

# Der fremde Andere

## Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik

### 1. „Ich bin tolerant!“ – Von der schwachen zur starken Toleranz

„Gegenüber anderen Religionen bin ich tolerant“ – so oder ähnlich lauteten die Aussagen meiner Studierenden zu Beginn eines Seminars, bei dem es das Ziel war, Angehörige anderer Konfessionen und Religionen zu interviewen und daraus eine Ausstellung „Gesichter der Religionen“ zu gestalten.<sup>1</sup> Ein solch vorschnell geäußertes Toleranzverständnis halte ich aus zwei Gründen für problematisch:

Unterstellt werden kann zum einen, dass hier das Konstruktionsmuster einer „emotionslosen Indifferenz gegenüber den/dem Fremden“<sup>2</sup> vorliegt. Denn der Pretest ergab, dass die Studierenden weder über ein umfassendes Wissen über andere Religionen verfügen – dieses beschränkt sich auf Basics zu Islam und Judentum – noch intensive Kontaktzonen mit Menschen haben, die einer anderen Religion oder Konfession angehören. Und auch wenn erstaunlicherweise die Mehrzahl unserer Studierenden noch klassisch religiös sozialisiert ist,<sup>3</sup> so befinden sie sich trotz ihres Status als Theologiestudierende in einer Phase, in der sie ihre Religion primär kirchendistanziert und häufig auch noch wenig reflexiv leben. In der Mischung zwischen einem eher konventionell-synthetischen Glauben und einem eben noch wenig individuierend-reflexiven nach James Fowler<sup>4</sup> einerseits und einem geringen Wissen über andere Religionen oder auch Konfliktpotential mit ihnen

- 
- 1 Vgl. eine genaue Projektbeschreibung: *Mendl, Hans*: Gesichter der Religionen. In: *KatBl* 142 (2017), Heft 3, 195-199. – Die Studierenden erstellten nach demselben Muster, mit dem sie die Schautafeln über die Angehörigen einer anderen Konfession bzw. Religion bearbeiteten, auch eine Schautafel zu sich selber.
  - 2 Vgl. das entsprechende Muster nach *Manfred Riegger* in diesem Band, 30.
  - 3 Das wurde in den Ausstellungsplakaten der Studierenden zur eigenen Person deutlich: Durchgängig erfolgten hier Schilderungen über eine intensive religiöse Gemeinschaftserfahrung in Familie und Gemeinde während der Kindheit.
  - 4 Vgl. *Fowler, James*: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.

andererseits, ergibt sich eine eher gleichgültige, entspannte Einstellung zur Religion und zu Religionen: Jeder und jede soll nach seiner und ihrer Fassung leben!

Zum anderen kann eine solche Aussage „ich bin tolerant“ auch der Ausdruck einer nicht unproblematischen politischen Correctness sein, der man sich zumindest öffentlich nicht entgegenstellen mag. Gesamtgesellschaftlich, aber auch speziell in der Religionsdidaktik, haben die Zielvorgabe einer Toleranz anderen gegenüber und eine wünschenswerte „Kultur der Anerkennung“<sup>5</sup> einen hohen Grad an Normativität. Oder würde sich jemand die Aussage zutrauen: „Ich bin nicht tolerant“? Von einer interreligiösen Perspektive und dem Bemühen um eine gemeinsame, friedvolle Gestaltung der Welt durch die Religionen aus wird die Suche nach Gemeinsamkeiten und ein Bemühen um das Verstehen des Anderen auch verständlich.<sup>6</sup> Aber selbst wenn Toleranz das Ziel einer interreligiösen Bildung sein muss, so erscheint der Weg dorthin reichlich unklar zu sein. Ich bin jedenfalls zunehmend skeptisch gegenüber einer moralisierend eingebrachten Forderung nach Toleranz als Ausgangspunkt eines interreligiösen Lernprozesses und plädiere für Lernwege, die gerade die produktive Kraft des emotional gefärbten Nichtverstehens einbeziehen. Ein solcher differenzhermeneutischer Ansatz ist selbstverständlich auch konstruktivistisch unterfüttert und will für die unverzichtbaren Momente einer Widerständigkeit beim Prozess des Lernens sensibilisieren.

Denn Brechungen stellen kein Hindernis dar, sie sind vielmehr unverzichtbar. Nur wenn die Ebene des Widerständigen bearbeitet wird, kann sich eine starke Toleranz entwickeln: Im Unterschied zur schwachen Toleranz verstehe ich unter einer starken Toleranz die Überzeugung, dass der eigene Glaube der wahre ist, als Basis dafür, um mit Menschen in einen Dialog zu treten, denen man dieselbe Haltung (dass sie davon überzeugt sind, dass ihr Glaube der wahre ist) unterstellt.

## 2. Konstruktivistische Brechungen

Systemtheoretisch und konstruktivistisch ist Skepsis gegenüber einer vorschnellen Annahme, Toleranz ließe sich postulatorisch verordnen, angebracht. Verstehen Sie mich? Nein! Es ist realistischer, mit Niklas Luhmann von der „Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation“<sup>7</sup> auszugehen, auch wenn „für uns Menschen, die wir ständig miteinander kommunizieren und damit in der Regel auch zufrieden sind, ... der Hinweis, dass echtes Verstehen eher unwahrscheinlich sei, eine Provokation“<sup>8</sup> darstellt.

5 Vgl. die entsprechenden Beiträge in KatBI 142 (2017), Heft 3: Interreligiöse Begegnungen.

6 Vgl. auch die Untersuchung von Unterrichtsentwürfen von *Theresa Schwarzkopf* in diesem Band.

7 *Luhmann, Niklas*: Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: *ders.*: Soziologische Aufklärung 3, Opladen 1981, 25-34.

