Praxisbuchs zum Zeugnislernen, kann Anlass geben, diese im schulischen Religionsunterricht häufig eingesetzte Methode genauer zu betrachten.

Schlagwörter: Interreligiöses Lernen, Dialog, Methoden, Artefakte, Englische Religionspädagogik

Abstract: The terminology varies: some speak of artefacts, others of cult objects. The English discourse is about the gift, the German discussion revolves around the ‚Zeugnis‘. However, it is always about objects with which religious acts are carried out and which thus bear witness (‚Zeugnis‘) to a specific practice of faith. There are hardly any scientific studies. The introduction and evaluation of the dialogically arranged new edition of ‚Kippa, Kelch, Koran‘, a method book for interreligious learning, can give reason to take a closer look at this method, which is often used in school religious education.

Keywords: Interreligious Learning, Dialogue, Methods, Artefacts, English Religious Education

I. Die Idee: Was ist Zeugnislernen?

Auch wenn das gemeinsame religiöse Lernen von Menschen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit in der wissenschaftlichen Diskussion schon seit langem als „Königsweg“ für interreligiöses Lernen“ (Leimgruber, 2007, S. 21) gilt, sind die Bedingungen für ein solches Begegnungslernen (vgl. Boehme, 2019) nicht an allen Lernorten gegeben, zumal der Religionsunterricht in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland weiterhin in nach Bekenntnis getrennten Lerngruppen stattfinden soll. Was aber ist zu tun, wenn in einer Lerngruppe – ob konfessionell geschlossen oder religiös heterogen – interreligiöse Begegnungen zwischen Personen kaum möglich sind und somit das interreligiöse Lernen „in einem engeren Sinne“ (Leimgruber, 2007, S. 20f.) nicht zu realisieren ist? Für diese Konstellation schlagen Leimgruber und andere (z. B. Mendl, 2008, S. 274f.; Sajak, 2018, S. 27) ein interreligiöses Lernen im weiteren Sinne vor, zu dem alle „Wahrnehmungen, die eine Religion und deren Angehörige betreffen, die verarbeitet und in das eigene Bewusstsein aufgenommen werden“ (Leimgruber, 2007, S. 20), gehören. Die Methoden, mit denen die Verarbeitung von Wahrnehmungen angebahnt und angeleitet werden können, sind inzwischen zahlreich und vielfältig (einen Überblick gibt es unter dem Stichwort „Interreligiöse Begegnungen mittels Medien“ (Boehme, 2019, S. 1)). Einer dieser Lernwege ist das sog. *Zeugnislernen*, das von Boehme als „das Entdecken von fremdreligiösen Artefakten“ (ebd.; sowie Hausmann, 2005; 2008) und von Anderen als Lernen mit Kultgegenständen (Klepper, 2023) bezeichnet wird:

Es geht um das Lernen von und mit Gegenständen und wie sie in religiösen Kulthandlungen Verwendung finden, also z. B. um „Kippa, Kelch, Koran“ (Sajak, 2010; Kamcili-Yildiz, Sajak & Schlick-Bamberger, 2022). In den verschiedenen Bezeichnungen kommen unterschiedliche Akzentuierungen und unthematische Konzeptionierungen zum Ausdruck: Während im ursprünglichen englischen Konzept „A Gift to the Child“ Gegenstände für Lernprozesse zusammengestellt wurden, die eine *Gabe* für die religiöse Entwicklung des Kindes sein sollten (Grimmit, Grove, Hull & Spencer, 1991), scheint in der Idee, von und mit *Kultgegenständen* zu lernen, der Fokus auf der anderen Seite des Lerngeschehens, nämlich auf den Kulturen und Liturgien einer Religion zu liegen. Und mit dem Begriff des *Artefakts* wird der religiöse Deutungsbereich gleich ganz verlassen: Hier sollen die Gegenstände kunstvolle Handwerksprodukte sein, was aber bei einem einfachen Holzkreuz, einer Tesbih aus Plastikperlen oder einem Miswak offenkundig nicht der Fall ist. Während sich in den vergangenen Jahrzehnten im englischsprachigen Raum trotz alledem der Begriff des *Religious Artefact* durchgesetzt hat (Thompson, 1992; Draycott, 1997; Howard, 2009), dominiert in der deutschsprachigen Literatur der Begriff des *Zeugnisses*, den zuallererst Karlo Meyer (1999; 2012) verwendet hat und dem dann Stephan Leimgruber (2007) und Clauß Peter Sajak (2010) gefolgt sind. Der Begriff des Zeugnislernens überzeugt auch deshalb, weil er die beiden Konstituenten des Lernprozesses – Lernende wie Lerngegenstände – durch die Dynamik des Zeugnisgebens integral verbindet und deutlich macht, dass die ausgewählten Gegenstände immer auch „von einer höheren Wirklichkeit“ zeugen und zugleich als Rüst- und Werkzeuge „der Beziehung zwischen dem Glaubenden und der göttlichen Macht dienen“ (Meyer, 1999, S. 19) sollen.

