

Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Moschee-, Synagogen- und Tempelpädagogik

Prof. Dr. Karlo Meyer

erstellt: Februar 2017

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100296/>

Moschee-, Synagogen- und Tempelpädagogik

Prof. Dr. Karlo Meyer

Universität des Saarlandes, Professur für Religionspädagogik www.karlo-meyer.de

Ebenso wie Kirchen (→ Kirchenpädagogik) werden im schulischen Unterricht Moscheen, Synagogen und zum Teil Tempel unterschiedlicher Ausrichtungen besucht. Sollen diese Besuche und ihr pädagogisches Interesse auf einer theoretischen Grundlage aufbauen, ergibt sich das Problem einer sachgerechten Theorie religiöser Stätten (1.). Im methodischen Vorgehen können drei Varianten unterschieden werden (2.1.-2.3.), wobei die Beachtung der pädagogischen Formen und Rituale an der Schwelle zur fremden Stätte besondere Beachtung verdient (3.). Der Ersatz des Besuchs durch Materialien folgt demgegenüber einer eigenen methodischen Logik (4.).

1. Das Problem einer Theorie religiöser Stätten

Während religionsphänomenologisch orientierte Religionswissenschaftler im letzten Jahrhundert im Gefolge von Rudolf Otto noch eine Metatheorie des Heiligen über alle religiösen Traditionen legen konnten und zum Beispiel von Mircea Eliade sakrale Räume als Verbindung der Ebenen von Himmel, Hölle und Erde verstanden wurden, tut sich die gegenwärtige Religionswissenschaft schwer, eine Aussage über den Allgemeinplatz hinaus zu machen, dass es sich um Orte der Versammlung von Angehörigen einer religiösen Gemeinschaft handelt.

1.1. Religionsphänomenologische Theorie: Der „heilige“ Raum

Mircea Eliade ging davon aus, dass man sich einen heiligen Ort nicht beliebig aussuchen könne, vielmehr gehe es um die „Urerfahrung“, dass der Lebensraum „Brüche und Risse“ habe, „ein primäres religiöses Erlebnis, das aller Reflexion über die Welt vorausgeht“ (Eliade, 1984, 23). Er charakterisiert dies so: „a) ein heiliger Ort stellt einen Bruch in der Homogenität des Raumes

dar; b) dieser Bruch ist durch eine ‚Öffnung‘ symbolisiert, die den Übergang von einer kosmischen Region zur anderen ermöglicht (vom Himmel zur Erde und umgekehrt von der Erde in die Unterwelt); c) die Verbindung mit dem Himmel kann durch verschiedene Bilder ausgedrückt werden, die sich alle auf die *axis mundi* beziehen: Säule [...], Leiter [...], Berg, Baum, Liane usw.“ (Eliade, 1984, 36, Kursive im Original). Die Tempel bringen diese vorgängige Verbindung zum Ausdruck (Eliade, 1984, 38). Man dürfe nicht glauben, dass es sich bei der Gestaltung eines heiligen Raumes „um eine *menschliche* Arbeit handelt, daß der *Mensch* durch seine Anstrengungen einen Raum heiligen könnte. Das Ritual, durch das er einen heiligen Raum konstruiert, ist nur in dem Maße wirksam, in dem es das Werk der Götter reproduziert“ (Eliade, 1984, 29, Kursive im Original). In der Religionspädagogik lehnte sich vor allem Hubertus Halfas an diese Sicht an (z.B. Halfas, 1989, 31; ähnlich auch noch Brüll/Ittmann/Maschwitz/Stoppig, 2005, 21f.). In der Liturgik vertrat Manfred Josuttis (1993) eine vergleichbare Linie mit Rückgriff auf den Philosophen H. Schmitz (Josuttis, 1993, 32-35).

1.2. Diskursiv geprägte Theorie: Kommunikation konstituiert religiöse Stätten

Diese und vergleichbare Theorien wurden spätestens im Laufe der 2000er-Jahre nicht mehr (religions-)wissenschaftlich begründet vertreten. In den Vordergrund der Debatte tritt stattdessen die Konstitution eines religiösen Raumes als diskursiver Prozess inklusive der damit verbundenen Machtfragen, dessen Verständnis immer auch Transformationen unterliegt. Andreas Mertin geht im Gegensatz zu Eliade von einer Konstruktion aus, die auf kommunikativen Vereinbarungen beruht, denn „schließlich machen Architekten bzw. Baumeister in Zusammenarbeit mit Theologen bzw. Priestern seit Jahrtausenden genau dies: religiöse Räume zu konstruieren. [...] Gerade jene Räume, die heute als religiös ausgezeichnete Räume wahrgenommen werden, sind höchst inszenierte Räume und nicht nur Umbauungen eines als religiös erfahrenen Ortes“ (Mertin, 2002, ohne Seite).

