

Manfred L. Pirner

John M. Hull –

Pionier einer Religionspädagogik im Pluralismus

Rainer Lachmann hat sich seit 1990 engagiert und wiederholt für einen ökumenischen Religionsunterricht ausgesprochen und eingesetzt und dabei auch auf die zunehmende Bedeutung interreligiösen Lernens hingewiesen.¹ Ein Religionsunterricht, der durchgängig am herkömmlichen konfessionellen Prinzip festhält, ist für den Jubilar angesichts des gesellschaftlichen wie religiös-weltanschaulichen Pluralismus in Deutschland religionspädagogisch nicht mehr haltbar, vor allem weil er an den religiösen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler vorbeigeht und die konfessionelle Trennung festschreibt statt sie im Sinne einer *Gemeinschaft* (nicht: Einheit!) der unterschiedlichen Konfessionen zu überwinden.

Es liegt von daher und im Zuge der intensivierten Europäisierung nahe, sich hier mit einem Pionier der englischen Religionspädagogik zu beschäftigen, der – in der von jeher pluralistischeren Situation in England – ebenfalls einen gangbaren Weg für den Religionsunterricht an der öffentlichen Schule jenseits des Konfessionellen gesucht hat, und zwar gleichermaßen als Erziehungswissenschaftler und Theologe. Mit John Hull wird außerdem ein Religionspädagoge in den Blick genommen, der wie kaum ein anderer nicht nur die englische Religionspädagogik geprägt, sondern auch im deutschen Sprachraum Beachtung gefunden hat; etliche seiner Bücher und Aufsätze sind auf Deutsch erschienen,² seine Konzepte und Überlegungen sind teilweise in der deutschen Religionspädagogik rezipiert und kommentiert worden,³ und im Jahr 1995 hat er sogar die Ehrendoktorwürde der Theologischen Fakultät der Universität Frankfurt erhalten. Um seine Beiträge zur religionspädagogischen Theorie

1 Vgl. hierzu v.a. Lachmann, R.: Religionspädagogische Spuren. Konzepte und Konkrete für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. Jena, 2. erw. Aufl. 2002.

2 Vgl. v.a. Hull, J.: Glaube und Bildung (= Ausgewählte Schriften 1). Berg am Irchel 2000. Ders.: Gott und Geld (= Ausgewählte Schriften 2). Berg am Irchel 2000. Ders.: Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende. Gütersloh 1997. Ders. u.a.: Erkundungen mit der Bibel. Beiträge zu religionspädagogischer Theorie und Praxis. Münster 1987.

3 Vgl. exemplarisch Nipkow, K.E.: Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh 1998, Kap. 11.6. Rehm, J.: Erziehung zum Weltethos. Projekte interreligiösen Lernens in multikulturellen Kontexten (= ARP 20). Göttingen 2002. Haußmann, W.: Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Hamburg 1993.

angemessen würdigen zu können, ist sowohl ein kurzer Blick auf seine Biographie als auch eine knappe Skizze der historischen Entwicklung in England hilfreich.

1. Biographisches⁴

John Hull wurde am 22. April 1935 in Corryong, einer Kleinstadt in Australien als Sohn eines Methodistenpfarrers und einer Lehrerin geboren. Nach der High School studierte er an der Universität von Melbourne, wo er sein Diplom in Pädagogik mit dem Schwerpunkt religiöse Erziehung machte. Drei „glückliche Jahre“⁵ arbeitete er als Lehrer an der Caulfield Grammar School in Melbourne, bevor ihn sein Interesse für die Theologie 1959 nach England an die renommierte Universität Cambridge führte. Durch eine Glaubenskrise hindurch, die durch die Begegnung mit der wissenschaftlichen, historisch-kritischen Bibelforschung ausgelöst wurde, wandelte sich sein bislang evangelikaler zu einem liberaleren, aufgeklärteren Glauben. Nach seinen dreijährigen theologischen Studien in Cambridge und weiteren vier Jahren als Lehrer an der Selhurst Grammar School im Süden von London kam er 1966 als Dozent für Theologie nach Birmingham, zunächst an das für die Religionslehrausbildung zuständige Westhill College, dann an die erziehungswissenschaftliche Fakultät (School of Education) der Universität Birmingham, wo er ebenfalls für die Religionspädagogik zuständig war. Hier vollendete er seine bibelwissenschaftliche Doktorarbeit, die 1974 unter dem Titel „Hellenistic Magic and the Synoptic Tradition“ erschien.

Sein breites und wirkungsvolles religionspädagogisches Engagement wird sowohl in seiner umfangreichen Publikationsliste als auch in seiner umfassenden Kommissions- und Gremienarbeit sichtbar. So gründete er beispielsweise 1977 gemeinsam mit Prof. John R. Peatling das „International Seminar for Religious Education and Values“ (ISREV) und war lange Zeit dessen Generalsekretär. Als Herausgeber des *British Journal of Religious Education* (BJRE) von 1971 bis 1996 machte er diese Zeitschrift

4 Vgl. dazu die Homepage von John Hull: http://www.johnmhull.biz/about_jmh.html sowie seine autobiographischen Bücher: *Touching the Rock. An Experience of Blindness*. Oxford 1990 (dt.: *Im Dunkeln sehen. Erfahrungen eines Blinden*. München 1992) und: *On Sight and Insight. A Journey into the World of Blindness*. Oxford 2001. Ein guter Überblick: Bates, D.: In *Celebration of Professor John Hull: Christian Theologian and Educationist*. In: *Panorama* 14 (2002), H. 1, 9–19.

5 Hull, J.: *On Sight and Insight*, a.a.O., 6.

von einem bescheidenen Blatt für nationale Fragen des Religionsunterrichts zu einem „international academic journal“⁶. Seine hochqualifizierte Arbeit in Forschung, Lehre und Bildungspolitik führte dazu, dass er 1989 zum ersten „Professor of Religious Education“ in ganz Großbritannien ernannt wurde. Nach einer ausgedehnten Wirksamkeit und zahlreichen Ehrungen wurde John Hull im Oktober 2002 emeritiert, ist aber seitdem weiterhin in Lehre und wissenschaftlicher Diskussion aktiv. Im September 2004 hat er eine Dozentur am Pfarrer-Seminar der „Queens Foundation for Ecumenical Theological Education“ in Birmingham übernommen.

