

Hans Mendl

Make a difference!

Differenzhermeneutik als Motor signifikanten interreligiösen Lernens

*„Einmal hat sie zu mir gesagt, sie finde fremde Menschen fesselnd,
solange sie mehr oder weniger fremd seien. Ein Fremder, der aufhöre,
fremd zu sein, würde sofort anfangen sie zu bedrücken“*
(Oz, 2015, S. 60).

Die Problematik von Normativen in der Pädagogik

In unregelmäßigen Abständen drängen Normative, häufig von außen zugetragen, in die Schullandschaft hinein: Schule muss werterziehend und gerecht agieren, inklusiv organisiert sein, ökologisch, ressourcenorientiert, nachhaltig wirtschaften und natürlich müssen alle heterogenen, multikulturellen und -religiösen Mitglieder der Schulgemeinschaft im Umgang miteinander offen und tolerant sein. Solche Leit- oder Zielvorstellungen sind schnell formuliert. Es fällt schwer, zu diesen Postulaten einer politischen Correctness jeweils Gegenpositionen einzunehmen.

Ebenso schwierig ist es, diese Normative pädagogisch zu konkretisieren. Dies liegt in der Natur der Sache einer ethischen Erziehung, die sich immer der Differenz zwischen einer formalen und materialen Ethik bewusst ist (Mendl, 2019a). Wenn das Ziel einer formalen Ethik in der Förderung einer moralischen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit besteht, wird es im Diskurs um die Leitvorstellungen einer materialen Ethik immer darum gehen, den Lernenden die Freiheit der eigenen Entscheidung zu belassen und auch Positionen zuzulassen, die einem verantwortungsethischen Standort mancher Lehrkräfte widersprechen. Wertüber-

tragung funktioniert eben nicht! Dies gilt auch für die Forderung einer „Kultur der Anerkennung“ an Schulen, die ein pädagogisches Ziel darstellt, welches aber pädagogisch schrittweise erarbeitet werden muss. Wenn der Pädagogikprofessor Helmut Zöpfl formuliert: „Anders ist gut!“ (Petry, 2020, S. 11), dann ist dies ein wünschenswertes Ideal im gesellschaftlichen Miteinander. In der realen Welt lassen sich, wie im Folgenden gezeigt werden soll, auch ganz andere Reaktionen auf die Wahrnehmung eines Anderen und von Anderem feststellen.

Meine Ausgangsthese: Nur wenn es gelingt, die Ebene der Differenzen, des Widerständigen und Befremdlichen aufzudecken und zu bearbeiten, wird der Weg hin zu einer starken Toleranz und Akzeptanz im Miteinander der Kulturen und Religionen erfolgreich sein. Dieses Konzept muss aber von verschiedenen Seiten her begründet werden, bevor im Anschluss Lernwege aufgezeigt werden können, die gerade die produktive Kraft des emotional gefärbten Nichtverstehens einbeziehen.

Differenzerfahrung als Ausgangspunkt

Das Konzept einer starken Toleranz

„Gegenüber anderen Religionen bin ich tolerant“ (KatBl 142, 2017), so äußerten sich meine Studierenden zu Beginn eines Seminars, bei dem es das Ziel war, auf der Basis von Interviews in einem Ausstellungsprojekt Angehörige einer anderen Religion zu präsentieren (Mendl, 2017b). Mich beschleicht hier ein hermeneutischer Verdacht, zumal die meisten Studierenden angaben, kaum Kontakt mit Menschen anderer Religionen zu haben: Sind sie wirklich tolerant oder eher unwissend gleichgültig? Es erscheint als erforderlich, den Begriff der Toleranz auszudifferenzieren und mit anderen Begriffen in Korrespondenz zu setzen (Mendl, 2019b).