Im Verbund von diskursiver Theorie und Ästhetik kann Mertin sich bei der Frage des religiösen Raums dann an Aussagen zu Galerien anlehnen: „Der religiöse Raum hält vom Gläubigen alle Hinweise fern, welche die Tatsache, daß er mit ‚Gott‘ kommunizieren möchte, stören könnten. Er schirmt den religiösen Menschen von allem ab, was seiner Selbstbestimmung hinderlich in den Weg tritt. Dies verleiht dem Raum eine gesteigerte Präsenz, [...] [e]twas von der Ästhetik einer Galerie oder eines Museums, etwas von der Gemessenheit des

Gerichtssaales, etwas von dem Geheimnis des Forschungslabors verbindet sich zu einem einzigartigen Andachtsraum. So mächtig sind die wahrnehmbaren Kraftfelder innerhalb dieses Raumes, daß – wenn man ihn verläßt – Religion vor der Wirklichkeit verblasen kann [...]. Ein religiöser Raum wird nach Gesichtspunkten errichtet, die nach dem Prinzip der räumlichen Verdichtung und der Wahrnehmungskonzentration arbeiten. Die äußere Welt wird ebenso ausgegrenzt, wie durch Ausgrenzung bewußt gemacht“ (Mertin, 2002, ohne Seite).

Traditionen der abrahamischen Religionen entsprechen dem und sind zurückhaltend, wenn es um die Überhöhung eines lokal fixierbaren „Sakralen“ geht. Christlicherseits wird schon von Paulus betont, dass die Gläubigen selbst „Gottes Tempel“ (1Kor 3,16f.) seien, womit dezidiert sowohl das Tempelverständnis des umgebenden Heidentums wie das des antiken Judentums relativiert werden. Mit Jesu Tod zerreißt nach Matthäus der Vorhang im jüdischen Tempel (Mt 27,51). Und in der Endvision der Offenbarung des Johannes gibt es im himmlischen Jerusalem kein Tempelgebäude mehr (Apk 21).

Auch das jüdische Verständnis hat sich in diesem Sinne entwickelt: Nach der Zerstörung Jerusalems durch die Römer ist ein vergleichbarer Kultort nicht mehr vorhanden; die → Synagoge hat eine dezidiert andere Funktion als Versammlungsstätte, als Lehr- und Bethaus, aber zum Beispiel nicht mehr als Ort für Opfer. Auch nach muslimischem Verständnis sind Moscheen (und übrigens auch die Kaaba in Mekka) keinesfalls Kultorte eines Sakrum (→ Moschee, im konfessionellen Religionsunterricht), sondern dienen lediglich dem gemeinsamen Gebet und zum Beispiel in Mekka der Erinnerung an Mohammed und weitere Propheten wie Adam und Abraham. Da man prinzipiell jeden Ort, an dem sich Muslime zum Gebet niederwerfen als „Masdschid“ bezeichnen kann, ist die „gesamte Erde [...] demnach eine ‚Moschee‘“ (Özdil, 2012, 20).

1.3. Differenzierungen

Das Bild differenziert sich jedoch in zwei Richtungen. Erstens gibt es innerhalb der religiösen Gemeinschaften zum Teil eine breite Auffächerung von Sichtweisen in der Lehre zum Verständnis von Heiligem, des Tempelbegriffs oder der Weihe eines religiösen Raumes. Dies kann hier kurz für die christliche Vielfalt ausgeführt werden: So verstehen evangelische Theologen die Einweihung einer Kirche traditionell eher im Sinne einer „dedicatio (Aussonderung zum kirchlichen Gebrauch“ als im Sinne einer „consecratio (Verleihung übernatürlicher Kräfte)“ (Hertzsch, 1959, 1624.), während in einem

lange präferierten katholischen Verständnis durch die Reliquie einer heilig gesprochenen Person unter dem Altar einer Kirche ein dieser Konfession eigentümlicher Heiligkeitsstatus geschaffen wird. Doch auch innerhalb der katholischen Konfession ist das Bild aufzufächern, wenn seit den Siebzigerjahren der Reliquie mindestens im mitteleuropäischen Verständnis kein entscheidender Aspekt mehr zugebilligt wird und die deutsche Bischofskonferenz im 1994 erschienenen 4. Teilband des deutschen Pontifikale zur „Weihe der Kirche und des Altars“ eben nicht mehr von einer Konsekration spricht und als Leitgedanken die Gegenwart Christi in der Liturgie betont (hierzu Kaczynski, 1997, 102-104). Einen pointierten Versuch der Unterscheidung zwischen den Konfessionen schlägt Klie mit der Unterscheidung „„geheiligt[e] Räume‘ (evangelisch)“ und „„heiligt[e] Räume‘ (katholisch)“ vor (Klie, 2017, ohne Seite); doch auch dies ist missverständlich, da es auch aus katholischer und allgemein „christlicher Perspektive [...] eigentlich keine sakralen Räume“ gibt (Bitter, 2003, 27). Bitter zeigt für das katholische Verständnis auf, dass die Liturgie „der Grund und das Ziel, die Blüte und die Wurzel des christlichen Kirchenbaus“ (ebd., 28) ist. Dabei sei die Gemeinde selbst „der Ort, der ‚personale Raum‘, in dem die Liturgie gefeiert wird“ (ebd.). Somit können auch katholische Kirchen zu Recht „Zweckbauten“ (ebd., 30) genannt werden.