Seit seinem dreizehnten Lebensjahr hatte John Hull mit Augenproblemen zu kämpfen, zunächst mit grauem Star, dessen Operation zu einer langsamen, über Jahre sich hinziehenden Ablösung der Netzhaut beider Augen führte. Nach diversen weiteren Operationen trat schließlich im Jahr 1980 die völlige Blindheit ein. Seine reflektierten Erfahrungen mit dem Blindwerden bzw. Blindsein hielt er ab 1983 tagebuchartig auf dem Cassettenrecorder fest und veröffentlichte eine Auswahl davon 1990 in dem Buch *Touching the Rock. An Experience of Blindness*, das in viele Sprachen, auch ins Deutsche, übersetzt wurde⁷ und 1997 in einer erweiterten Ausgabe unter dem Titel *On Sight and Insight. A Journey into the World of Blindness* erschien. Beide Bücher schildern nicht nur ungeschminkt und unpathetisch – zugleich aber auch anrührend und tiefgründig – die veränderte Wahrnehmungs- und Denkperspektive des Blinden, sondern reflektieren die Unterschiede zwischen Sehenden und Blinden auch immer wieder im Licht des christlichen Glaubens. Diese beiden autobiographischen Bände, Hulls jüngstes Buch *In the Beginning There was Darkness* sowie mehrere Aufsätze aus seiner Feder⁸ können als wertvolle Beiträge zu einer Spiritualität bzw. Theologie der Behinderung gelten.

6 Bates, D.: In *Celebration of Professor Hull*, a.a.O., 18.

7 Hull, J.: *Im Dunkeln sehen. Erfahrungen eines Blinden*. München 1992.

8 Vgl. v.a. Hull, J.: *In the Beginning There was Darkness: A Blind Person's Conversations With the Bible*. London 2001. Ders.: *The spirituality of disability. The Christian heritage as both problem and potential*. In: Lähnemann, J. (Hg.): *Spiritualität und ethische Erziehung*. Hamburg 2001, 73–84. Ders.: *Open Letter from a Blind Disciple to a Sighted Saviour*. In: O'Kane, M. (Hg.): *Borders, Boundaries and the Bible*. Sheffield 2001, 154–177. Ders.: *The Broken Body in a Broken World: A Contribution to a Christian Doctrine of the Person from a Disabled Point of View*. In: *Journal of Religion, Disability & Health* 7 (2003), H. 4, 5–23.

2. Religionsunterricht in England – eine historische Skizze⁹

Bis zum Jahr 1870 waren fast alle Schulen in England und Wales kirchliche Schulen. Die religiöse Unterweisung in diesen Schulen bestand im wesentlichen aus Katechismusunterricht und den täglichen Schulandachten. Mit dem *Education Act* von 1870 wurden nun auch Schulen geschaffen, die im Besitz und in der Verantwortung des Staates bzw. der lokalen Regierungsbehörden lagen. Religiöse Unterweisung wurde an diesen Schulen geduldet, aber nicht verlangt oder überprüft. Allerdings wurde festgelegt, dass für den Fall, dass solche religiöse Unterweisung von den Schulen angeboten würde, diese keinem Katechismus oder sonst einer Vorgabe folgen sollte, die kennzeichnend („distinctive“) für eine bestimmte Konfession war.¹⁰ Diese Richtlinie muss vor dem Hintergrund des im Vergleich zu Deutschland wesentlich größeren innerchristlichen Pluralismus in Großbritannien gesehen werden, wo seit dem 18. Jahrhundert zahlreiche „Freikirchen“ neben der anglikanischen und der katholischen Kirche eine bedeutsame Rolle spielen. Die lokalen *School Boards*, die über Lehrpläne und pädagogische Ausrichtung der Schulen in einer bestimmten Stadt oder einem Landstrich zu bestimmen hatten und immer noch haben, legten das Gesetz recht unterschiedlich aus. So konnten an manchen Schulen Religionslehrer recht ungehindert ihre eigene religiöse Überzeugung und Konfession vertreten, an anderen Schulen wurde sehr streng auf Neutralität sogar im Umgang mit der Bibel geachtet, der sich dann auf historische und geographische Anmerkungen zu den biblischen Texten zu beschränken hatte.¹¹

Den nächsten Einschnitt bildete das Schulgesetz von 1944, das der religiösen Erziehung positiver gegenüber stand. Nun wurde diese nicht nur geduldet, sondern auch gefordert. Allerdings wiederholte man das Verbot einer konfessionell ausgerichteten Unterweisung und legte fest, dass der religiöse Unterricht „in accordance with an agreed syllabus“¹² erteilt werden sollte, also in Übereinstimmung mit einem Lehrplan, der im Einverneh-

⁹ Vgl. zur Geschichte des Religionsunterrichts und der Schulandachten in England v.a. Hull, J.: *School Worship. An Obituary*. London 1975, Kap. I. Murphy, J.: *Church, State and Schools in Britain, 1800–1970*. London 1971. Haußmann, W.: *Dialog mit pädagogischen Konsequenzen*, a.a.O. Rehm, J.: *Erziehung zum Weltethos*, a.a.O., Kap. 3.1.1.

¹⁰ Hull, J.: *Introduction*. In: Ders. (Hg.): *New Directions in Religious Education*. Lewes 1982, xi–xvi, hier: xii.

¹¹ Vgl. ebd.

¹² Ebd.

men mit den Religionsgemeinschaften von der lokalen Schulbehörde festgelegt wurde. Faktisch wurde nun bis in die 1960er Jahre hinein – ähnlich wie in Deutschland – tendenziell ein stark vom Gedanken christlicher Verkündigung getragener Religionsunterricht erteilt. Es war John Hull, der gemeinsam mit anderen wesentlich zur Überwindung dieses Konzepts hin zu einem offeneren Religionsunterricht beitrug, ohne dabei jemals sein Profil als christlicher Theologe zu verlieren. Trotz der gesetzlichen Verankerung konnte allerdings die fortschreitende Marginalisierung des Religionsunterrichts nicht verhindert werden: Hull selbst berichtet, dass laut einem statistischen Überblick von 1984 etwa 40 Prozent der SchülerInnen in der höheren Sekundarstufe keinen Religionsunterricht erhielten.¹³

3. Der multireligiöse Religionsunterricht – befreiende Vielfalt oder verwirrender „Mischmasch“?

Zeitgleich zum Einsetzen der „Problemorientierung“ der Religionspädagogik in Deutschland entwarf in England der Theologe und Religionswissenschaftler Ninian Smart einen revolutionären Neuansatz für die religiöse Bildung an Schulen. In seinen Vorlesungen von 1966, die 1968 als Buch mit dem Titel „*Secular Education and the Logic of Religion*“ erschienen, forderte Smart, die religiöse Schulbildung müsse sich von den vorherrschenden Zielen einer Glaubensunterweisung verabschieden und statt dessen die SchülerInnen in das Verständnis der Religion und Religionen einführen, „not with the aim of evangelizing but with the aim of creating certain capacities to understand and think about religion“¹⁴. In einer immer säkulareren und pluralistischeren Gesellschaft sollten, so Smart, auch die anderen Weltreligionen und Weltanschauungen nicht lediglich aus einer christlichen Perspektive, sondern möglichst einfühlsam und phänomenologisch-„objektiv“ im Unterricht präsentiert werden. Smart legte damit die Grundlage für den viel zitierten „multi-faith approach“, der in verschiedenen Spielarten die englische Religionspädagogik bis heute maßgeblich bestimmt.