Im Folgenden soll die Methode des Zeugnislernens vorgestellt und auf ihre Tauglichkeit für die Praxis des Religionsunterrichts geprüft werden. Dazu wird im nächsten Abschnitt die Diskussion um einen zeitgemäßen Religionsunterricht in England angesichts einer hoch diversen multireligiösen postkolonialen Gesellschaft referiert und auf erkenntniserhellende Parallelen zur deutschen Situation referiert (2.). Aus diesen Zusammenhängen können dann Idee, Anliegen und Konzept des ursprünglichen Ansatzes der „Gabe an das Kind“ (Hull, 2000, S. 141) entwickelt und erschlossen werden (3.). Dem schließt sich die Darstellung der jüngsten Weiterentwicklung des Ansatzes an, die nun von Wissenschaftler:innen aus Judentum, Christentum und Islam gemeinsam unternommen worden ist (4.). Wie diese aktuelle, nun trialogische Konzeptionierung des Zeugnislernens in der Praxis Verwendung findet und welche Lerneffekte beim Einsatz der hier vorgeschlagenen Zeugnisse erzielt wurden, ist Gegenstand des letzten Abschnitts (5.).

2. Der Kontext: Wie kann eine andere Religion im Unterricht erschlossen werden?

Die Methode „A Gift to the Child“, die wohl als erste religionspädagogisch reflektierte Konzeptionierung des Zeugnislernens verstanden werden darf, ist im Kontext der Debatte um die Zukunft des Religionsunterrichts im England der 1990er Jahre entstanden. Obwohl religiöse Bildung in der öffentlichen Schule bereits seit dem Elementary Education Act von 1870 zwar christlich, aber immer auch überkonfessionell gewesen war, stellte sich die Frage nach der grundsätzlichen Ausrichtung des Religionsunterrichts Mitte der 1970er Jahre mit neuer Aktualität: Durch die Migration aus den ehemaligen britischen Kolonien war vor allem in den industriellen Ballungsräumen die Zahl der Kinder gewachsen, die einer anderen, nicht-christlichen religiösen Tradition angehörten. Die englische Religionspädagogik stand nun vor der Aufgabe, ein Modell religiöser Bildung in der Schule zu entwickeln, das auch Muslim*innen, Sikhs, Hindus und Buddhist*innen und ihren religiösen Rechten gerecht werden musste. Erster bedeutender Meilenstein auf dem Weg zu einem multireligiösen Religionsunterricht ist der Birmingham Agreed Syllabus von 1975 gewesen. In diesem verbindlichen Lehrplan für den Schulbezirk Birmingham, einer mittlenglischen Großstadt mit hohem Immigrant*innenanteil, wurde erstmals der Schritt von einem christlichen, aber überkonfessionellen Religionsunterricht – in der englischen Terminologie immer noch *Religious Instruction* (religiöse Unterweisung) oder *Christian Nurture* (christliche Er-

ziehung) genannt – hin zu einem multireligiösen Religionsunterricht, in der Regel als *Multi-Faith Religious Education* bezeichnet, vollzogen. Der Syllabus verpflichtete alle Religion Lehrenden zum Verzicht auf jede Form von Verkündigung und Glaubensunterweisung in jeder behandelten bzw. repräsentierten Religion und verlangte die strikte Neutralität gegenüber allen Religionen, sowohl gegenüber jenen, die behandelt werden, als auch gegenüber solchen, die im Klassenzimmer vertreten waren. Die Bedeutung des Christentums für die Geschichte der britischen Gesellschaft wurde aber anerkannt und eine entsprechende Behandlung dieser Religion im Unterricht gefordert (Hull, 1978).

Die englische Religionspädagogik stand nun vor der Herausforderung, Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die zum einen der Anforderung an die Unterrichtenden, die eigene religiöse Perspektive zurückzustellen und dafür Glaubensvorstellungen anderer vorzustellen, gerecht wurden, zum anderen aber den geforderten narrativen bzw. praktischen Zugang zu den wichtigsten Weltreligionen zu ermöglichen. Bereits Ende der sechziger Jahre begann eine Gruppe von Wissenschaftler*innen um Ninian Smart (1968) unter Rückgriff auf die religionsphänomenologischen Erträge der Religionswissenschaft einen neuen Ansatz, den sog. *explicit approach*, für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen. So sollten die Ergebnisse der phänomenologisch arbeitenden Religionswissenschaft dazu dienen, im Rahmen des Unterrichts möglichst objektiv über die in England praktizierenden Religionsgemeinschaften zu informieren. Die Schüler*innen sollten bei der Begegnung mit den fremden Religionen zunächst ihre eigenen Erfahrungen und Vorstellungen ausklammern. Nur so könnten sie unvoreingenommen und offen den Vorstellungen und Denkweisen der anderen Religionen begegnen und ein Verständnis für deren Andersartigkeit entwickeln. Eben deshalb ist Smarts Ansatz in der englischen Diskussion als „expliziter Zugang“ (Bauer, 1996, S. 142) und „deskriptiver Ansatz“ (Meyer, 1999, S. 150f.) bezeichnet worden. ‚Explizit‘ ist dieses Konzept, weil es sich äußerlich (*explicit*) wahrnehmbaren Phänomenen von Religion zuwendete und sich so vom impliziten Ansatz einer auf Paul Tillich zurückführenden Schule abgrenzte, die meinte, in säkularen Phänomenen wie Sinnsuche oder Kontingenzbewältigung das Religiöse identifizieren zu können (*implicit*). Diese expliziten Phänomene gliederte Smart in sechs verschiedene Dimensionen, die sich für alle Religionen nachweisen lassen: Lehre, Mythen, Ethik, Rituale, Erfahrungen und soziale Organisation. ‚Deskriptiv‘ fand als Bezeichnung Verwendung, weil das Wahrnehmen, Beschreiben und Einordnen der religiösen Zeugnisse im Zentrum des Unterrichtsgeschehen steht.