In der jüdischen Tradition wurde der Begriff des *Tempels* als Bezeichnung für eine Synagoge in Abgrenzung zu einer Fixierung auf Jerusalem eingeführt und durch das Reformjudentum gestützt. Die Unterscheidung des heiligen Tempels in Jerusalem von der lokalen Synagoge wurde damit bewusst relativiert. Im Islam wird, wie oben dargestellt, die Moschee als Zweckbau verstanden, daneben können im Volksglauben aber Gräber einen Status bekommen, der an Heiligkeit erinnert.

Hier zeigt sich als zweitem Aspekt, dass *Volksglaube*, *rituelle Vollzüge* und die damit verbundenen Erfahrungen eine theologisch begründete „Einebnung“ besonderer Stätten auf den Status eines die Wahrnehmung zentrierenden Gebrauchsraums wie eines Museums oder eines Labors wieder relativieren. Von vielen Gläubigen werden insbesondere Pilgerstätten mit einer Intensität erlebt, bei der von Erfahrungen der Ergriffenheit und des inneren Erschauerns gesprochen werden kann (mit aller Zurückhaltung gegenüber einem schwer definierbaren Oberbegriff des Heiligen), die sich deutlich von den genannten anderen Räumen abheben, doch bislang empirisch nicht konsensfähig gefasst werden konnte.

So lässt sich insgesamt ein differenziertes Bild mit großen Bedeutungsspannen eben auch innerhalb der Traditionen und zwischen Lehrmeinung und

Volksglaube wahrnehmen. Wenn man (angesichts dessen) Begriffe wie *sakral* oder *heilig* übergeordnet über einzelne religiöse Traditionen in Bezug auf spirituell genutzte Stätten verwenden will, muss deutlich sein, dass es (wie zum Teil in der Kunstgeschichte) lediglich um einen Sammelbegriff geht, für den kein einheitliches religionswissenschaftliches oder übergeordnetes theologisches Konzept und damit keine konsensfähige zusammenführende Theorie vorliegt. Wie (und ob) sich anderweitig entsprechende Stätten übergeordnet, begrifflich begründet und differenziert von Galerien oder Museen abheben lassen, ist bis zum Vorliegen einer entsprechenden Theorie offen.

2. Pädagogische Praxis

In Bezug auf die pädagogisch geleitete Besuchspraxis religiöser Stätten spielt die Kirchenpädagogik eine Vorreiterrolle. Während Details hier nicht aufgenommen werden können (zur Literatur → Kirchenpädagogik; Neumann/Rösener, 2003), ist jedoch die Differenzierung von unterschiedlichen Stilrichtungen bzw. didaktischen Annäherungsweisen hilfreich (in der Kirchenpädagogik: Rösener, 2003, passim; sowie Klie, 2017; und bei Interreligiösem: Siedler, 2005, 613-616; in abrahamischen Religionen: Brüll/Ittmann/Maschwitz/Stoppig, 2005, 106-118). Für religionenübergreifende Besuche schlagen wir eine Dreiteilung vor:

- Klassische Führung
- Spirituell-performativ gestützte Begehung
- Ganzheitlich-kreative Erkundung

2.1. Die klassische Führung

Die *klassische Führung* ist mit den Methoden des schulischen Frontalunterrichts vergleichbar. Vorträge (und in den besseren Fällen auch) Frage-Antwort-Muster und fragend-entwickelnde Lehrgespräche bilden das methodische Repertoire. Dieses Vorgehen bietet sich vor allem dann an, wenn die jeweiligen Besucherinnen und Besucher noch (fast) nichts wissen und daher grundlegende Klärungen angebracht sind. Je stärker die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einbezogen werden, desto mehr entsteht auch ein tatsächlicher Dialog, der damit die entsprechende Kompetenz initiiert oder stärkt. Durch die außerschulische Situation und die vielen neuen Eindrücke kann von einer nachhaltigen Erinnerung der entsprechenden Begegnung mit ihrer gesamten Atmosphäre ausgegangen werden. Pädagogisch gesehen stützen Vorträge und Frage-Antwort-Schemata jedoch nur begrenzt die Erinnerungsleistung. Aktiviert wird vornehmlich die kognitive Aneignung. Zur Einführung in verbale

Dialogsituationen ist dieses Vorgehen jedoch durchaus angebracht.