8 *Büttner, Gerhard / Mendl, Hans*: Lernlandschaften – religionspädagogisch durchbuchstabiert. In: *Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna* (Hg.): Lernumgebungen (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 3, Hannover 2012, 39-52, 42.

Zu den Basisannahmen konstruktivistischer Erkenntnistheorien zählt die Überzeugung, dass die Wahrnehmung der Realität und deren Deutung, also auch Verstehen und Lernen, „in hohem Maße als konstruktive Operationen verstanden werden, die der Mensch selbstständig auf der Grundlage seines jeweils vorhandenen Erfahrungswissens vollzieht“<sup>9</sup>. Wir sind autopoietische Systeme, die nur mit unseren Sinnen mit der äußeren Realität kommunizieren. Je nach individuellen Modalitäten (Wahrnehmungs- und Filterprozesse, Voreinstellungen, Emotionen usw.) entfalten wir unsere eigene Wirklichkeit und die damit verbundenen Wissenswelten. Dieser Blickwinkel ist zunächst ein rein individualistischer. Als Beobachter 1. Ordnung nimmt jeder von uns die Welt rein subjektiv wahr und konstruiert eine eigene Wirklichkeit nach dem Prinzip der Viabilität. Erst in der distanzierten Sicht als Beobachter 2. Ordnung ist eine Relativierung dieser subjektivistischen Sichtweise möglich: Die Erkenntnis, dass unsere je eigene Sicht der Wirklichkeit zutiefst subjektiv geprägt ist, verbindet sich mit der Beobachtung, dass es auch andere autopoietische Systeme neben uns gibt, die auf ähnliche Weise ihre Wirklichkeit subjektiv konstruieren.<sup>10</sup> Die Wissenssoziologie ergänzt diese Sicht mit einer deutlicher „gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit“<sup>11</sup>. Wie kann es angesichts der Annahme einer stark subjektiven Konstruktion der Wirklichkeit zu einer sozialen, intersubjektiv geprägten Wirklichkeit kommen? Wie entstehen gemeinsame Sinnkonstrukte? Vier Evidenzquellen speisen die gemeinsame Konstruktion von Sinn:<sup>12</sup>

- die sinnliche Wahrnehmung von Phänomenen,
- die kognitive Konstruktion, die neue Impulse mit bereits vorhandenen Gedächtnisspuren verbindet,
- die soziale Bestätigung oder Verleugnung
- und die emotionale Färbung der Wahrnehmung.

Dieses Zu- und Ineinander der vier Evidenzquellen veranschaulicht nachfolgende Graphik.<sup>13</sup>

Die besondere Bedeutung der Emotionen bei der Konstruktion von Erkenntnissen kann dabei auch gehirnphysiologisch untermauert werden: Die neuronale Struktur des limbischen Systems, das für die Verarbeitung von Informationen zuständig und zwischen dem Vorderhirn und den entwicklungsgeschichtlich älteren und einfacher strukturierten

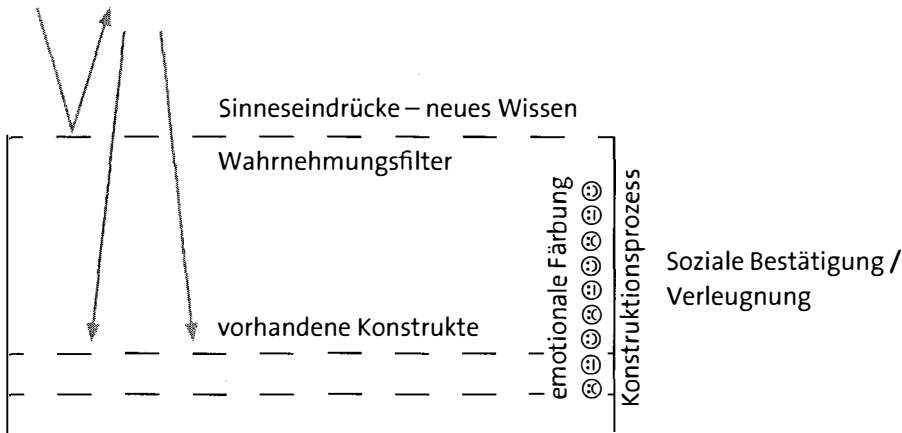
9 Wolff, Dieter: Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die Neueren Sprachen 93 (1994) 407-429, hier 408. Siehe auch Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 15.

10 Vgl. die Implikationen für Ethik und Moral im 4. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik aus dem Jahr 2013.

11 Berger, Peter / Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M. 1969.

12 Vgl. Mendl 2005 [Anm. 9], 15f. – Manfred Riegger präzisiert diese Evidenzquellen in seinem Beitrag in diesem Band auf eine eigene Systemlogik hin.

13 In Anlehnung an die einfache, aber gerade deshalb umso eindrucksvollere Darstellung bei Siebert, Horst: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, Frankfurt/M. 1994, 43.



Bereichen gelegen ist, dient als zentrale Nahtstelle zwischen vegetativ-körperlichen und seelisch-affektiven Vorgängen. Das heißt: Jeder bewusste Gedanke, jede Wahrnehmung, jeder Rückgriff auf vorhandenes Wissen und jede Neukonstruktion ist emotional gefärbt!