So wie sich in der deutschen Diskussion Anfang der 1990er Jahre eine langsame Abkehr von religionskundlichen Ansätzen vollzog (Sajak, 2018, S. 56-64), wuchs auch in England die Kritik an einem solchen rein religionsphänomenologischen Konzept. Der deskriptive Charakter der Methode wurde bald als ambivalent bewertet: ‚Deskriptiv‘ markierte nun nicht nur den Methodenweg, sondern zeugte auch von einer rein sach- und wissensorientierten Ausrichtung des Unterrichts, dem es an einer spirituellen wie existentiellen Lerndimension mangelte. Um eine rein äußerliche, ‚explizite‘ Wahrnehmung und Vermittlung von Religion zu vermeiden, entwickelten im Folgenden John Hammond und David Hay einen dezidiert erfahrungsbezogenen Ansatz: Ziel religiösen Lernens sollte es nun sein, über die äußeren Erscheinungen einer Religion hinaus in die spirituelle Tiefendimension vorzustoßen. Studiert man ihr Handbuch „New Methods in R. E. Teaching“ (Hay et al., 1990), fällt auf, dass hier eine Fülle von Schüler*innenaktivitäten die Vermittlung von wichtigen emotionalen, spirituellen Erfahrungen ermöglichen soll. Allerdings wuchs so nun auch die Gefahr von Indoktrination und Vereinnahmung: „Sollte Schule überhaupt soweit in die Privatsphäre der Kinder eindringen? [...] Wollen Eltern immer, dass ihre Kinder diese Art der unmittelbaren Erfahrungen mit anderen Religionen machen? Wollen z. B. hinduistische oder christlich-evangelikale Eltern, dass ihre Kinder eine Fantasiereise nach Mekka machen?“ fragte exemplarisch Jochen Bauer (1996, S. 150) aus deutscher Perspektive. Hinter diesen konkreten Anfragen stand die grundsätzliche, bildungstheoretische Frage, ob ein solcher erfahrungsbezogener Ansatz die sensible Grenze zwischen Unterricht über Religion und Unterricht in einer Religion bereits wieder überschritten hat, diesmal allerdings in die andere Richtung, also von der Religionskunde zurück zu verschiedenen – islamischen, buddhistischen, hinduistischen – Formen der Glaubensunterweisung.

In der deutschen Diskussion sind solche performativen Konzepte immer wieder einer kritischen Prüfung und weiterführenden Justierungen unterzogen worden (einen aktuellen Überblick gibt Fingerhut, 2022, S. 279-381) und auch im englischen Kontext führte die Debatte um den *experiential approach* zu neuen Perspektiven, die vor allem Robert Jackson eröffnete. Mit Bezug auf wissenschaftstheoretische Überlegungen in der Orientalistik machte er deutlich, dass sich ein eigenes, kulturbestimmtes Vorverständnis von Religion niemals ausklammern lasse, weder in den Beobachtungen des deskriptiven Ansatzes von Smart noch in den Übungen eines existentiellen Ansatzes bei Hammond et al. Er schlug deshalb einen eigenen Ansatz vor, den *interpretative approach*, der sich an ethnographischen Studien über die Situation der Religionsgemeinschaften in Großbritannien orientieren sollte (Jackson, 1997). Jackson und sein Team an der University of Warwick hatten im Laufe der achtziger Jahre eine Fülle von ethnographischen Materialien über die Glaubensvorstellungen und die religiöse Praxis der in England beheimateten Religionsgemeinschaften gesammelt. Diese Fotos, Berichte und Interviews wurden nun Grundstock für eine völlig neue Form von Religionsbuch: In jedem Schuljahr stellte ein Kind – in einem fiktiven Rahmen – seine Religion mit all ihren Elementen den Leser*innen vor. Im Gegensatz zu den phänomenologischen Konzeptionen versuchte Jackson in seinem interpretativen Ansatz erst gar nicht, Einstellungen, Vorurteile und Vorwissen der Kinder auszuklammern. Diese bildeten vielmehr den Horizont, vor dem Schüler*innen sich mit den anderen Religionen auseinandersetzen sollten. Ein so konzipierter Unterricht würde folglich als gelungen betrachtet werden, wenn eine Brücke zwischen der eigenen religiösen Erfahrung, wie sie in Familie und Gemeinde vermittelt wurden, und der fremden religiösen Welt, wie sie andere Kinder im Unterricht vorstellten, geschlagen werden konnte. So sollte interreligiöses Lernen ermöglicht werden, ohne dass religiöse Grenzen verwischt oder überschritten wurden (Jackson, 2000). In Deutschland ist vor allem Karlo Meyer mit seinen Unterrichtsmaterialien dem Ansatz gefolgt (Meyer, 2006; 2008).