2.2. Die spirituell-performativ gestützte Begehung

In der Kirchenpädagogik können Elemente aus Andachten und Gottesdiensten (mit Kerzen durch den Raum schreiten, Singen, Lesen biblischer Worte usw.) für eine *spirituelle Begehung* eines den Besucherinnen und Besuchern bisher unbekanntes Raums genutzt werden. Der Begriff *Begehung* ist so gewählt, dass Fortbewegung, prüfendes Abschreiten und das Begehen von Festlichem gleichermaßen assoziiert werden (ähnlich Bizer, 1995, 169f.). Bei dieser Form geht es vor verbal-begrifflichen Klärungen vor allem um eine atmosphärische Einführung, die die Stimmungen und Emotionen ernst nimmt, mit der der Raum durch Gläubige genutzt wird. So kann die Besuchergruppe mit einem Lied durch den gesamten Kirchraum schreiten; Raum, Gruppe und der einzelne Sänger werden in der Wahrnehmung zu einer Einheit, einem Klangkörper.

Religionenübergreifend drohen in diesem Fall jedoch Vereinnahmungen: Zum Beispiel teilen Schülerinnen und Schüler aus einer anderen Religion nicht die Glaubenshaltung, die in Liedern oder anderen Formen wie einer Gebetshaltung zum Ausdruck gebracht werden. Auch ist es nicht im Sinne der entsprechenden Religion, wenn Kinder oder Jugendliche ohne inneren Ernst Formen pflichtgemäß repetieren.

Für religionenübergreifende Besuche sind dennoch zwei Wege gangbar, die wir hier zurückhaltend als *spirituell-performativ gestützte Begehung* bezeichnen.

Mit aller Vorsicht können mit expliziten Rahmungen im Sinne performativen Unterrichts (→ Religionsunterricht, performativer) deutlich begrenzte Ausschnittselemente aus Ritualen mit ihrem körperlichen Bezug „erprobt“ werden. Konstitutiv ist dabei die dezidierte Klarstellung, dass es sich jetzt nicht um den entsprechenden Ritus der jeweiligen Religion handelt, sondern ein Einfühlen in leibliche Vollzüge (→ Leib). In der Praxis dürfte dies ein Punkt sein, der nicht immer ausreichend beachtet wird: Oftmals findet Entsprechendes eher unreflektiert pragmatisch statt. So beschreibt de Wildt eine Moscheeführung in Bonn, „when the students were invited to mimic the Islamic prayer postures“ (de Wildt, 2015a, ohne Seite; siehe auch de Wildt, 2015b, 109; problematisch bei Brüll/Ittmann/Maschwitz/Stoppig, 2005, 113).

Es spricht jedoch nichts dagegen, sich nach einer erläuternden Einführung am Anfang eines Moscheebesuchs die Hände im Waschungsraum zu waschen und erst danach im Hauptraum einen Koran zu Hand zu nehmen. Ein begrenzter

Aspekt eines Rituals wird so mit angemessen erläuternder Rahmung aufgenommen. Original umfasst diese rituelle Waschung sehr viel mehr und ist für die Gläubigen mit rituellen Rezitationen verbunden. Dabei ist vom Führenden oder der Lehrperson deutlich zu machen und auch unmittelbar einsichtig, dass es sich hierbei nicht um das entsprechende Waschungsritual handelt, sondern um besagtes Erproben einer körperlichen Aktivität oder Haltung im Blick auf die Atmosphäre eines Raums.

In der Synagoge ist es möglich, dass auch Schülerinnen und Schüler sich andächtig (!) in einen nicht koscheren Tallit hüllen usw. Auch bei diesen Ausschnittsstücken stünde in Anlehnung an spirituelle Führungen nicht bloß ein Erlebnis zum Beispiel des Tastsinns und der Ästhetik, sondern auch ein erster Versuch der Annäherung an eine Stimmung, bei der allerdings klar sein sollte, dass sie mit der entsprechenden gottesdienstlichen Gestimmtheit der Gläubigen nicht unmittelbar identisch ist.