Dieser Weg einer konstruktivistisch betrachteten Wirklichkeitsentstehung soll nun auf die Thematik des Interreligiösen übertragen werden: Auch die Wahrnehmung von Phänomenen oder Lehren einer anderer Religion erfolgt über die Sinne: Man liest einen Text über die Fastenpraxis der Muslime, hört den Ruf eines Muezzin oder hinduistische Tempelmusik, sieht einen Juden mit Tefelin am Oberarm und Kippa auf dem Kopf, riecht Weihrauch oder Räucherstäbchen und schmeckt Charosset und Mazzen, die zum jüdischen Pessachmahl gehören. Gerade bei komplexeren Begegnungen – z. B. bei der beobachtenden Teilnahme an einem muslimischen Freitagsgebet – wird nur ein Teil des Wahrnehmbaren auch tatsächlich wahrgenommen werden, vieles wird ausgesondert und z. B. auch bedingt durch Ablenkungen übersehen. Gleichzeitig ist das Gehirn keine tabula rasa; zu allen wahrgenommen Phänomenen liegen bereits Konstrukte vor – die Vorstellung von Klängen, Gerüchen, Geschmäckern, Habitus, Kleidung und Ästhetik. Diese Konstrukte sind auch emotional kodiert – das reicht von positiv über neutral bis hin zu negativ.<sup>14</sup> Die Wahrnehmung des Fremden ist so tatsächlich ein „Resonanzboden des Eigenen“<sup>15</sup>. Vorkonstrukte gerade im Umgang mit Fremdem und Fremden sind zudem sozial geprägt – bei Kindern durch die Einstellungen und Meinungen der Eltern, bei Jugendlichen deutlicher durch den Mainstream und die Meinungsführer in der Peergroup.

Ein solcher Ansatz entspricht auch einer alteritätsdidaktischen Sichtweise, bei der vor der vorschnellen Horizontverschmelzung zwischen verschiedenen Identitäten gewarnt wird. Erst die Annahme einer bleibenden Differenz zwischen singulären Identitäten eröffnet ein Entdecken und Verstehen des Anderen und eine Konvivenz zwischen einander fremd Bleibenden. Eine Begegnung mit Anderen führt immer auch zur Erfahrung von Differenz;

<sup>14</sup> Vgl. die entsprechende Systematik von *Manfred Riegger* in diesem Band.

<sup>15</sup> *Schäffter, Ortfried*: Das Fremde, Opladen 1991, 16; zitiert auch bei *Manfred Riegger*.

weil aber der Andere ein Anderer ist, eröffnen sich so neue Erfahrungswelten. „Eine kritische Subjektorientierung [...] betont das Moment des Fremden, des Irritierenden, des Unerhörten, des radikal Neuen, des Undenkbaren, die Anerkennung der Andersheit des Anderen.“<sup>16</sup>

Es wäre fahrlässig, diese erkenntnis-, lerntheoretischen und differenzhermeneutischen Rahmenbedingungen für den Prozess des Lehrens und Lernens zu vernachlässigen. Denn die gehirnpfysiologischen Befunde verdeutlichen im Zusammenspiel mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen der letzten 20 Jahre, „dass sich emotional verankerte Vorurteile nur schwer durch argumentative Überzeugungsarbeit verändern lassen“<sup>17</sup>. Die didaktische Herausforderung besteht also nicht darin, Differenz vorschnell überwinden zu wollen oder sie gar zu negieren oder nicht wahrzunehmen, sondern vielmehr sie aufzudecken und zu lernen, damit umzugehen.

### 3. Sensibilisieren für Formen der Differenz

Didaktisch stellt sich die Aufgabe, Lernprozesse so anzulegen, dass das Befremdliche in der Begegnung mit dem und den Fremden aufgedeckt und bearbeitet wird. Zunächst sollen allgemeine Schritte einer Differenzhermeneutik entfaltet werden, die im Schema unten zusammengefasst veranschaulicht sind; es handelt sich um eine analytische Trennung von Phasen, die sich in der Praxis überlappen und vermischen. Im folgenden Kapitel werden dann verschiedene didaktische Ansätze des Interreligiösen daraufhin durchleuchtet, wo hier ein reflektierter Umgang mit Differenz jeweils verortet werden kann.

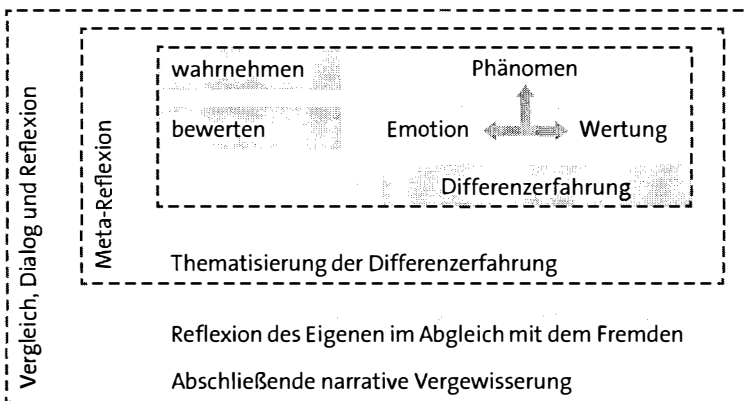


Abb.: Schritte eines Umgangs mit Differenz

16 Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionspädagogik, Gütersloh 2007, 321. Siehe auch: Greiner, Ulrike: Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften, Münster 2000.

17 Nunner-Winkler, Gertrud: Zur moralischen Sozialisation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44 (1992) 252-272, 270.