Unter einer *schwachen Toleranz* versteht man die standpunktlose Gleichgültigkeit einem anderen Menschen oder einer anderen Position gegenüber im Sinne einer „emotionslosen Indifferenz“ (Riegger, 2017, S. 33f). Die schwache Toleranz trifft keine Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Fremden und ist von einer niedrigen Selbstreflexion geprägt; sie tendiert zur Gleich-Gültigkeit. Die *Intoleranz* lässt nur das Ich gelten und lehnt alles Andersartige ab. Bei der *starken Toleranz* geht man davon aus, dass die eigene Überzeugung die richtige ist und nimmt von da aus die Differenzen bei der Wahrnehmung des Anderen und der Anderen oder von anderen Positionen wahr. Man gesteht aber auch dem Anderen und der Anderen dieselbe Einstellung zu. Dies ist die Basis für einen respektvollen Dialog auf Augenhöhe, der die Unterschiede und auch das wechselseitige Unverständnis als konstruktive Elemente einer Verständigung ansieht, und auch das Ziel einer interreligiösen Verständigung. Auf dem Weg dorthin sind allerdings unerschiedliche habituelle Dispositionen im Umgang mit dem, was anders ist, wahrnehmungs-, erkenntnis- und handlungsleitend: Ablehnung, Duldung, Respekt, Wertschätzung, Toleranz, Akzeptanz. Diese sollen im folgenden Schritt genauer ausdifferenziert werden.

Differenzhermeneutische Differenzierungen

Das Konzept einer Differenzhermeneutik lässt sich konstruktivistisch und systemtheoretisch untermauern. Als sich selbstorganisierende autopoietische Systeme sind Menschen nur bedingt in der Lage, andere zu verstehen oder gar die Perspektive des Anderen und der Anderen vollständig zu begreifen; Niklas Luhmann spricht sogar von „Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation“ (Luhmann, 1981, S. 25–34). Eine Hermeneutik, die von der Verschiedenheit singulärer Identitäten ausgeht, versucht von einer genauer betrachteten Differenz aus Möglichkeiten der Begegnung und des Verstehens zu beschreiben; sie fragt danach, „wie der oder das Fremde, Andere, Differente wahrgenommen und erschlossen werden kann“ (Gärtner, 2015, S. 4). Dabei gilt es zu erfassen, welche Formen von Fremdheit bei der Begegnung zu erwarten sind. Einige Versuche: Heinz Streib skizziert folgende „Stile der Fremdbegegnung“: Fremdheit als Angst, Furcht, Dissonanz, Andersheit, Widerstand und Herausforderung. Eine Begegnung mit anderen impliziert also unterschiedliche Rezeptionsmodi, die nicht nur im Sinne einer erwünschten Rezeption konturiert sind! (Streib, 2005). Bei der Bearbeitung solcher Modi geht es auch nicht um die Auflösung von Fremdheit, sondern vielmehr darum, „Eigenes und Fremdes in ihrem Eigenwert zu bewahren, ohne dass sie ineinander aufgehen oder beziehungslos nebeneinander stehen bleiben“ (Gärtner, 2015, S. 4). Riegger (2017) differenziert in seinem analytischen Modell zentrale standortgebundene Zuschreibungen eines Umgangs mit dem Fremden, die auch mit den entsprechenden emotionalen Ladungen verbunden sind, und identifiziert folgende mögliche Konstruktionsmuster im Umgang mit Fremdem und Fremden; diese können emotional in verschiedenen Schattierungen zwischen einer Angst gegenüber Fremden

gewaltbereite <i>Fremdenfeindlichkeit aus Wut und Hass</i>
Angst vor dem Fremden (Xenophobie)
antipathische <i>Geringschätzung</i>
apathische <i>Distanz</i>
emotionslose <i>Indifferenz</i>
emotionslose <i>Toleranz</i>
sympathische Einordnung aus <i>Neugier und Faszination</i>
empathische <i>Aneignung</i>
empathische <i>Anerkennung</i>
unreflektierte <i>Bewunderung</i>
emotionale <i>Herabsetzung des Eigenen</i>
unkritische <i>Assimilation</i>
radikale <i>Bekehrung</i>

Abbildung 1: Modi eines Umgangs mit Fremdem (Riegger, 2017; Mendl, 2017a).

bis hin zu einer empathischen Anerkennung angesiedelt sein. Die „sympathische Einordnung aus Neugier und Faszination“ stellt das idealtypische wünschenswerte Muster dar; es wäre aber fahrlässig, dieses bereits als Ausgangspunkt von Begegnungsmodalitäten mit dem Fremden anzunehmen. Das Modell wurde von mir noch erweitert bis hin zur Ebene einer radikalen Belehrung (grau unterlegte Konstruktionsmuster); vor dem Hintergrund der Diskussion über Jugendliche, die sich dem IS usw. zuwenden, erscheint es als hilfreich, auch den anderen Pol eines Umgangs mit dem Anderen, die in einer radikalen Bekehrung mündet, zu beschreiben.