Eine deutlich anders akzentuierte Variante der *spirituell-performativ gestützten Begehung* besteht darin, die Stätte als *Raum der Stille* mit entsprechenden Übungen wahrzunehmen. Hier können Musikalia, wie Klangschalen, aber auch Entspannungsübungen helfen, Stille wahrzunehmen und im Raum zur Ruhe zu kommen (Brüll/Ittmann/Maschwitz/Stoppig, 2005, 113-115). Gegen Brüll/Ittmann/Maschwitz/Stoppig (2005, 113;114 unten;115 unten) ist allerdings eine Vermischung dieser Raumwahrnehmungen mit performativen Übungen ohne entsprechende Einleitung tendenziell übergriffig.

Der Vorteil, mit entsprechenden Elementen zu arbeiten, besteht darin, dass die Ebene des Begrifflich-Verbalen überschritten und die Erfahrung unterstützt wird, dass es sich hier um einen spirituell (und mithin atmosphärisch) genutzten Raum handelt, selbst dann wenn die entsprechenden Erfahrungen nicht mit der jeweiligen Spiritualität übereinstimmen. Es entwickelt sich eine Aufmerksamkeit und Sensibilität für diesen Aspekt religiöser Stätten. Auf diese Weise werden auch durch die unterschiedlichen Kanäle der Aufnahme die Erinnerungsleistungen in Bezug auf die entsprechenden Elemente gestärkt. Schwierigkeiten und Problem bestehen darin, den schmalen Grat zu treffen, der atmosphärische Erfahrungen ermöglicht, ohne die Schülerinnen und Schüler zu vereinnahmen, und dabei andererseits vermeidet, eine Stätte, ein Ritual oder ein Kultobjekt zum bloßen Testmedium zu degradieren – entgegen ihrer Bedeutung für die jeweilige Religionsgemeinschaft.

2.3. Die ganzheitlich-kreative Erkundung

Als Drittes nutzt die Variante der *ganzheitlich-kreativen Erkundung* vielfältige, handlungsorientierte, kreative und die Sinne ansprechende Methoden, um einen Raum eigenständig kennenzulernen (Siedler, 2005, 616 fasst dies nur mit dem pädagogisch sehr pauschalen Begriff „handlungsorientierten Lernens“ zusammen; Klie, 2017, methodisch sehr spezifisch mit „erlebnispädagogisch“, ohne Seite). Zum Teil wird dieser Ansatz in der Literatur noch weiter unterteilt; so zum Beispiel von Brüll/Ittmann/Maschwitz/Stoppig in drei Aspekte: den Raum „handwerklich“ erleben; den Raum „mit allen Sinnen“ erleben; der Raum als Erlebnisraum (Aktionen) (Brüll/Ittmann/Maschwitz/Stoppig, 2005, 106-112;116-118). Eine scharfe Differenzierung scheint hier aber nicht nötig.

Methodisch wird in der Regel die Aufteilung in unterschiedliche Stationen vorgeschlagen. So können architektonische Elemente gemalt, Musikstücke zum Beispiel mit Kopfhörer gehört (→ Musik), gegebenenfalls Elemente gerochen (Besamimdose, Weihrauch), Artefakte, bei denen das nicht anstößig ist, in einem Beutel ertastet, ein nicht-koscherer Tallit umgelegt werden usw. Wahrnehmungen werden „entschleunigt“ (z.B. Fischer, 2002, 21; Rösener, 2003, 68), geschult und zum Teil erst initiiert. Beim Lesen von Arbeitsblättern oder Erkundungsbögen verbindet sich dieses Erleben mit Hintergrundinformationen. Je nach Alter können auch schriftliche, kreative Formen (Gedicht zur Raumatmosphäre etc. oder persönliche Deutungen) hinzutreten. Die oben genannten spirituellen „Ausschnittsstücke“ bilden hier sorgfältig eingeleitet eine Option.

Besucherinnen und Besucher erhalten so Zeit für genaues und (je nach Aufgabe) selbstbestimmtes Wahrnehmen, statt Hintergründe im Vortragsstil oder durch Handlungsanleitungen aufnehmen zu müssen. Insbesondere die prozessorientierte Kompetenz der Sensibilität wird so angeeignet oder vertieft. Gleichzeitig wird das Lernen von Inhalten mit sinnlicher Wahrnehmung verknüpft und dürfte daher besonders nachhaltig sein. Nachteil ist zum einen ein erheblicher Zeitaufwand; zum anderen ist für diese Form ein erhebliches Vertrauen von beiden Seiten nötig, um die Würde des Raums und benutzter Elemente zu wahren, aber auch um nicht von Glaubenshaltungen oder ähnlichem, wie oben unter der spirituellen Begehung genannt, vereinnahmt zu werden. Eine Einweisung der Besucherinnen und Besucher zum angemessenen Handeln ist unerlässlich.