### 3.1. Fremde Phänomene wahrnehmen

Fremde Religionen manifestieren sich, wie bereits angedeutet wurde, in einer bestimmten Ästhetik: mit den Sinnen wahrnehmbare Erscheinungsformen, Feste und Riten, Kleidung, Gerüche, Geschmäcker, Symbole, Musik, Zeitrhythmen. Aber auch bei der Begegnung mit der eigenen, häufig für Kinder und Jugendliche fremden, Religion erfolgt eine Annäherung von außen: „Kinder lernen Religion nicht hauptsächlich als Lehre, sondern als eine Art Heimatgefühl, das sie mit bestimmten Zeiten und Rhythmen, mit Orten und mit Ritualen verbinden. Sie lernen Religion also von außen nach innen.“<sup>18</sup> Das bedeutet, dass Religion insgesamt zunächst nicht begrifflich, sondern phänomenologisch wahrgenommen wird. In der Religionsdidaktik hat sich ein solcher phänomenologischer Ansatz gerade auch in Abgrenzung zu einer auf die Ebene der Dogmatik und der Lehrsysteme von Religionen verengten Präsentation des Fremden niedergeschlagen:<sup>19</sup> Nicht die Dogmatik einer anderen Religion steht im Mittelpunkt, es interessieren vielmehr Menschen, die ihre Religion in ihrem Lebenskontext leben.<sup>20</sup> Eine Dekodierung der fremden Religion erfolgt also nicht abstrakt und rein intellektuell, sondern in der sinnlichen Wahrnehmung und immer in Bezug auf die eigene Lebenswelt. Diese sinnliche Wahrnehmung impliziert von vorneherein neben Neugier und Interesse auch die distanzierte Erkenntnis, dass beispielsweise die erlebten Räume und Riten die „der Anderen“<sup>21</sup> sind. Im Unterschied zu Stephan Leimgruber, der die fünf Schritte<sup>22</sup> interreligiösen Lernens als eine „logische Abfolge“ sieht, plädiere ich dafür, das Perturbierende und Verstörende bereits früh im Lernprozess zum Thema machen, damit die Fremdheit nicht das abschließende Ergebnis, sondern den zu bearbeitenden Zwischenschritt darstellt.

18 *Steffensky, Fulbert*: Gott im Kinderzimmer. Über den Versuch, Religion weiterzugeben. In: *Glaube und Lernen* 13 (1998), Heft 1, 4-10, 4.

19 Vgl. die entsprechenden Lernprinzipien des Interreligiösen: Personalisierung, Kontextualisierung, Elementarisierung und Subjektorientierung: *Mendl, Hans*: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2016, 131.

20 Gerade durch einen personenbezogenen Ansatz entgeht man der auf dem Feld des Interreligiösen herrschenden Gefahr, sich auf todrichtige Fakten zu beschränken: die fünf Säulen des Islam, der achtheilige Pfad im Buddhismus, die Gebote und Verbote im Judentum.

21 *Straß, Susanne / Haußmann, Werner*: „... auf weichem Teppich sitze ich mittendrin“. Erfahrungsbericht einer „unvorbereiteten“ Moschee-Erkundung. In: *Bucher, Anton A. u. a.* (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern (= Jahrbuch für Kindertheologie 4), Stuttgart 2005, 157-162, 160.

22 *Leimgruber, Stephan*: Interreligiöses Lernen. München 2007, 108-110: Fremde Personen und religiöse Zeugnisse wahrnehmen lernen, religiöse Phänomene deuten, durch Begegnung lernen, die bleibende Fremdheit respektieren, in eine existenzielle Auseinandersetzung verwickeln.

### 3.2. Emotionale Bewertung

Die Wahrnehmung des Fremden verbindet sich, wie oben auf allgemein konstruktivistischer Ebene skizziert wurde, a priori mit einer emotionalen Bewertung. Eigene Konstrukte des Wahren, Guten und Schönen werden bei der sinnlichen Wahrnehmung fremder Artefakte, Riten und Überzeugungen aktiviert: So empfindet eine Schulklasse die Ästhetik eines islamischen Kulturzentrums als kitschig, ein Einspielen des Ruf des Muezzin im Religionsunterricht löst Gelächter aus, der Anblick eines orthodoxen Juden mit Bart, schwarzem Anzug, Hut und Schläfenlocken befremdet, die Verehrung einer Kuh als heilig löst Unverständnis aus, ebenfalls die Notwendigkeit, streng voneinander geschiedenes Geschirr für „Fleischiges“ und „Milchiges“ zu haben – um nur einige Beispiele zu benennen. Bei der Begegnung mit Fremden und Fremdem im Klassenzimmer kann prinzipiell die gesamte Bandbreite von Differenzmustern, die Manfred Riegger in seinem Beitrag in diesem Buch beschreibt, evoziert werden: Sympathie und Anerkennung, Neugier und Faszination, aber auch Gleichgültigkeit, Geringschätzung, Unverständnis, Distanz, Wut und Hass. Vor dem Hintergrund der Gefahren einer Missionierung von Jugendlichen durch Islamisten<sup>23</sup> füge ich vier weitere Muster an, die weniger die Probleme einer Geringschätzung des Fremden als vielmehr den anderen Straßengraben, die Gefahr einer Überwältigung durch das Fremde, beschreiben: die unreflektierte Bewunderung, die emotionale Herabsetzung des Eigenen im Vergleich mit dem attraktiver erscheinenden Fremden, die unkritische Assimilation und die radikale Bekehrung. Diese Forderung nach einer Wahrnehmung und Bearbeitung von emotionalen Reaktionen entspricht auch dem zweiten und dritten von Manfred Rieggers „Zehn Geboten für Begegnungen und Feiern“: „Nehme eigene und fremde Emotionen sensibel wahr [...] Drücke deine Emotionen aus und verbalisiere sie.“<sup>24</sup>