3. Die Methode: Wie kann das Zeugnis zur Gabe werden?

John M. Hulls Ansatz der „Gabe an das Kind“ (Hull, 2000, S. 141) kann in diesem Kontext als der Versuch verstanden werden, die unterschiedlichen Anliegen, Chancen und Erträge der verschiedenen Ansätze zu einer neuen religionsdidaktischen Methode zusammenzuführen und weiterzuentwickeln. In seinem programmatischen Aufsatz „A Gift to the Child – A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children“ zeigte Hull (1996; dt. 2000) entsprechend auch auf, wie in der Praxis des Religionsunterrichts die phänomenologische Methode vor allem bei älteren Schüler*innen ihren Wert habe, während in den unteren Jahrgangsstufen vornehmlich der erfahrungsorientierte Ansatz mit seinen verschiedenen methodischen Elementen fruchtbar genutzt werden könne (Hull, 2000, S. 142-144). *A Gift to the Child* wolle deshalb die bisherigen Ansätze, also den religionskundlichen *explicit approach*, den performativen *experiential approach* wie auch den ethnografischen *interpretative approach* verbinden, denn zum einen leiste die neue Methode „eine vertiefte und ausführliche Begegnung mit einem Aspekt oder Gegensatz religiösen Glaubens, der wegen seiner Bedeutsamkeit und Heiligkeit ausgewählt wurde“ (ebd., S. 155). Zum anderen berücksichtige der Ansatz auch in spezifischer Form die Erfahrungsdimension von Schüler*innen: „Der Ansatz der ‚Gabe‘ regt die Erfahrung des Schülers an, ohne etwas vorauszusetzen. Er geht den Weg von der Religion zur Erfahrung, nicht umgekehrt“ (ebd., S. 158). Damit leiste „Die Gabe an das Kind“ einen wichtigen Beitrag zu einer entwicklungspsychologisch reflektierten interreligiösen Didaktik, in der „die Begegnung mit religiösen Items eine Anregung und Bereicherung für die soziale, persönliche, moralische, spirituelle und geistige Entwicklung des Kindes darstellt“ (ebd., S. 152).

Nach Hull ist der Grundgedanke dieses Ansatzes, eine Religion mittels eines Items den Schüler*innen vorzustellen und so einen Lernprozess zu initiieren. Ein solches Item, in Anlehnung an Rudolf Otto auch „Numen“ (ebd., S. 144) genannt, kann ein Wort („Halleluja“), ein Klang (der Gebetsruf des Muez-

zin), eine Geschichte (Jona und der Wal), eine Statue (Ganesha, der Elefantengott), ein Aspekt spiritueller Realität (ein Engel) oder eine Person (ein buddhistischer Mönch) sein. Wichtig ist, dass dieses Item exemplarisch für Leben und Glauben der betreffenden Religionsgemeinschaft ist und dass es eine numinose Aura besitzt, die ein Gefühl von Heiligkeit hervorruft. Zudem sollte das Item bedeutsam für die Entwicklung und den Lernprozess des Kindes sein (vgl. ebd., S. 144f.). Ein solches Item kann nur in einem ständigen Prozess des Experimentierens gefunden werden. Die in den Publikationen vorgestellten Items sind das Ergebnis einer langen Versuchsreihe im Rahmen der Forschungsprojekte. Erschlossen wird jede Gabe in einem vierschriftigen Unterrichtsprozess (vgl. ebd., S. 144-150; dargestellt und erläutert bei Sajak, 2010, S. 44-49):

1. *Die Phase der inneren Beteiligung (The Engagement Stage)*

Der Klasse wird das Item so vorgestellt, dass die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lerngruppe geweckt werden. Die Wirkung des Items soll Schüler*innen auch in ihrem Inneren beteiligen und nicht gleichgültig lassen. In unserer exemplarischen Stunde wurde die vielköpfige Statue des Gottes schrittweise enthüllt, während die Kinder aufgefordert waren, ihre Beobachtungen zu nennen. „Die ‚innere Beteiligung‘ entstand ganz einfach während der Enthüllung der Statue“ (ebd., S. 142).

2. *Die Phase der Exploration (The Exploration Stage)*

In dieser zweiten Phase werden die Kinder nun aufgefordert, das Item genauer zu untersuchen. Die Statue wird in allen Details von allen Seiten gezeigt, eine Geschichte wird nun komplett vorgelesen, ein Musikstück vollständig abgespielt. Hier ereignet sich nun die konkrete Begegnung mit dem Item, es geschieht das, was in der traditionellen Didaktik ‚Aneignung‘ genannt wird. „Die Exploration geht mit der Aufforderung einher, sich ihm zu nähern und kraft der eigenen Fantasie in seine Welt einzutau-chen“ (ebd., S. 148).