2.4. Derzeitige Praxis

Erwähnt sei noch die Form des *Erkundungsbogens*. Auf einem

Erkundungsbogen können die oben beschriebenen Varianten schriftlich vorgeschlagen werden. So gibt es Bögen, die sich durch Textlastigkeit und Konzentration auf Begriffliches nur medial von einer klassischen Führung unterscheiden; andere mischen spirituelle und ganzheitlich-kreative Arbeitsvorschläge. Hier sind vielfältige Variationen denkbar.

Vielfach ist allerdings das gegenseitige Vertrauen für Formen, die über klassische Führungen hinausgehen, noch nicht aufgebaut; überdies fehlt bei vielen Verantwortlichen religiöser Stätten das pädagogische Hintergrundwissen, um die entsprechenden Begehungen und kreativen Erkundungen einordnen, initiieren und begleiten zu können. Anders als zum Beispiel Langenhorst impliziert (2016, 380), als gäbe es keine pädagogisch verantwortete Varianten in nichtchristlichen Religionen, gibt es jedoch durchaus einzelne Beispiele einer entsprechend weitergehenden Praxis (z.B. zu muslimischen Gebethaltungen: de Wildt, 2015b, 109, oder die häufigeren kleinen Meditationsübungen mit Besuchsgruppen in buddhistischen Tempeln).

3. Exemplarisch für die Praxis: Vielfältige Kommunikation vor und an der Schwelle

Neben den oben genannten didaktischen Annäherungen sind Methoden der Rahmung eigens aufzugreifen, denn schon beim Einstieg können grundsätzliche, ebenfalls didaktisch relevante Weichen gelegt werden.

Drei rahmende Elemente seien aufgegriffen, die von der Kirchenpädagogik inspiriert sind:

1. Auch Architektur „kommuniziert“: einerseits mit dem Betrachtenden oder Begehenden, andererseits auch auf anderer Ebene mit der umliegenden Architektur, dem Stadtteil und gegebenenfalls der Landschaft. Da die Wirkung einer Stätte auch von diesen Kontexten bestimmt wird, empfiehlt es sich, diese dezidiert wahrzunehmen und gegebenenfalls die architektonisch-baulichen „Kommunikationsaussagen“ (gemeinsam) zu verbalisieren. Darüber hinaus kann das Äußere eines religiösen Gebäudes wie ein Gesicht sein: Es verrät vielerorts schon etwas über sein Inneres, strahlt eine bestimmte Atmosphäre aus und weckt die Neugier, es kennen zu lernen.
2. An der Tür, dem Tor oder einem sonstigen Übergang zu der Stätte findet in aller Regel eine Begrüßung statt. Auch hier empfiehlt sich ein Innehalten. Die Rollen werden explizit: Es gibt einen begrüßenden

Gastgeber, Besucherinnen und Besucher sind Gäste. Ein fremdes Grußwort wie *Schalom* oder *Salam*, eine unbekannte Grußhaltung, wie die zusammengelegten Handflächen, machen ein Doppeltes deutlich: zum einen, dass hier etwas anders ist, ein fremder Raum mit anderen Regeln und anderer Sprache, und zum anderen, dass ich als begrüßter Gast eingeladen bin. Das besondere Terrain kann dabei auch durch anders geartete Handlungen deutlich werden: In Moscheen sind die Schuhe auszuziehen, in Hindutempeln ist alles aus Leder (Rindsleder) abzulegen, also neben Schuhen zum Beispiel auch Gürtel. In manchen Synagogen sind Polizisten vor Ort, die den Personalausweis sehen wollen, Taschen müssen eingeschlossen werden; Ritualelemente müssen obligatorisch (Kippa in der Synagoge für Jungen und Männer) oder können aus didaktischen Gründen (Händewaschen in der Moschee wie oben beschrieben im Rahmen performativer „Probe“ und Reflexion) hinzutreten. Mit Schuhe-Ausziehen und Händewaschen verbindet sich gleichermaßen die Wahrnehmung von fremden Ritualen, das Bewusstsein für Grenzen und die Bereitschaft zu einem Kontakt, der in ein Gespräch münden kann. In all diesen Varianten wird die Schwelle zu einem Anderen, Fremden mit der Höflichkeit verbunden, die Form des Gastgebers wahrzunehmen, ohne sie einfach zu kopieren.