Als anglikanischer Theologe und Pädagoge war John Hull derjenige, der Smarts Forderung einer Neugestaltung der religiösen Bildung an

¹³ Vgl. Hull, J.: *Religious Education in the 1988 Education Reform Act (I)*. Erstveröff. in: BJRE Sommer 1988, neu abgedruckt in: Ders.: *Utopian Whispers. Moral, Religious and Spiritual Values in Schools*. Norwich 1998, 98–102, hier: 99.

¹⁴ Smart, N.: *Secular Education and the Logic of Religion*. London 1968, 97, zit. nach Bates, D.: *In Celebration of Professor John Hull*, a.a.O., 10.

den Schulen ganz wesentlich zu einer breiten Akzeptanz verhalf, v.a. dadurch, dass er dessen Ansatz auch christlich-theologisch und -religionspädagogisch begründete, modifizierte und schulpädagogisch-unterrichtspraktisch konkretisierte. Programmatisch formulierte er 1971 in seinem ersten Editorial als Herausgeber von *Learning for Living* (später: *British Journal of Religious Education*), dass Christen im Bildungsbereich nicht ihre eigene Sache und ihren eigenen Glauben voranzubringen haben, sondern den Kindern und Jugendlichen dienen sollten: "Christians in education are not there to advance their own cause or to win selfish recognition for their own faith. They are there to serve."¹⁵ Diesen – in der deutschen Diskussion so genannten – *diakonischen* Auftrag legt Hull der von ihm betreuten Zeitschrift ebenso wie der religiösen Schulbildung insgesamt zu Grunde. Kein Teil der schulischen Bildung darf nach seiner Sicht nur für einen Teil der Gesellschaft da sein und andere ausschließen: "The religious education offered by the state to children and young people today must be offered to the Christian family, the Muslim family, the humanist family, and to members of all other traditions without favour and without discrimination."¹⁶

Dieses idealistisch klingende Ziel wurde 1975 erstmals in einen Lehrplan, den *Birmingham Agreed Syllabus*, umgesetzt, an dem Hull maßgeblich beteiligt war¹⁷ und zu dem auch bald ein Lehrerhandbuch¹⁸ erschien. Die Lehrplan-Kommission umfasste Repräsentanten aller wichtigen Glaubensgemeinschaften in Birmingham – neben Christen Hindus, Muslime, Sikhs und Juden – und bezog zeitweise auch Vertreter der säkularen Humanisten mit ein. Für Hull war es ein Erfolg, am Ende sagen zu können, dass der Lehrplan von jeder Lehrerin und für jeden Schüler, unabhängig von ihrem (fehlenden) Glauben und ihrer Religionszugehörigkeit unterrichtet werden kann: "[It] can be taught by any well informed and enthusiastic teacher, regardless of his faith or lack of it, to any interested pupil, regardless of his faith, or lack of it"¹⁹.

In einer Schule, die nun endlich dem religiös-weltanschaulichen Pluralismus der britischen Gesellschaft pädagogisch gerecht werden sollte,

15 Hull, J.: A journal of Christian concern for education. In: *Learning for Living*. March 1971, neu abgedruckt in: Ders., *Utopian Whispers*, a.a.O., 5f., hier: 6.

16 Ebd.

17 Vgl. Bates, D.: In *Celebration of Professor John Hull*, a.a.O., 12.

18 "Living Together. Teacher's Handbook of Suggestions for Religious Education". Birmingham 1975.

19 Hull, J.: *The Birmingham Agreed Syllabus*. In: Ders.: *Studies in Religion and Education*. Lewes 1984, 113–116, hier: 114.

hatte für John Hull die traditionelle tägliche christliche Schulandacht keinen Platz mehr. Im gleichen Jahr wie der Birmingham Syllabus erschien sein Buch mit dem programmatischen Titel „Die Schulandacht. Ein Nachruf“²⁰, in dem er ausführlich und detailliert begründet, warum gottesdienstliche, rituelle Vollzüge und der schulische Bildungsauftrag für staatlich-öffentliche Schulen nicht kompatibel sind. Für beide Bereiche, den Religionsunterricht und die Frage der Schulandachten, fordert Hull kompromisslos die Ausrichtung an *pädagogischen* Normen und Kriterien und damit an den Bildungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Konsequenterweise endet sein Buch zur Schulandacht mit dem Vorschlag, die gemeinsame tägliche Pflichtandacht aufzugeben und statt dessen eine Schulversammlung ("School Assembly") einzuführen, eine Art überkonfessionelle und religionenübergreifende Besinnungsandacht, die nicht jeden Tag stattfinden müsse und auch dezentral in kleineren Gruppen abgehalten werden kann.²¹

Kritik an den neuen religionspädagogischen Ansätzen ließ nicht auf sich warten, erreichte aber v.a. im neokonservativen Klima der 1980er Jahre seinen Höhepunkt in der Diskussion rund um das neue *Education Reform Act* von 1988. Aufschlussreich für die gegenwärtige Bildungsreformdebatte in Deutschland ist, dass in dem nun angestrebten *National Curriculum* Religion als einziges Fach zunächst im Gesetzentwurf gar nicht vorgesehen war. Erst als auf breiter Front, nicht nur von den Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften, sondern auch von wissenschaftlichen Pädagogen und Pädagoginnen, von Lehrerverbänden und Elternvereinigungen Druck ausgeübt wurde, kam es zu einer intensiven Diskussion mit positiver Wirkung: Hull resümiert, im ersten Entwurf des Gesetzes hätten sich ganze zwei Zeilen mit der religiösen Bildung beschäftigt, in der Endfassung waren es insgesamt etwa 15 Seiten!²² Allerdings brachte diese Aufwertung der religiösen Schulbildung andererseits wieder einen stärkeren Akzent auf das Christentum sowohl in den Religionsunterricht als auch in die – trotz Hulls Buch immer noch existierende – Schulandacht, so dass Hull die britische Errungenschaft des "multi-faith dialogue in the classroom"²³ gefährdet sieht. Eine politisch einflussreiche Gruppe von traditionell bis evangelikal eingestellten

20 Hull, J.: *School Worship. An Obituary*. London 1973.

21 Vgl. Hull, J.: *School Worship*, a.a.O., 118ff.

22 Vgl. Hull, J.: *Religious Education in the 1988 Education Reform Act (II)*. Erstveröffentlichung in: BJRE, Herbst 1988, neu abgedruckt in: Hull, J.: *Utopian Whispers*, a.a.O., 103–110, hier: 103.