3. *Die Phase der Kontextualisierung (The Contextualization Stage)*

Im nächsten Schritt wird den Kindern aufgezeigt, in welchem Zusammenhang das Item im religiösen Alltag steht: Die Statue des Elefantengottes wird mit Kerzen und Rosenblüten in einen Schrein gestellt, der Muezzin-Ruf wird in seiner Funktion vor dem Gebet gezeigt, der Engel wird in eine biblische Geschichte funktional eingebettet. Dabei werden auch Bilderserien von Kindern als zusätzliches Medium verwendet. Dadurch wird klar, welche Bedeutung dem Item in der religiösen Praxis der repräsentierten Gemeinschaft zukommt.

4. *Die Phase der Reflexion (The Reflection Stage)*

Im letzten Schritt sollen die Kinder eine Verbindung zwischen dem Item und ihrem Leben herstellen. Sie erhalten von der Lehrerin oder dem Lehrer eine Aufgabe zum Item, z. B. den Auftrag, einen schriftlichen Beitrag zu verfassen. Im Falle der Begegnung mit dem Elefantengott Ganesha wurden die Kinder und Jugendlichen aufgefordert, zwischen verschiedenen Tiermasken zu wählen und eine dieser Masken aufzusetzen. Dabei sollten sie begründen, warum sie sich gerade für dieses Tier entschieden hatten. Im Rahmen der Begegnung mit dem Gebetsruf des Muezzin werden die Kinder gebeten, sich vorzustellen, sie dürften auf einen hohen Turm steigen und der ganzen Schulgemeinde etwas zurufen.

Der methodische Duktus von innerer Beteiligung, Exploration, Kontextualisierung und Reflexion soll gewährleisten, dass sich die Kinder im Rahmen des Unterrichtsprozesses dem Zeugnis subjektiv annähern können, dann aber auch wieder – nach näherem Hinschauen – eine gewisse Distanz entwickeln. Diese Begegnung findet folglich in der Regel während der Exploration statt, während die Distanzierung durch die Kontextualisierung, also die Einbettung des Items in die Praxis einer bestimmten Religionsgemeinschaft, geleistet wird. Annäherung und Distanzierung sind von entscheidender Bedeutung, weil zum einen nur dieser Zwischenschritt sicherstellt, dass das Recht des Kindes eingelöst wird, eine Religion

kennenzulernen wie auch sich von dieser zu distanzieren, zum anderen die Trennung von Information über eine Religion und die Instruktion in einer Religion gewahrt bleibt.

4. Die Auswahl: Welcher Kultgegenstand hat das Zeug zur Gabe?

In der deutschen Diskussion ist die Methode der Gabe von Karlo Meyer (1999, S. 295-304) im Rahmen eines dreischrittigen Baustein-Schemas aufgegriffen und an verschiedenen Beispielen kurz skizziert worden. Einen ersten unterrichtspraktischen Versuch, den englischen Ansatz für den Religionsunterricht fruchtbar werden zu lassen, hat dann Clauß Peter Sajak (2010) mit seinem Werkbuch „Kippa, Kelch, Koran. Lernen. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen“ unternommen. Er hat Theolog*innen und Religionswissenschaftler*innen gebeten, fünf exemplarische Zeugnisse aus dem Judentum, dem Christentum und dem Islam auszuwählen, die dann von Religionslehrkräften im Unterricht erprobt worden sind. Für den Einsatz des einzelnen Zeugnisses integrierte Sajak das vierschrittige Schema von Hull nun in ein didaktisches Raster, in dem das jeweilige Zeugnis und sein Gebrauch im Lehrplan verortet („Angestrebte Kompetenzen: Welche Fähigkeiten sollen Schülerinnen und Schüler am Zeugnis zeigen können?“), fachwissenschaftlich erläutert („Das Zeugnis: Was muss man als Lehrerin oder Lehrer über das Kreuz wissen?“) und auf ein Stundenziel hin ausgerichtet wurde („Der didaktische Rahmen: Wozu ein Kreuz einsetzen?“). Unter der Überschrift „Die methodischen Schritte: Wie wird das Zeugnis eingeführt?“ wurde schließlich das Vier-Schritte-Schema von Hull – Beteiligung, Entdeckung, Kontextualisierung, Reflexion – für jedes Zeugnis mit einer unterrichtspraktischen Konzeption ausgefüllt (alle Zitate Sajak, 2010, S. 62-71). Sajak hat zudem zusammen mit einer Mitarbeiterin auch ein Folienset mit Fotos der einzelnen Zeugnisse herausgebracht (Sajak & Muth, 2010), das als Ergänzung zum Zeugnis oder als Ersatz verwendet werden kann, falls Zeugnisse nicht zur Verfügung stehen. Dies ist von Karlo Meyer mehrfach kritisiert worden (zusammengefasst Meyer, 2018, S. 389f.), obwohl unumstritten ist, dass der Einsatz eines Fotos im Rahmen der Methode niemals das Lernen am tatsächlichen Zeugnis ersetzen kann.