3. Nach der Führung, Begehung oder Erkundung findet eine Verabschiedung statt, die wie der Eintritt eine eigene Wahrnehmung verdient. Durch ein Gastgeschenk der Besucherinnen und Besucher und einen Dank wird die Rolle vor Ort noch einmal zum Ausdruck gebracht. Abgeben der Kippa, Anziehen der Schuhe usw. geben dem Verlassen der besonderen Stätte wiederum eine Form. Eingangs- und Ausgangsrituale vermitteln so unterhalb des Verbalen die Eigenart der Stätte in Abgrenzung vom umliegenden Kontext, mit den eigentümlichen Ritualen auch ihre Fremdheit. Mit der verbalen Kommunikation des Abschieds wird Schülerinnen und Schülern noch einmal vor Augen gestellt, dass auch die Lehrkraft als Gast gekommen ist und je nach Situation mit Haltungen zwischen Diplomatie und Höflichkeit im jeweiligen Dialog präsent war. Dabei werden durchgehend Erfahrungen mit Kommunikation und Sozialverhalten gemacht. Die Lehrkraft wird hier selbst auch als Lernende erlebt und als ein Mensch, der (auf Augenhöhe) mit einem Repräsentanten diskutiert.

4. Die fehlende Möglichkeit des direkten Besuchs und die mediale Vermittlung

Leider ist aus Gründen der Örtlichkeit, passender Gesprächspartner oder schulstruktureller Grenzen ein direkter Besuch oftmals nicht möglich. Dadurch entfällt sowohl die Möglichkeit der Wahrnehmung der Atmosphäre, der Vielfalt sinnlicher Eindrücke und eines sich anbahnenden Dialogs vor Ort. Fotomaterialien können hier einen begrenzten Ersatz bieten. Doch dabei ist zu beachten, dass sich der Fokus und die zu erlernenden Kompetenzen verschieben. Angebracht ist in jedem Fall, dass entsprechende Fotomaterialien nicht leere Gebäude zeigen (gegen Brüll/Ittmann/Maschwitz/Stoppig, 2005, z.B. 49;54;61;64 u.ö.), sondern die Chance aufnehmen, die jeweilige *religiöse Praxis* im Zusammenhang mit dem Ort darzustellen (zu diesem und weiteren Problemen von Fotomaterial: Meyer, 2006b, 75-80). Dadurch wird einsichtig, dass es nicht um architektonische Fragen und museale Artefakte geht, sondern der Fokus der Stätten ihre rituelle Ingebrauchnahme ist. Ebenso empfiehlt es sich nicht, lediglich geographisch weit entfernte „klassische“ Stätten aufzunehmen, sondern auch mit dem Material die nachbarschaftliche Praxis zu verdeutlichen. Da bei realen Besuchen oftmals keine oder wenig Praxis ausgeübt wird, ergibt sich auf diese Weise ein eigener Akzent von Fotos, der gegebenenfalls auch Besuche ergänzen kann. Ein möglicher Ansatz besteht darin, Fotos jugendlicher Repräsentanten beim Besuch der Stätte zu zeigen und mit der Zuspitzung auf existentielle Fragen die Verbindung zu den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu initiieren (Meyer, 2006b, 76f.;80-82; 2006a; 2008; 2015; Meyer/Neddens/Tautz/Yanik, 2016).

Eine vermittelnde Variante zwischen Fotos und unmittelbarem Raumerleben besteht darin, mit Modellen eine „dreidimensionale Auseinandersetzung mit heiligen Räumen“ zu eröffnen (Sajak, 2012, 66). Mit unterschiedlichen Materialien können Schülerinnen und Schüler selbst „eigene Ideen und Vorstellungen von Gotteshäusern umsetzen“ (Sajak, 2012, 66). Auch diese gestalterische Variante eignet sich sowohl, wenn ein entsprechender Ort nicht zugänglich ist, wie auch zur Nachbereitung.

5. Literatur, Material und Fazit

Auf diesem Gebiet findet sich durch kleinere Fortbildungen, lokales Engagement und Ähnliches eine Vielzahl „grauer Literatur“, wie Handouts zu Vorträgen, verschriftlichte regionale Ideensammlungen, im Internet präsentierte Erfahrungen etc. Dies betrifft im Zweifel vor allem die methodische Ebene. Sowohl was die theoretische Verankerung als auch was beschriebene methodische Differenzierung angeht, bleibt die bisherige Literatur zum Thema ausbaufähig. Zurzeit ist zu diesem Themenkomplex eine empirische

Qualifikationsarbeit an der Universität Bonn in Arbeit (de Wildt).

Die Schriften nichtchristlicher Autoren beschränken sich religionsintern auf Varianten der klassischen Führung (Özdil, 2002); dialogische Materialien nehmen Ganzheitlich-Kreatives auf (Brüll/Ittmann/Maschwitz/Stoppig, 2005; Meyer, 2006; 2015; Meyer/Neddens/Tautz/Yanik, 2016). Die Auslotung der spirituell-performativen Möglichkeiten und Grenzen verdiente weitere Vertiefung.