### 3.3. Thematisierung der Differenzerfahrung

Erst wenn diese emotional unterfütterten Differenzerfahrungen auch reflexiv thematisiert werden, kann der Weg für ein differenzierteres Verstehen bereitet werden. Von den Lehrenden erfordert dies eine wache Differenzverträglichkeit und einen sensiblen Umgang mit den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler. Wenn beispielsweise die Kids lauthals lachen, wenn sie den Ruf eines Muezzins hören, bestünde die falsche Reaktion in der moralisierenden Empörung und Zurückweisung. Angemessener wäre es, die Reaktion zu hinterfragen („Wieso lacht ihr?“) und die Motive aufzudecken: eine unverständliche Sprache, eine eigenartige Gesangsmelodie – also eine verstörte Reaktion auf einen ungewöhnlichen Gesangseindruck. Erst wenn das geklärt ist, wird es möglich sein, der Bedeutung des Adhan-Gebets des Muezzins auf die Spur zu kommen („Klingt tatsäch-

23 Vgl. ein eindrucksvolles Jugendbuch: *Kuschnarowa, Anna*: *Djihad Paradise*, Weinheim u. a. 2013.

24 *Riegger, Manfred*: *Differenzhermeneutik praktisch*. In: *KatBI* 142 (2017) 205-209, 209.

lich eigenartig, aber was bedeutet das?“): In einer Synopse kann der arabische Text im Original (visuell wegen seiner Fremdheit interessant!), im lautmalerischen Wortlaut und in der deutschen Übersetzung dargeboten werden. Beim mehrmaligen Hören können die Kinder dann versuchen, Textfragmente zu erkennen. Auf ähnliche Weise kann man auch das „Sch'ma Israel“ erschließen. Unterrichtspraktisch wird freilich die Situation eine andere sein, wenn man sich auf eine Spurensuche in den Räumen der Anderen begibt: Hier ist eine vorauslaufende Bearbeitung möglicher Fremdheitserfahrungen (und natürlich auch eine nachbereitende) vonnöten, um eine respektlose Reaktion im unmittelbaren Angesicht der Anderen zu vermeiden.

### 3.4. Reflexion des Eigenen im Abgleich mit dem Fremden

Gleichzeitig ergibt sich bei der reflexiven Bearbeitung des Eindrucks eine Perspektivenverschiebung: Nicht der Gesang des Muezzins an sich ist ungewöhnlich, sondern das Befremden findet im wahrnehmenden und konstruierenden Subjekt statt, weil dessen musikalische Präferenzen vermutlich anders gelagert sind. Auf diese Weise kommt der wahrnehmende Schüler bei der eigenen Reflexion ins Spiel und wird als Beobachter zweiter Ordnung in die Lage versetzt, sich der eigenen emotionalen Bewertung bewusst zu werden, ihren Gründen nachzugehen und so eigene Fremdheitserfahrungen und Konstruktionsprozesse reflexiv zu bearbeiten. Das war übrigens auch bei meinen Studierenden im eingangs geschilderten Projekt „Gesichter der Religionen“ nicht anders: Spannend wurde die Auseinandersetzung mit Menschen anderer Religionen immer dann, wenn Differenzen sichtbar wurden, die auf grundsätzliche Unterschiede hindeuteten: das Bekenntnis einer jungen Muslima zu einem patriarchalischen Beziehungsmuster, die Aussage eines freikirchlichen jungen Paares, auf Sex vor der Ehe zu verzichten oder die mehrfache Betonung eines evangelikalen Pastors, Gott sei ihm begegnet. Denn nun erfolgte ein Nachdenken über die eigene Vorstellung einer Partnerbeziehung, die Einstellung zu Sexualität oder die Erfahrbarkeit Gottes im eigenen Leben.<sup>25</sup>

Meine These: Die Erfahrung von Fremdheit und deren konstruktive Bearbeitung ist letztlich die Würze in der Suppe des Interreligiösen Lernens! Dazu noch ein weiteres Beispiel: Auch die Speisen des Pessachmahls<sup>26</sup> stellen in ihrer Symbolkraft eine ästhetische Herausforderung dar: verschiedene Kräuter, Brot, ein Lammknochen, Salzwasser, vielleicht noch ein Ei, auf jeden Fall ein bräunliches Mus. Was soll das? Erklärt man Kindern oder Jugendlichen, dass die Farbe des braunen Muses, Charosset genannt, auf die Farbe der Ziegel, die die

25 Zitat einer Studierenden: „Mir ist bewusst geworden, dass man zu manchen Glaubensrichtungen doch nicht so liberal eingestellt ist, wie man ursprünglich geglaubt hat (merkt man, wenn man sich erst mit gewissen Fragen, z.B. Heirat mit Partner aus anderer Religion oder konvertieren, auseinandersetzt).“

26 Zur Diskussion bezüglich der Problematik, als Christen das jüdische Pessachfest zu feiern siehe *Mendl, Hans*: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2013, 276-278.



Israeliten in der Sklaverei herstellen mussten, erinnert, so werden bei der anschließenden Beschreibung des Aussehens des Moses durchaus Begriffe aus der Fäkalprache bemüht, was ja durchaus korrekt ist: Der Brei erinnert an eine recht bescheidene Lebenssituation der Israeliten! Igitt! Das Befremden wird noch größer (das konnte ich mehrfach im Rahmen von Führungen von Kindern und Jugendlichen durch unseren Moses-Bibelgarten in Jägerwirth erfahren), wenn man dann dazu einlädt, das Mus auch zu probieren. Nein! Für die Mutigen ergibt sich bei der Überwindung dieser emotionalen Sperre ein Erkenntnis höherer Ordnung: Etwas Bitteres kann umschlagen in etwas (Papp-)Süßes, denn das Charosset besteht aus Nüssen, Datteln, Honig und anderen süßen Köstlichkeiten! Ohne die Perturbation durch den Akt der Befremdung wäre auch der Erkenntnisgewinn weit flacher!