23 Ebd., 104.

Christen hat es nach seiner Sicht offenbar geschafft, das Christentum in eine „peinliche“ Vorrangposition („a position of embarrassing prominence“²⁴) zu hieven, die weder leicht mit pädagogischen Prinzipien noch mit theologischen Argumenten zu vereinbaren sei.

Dem häufig formulierten Vorwurf, der bisherige multi-faith approach im Religionsunterricht würde einen „mishmash“ in den Köpfen der SchülerInnen produzieren, hat Hull in einem eigenen kleinen Büchlein widersprochen.²⁵ Er deckt darin v.a. analytisch scharfsinnig die kulturtheoretischen und psychologischen Hintergründe des „mishmash“-Sprachgebrauchs vieler Kritiker des multi-faith approach auf und wirft ihnen Angst vor der Begegnung mit dem Anderen vor, eine Angst, die in der Religionsgeschichte immer wieder zur Betonung der „Reinheit“ der eigenen Glaubensgemeinschaft bis hin zu bestimmten Speisevorschriften geführt habe.

In mehreren Beiträgen hat Hull darüber hinaus grundsätzlicher die Theologie der politisch konservativen Funktionäre als „Religionismus“ („religionism“) gebrandmarkt.²⁶ Er versteht darunter eine Form der Religion, welche ihre Identität durch Abgrenzung von anderen und durch Abwertung anderer aufrecht zu erhalten versucht – eine Religionsform, die nach seiner Meinung überholt sein sollte, die aber in den unterschiedlichsten Fundamentalismen, Traditionalismen und politischen Radikalisierungen wieder Auftrieb erhalten hat.

4. Religionspädagogische Impulse: Theologisieren mit Kindern

Häufig wurde der englische multireligiöse Religionsunterricht vorwiegend als religionskundlich charakterisiert, und in der Tat kann man bei der Durchsicht von Religionsschulbüchern und Lehrplänen den Eindruck bekommen, hier wird entweder eine Religion nach der anderen beschreibend („systematic approach“) oder an übergreifenden Themen (z.B. Feste, Gebete, heilige Schriften, heilige Orte) entlang perspektivisch

(„thematic approach“) vorgestellt. Aus der deutschen Wahrnehmungsperspektive drängt sich einem die Frage auf, ob denn bei einem solchen Religionsunterricht für das eigenständige (religiöse) Denken und Fragen der Schüler/innen Raum bleibt. John Hulls kleines, aber einflussreiches Buch „God-Talk with Young Children“ von 1991 (deutsch: Wie Kinder über Gott reden)²⁷ lässt sich vor diesem Hintergrund als ein Impuls zur Weiterentwicklung des religionsdidaktischen Konzepts verstehen, auch wenn es nicht ausschließlich für die Schule gedacht ist.²⁸

Hier finden sich bereits Überlegungen und Beispiele zu einem Ansatz, der in Deutschland seit Ende der 1990er Jahre unter dem Begriff „Theologisieren mit Kindern“ diskutiert wird.²⁹ Mit viel Einfühlungsvermögen zeigt Hull – an aufgezeichneten Gesprächsepisoden mit seinen eigenen Kindern –, dass auch junge Kinder bereits „abstrakt“ denken können und dass auch das konkrete oder vor-konkrete Denken kleiner Kinder durchaus so flexibel, kreativ und vielseitig ist, dass es ihnen gelingt, über Gott anspruchsvoll nachzudenken: „Es gibt eine Theologie, die dem konkreten Denker entspricht ebenso wie es eine Theologie gibt, die dem abstrakten Denker entspricht.“³⁰ Der Neigung Erwachsener zum begrifflichen Denken stellt Hull die kindliche Neigung zum bildlichen, intuitiven Denken als gleichberechtigt, ja als mögliche Bereicherung – und eben nicht als defizitär – gegenüber.

Die religionspädagogische Aufgabe besteht für Hull nicht nur darin, die Kinder zum abstrakten Denken über Gott hinzuführen, sondern sie auch zu ermutigen, *innerhalb* ihrer gegenwärtigen Erfahrungs- und Denkmöglichkeiten kreativ und phantasievoll über Gott nachzudenken. Dies geschieht in den Beispiel-Gesprächen durch behutsames Nachfragen, aber auch durch das In-Frage-Stellen von nicht kohärenten, in sich unlogischen Äußerungen der Kinder. Deutlich wird auch, wie lernanregend es sein kann, wenn mehrere Kinder von unterschiedlichem Alter mit einander im Gespräch über Gott nachdenken.

27 Hull, J.: God-Talk with Young Children. Notes for Parents and Teachers. Derby 1991 (dt. Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende. Gütersloh 1997). Vgl. dazu auch: Ders., Theological Conversation with Young Children. In: BJRE 20 (1997), H. 1, 7–13.

28 In seiner Einführung weist Hull selbst auf vorhandene Unsicherheiten hin, wie man in der Grundschule Religion unterrichten soll, ohne einerseits oberflächlich zu werden und ohne andererseits Glaubenserziehung zu praktizieren.

29 Vgl. dazu v.a. Büttner, G. (Hg.): Theologisieren mit Kindern. Stuttgart u.a. 2002, sowie die Jahrbücher für Kindertheologie, 2002ff., hg. v. Bucher, A. u.a.

30 Hull, J.: God-Talk with Young Children, (American Edition) Philadelphia 1991, 16 (Übersetzung: M.P.).

24 Ebd., 105.

25 Hull, J.: Mishmash: Religious Education in Multi-Cultural Britain. A Study in Metaphor. Derby 1991.

26 Vgl. v.a. Hull, J.: A Critique of Christian Religionism in Recent British Education. In: Astley, J./Francis, L.J. (eds.): Christian Theology and Religious Education: Connections and Contradictions. London 1996, 140–164. Ders.: Religion, Religionism and Education. In: Lahnemann, J. (Hg.): Interreligiöse Erziehung 2000. Hamburg 1998, 335–350; (dt. Religionismus, in: Hull, J.: Glaube und Bildung (Ausgewählte Schriften 1). Berg am Irchel 2000, 165–200).