In den vergangenen zehn Jahren haben religiöse Kultgegenstände nun auch im religionswissenschaftlichen Diskurs an Bedeutung gewonnen: Zu nennen sind hier vor allem die international äußerst erfolgreiche Publikation „Leben mit den Göttern“ von Neil MacGregor (2018), die auf Radiosendungen der BBC zu religionshistorischen Exponaten beruht, wie auch der religionswissenschaftliche Einführungsband „Den Religionen auf der Spur“ von Claudius Müller (2015), der exemplarische religiöse Zeugnisse der Weltreligionen vorstellt. Auch in der Praktischen Theologie ist inzwischen die Gegenständlichkeit und Materialität religiöser Vollzüge als Quelle wissenschaftlicher Reflexion entdeckt worden (Roth & Gilly, 2021). Und in der religionspädagogischen Praxis hat sich das Zeugnislernen als gängige Methode des interreligiösen Lernens etabliert. Das liegt sicher auch daran, dass diese Methode Kindern mit einfachen Mitteln die Möglichkeit eröffnet, ganzheitlich und mit allen Sinnen wesentliche Vollzüge religiöser Praxen kennenzulernen, dabei zugleich aber auch die Pluralität dieser Handlungen anzusprechen. Zudem können Schüler*innen, Expert*innen- oder Zeug*innenrollen auf freiwilliger Basis einnehmen, ohne auf diese in übergriffiger Weise verpflichtet zu werden. Entsprechend ist im vergangenen Jahr auch eine vollständig überarbeitete Neuausgabe von „Kippa, Kelch, Koran“ unternommen worden, in der das vierschrittige didaktische Planungsschema übernommen, die Auswahl der einzelnen Zeugnisse und die Bereitstellung von Unterrichtssequenzen aber in die Hand von Religionspädagog*innen der jeweiligen Glaubenstradition gegeben worden ist (Kamcili-Yildiz et al., 2022). Zu diesem Zweck erfolgte eine didaktische Eingrenzung des Ansatzes auf die drei abrahamischen Religionen im Sinne eines dialogischen Lernens (Langenhorst, 2016; Sajak, 2019) und eine Konzentration auf den jüdischen, christlichen und islamischen Religionsunterricht der Grundschule. Folgendes Schema wurde so entwickelt (Kamcili-Yildiz et al., 2022, S. 16):

Judentum		Christentum		Islam	
1.1.	Die Tora-Rolle und der Tora-Zeiger Jad	2.1.	Das Kreuz	3.1.	Der Koran mit Koranständer
1.2.	Der Tallit und die Tefillin	2.2.	Die Osterkerze	3.2.	Die Tesbih/ Gebetskette
1.3.	Die Mesusa	2.3.	Der Kelch	3.3.	Der Gebetsteppich und das Ritualgebet
1.4.	Der Kiddusch-Becher und die Challot	2.4.	Die Bibel	3.4.	Die Dattel zum Fastenbrechen
1.5.	Die Zedaka-Büchse	2.5.	Der Klingelbeutel	3.5.	Die Sadaqa-Dose
1.6.	Der Chanukka-Leuchter	2.6.	Der Rosenkranz	3.6.	Der Miswak
1.7.	Die Kippa	2.7.	Die Ikone	3.7.	Das Pilgergewand

Bei der Auswahl der Zeugnisse einer Religion wurde die Entscheidung der jeweiligen Expertin/ dem Experten überlassen, allerdings erfolgte zuvor eine intensive Diskussion der Optionen im Kontext der bildungstheoretischen Reflexion, wie sie im Modell der kategorialen Bildung von Wolfgang Klafki (1959) grundgelegt und im religionspädagogischen Horizont von Karl-Ernst Nipkow (1986) entfaltet worden ist. Kriterium war folglich die Exemplarität eines Zeugnisses und damit verbunden sein elementarer wie fundamentaler Charakter: Denn exemplarische Themen müssen in der Begrifflichkeit der Bildungstheorie elementare und repräsentative Inhalte eines Wissensgebiets ebenso abbilden wie fundamentale und grundlegende Einsichten für Schüler*innen in ihrer heutigen Lebenswelt ermöglichen (vgl. Klafki, 1995). Nur so kann Klafkis Anliegen in der schulischen Praxis verwirklicht werden, „die komplexe Wirklichkeit so zu vereinfachen, dass sie gelehrt werden kann, und das heißt, aus der Perspektive des Lernenden, dass sie verständlich wird“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 26). Jedes Zeugnis sollte folglich elementar für die Glaubenspraxis der repräsentierten Religion und fundamental für das religiöse Lernen von Schüler*innen sein.

Auch wenn viele dieser Zeugnisse in Deutschland erwerbbar oder in so genannten „Medienkoffern“ zu den Weltreligionen in vielen Diözesen oder Landeskirchen verfügbar sind, hat die Autor*innengruppe zusätzlich versucht, durch großformatige Fotos brauchbare Kopier- und Folienvorlagen zu gestalten. Außerdem wird an verschiedenen Stellen durch zusätzliches Fotomaterial illustriert, wie sich der Gebrauch der Zeugnisse im Alltag der jeweiligen Kultur oder im Kult dieser Religionsgemeinschaft vorzustellen ist.