Es wird aber gerade bei einer „Hermeneutik des widerständigen Fremden“<sup>27</sup> und bei der Reflexion des Befremdlichen immer wieder vorkommen, dass am Ende durchaus auch die Erkenntnis bleibt, dass das Fremde fremd bleibt: die Art, wie Muslime beim Ramadan fasten, das rituelle Bedienen einer buddhistischen Gebetsmühle, das Verbot im Judentum, bestimmte Fischarten zu essen, die unerträgliche Herausforderung des Leerwerdens bei einer Zenmeditation. „Die bleibende Fremdheit akzeptieren“<sup>28</sup> stellt deshalb auch einen wichtigen Schritt religiösen Lernens dar.

### 3.5. Narrative Vergewisserung

Wenn das Fremde perturbiert, braucht es eine abschließende narrative<sup>29</sup> Vergewisserung, beispielsweise in Prozessen einer Reflexion, sowohl mit der Gruppe der Ähnlichen als auch mit der Gruppe der Anderen. „Es ist interessant, zu sehen, dass es doch mehr Jugendliche gibt, denen Religion etwas bedeutet“, lautete die Reaktion einer Seminarteilnehmerin nach der Beschäftigung mit Menschen anderer Religionen, aber auch mit Studienkollegen. Was denkst du eigentlich? Was glaubst du? Welche Meinung vertrittst du? Wieso handelst du so?<sup>30</sup> Gerade, weil Fremdheit zur Anfrage an das Eigene führt, erscheint eine narrative Erkundigung und Einordnung der eigenen Position als unverzichtbar. Und erst das Nachfragen, wieso anderen bestimmte Riten und Verhaltensweisen wichtig sind, und in welcher Beziehung dies zur Religion steht, ermöglicht ein tieferes Verständnis des zunächst nur oberflächlich Wahrgenommenen. Wenn autopoietische Deutungskonstrukte der Welt offengelegt werden, kann man dies auch in Beziehung zur eigenen Wirklich-

27 Vgl. Dressler, Bernhard: Blickwechsel. Religionspädagogische Einwüfe, Leipzig 2007, 252.

28 Leimgruber 2007 [Anm. 22], 109.

29 Dem Thema der Narrativität widmet sich der 7. Band des Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik (2016) ausführlich!

30 Zitat einer Studierenden: „Es war schön zu lesen, dass z.B. auch andere Kommilitoninnen und Kommilitonen abends oder in schwierigen Zeiten beten. Besonders in der heutigen Zeit denke ich mir manchmal, gläubig zu sein wird immer ‚unmoderner‘ oder es machen nur alte Leute. Deswegen bekräftigt es mich zu hören, dass sich z. B. auch andere junge Leute in der Gemeindegarbeit beteiligen.“

keitskonstruktion setzen! Bei solchen Diskursen erfolgt immer ein Switchen zwischen verschiedenen Wissensdomänen:<sup>31</sup> Handlungselemente (prozedurales Wissen) werden auf ihre Funktions- und Begründungsmuster hin hinterfragt (was bedeutet eine bestimmte Körperhaltung oder religiöse Handlung?) und somit in Verbindung zu einem deklarativen Sachwissen gebracht. Gleichzeitig erscheint gerade bei der narrativen Vergewisserung immer auch das Einbringen eines episodischen Wissens (die individuellen Erlebnisse) von Bedeutung, wenn beispielsweise beim Projekt „Gesichter der Religionen“ auch die lebensgeschichtliche Dimension (wie bin ich zu meiner Religion gekommen, welche Rolle spielt sie in der Familie und in der Kindheit) entsprechende Narrationen evozierte. Es erscheint als unverzichtbar, die inneren Bewegungen, Gefühls- und Denkprozesse, die ein differenzhermeneutischer Ansatz auslöst, in einer distanzierteren Reflexionsphase nochmals in aller Ruhe in den Blick zu nehmen und zu verbalisieren – und das, was einem als wichtig und mitteilenswert erscheint, auch in der Gruppe zu teilen.

#### 4. Das widerständig Fremde in verschiedenen Feldern interreligiösen Lernens

Abschließend soll untersucht werden, auf welche Weise und an welchen Stellen das skizzierte Modell eines Umgangs mit Differenz bei bewährten didaktischen Modellen eines interreligiösen Lernens bereits implementiert ist bzw. deutlicher herausgearbeitet werden könnte.<sup>32</sup>

##### 4.1. Lernen an religiösen Artefakten

Das Modell „A gift to the child“ ist ein didaktischer Ansatz im Rahmen des interreligiösen Lernens, der von Michael Grimmit und John Hull im englischsprachigen Raum entwickelt wurde und mittlerweile verstärkt auch im deutschen Sprachraum aufgegriffen wird.<sup>33</sup> Der Ansatz besticht durch den konsequenten Wechsel zwischen einer Annäherung an Items einer fremden Religion und einer Distanzierung, bei der dann auch die Reflexion des Eigenen ins Spiel kommt. Da die Annäherung an die Artefakte einer fremden Religion auf respektvolle Weise geschehen soll, sorgt dies für die entsprechende didaktische Rahmung,

31 Vgl. *Mendl* 2013 [Anm. 26], 53; *Mendl, Hans*: Religiöses Wissen – was, wie und für wen? In: *KatBl* 128 (2003) 318-325.

32 Vgl. dazu auch: *Mendl, Hans*: Wie Kinder mit Differenz umgehen – Theologisieren mit Kindern im Kontext religiöser Pluralität. In: *Bucher, Anton A. u. a.* (Hg.), „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. Wie Kinder über religiöse Differenz sprechen (= Jahrbuch für Kindertheologie 8), Stuttgart 2009, 23-38.