In mehreren der vorgestellten Gespräche gibt der Erwachsene allerdings auch Antworten. Hulls Konzept propagiert deutlich nicht lediglich die Zurückhaltung von Eltern und Lehrkräften, so dass sich deren Rolle im Liefern von Impulsen zum Weiterfragen und -denken erschöpfen würde, sondern sein Büchlein will auch hilfreiche Beispiele für kindgerechte Erklärungen geben. Diese Erklärungen zeigen ihrerseits sowohl das Einfühlungsvermögen und die Phantasie des Autors als auch seine theologische Kompetenz, wenn etwa auf die Frage des Kindes nach dem Alter Gottes die Antwort lautet, dass Gott alle Alter in sich hat und er deshalb immer jung und immer alt zugleich ist.³¹ Wenn das Kind dann den Faden weiterspinnnt, indem es meint, dass wir Menschen nicht alle Alter in uns zu haben brauchen, weil wir ja Gott in uns haben, dann wird etwas deutlich von der manchmal verblüffenden Kreativität kindlich-theologischen Denkens.

Teilweise nehmen die vorgestellten Gespräche und Antworten auch dezidiert christlichen Charakter an und entsprechen damit der erklärten Absicht Hulls, mit seinem Buch eine Hilfestellung nicht nur für die Schulen, sondern auch für die christliche Familienerziehung zu geben. Aufschlussreich – und seinem multireligiösen Ansatz entsprechend – ist es, dass er dennoch dafür plädiert, die Imagination der Kinder mit vielfältigen Erzählungen aus den Bereichen des Märchens, der Mythen und der Religionen zu befruchten und sie nicht auf Bibel und christliche Tradition hin engzuführen: "It is a mistake to confine the imagination of the child entirely to the Bible and to the Christian tradition."³² Auch an Medienerzählungen knüpfen fruchtbare Gespräche an, etwa wenn Superman und Gott verglichen werden.³³

Für weiterführend halte ich insbesondere auch die Stufenmodelle von Gesprächsstrukturen, welche in Anlehnung an die entwicklungspsychologischen strukturgenetischen Stufenmodelle im letzten Kapitel entwickelt werden.³⁴ Der frühen Kindheit wird eine "pre-argumentation"-Stufe zugeordnet; ihr folgen die "single-reason argumentation" der mittleren Kindheit (= Stufe 1) und die Stufe 2 (typisch für späte Kindheit oder Frühadoleszenz), in der nicht länger an einem einmal gewählten Argument festgehalten wird, sondern das Aushandeln und die Vielfalt von Argumenten in den Vordergrund tritt ("maintaining connections"); die

31 Vgl. Hull, J.: *God-Talk*, a.a.O., 33f.

32 Ebd., 29.

33 Vgl. ebd., 49.

34 Ebd., 69ff.

Stufe 3 ist gekennzeichnet von der Fähigkeit, Widersprüche zu erkennen und Argumente auf ihre logische Schlüssigkeit zu überprüfen ("counter-evidence"), welche typisch für das Jugendalter ist; die Stufen 4 ("shared analysis", Austausch mit dem Ziel wechselseitigen Verstehens) und 5 ("ideal discourse", gleichberechtigtes Einbeziehen und Wertschätzen aller Gesprächspartner und Argumente auf der Basis von universalen Prinzipien der Wahrheit, Werte, Menschenrechte usw.) finden sich erst im Erwachsenenalter, wobei deren Erreichen nicht zwangsläufig ist und „Rückfälle“ in frühere Stufen vorkommen können, "as any listener to broadcasts from the Houses of Parliament will notice"³⁵.

5. Religionspädagogische Impulse: Die Religion als Geschenk für das Kind

Ein weiterer Ansatz, mit dem Hull – diesmal gemeinsam mit Kollegen – den multireligiösen britischen Religionsunterricht weiterentwickelt hat, wird erstmals in dem 1991 als Lehrerhandbuch erschienenen Band mit dem programmatischen Titel "A Gift to the Child" (Ein Geschenk/eine Gabe für das Kind) vorgestellt,³⁶ das aus zwei Forschungsprojekten an der Universität Birmingham entstanden ist. Wieder geht es um die religiöse Erziehung von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter und um die Frage, wie der "multi-faith approach" für diese Altersstufe in pädagogisch sinnvoller Weise realisiert werden kann.³⁷

Die neu entwickelte „Methode“ beginnt damit, dass den Kindern ein religiöses Objekt, ein „numen“, präsentiert wird. Dies kann ein einzelnes Wort sein wie z.B. „Halleluja“, ein Klang oder Geräusch wie z.B. der Gebetsruf des Muezzin, eine Geschichte wie z.B. die von Jona, eine Seite einer Heiligen Schrift, eine Statue z.B. des indischen Gottes Ganesha oder der Heiligen Frau von Lourdes, ein Aspekt der religiösen Wirk-

35 Ebd., 71.

36 Grimmitt, M./Grove, J./Hull, J./Spencer, L.: *A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School. Teacher's Source Book*. Hempstead 1991. Vgl. dazu auch: Hull, J.: *A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children*. In: *Religious Education* 91 (1996), H. 2, 1996, 172–189 [dt. Die Gabe an das Kind – ein neuer pädagogischer Ansatz, in: Hull, J.: *Glaube und Bildung (Ausgewählte Schriften 1)*. Berg am Irchel 2000, 141–164.] Ders.: *Religion in the Service of the Child Project. The Gift Approach to Religious Education*. In: Grimmitt, M. (ed.): *Pedagogies of Religious Education*. Essex 2000, 112–129.

37 In der folgenden Darstellung orientiere ich mich v.a. an Hull, J.: *A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children*, a.a.O.

lichkeit wie z.B. die Engel oder eine Person wie z.B. ein buddhistischer Mönch. Hull nennt drei Kriterien, die bei der Auswahl solcher Objekte zu berücksichtigen sind:³⁸

1. Es sollte als eigenständiges Objekt eine herausgehobene Bedeutung im Leben und Glauben einer Religion besitzen.
2. Es sollte von Kräften des Numinosen, des Heiligen oder der Verehrung durchdrungen sein.
3. Es sollte die Kinder in irgendeiner Weise „beschenken“; anders formuliert: es sollte deren Entwicklung insgesamt, v.a. aber deren spirituelle Entwicklung fördern; noch anders – und „deutscher“ – formuliert: es sollte einen Bildungswert für die Kinder besitzen. Hull betont, dass dieses Kriterium nicht immer im Vorhinein abgeklärt werden kann, sondern sich auch gleichsam experimentell aus Erfahrung und Intuition ergeben könne.