5. Die Praxis: Was lernen Schüler*innen an Zeugnissen?

Da die Unterrichtssequenzen, die in der Neuauflage von „Kippa, Kelch, Koran“ zu jedem Zeugnis als Umsetzungsidee vorgeschlagen werden, im Kontext des Praxissemesters gemeinsam mit Grundschullehr*innen entwickelt worden waren, entstand in Gesprächen mit den Fachleiterinnen der entsprechenden Studienseminare im Sommer 2022 die Idee, die Effekte des Zeugnislernens bei Schüler*innen genauer zu dokumentieren und zu reflektieren. Entsprechend wurden im 1. Halbjahr des Schuljahrs 2022/23 an verschiedenen Grundschulen im Münsterland in zehn Klassen der Einsatz von

Zeugnissen im Katholischen Religionsunterricht (in der Regel in Jahrgangsstufe 4) wissenschaftlich begleitet. Die neun Religionslehrerinnen und der eine Lehrer wurden eingeladen, ein Zeugnis ihrer Wahl im Unterricht einzusetzen. Vorher und nachher wurden die insgesamt 220 Schüler*innen mit einem Pre- und Posttest-Fragebogen kindgerecht zu dem Zeugnis so wie zu ihren Kenntnissen über die entsprechende Religion befragt. Dabei zielte der Fragebogen auf vorhandene Kenntnisse über Judentum, Christentum oder Islam, fragte nach vertrauten Menschen mit diesem religiösen Bekenntnis, lieferte Zeugniszeichnungen, die den Zeugnisbezeichnungen zugeordnet werden sollten, und zeigte ein Zeugnis im Gebrauch, das benannt und erklärt werden sollte.

Aus der Auswertung der Daten wurde deutlich, dass von den drei abrahamischen Religionen besonders das Judentum (Sequenzen mit Torarolle [2x], Kippa und Mesusa) und Christentum (Sequenzen mit Bibel [2x], Kreuz und Rosenkranz [2x]) behandelt wurden, während aus dem Islam nur der Gebetsteppich als Zeugnis Verwendung fand. Unabhängig von Religion und Zeugnis zeigte die Befragung der Schüler*innen, dass nach der Unterrichtssequenz mit dem Zeugnis sowohl das Wissen über die jeweilige Religion im Allgemeinen signifikant zunahm als auch das Zeugnis in seinem konkreten Gebrauch besser korrekt erläutert werden konnte. Da die Lehrkräfte durchweg die anderen Zeugnisse der Religion (in der Regel als Bildkarten) zum Einstieg in die Sequenz verwendeten, konnte auch die Benennung der anderen Zeugnisse aus Judentum bzw. Christentum oder Islam eingeübt und im Posttest erfolgreich angewandt werden. Folglich ließ sich in dieser Evaluation ein deutlicher Wissens- wie Kompetenzzuwachs nachweisen.

In einer abschließenden Befragung konnten die im Projekt engagierten Lehrerinnen und Lehrer ihre Erfahrungen, Einschätzungen und Wünsche bzgl. der Methode artikulieren:

- Durchweg wurden Buch und Materialset (Fotokarten und Unterrichtssequenzen) als gelungen und für den eigenen Unterricht als hilfreich beurteilt. Vier von zehn Lehrkräften setzten zusätzlich noch das Zeugnis als Gegenstand ein (Bibel, Rosenkranz, Mesusa, Kippa).
- Alle zehn Lehrkräfte bewerteten die Unterrichtssequenz für das ausgewählte Zeugnis durchweg positiv, da sie klar strukturiert sei und auch bei den Kindern großes Interesse geweckt habe.
- Alle zehn Lehrkräfte attestierten ihren Schüler*innen deutliche Lernfortschritte nach der Sequenz, in der das Zeugnis behandelt wurde. So konnten die in der Regel abstrakten Begriffe und Bezeichnungen von den Kindern wesentlich besser und stimmiger zugeordnet werden als in gewöhnlichen Unterrichtsreihen.
- Zwei Lehrkräfte äußerten sich aber auch kritisch: Trotz der Gegenständlichkeit der Lerngegenstände und der damit verbundenen Anschaulichkeit seien die mit den Zeugnissen verbundenen religiösen Themen und Vollzüge für Zweit- bzw. Drittklässler*innen zu anspruchsvoll gewesen. Ein künftiger Einsatz der Methode käme für sie daher in Zukunft frühestens in der 4. Klasse in Frage.

Die Diskussion der Ergebnisse hat allerdings auch gezeigt, dass es noch erheblichen weiteren Forschungsbedarf in Sachen Zeugnislernen gibt. So müsste eine weitere Untersuchung der Frage gewidmet sein, welche konkreten Prozesse bei der Erschließung des Zeugnisses im Schulunterricht ablaufen und wie Kinder sich ein konkretes Zeugnis in der ihnen eigenen sinnhaften Wahrnehmung und kognitiven Verarbeitung anverwandeln und aneignen. Dazu braucht es allerdings ein aufwändigeres Setting, z. B. eine videografische Studie, in der Unterrichtsprozesse genau dokumentiert werden können. Mit Blick auf die Potentiale des Zeugnislernens als einer hilfreichen Methode im Bereich des interreligiösen Lernens in der Grundschule würde sich eine solche Studie sicher lohnen.