33 Exemplarisch *Hull, John M.*: A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children. In: *Religious Education* 91 (1996) 172-188; *Sajak, Clauß Peter*: Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen, München 2010; *Mendl* 2013 [Anm. 26], 272-275; *Schambeck, Mirjam*: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013, 76-93.

in der ein verantwortlicher Umgang mit dem Befremdenden erfolgen kann: Neugier und Interesse, aber auch Unverständnis, Erheiterung oder distanzierte Ablehnung können in solche Prozesse einer respektvollen Annäherung einfließen, was dann in der Phase der systematischen Erschließung bearbeitet werden muss; in der Phase der Kontextualisierung wird das Sinnspektrum des religiösen Artefakts erschlossen, bevor bei der Reflexion (faktisch vermutlich aber bereits viel früher!) der Bezug zum Leben der Lernenden selber bzw. auch Analogien zu ähnlichen Phänomenen in der eigenen Religion (z.B. Mesusa – Haussegen; Gebetskette – Rosenkranz) hergestellt werden können.

#### 4.2. Lernen an den Orten der Anderen

Da sich eine unmittelbare Mitwirkung an den religiösen Handlungen anderer Religionen (die Feier eines Pesachmahls, die aktive Beteiligung am Freitagsgebet) in der Regel verbietet, werden bei der Erkundung der Räume anderer Religionen (z.B. Synagoge, Moschee, Ashram) entweder, ähnlich wie bei einer Kirchenraumexkursion, die Räume außerhalb der unmittelbaren Gebetsakte besucht, oder man begibt sich von vornherein auf die Ebene eines Beobachters zweiter Ordnung, indem man respektvoll das liturgische Geschehen miterlebt, ohne sich aktiv betend daran zu beteiligen.<sup>34</sup> Man wird eine solche Exkursion, die auch mit der Begegnung mit Menschen anderer Religion verbunden sein wird, gründlich planen. Zur Vorbereitung zählt auch die Schulung der Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Sinnesebenen und evtl. je nach Unterrichtsansatz auch die vorauslaufende kognitive Erschließung von Einrichtungselementen, die dann als kognitive Anker bei der Wiedererkennung vor Ort dienen können. Nach dem hier skizzierten Ansatz einer Differenzhermeneutik sollte bei entsprechenden Erkundungsbögen auch die Perspektive der Befremdung und der Wahrnehmung der damit verbundenen emotionalen Aspekte aufgenommen werden, was dann sowohl bereits im Rahmen der Exkursion im Gespräch aufgegriffen werden kann, als auch bei der nachfolgenden Reflexion systematisch bearbeitet werden muss: „Betrachte die Einrichtungsgegenstände. Wie wirken sie auf dich?“ – „Was kennst du schon, was ist neu für dich?“ – „Was riechst du, hörst du, fühlst du?“ – „Was erinnert dich an andere religiöse Räume?“ – „Was möchtest du fragen?“ – „Was irritiert dich?“

---

34 Im Kontext meines Ansatzes einer performativen Religionsdidaktik unterscheide ich hier zwischen einer „Performance I“ (das unmittelbare und doch distanzierte Erleben der Räume, Gegenstände, Riten, Menschen und Speisen anderer Religionen) und einer „Performance II“ (die unmittelbare Mitfeier zentraler religiöser Akte dieser Religionen) – vgl. *Mendl, Hans: Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016, 234f.*

### 4.3. Begegnungslernen

Die kritische Diskussion der These von Stephan Leimgruber, das Begegnungslernen sei der „Königsweg“ interreligiösen Lernens<sup>35</sup>, kann entschärft werden, wenn man sie nicht moralisierend hochstilisiert, die didaktischen Grenzen einbezieht<sup>36</sup> und vor allem auch von der Differenzhermeneutik aus ein differenziertes Zielspektrum ansetzt: Denn eine Begegnung wird im Sinne eines Alteritätskonzepts immer auch dazu führen, dass die Andersheit dialogisch erfahrbar und verstärkt wird. Das ist übrigens auch bei der Begegnung mit Vertretern des Christentums nicht anders; nimmt man die empirischen Daten ernst, z. B. die Sinus-Milieu-Studien, die zeigen, dass Erscheinungsformen des Christentums für nur wenige gesellschaftliche Milieus ästhetisch attraktiv sind, so wird man nicht davon ausgehen, dass bei einer Exkursion in ein Gemeindezentrum oder Kloster plötzlich alle Kids von den Äußerungen und Lebensformen der Gesprächspartner dort begeistert sind!<sup>37</sup> „Echt krass, so viel beten“ – „Die Lady wirkt ganz entspannt und glücklich, hätt ich nicht gedacht!“ – „Jetzt verstehe ich zum ersten Mal, was den Reiz des Klosterlebens ausmacht“<sup>38</sup>, so lauten die Reflexionen einer Schulklasse nach einem Gespräch mit Klosterfrauen. Bei der Auswahl der Dialogpartner steht man als Lehrkraft vor der Herausforderung, ein Gespür für die Wirkung von Menschen auf die eigenen Schülerinnen und Schüler einzuschätzen und die rechte Mitte zu finden. So soll über die Person ja weder ein negatives Zerrbild der Religion noch ein plattes „wir sind ja alle gleich“ entstehen, sondern die Möglichkeit, Fremdes verstehen zu lernen und gleichzeitig auch Unterschiede auszumachen. Beim Projekt „Gesichter der Religionen“ stellte die Verbindung der zwei Zieloptionen auch für meine Studierenden eine Herausforderung dar: Einerseits der deutliche Hinweis, nicht bei einer schwachen Toleranz stehen zu bleiben und bei der Begegnung auch perturbierende Elemente auszumachen und die Wahrheitsfrage nicht auszuklammern<sup>39</sup>, andererseits natürlich der respektvolle Umgang mit Menschen, die sich freiwillig an unserem Projekt beteiligt haben. Meines Erachtens sind solche Erfahrungen von Begegnungsformen, die auch kritische Momente nicht aussparen, wichtige Meilensteine auf dem Weg hin zu einer Pluralitätsfähigkeit, die auch eine Ambiguitätstoleranz impliziert! Ja, „wir brauchen wieder eine Kultur der Ambiguität“!<sup>40</sup>