Das Konzept „A Gift to the Child“ sieht vor, dass sich die Kinder in vier Stufen bzw. Unterrichtsphasen mit dem religiösen Objekt auseinandersetzen:

1. *The Engagement Stage*

Möglichst direkt und ohne große Vorbereitung oder Erklärung sollen die Kinder mit dem Objekt konfrontiert werden. So wird z.B. die Statue des Ganesha den Kindern auf einem Silbertablett, verhüllt durch ein Tuch, präsentiert. Während das Tuch sehr langsam weggezogen wird, dürfen die Kinder raten, was zum Vorschein kommen könnte, bis sie schließlich den elefantenköpfigen indischen Gott vor sich sehen. Der muslimische Gebetsruf wurde etwas ausführlicher eingeleitet, um zu verhindern, dass manche Kinder darüber lachen und die muslimischen Kinder sich dadurch beschämt fühlen. Es wurden zunächst andere Geräusche vorgestellt: das Klingeln eines Telefons, das Läuten der Schulglocke und das Ertönen des Martinshorns eines Feuerwehrautos, jedes Mal verbunden mit der Frage, was man tut, wenn man diese Geräusche hört. Antwort: Man hört mit dem auf, was man gerade tut, um zum Telefon zu gehen, ins Schulgebäude zu laufen oder dem Feuerwehrauto aus dem Weg zu gehen. Daraufhin wird das Hören des muslimischen Gebetsrufs angekündigt: „Hier ist ein Geräusch,

das ebenfalls Menschen veranlasst, mit dem aufzuhören, was sie gerade tun. Wenn sie es hören, gehen sie in die nächste Moschee, denn es ruft sie zum Gebet.“

2. *The Exploration Stage*

In dieser Unterrichtsphase dürfen die Schüler/innen das Objekt erkunden, es genau betrachten oder anhören, Fragen dazu stellen und sich darüber mit der Lehrkraft unterhalten. Dazu dürfen sie nahe herankommen und sollen sich mit Hilfe ihrer Phantasie auf die „Welt“ dieses Objekts einlassen.

3. *The Contextualization Stage*

In diesem nächsten Schritt wird der Gegenstand in den Kontext der jeweiligen Religion und ihrer Praxis gestellt. So begegnen die Kinder Ganesha nun als Gegenstand der Verehrung: Die Statue befindet sich in einem Schrein, umgeben von Kerzen und einer Schale mit Rosenblättern. Jetzt dürfen die Kinder ihm nicht nahe kommen, sondern müssen auf ihren Stühlen sitzen bleiben; nur jene Kinder aus Bangladesch, in deren Familien Ganesha verehrt wird, dürfen zu ihm kommen und den anderen evtl. auch zeigen, in welcher Weise diese Verehrung praktiziert wird.

4. *The Reflection Stage*

Auf dieser Stufe sollen die Kinder das Erlebte mit ihrem Leben verknüpfen, z.B. durch kreatives Schreiben, Malen oder Gestalten. In der Unterrichtseinheit zum muslimischen Gebetsruf wurden die Schüler/innen gebeten, sich vorzustellen, dass sie auf einen sehr hohen Turm hinaufgehen und etwas laut hinausrufen könnten, so dass ihre ganze Schule und ihre ganze Stadt es hören könnten. Was würden sie rufen wollen? Ein Kind sagte: „Ich würde rufen: Habt alle Menschen lieb!“

Als besonders zentral für dieses vierschrittige Konzept stellt Hull den didaktisch inszenierten Wechsel von Nähe und Distanz der Kinder zum religiösen Objekt heraus. Dahinter steht die Auffassung, dass das Kind das Recht hat, sich der Religion anzunähern, aber auch, ihr nicht zu nahe zu kommen: “[The child] has the spiritual right to come close to religion but also a spiritual right not to come too close”³⁹.

Diese gleichsam mittlere Distanz zur Religion wird auch in der zentralen Zielvorstellung deutlich, von der der Ansatz getragen ist, nämlich

38 Ebd., 174f.

39 Ebd., 178.

dass die Kinder durch die Begegnung mit Religion in vielfältiger Weise beschenkt bzw. bereichert werden. Sie sollen gefördert werden in ihrer Fähigkeit zu fragen, sich einzufühlen, Werte zu bilden, ihre Identität zu vertiefen und in ihrer Fähigkeit zu religiösem Glauben. Die Hauptintention besteht für Hull dabei nicht darin, das *Verstehen* von religiösen Phänomenen zu fördern, sondern vielmehr darin, *dem religiösen Phänomen die Möglichkeit zu geben, etwas zur kognitiven, emotionalen, sozialen, persönlichen, moralischen und spirituellen Entwicklung des Kindes beizutragen*. Genau genommen seien diese Beiträge nicht solche der Religion, sondern der religiösen Bildung ("the gifts are not those of the religion but those offered by the study of religion"⁴⁰). In diesem Sinn geht es dem Konzept um das, was der am Projekt mitbeteiligte Michael Grimm mit der Wendung "learning *from* religion" gemeint hat: Es geht nicht um "learning religion" – dies würde bedeuten, sich den Glauben einer Religion anzueignen; es geht aber doch um mehr als "learning *about* religion", d.h. lediglich religionskundliches Wissen: Es geht eben darum, sich *von* der Religion anregen, bereichern und „beschenken“ zu lassen, von ihr zu lernen.

Der Ansatz "A Gift to the Child" einschließlich seiner theoretischen Hintergründe bei Paul Ricoeur und Alfred Schütz, die hier nur angedeutet werden können, und seiner Nähe zur Pädagogik Montessoris und Jerome Berrymans⁴¹ verdient m.E. größere Aufmerksamkeit und Diskussion, als ihm bislang im deutschen Sprachraum zuteil geworden ist. Er kann hier v.a. Impulse für die religiöse Elementarerziehung im Kindergarten geben und zeigt insgesamt einen Weg interreligiösen Lernens, der nicht beim Religionskundlichen stehen bleibt, auch wenn manche Fragen, wie etwa die nach der Erhebung und Verifikation des „Bildungswertes“ eines religiösen Objekts oder die nach der Art der Reflexivität in der "Reflection Stage", kritisch weiter verfolgt werden sollten.