Literaturverzeichnis

- Bauer, Jochen (1996). Zwischen Religionskunde und erfahrungsorientiertem Unterricht. Neuere religionsdidaktische Konzeptionen in England. In Wolfram Weiße (Hg.), *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik* (S. 141-161). Münster: Waxmann.
- Boehme, Katja (2019). Interreligiöses Begegnungslernen. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Begegnungslernen.200343
- Draycott, Pamela (1997). *Religious Artefacts. Why? What? How?*. Derby.
- Fingerhut, Dorothee (2022). *Religionen erleben? Entwürfe einer performativen Didaktik interreligiösen Lernens*. Münster: Lit-Verlag.
- Grimmit, Michael; Grove, Julie; Hull, John M. & Spencer, Louise (1991). *A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School*. Hempstead: Simon & Schuster.
- Haußmann, Werner (2005). Glaube gewinnt Gestalt. Lernen mit religiösen Artefakten. In Werner Haußmann & Johannes Lähnemann (Hg.), *Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde* (S. 25-33). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haußmann, Werner (2008). Teshib, Thora und Talar. Lernen mit religiösen Artefakten. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 7, Heft 2, 47-51. <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2008-02/5.pdf>
- Hay, David; Hammond, John; Moxon, Jo; Netto, Brian; Robson, Kathy & Straughier, Ginny (1990). *New Methods in Religious Education Teaching. An Experimental Approach*. Harlow: Oliver & Boyd.
- Howard, Christine (2009). *Investigating Artefacts in Religious Education. A Guide For Primary Schools*. London: Religious and Moral Education Press.
- Hull, John M. (1978). From Christian Nurture to Religious Education. The British Experience. *Religious Education*, 73(2), 124-143. <https://doi.org/10.1080/0034408780730204>
- Hull, John M. (1996). A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children. *Religious Education*, 91(2), 172-188. <https://doi.org/10.1080/0034408960910204>
- Hull, John M. (2000a). *Ausgewählte Schriften 1, Glaube und Bildung*. Berg am Irchel: KiK-Verlag.
- Hull, John M. (2000b). Religion in the Service of the Child Project. The Gift Approach to Religious Education. In Michael Grimmit (Ed.), *Pedagogies to Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogical Practise in RE* (pp. 112-129). Great Wakering: McCrimmon.
- Jackson, Robert (1997). *Religious Education. An Interpretative Approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, Robert (2000). The Warwick Religious Education Project. The Interpretative Approach to Religious Education. In Michael Grimmit (Ed.), *Pedagogies to Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogical Practise in RE* (pp. 130-152). Great Wakering: McCrimmon.
- Kamcili-Yildiz, Naciye; Sajak, Clauß P. & Schlick-Bamberger, Gabriele (2022). *Kippa, Kelch, Koran. Mit religiösen Gegenständen Judentum, Christentum und Islam erschließen*. München: Don Bosco.
- Klafki, Wolfgang (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1995). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In Herbert Gudjons, Rita Tseke & Rainer Winkel (Hg.), *Didaktische Theorien* (8. Auflage) (S. 11–27). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Klepper, Beate (2023). *Das Projekt "Religionskoffer"*. Abgerufen von <https://www.ku.de/rpf/besondere-angebote-und-projekte/die-religionskoffer> [16.04.2023].
- Langenhorst, Georg (2016). *Triologisches Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*. Freiburg: Herder Verlag.
- Leimgruber, Stephan (2007). *Interreligiöses Lernen. Neuausgabe*. München: Kösel-Verlag.
- MacGregor, Neil (2018). *Leben mit den Göttern. Die Welt der Religionen in Bildern und Objekten*. München: C.H. Beck.
- Mendl, Hans (2008). *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*. München: Kösel.

- Meyer, Karlo (1999). *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Meyer, Karlo (2006). *Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, Karlo (2008). *Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit der jüdischen Religion in den Klassen 5 bis 7*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, Karlo (2012). *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht. E-Book-Ausgabe*. Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, Karlo (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, Meinert A./Meyer, Hilpert (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.
- Müller, Claudius (2015). *Den Religionen auf der Spur. Die Welt des Glaubens in 26 Objekten*. Darmstadt: wbg Philipp von Zabern.
- Nipkow, Karl-Ernst (1986). Elementarisierung als Unterrichtsvorbereitung. *Katechetische Blätter*, 111(8), 600-608.
- Roth, Ulrike & Gilly, Anne (2021). *Die religiöse Positionierung der Dinge. Zur Materialität und Performativität religiöser Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sajak, Clauß P. (2010). *Kippa, Kelch und Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch*. München: Kösel-Verlag.
- Sajak, Clauß P. (2018). *Interreligiöses Lernen*. Darmstadt: (WBG) Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sajak, Clauß P. (2019). *Dialogisches Lernen konkret. Zehn Jahre Schulwettbewerb der Herbert-Quandt-Stiftung - eine Bilanz*. Freiburg: Verlag Herder.
- Sajak, Clauß P. & Muth, Ann-Kathrin (2010). *Kippa, Kelch und Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. 36 Farbfolien*. München: Kösel-Verlag.
- Smart, Ninian (1968). *Secular Education and the Logic of Religion*. London: Faber & Faber.
- Thompson, Jan (1992). *Religious Artefacts in the Classroom*. London: Hodder & Stoughton.