35 *Leimgruber* 2007 [Anm. 22], 101. Vgl. die kontroversen Beiträge in *KatBl* 142 (2017), Heft 3: Interreligiöse Begegnungen.

36 Vgl. *Langenhorst, Georg*: Begegnung als „Königsweg interreligiösen Lernens“? Ein skeptischer Einwurf. In: *KatBl* 142 (2017) 183-184.

37 Vgl. *Mendl* 2013 [Anm. 26], 115f.

38 *Mendl, Hans*, Religion erleben. Konzeptionelle Rahmendaten eines performativ orientierten Religionsunterrichts. In: *Unterrichtskonzepte (= IRP-IMPULSE für den katholischen Religionsunterricht an allgemein bildenden Gymnasien und beruflichen Schulen)*, hg. vom Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg, Freiburg 2011, 4-9.

39 Vgl. *Böttingheimer, Christoph*: Wahrheit und Toleranz. Gegensätze im interreligiösen Dialog? In: *Stimmen der Zeit* 11/2007, 754-766.

40 *Yavuzcan, Ismail H.*: Begegnung mit dem Fremden. Soziologische und kulturhermeneutische Aspekte – Muslime und Nicht-Muslime lernen am Fremden. In: *entwurf* 1/2017, 8-11, 11.

#### 4.4. Miteinander feiern

Bei der gemeinsamen Gestaltung von Festen im Schulalltag wird das spannende und spannungsreiche Verhältnis zwischen Gemeinsamkeit und Unterschieden sinnfällig deutlich:<sup>41</sup> Wenn wir zunächst auf religiöse Feiern blicken, so sind auch hier eine respektvolle Grenzziehung und das Wissen um die Unterschiede zwischen einer liturgischen Gastfreundschaft, einer multi- oder interreligiösen Feier und einer religiösen Feier für alle nötig.<sup>42</sup> Man wird jede Form der wechselseitigen Vereinnahmung vermeiden. Aber gerade dann, wenn Menschen verschiedener Religionen in einem gemeinsamen religiös konnotierten Rahmen miteinander feiern, wird auch Fremdes wahrnehmbar: Ein in arabischer Sprache vorgetragener Text aus dem Koran, die Wahrnehmung unterschiedlicher Körperhaltungen beim Gebet, Lieder aus anderen Kulturen und religiösen Traditionen. Es wird aber auch gemeinsame Lieder, Texte und Symbolhandlungen geben. Die Verschränkung von „gemeinsam“ und „unterschiedlich“ setzt sich auch bei der gemeinsamen profanen Feier fort, wenn die Vertreter verschiedener Kulturen ihre Traditionen (Lieder, Tänze) und besonders auch Essgewohnheiten mitbringen. Geschmack und Differenz lässt sich auch über die Kultur und Erfahrung des Essens bilden!<sup>43</sup>

#### 5. Die Bearbeitung von Differenz – unabdingbar für interreligiöses Lernen

Die kritische Sicht, ob bei interreligiösen Lernprozessen auch die Frage nach dem Widerständigen und der Differenz gestellt und bearbeitet wird, kann als Qualitätsmarker für die Eignung von Modellen und Materialien für den Religionsunterricht gelten – und auch für Schulbücher!<sup>44</sup> Johannes Lähnemann formulierte folgende Forderung: „Die Medien müssen helfen, vorhandene Vorstellungen und Vorurteile, aber auch Erwartungen bei Schülern (und Lehrern) ins Bewusstsein zu heben.“<sup>45</sup> Deutlich wurde, dass ein differenzhermeneutischer Ansatz der Versuchung einer vorschnellen Toleranzbekundung entgehen will. Dies dient sowohl einem vertieften Verständnis des Anderen als auch der Klärung des Eigenen. Siehe die Erkenntnis von zwei Studierenden nach dem Projekt „Gesichter der Religionen“: „Ich bin zwar offen und neugierig gegenüber anderen Religionen, aber trotzdem nicht für alles tolerant.“ – „Ich habe vor allem gelernt, über meinen Glauben intensiv nachzudenken und ihn auch in Vergleich mit anderen Religionen aufzufassen.“

41 *Fromme-Seifert, Viola / Kamçili-Yildiz, Naciye*: Religiöse Toleranz braucht Zeit zu wachsen. In: *KatBl* 142 (2017) 185-188.

42 Vgl. *Mendl* 2013 [Anm. 26], 279f.

43 Vgl. *Schmidt-Leukel, Perry*: Die Religionen und das Essen, Kreuzlingen 2000; *Sindemann, Katja*: Götterspeisen. Kochbuch der Weltreligionen, Wien 2010.

44 Vgl. *Oliver Reis* in diesem Band zum Umgang mit der Wahrheitsfrage in Schulbüchern.

45 *Lähnemann, Johannes*: Weltreligionen im Unterricht. Teil I: Fernöstliche Religionen, Göttingen 1994, 145f.