6. Was hindert erwachsene Christen am Lernen?

Diese provozierende Frage bildet den Titel eines Buches, das damit anzeigt, dass John Hull nicht nur für die Religionspädagogik des Kindes, sondern auch für den Bereich der christlichen Erwachsenenbildung bzw. der Gemeindepädagogik weiterführende Impulse gegeben hat.⁴²

40 Ebd., 180.

41 Vgl. Berryman, J.W.: *Godly play. A way of religious education*. San Francisco 1991.

42 Hull, J.: *What Prevents Christian Adults from Learning?* London 1985.

Und auch hier wird m.E. ein Problem verhandelt, das für die deutsche Situation nicht weniger brisant ist und auf das ich bereits andernorts hingewiesen habe:⁴³ Wie kommt es, dass häufig gerade kirchennahe und gemeindetreue Christinnen und Christen zu einem relativ naiven, konservativen Glauben tendieren, der den Entwicklungen der (Spät-)Moderne und den Ergebnissen der wissenschaftlichen Theologie primär skeptisch bis ablehnend gegenüber steht? Mit viel Scharfsinn und mit einem kräftigen Schuss Ironie versucht Hull, die Gründe dafür analytisch aufzudecken und sie zugleich argumentativ zu überwinden.

Er sieht die Gefahr, dass Freuds Unterstellung, die Religion infantilisiere ihre Anhänger, recht behält: "Deep in their hearts many adults believe that religion really is for children."⁴⁴ Es gelte, den Kinderglauben zu überwinden und zu reiferen Formen des Glaubens zu kommen, wobei gerade die oft beklagte jugendliche Distanzierung von Glaube und Kirche eher positiv zu sehen sei. Hull weist weiter darauf hin, wie viele Christen gerade in ihrem religiösen Denken dem neuzeitlichen positivistischen Zeitgeist verfallen seien und ein Christentum der historischen Fakten und naturwissenschaftlichen Beweise vorziehen, während sie das Nichtrationale, Poetische, Mythische und Phantasievolle ablehnen.⁴⁵ Er hält den Christinnen und Christen nicht nur ihre mangelnde Neugier und ihr fehlendes Wissensbedürfnis in Glaubensdingen vor, sondern zeigt auch mit Hilfe von psychologischen und soziologischen Erkenntnissen auf, dass diese Einstellung Teil eines menschlichen Schutzmechanismus ist.⁴⁶ Und er bringt die verbreitete Autoritätshörigkeit vieler Gläubiger unter dem Begriff des "ideological paradox" bissig auf den Punkt: Christen folgen gehorsam einem Mann, der selbst niemandem gehorsam folgte.⁴⁷

Eine zentrale Aufgabe der christlichen Erwachsenenbildung sieht Hull darin, Erwachsene an den Punkt zu bringen, wo sie ihren eigenen Glauben „re-ideologisieren“, d.h. in seiner Ideologiehaftheit durchschauen, kritisch reflektieren und bewusst gestalten können: "The task is not so

43 Vgl. Pirner, M.L.: *Religiöse Grundbildung zwischen Allgemeinwissen und christlicher Lebenshilfe*. In: Rothgangel, M./Fischer, D. (Hg.): *Standards für religiöse Bildung?* Münster 2004, 34–53, hier: 37.

44 Hull, J.: *What Prevents Christian Adults from Learning?* A.a.O., 8.

45 Ebd., 35f.

46 Ebd., 55ff.

47 Ebd., 78: "Christians obediently follow a man who himself obediently followed no one."

much de-ideologization as re-ideologization.”⁴⁸ Ganz im Sinn der Wissenssoziologie von Peter L. Berger und Thomas Luckmann, auf die er sich mehrfach bezieht, analysiert Hull hier und in fast allen Kapiteln seines Buches die christlichen „Lernhemmungen“ von anthropologischen Grundbedürfnissen und kulturalanthropologischen Notwendigkeiten ausgehend – wie etwa der Ideologiebedürftigkeit, dem Sicherheitsbedürfnis oder dem Bedürfnis, Recht zu haben – und zeigt dann auf, wie die „Schmerzen des Lernens“⁴⁹, ein dynamischer Glaube und eine dynamische Persönlichkeit dem Menschsein und dem christlichen Glauben besser entsprechen als die ideologische Selbstabschließung (“ideological enclosure”⁵⁰).

Diese Argumentationslinie kulminiert gleichsam im letzten Kapitel in einer Bildungstheologie, welche nicht nur Jesus, sondern auch Gott selbst als Lernenden und damit als Vorbild und Partner für menschliches Lernen begreift. Unter Rückgriff auf die Prozesstheologie, insbesondere in der Ausprägung von Charles Hartshorne, arbeitet Hull ein Gottesverständnis heraus, das auf der Basis der Wandelbarkeit Gottes seine Lernfähigkeit postuliert. Gottes Vollkommenheit bestehe nicht darin, dass er nichts zu lernen brauche, weil er schon alles weiß, sondern gerade darin, dass er in vollkommener Weise ein Lernender sei, der durch sein Lernen ständig erneuert wird: “[He] is continually renewed through learning”⁵¹.

Die erwachsenenpädagogische Schrift Hulls kann exemplarisch stehen für sein in vielfältigen Beiträgen deutlich werdendes Plädoyer, auch für Gemeindepädagogik und christlich-kirchliche Glaubenserziehung (“Christian nurture”) das Ziel eines kritischen und aufgeklärten Glaubens zu verfolgen.

7. Theologie und Pädagogik in einer pluralistischen und kapitalistischen Gesellschaft

Die eben angesprochenen bildungstheologischen Überlegungen am Ende seiner erwachsenenpädagogischen Schrift sind nur ein Beispiel für Hulls profundes Nachdenken über das Verhältnis von Theologie und Pädagogik, dem er sich durch die Jahrzehnte hindurch immer wieder gewidmet hat. Differenziert und detailliert widerlegte er 1976 die provo-

48 Ebd., 79.

49 Ebd., Kapitel 3: “The Need to be Right and the Pain of Learning”.

50 Ebd., 79.

51 Ebd., 224.

zierenden Thesen des Philosophen Paul H. Hirst⁵², der die Kompatibilität von christlicher Theologie und erziehungswissenschaftlicher Theorie kategorisch bestritt,⁵³ und unternahm ein Jahr später selbst einen grundlegenden Versuch zu bestimmen, was mit einer “Theology of Education” gemeint sein kann.⁵⁴

Ähnlich wie für den deutschen Sprachraum Karl Ernst Nipkow – und teilweise im Gespräch mit ihm⁵⁵ – hat Hull für die englische Diskussion den Weg für eine Verhältnisbestimmung von Theologie und Pädagogik gewiesen, welche die Autonomie und Säkularität des pädagogischen Bereichs grundsätzlich akzeptiert und respektiert und dennoch vehement für die Entwicklung einer Bildungstheologie (“theology of education”) eintritt, mit der sich die Theologie sinnvoll und fruchtbar in die gesamtgesellschaftliche Bildungsdiskussion einbringt: “The aim of theology of education must therefore be to show that theology can provide a legitimate and possible source of understanding for education but not a necessary one.”⁵⁶