Literaturverzeichnis

- Bitter, Gottfried, Sakrale Räume erkunden. Kirchenführungen und religiöse Kultur, in: Isenberg, W. (Hg.), Sakrale Räume entziffern. Zur Konzeption von Kirchenführungen, Bensberger Protokolle 105, Köln 2003, 25-37.
- Bizer, Christoph, Begehung als eine religionspädagogische Kategorie für den schulischen Religionsunterricht, in: Bizer, Christoph, Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995, 167-184.
- **Brüll, Christina/Ittmann, Norbert/Maschwitz, Rüdiger/Stoppig, Christine, Synagoge – Kirche – Moschee. Kulträume erfahren und Religionen entdecken, München 2005.**
- de Wildt, Kim, Tempel, Synagoge, Kirche, Moschee. Ein sakralraumpädagogischer Vergleich, in: Tà katoptrizómena. Magazin für Theologie und Ästhetik 17 (2015a) 94, o.S. Online unter: <http://www.theomag.de/94/kdw3.htm>, abgerufen 22.11.2016.
- de Wildt, Kim, Gotteshäuser als Bildungsstätten. Eine komparative Feldforschung in der Sakralpädagogik, in: de Wildt, Kim/Gerhards, Albert (Hg.), Der sakrale Ort im Wandel, Studien des Bonner Zentrums für Religion und Gesellschaft 12, Würzburg 2015b, 93-118.
- **Eliade, Mircea, Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen, Frankfurt 2. Aufl. 1984.**
- Fischer, Uwe, Gelebter Raum – erlebte Zeit. Kirchenpädagogischer Tag in der Lambertikirche – Veranstaltungsbericht vom Studientag am 27. April 2002 in Oldenburg, in: Kirchenpädagogik (2002) 2, 21-22.
- Halbfas, Hubertus, Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik, Schriften zur Religionspädagogik 2, Düsseldorf 1989.
- Hertzsch, Erich, Art. Kirchweihe, in: Religion in Geschichte und Gegenwart III (1959), 1623f.
- Josuttis, Manfred, Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage, Gütersloh 2. Aufl. 1993.
- Kaczynski, Reiner, Art. Kirchweihe. I. Liturgisch, in: Lexikon für Theologie und Kirche VI (1997), 102-104.
- Klie, Thomas, Pädagogik des Kirchenraums/heilige Räume, in: Das

Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet (2017).

- Langenhorst, Georg, Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg i.Br. 2016.
- Mertin, Andreas, Freiräume(n)! Zur Diskussion um den religiösen Raum, in: Magazin für Theologie und Ästhetik 15 (2002), o.S. Online unter: <http://www.theomag.de/16/am51.htm>, abgerufen am 06.07.2016.
- Meyer, Karlo, Weltreligionen. Kopiervorlagen für die Sekundarstufe I, Göttingen 3. Aufl. 2015.
- Meyer, Karlo, Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5-7, Göttingen 2008.
- Meyer, Karlo, Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6, Göttingen 2006a.
- Meyer, Karlo, Menschen, Räume und Rituale in Bildmaterialien zu fremden Religionen. Zur Auswahl von Bildern nicht-christlicher Religionen in Büchern für den Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5 (2006b) 2, 67-95. Online unter: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-02/8-Meyer-END.pdf>, abgerufen am 04.07.2016.
- Meyer, Karlo/Neddens, Christian/Tautz, Monika/Yanik, Mo, Schabbat Schalom, Alexander!, Göttingen 2016.
- Neumann, Birgit/Rösener, Antje, Kirchenpädagogik. Kirchen öffnen, entdecken und verstehen. Ein Arbeitsbuch, Gütersloh 2003.
- Rösener, Antje, Didaktische und methodische Leitlinien kirchenpädagogischen Arbeitens, in: Neumann, Birgit/Rösener, Antje, Kirchenpädagogik. Kirchen öffnen, entdecken und verstehen. Ein Arbeitsbuch, Gütersloh 2003, 60-71.
- Rupp, Hartmut (Hg.), Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2. Aufl. 2008.
- Sajak, Clauß Peter (Hg.), Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten. Sekundarstufe I und II, Lernen im Dialog 1, Braunschweig 2012.
- Siedler, Dirk Christian, Religiöse Räume erschließen, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 612-620.
- Özdil, Ali-Özgür, Moscheepädagogik im Islam, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten. Sekundarstufe I

und II, Lernen im Dialog 1, Braunschweig 2012, 20-25.

- Özdil, Ali-Özgür, Wenn sich die Moscheen öffnen. Moscheepädagogik in Deutschland – Eine praktische Einführung in den Islam, Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft 3, Münster/New York/München/Berlin 2002.
- Yanik, Muhammet, Art. Moschee, im konfessionellen Religionsunterricht, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet (2015). Online unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100073/>, abgerufen am 22.11.2016.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de