Wichtig ist m.E. der Gedanke, dass sich durch die „Anwendung“ von Theologie auf bestimmte Praxisfelder wie etwa das der Bildung und Erziehung Rückwirkungen auf das Selbstverständnis der Theologie und ihre innertheologischen Fragestellungen ergeben. Hull verweist zu Recht darauf, dass die meisten historisch wichtigen theologischen Reformen als Anwendungsprobleme begannen – eine Einsicht, die Folgen für das Verständnis des Verhältnisses von Praktischer Theologie und Systematischer Theologie hat. Jedenfalls wird in diesem Sinn die *theology of education* für ihn zu einer „Grenz-Disziplin“ (“frontier discipline”), die nicht

52 In seinem Buch “Moral Education in a Secular Society”. London 1974.

53 Vgl. Hull, J.: Christian Theology and Educational Theory: Can There Be Connections? In: BJRE 24 (1976), H. 2, 127–143; neu abgedruckt in: Ders.: Studies in Religion and Education, 229–247, sowie in: Astley, J./Francis, L. (eds.): Critical Perspectives on Christian Education: A Reader on the Aims, Principles and Philosophy of Christian Education. Leominster 1994, 314–330.

54 Vgl. Hull, J.: What Is Theology of Education? In: Scottish Journal of Theology 30 (1977), 3–29; neu abgedruckt in: Ders.: Studies in Religion and Education, a.a.O., 249–272, sowie in: Francis, L./Thatcher, A. (eds.): Christian Perspectives for Education: A Reader in the Theology of Education. Leominster 1990, 2–19 (nach dieser Ausgabe wird im Folgenden zitiert). Hulls jüngster Beitrag mit bildungstheologischen Überlegungen ist: Practical theology and religious education in a pluralist Europe. In: BJRE 26 (2004), H. 1, 7–19.

55 Vgl. Hull, J.: Can Theology have an Educational Role? A Response to Karl-Ernst Nipkow. In: Felderhof, M.C. (ed.): Religious Education in a Pluralistic Society. London 1985, 39–55.

56 Hull, J.: What Is Theology of Education? A.a.O. 11.

lediglich Theologie auf den pädagogischen Bereich anwendet, sondern auch das theologische System zu verändern und zu erweitern sucht.⁵⁷

In jüngerer Zeit hat sich Hull verstärkt einer kapitalismuskritischen theologischen Gesellschaftsanalyse gewidmet, die er wiederum für praktisch-theologische und auch theologisch-pädagogische Überlegungen fruchtbar gemacht hat.⁵⁸ Mit starken Bezügen zu Georg Simmels „Philosophie des Geldes“ (Berlin 1977) arbeitet er die ontologische und psychologische *Gottähnlichkeit des Geldes* in den westlichen kapitalistischen Gesellschaften heraus. Für die christliche (Erwachsenen-) Pädagogik ergibt sich für ihn die Forderung, Geld und Wirtschaft nicht lediglich unter moralischen Aspekten zu verhandeln, sondern eben die ‚Geldförmigkeit‘ unseres Lebens und Denkens durchschaubar zu machen. Damit tragen Halls neuere Beiträge einen deutlichen sozialkritischen und aufklärerischen Akzent, der sehr pointiert zugespitzt werden kann: „Es ist nicht die Aufgabe der Kirche, das Geld der Welt zu verwalten. Es ist Aufgabe der Kirche, den Armen frohe Botschaften zu verkünden.“⁵⁹

Große Beachtung – auch in Deutschland – hat in den vergangenen Jahren Halls Aufgabenbestimmung für eine christliche Erziehung in einem pluralistischen und multi-religiösen Europa gefunden, die er 1995 in zwei Referaten bei der European Conference on Christian Education vorgenommen hat.⁶⁰ Mit einer griffigen Formulierung aus der Mathematik fordert er, in der christlichen Erziehung ein Selbstverständnis des christlichen Glaubens zu vermitteln, das diesen *im Kontext der Multireligiosität* als *hinreichend, aber nicht notwendig* versteht: Zum Erlangen des religiös verstandenen Heils, so Hull, ist es für einen Christen hinreichend, Christ zu sein; aber dies bedeutet nicht, den möglichen Weg zum Heil in anderen Religionen zu bestreiten und auf der absoluten Notwendigkeit des einen und einzigen christlichen Heilsweges zu bestehen, sondern im Gegenteil von anderen Religionen zu lernen und sich von ihnen bereichern zu lassen. Was die *Situation des Christentums im gegenwärtigen Säkularismus und Materialismus* der europäischen Kultur angeht, so ist diese nach Hull genau umgekehrt zu beschreiben: In diesem Kontext ist

57 Ebd., 10.

58 Mehrere Beiträge sind übersetzt und zusammengefasst in: Hull, J.: *Gott und Geld* (Ausgewählte Schriften 2). Berg am Irchel 2000.

59 Ebd., 94.

60 Im Folgenden referiert nach Hull, J.: *Christliche Erziehung in einem pluralistischen und multi-religiösen Europa*. In: *Feuervogel* 1 (1995), H. 1, 27–31. Vgl. denselben Text in: *ru* 26 (1996), H. 3, 78–82. Der vollständige Wortlaut der Vorträge ist zu finden in: *EMW-informationen* Nr. 109/1995 (Ev. Missionswerk Hamburg).

der christliche Glaube *notwendig, aber nicht hinreichend*; er leistet einen notwendigen Beitrag zur Humanisierung, muss aber „ergänzt werden durch die Forschungen der Ökonomie und der Sozial- und Politikwissenschaft und anderer Disziplinen“⁶¹. Die Schlusssätze der beiden Vorträge fassen die wesentlichen Akzente in Halls Denken in einer geradezu weisheitlichen Form noch einmal zusammen und können deshalb auch einen würdigen Abschluss dieses Beitrags bilden:

„Reich beschenkt in der Gewissheit ihres eigenen Genügens, in Demut bereit, sich durch die Erfahrungen anderer Religionen befruchten zu lassen und jeden Anspruch auf Macht von sich weisend – so kann christliche Erziehung bei der Wandlung eines Religionschristentums [“religionism”; M.P.] zum Christsein im Kontext eines multi-religiösen Europa eine aktive Rolle spielen. Wenn sie bei der Bildung eines spirituellen Europa mutig ihren unverzichtbaren Beitrag leistet, in selbstverständlicher Partnerschaft mit den Human- und Sozialwissenschaften, wird sie Christen und Nicht-Christen aus dem falschen Bewusstsein und der Korruption einer geldbesessenen Gesellschaft heraushelfen können.“⁶²

61 Hull, J.: *Christliche Erziehung*, a.a.O., 31.

62 Ebd.