Aus dieser Feststellung, dass die Wahrnehmung des Anderen und der Anderen von ganz unterschiedlichen Konstruktionsmustern geprägt sein kann, ergeben sich erste Folgerungen für eine interkulturelle Hermeneutik: Man sollte auf eine vorschnelle Aufhebung von Fremdheit und eine moralisierende Postulierung einer (starken) Toleranz, Anerkennung und Akzeptanz verzichten. Vielmehr geht es darum, das Differente zu verstehen, ohne es zu vereinnahmen (Sundermeier 1996). Das ist übrigens auch das Ziel einer Differenzhermeneutik nach Theo Sundermeier: Eine „Konvivenz“ im Sinne einer interreligiösen und interkulturellen Hilfs-, Lern- und Festgemeinschaft, bei der Annäherung angestrebt, aber Angleichung vermieden wird. Die schwierige Aufgabe besteht darin, Eigenes und Fremdes in ihrem Eigenwert zu bewahren, ohne dass sie entweder völlig miteinander verschmelzen oder radikal beziehungslos nebeneinander stehen bleiben. Nochmals: Auch wenn das Muster „sympathische Einordnung aus Neugier und Faszination“ der sozial wünschenswerte Modus ist, so kann er nicht vorausgesetzt werden. Vielmehr muss damit gerechnet werden, dass in jeder Lerngruppe in allen möglichen Schattierungen auch die weiteren Muster aufscheinen werden; diese zu bearbeiten erscheint als vordringliche Aufgabe; als ein erster Weg bietet sich die Befähigung zum Perspektivenwechsel an.

Befähigung zum Perspektivenwechsel als Aufgabe

Der Umgang mit Fremdheit wird so zu einer didaktischen Aufgabe (Meyer, 2015), die sich vor allem auf dem Gebiet des interreligiösen Lernens konkretisiert, aber auch im Umgang mit der Pluralität und Heterogenität im Klassenzimmer selbst. Ziel ist es innerhalb der Grenzen, die die Differenzhermeneutik beschreibt, die Fähigkeit der Lernenden zu einem Perspektivenwechsel zu schulen.

Von der Entwicklungspsychologie Robert Selmans aus, weiß man, dass diese Befähigung zu einer Perspektivenübernahme in sozialen Zusammenhängen ein langwieriger Prozess ist, der von einer undifferenzierten und egozentrischen Perspektive über eine differenzierte subjektive Perspektivenübernahme bis hin zu komplexeren wie die einer selbstreflexiven und reziproken, verläuft (Selman, 1984, zitiert in Mendl, 2019a, S. 41f). Gerade in einer zunehmend pluralen Welt erscheint die Fähigkeit, auf Menschen anderer Kulturen, Religionen und Einstellungen eingehen zu können, als eine fundamentale Basis des sozialen und kulturellen Miteinanders. Erst, wenn man in der Lage ist, die Perspektive anderer Men-

schen nachzuvollziehen, versteht man komplexe Zusammenhänge des kulturell und religiös bedingten gesellschaftlichen Miteinanders und erst auf dieser Basis ist ein differenziertes moralisches Urteil möglich.

Was bereits deutlich geworden sein dürfte: Lehrende benötigen für den Umgang mit Differenz in besonderem Maße eine Differenzverträglichkeit (Mendl, 2019b), weil im Prozess einer Befähigung im Umgang mit dem Anderen und der Anderen auf Schüler*innenseite ganz unterschiedliche Konstruktionsmuster aufscheinen werden, die nur selten mit den sozial erwünschten Zieloptionen übereinstimmen. Mein Plädoyer geht dahingehend, diese unterschiedlichen Konstruktionsmuster in einem ersten Schritt wertschätzend wahrzunehmen und zu thematisieren, weil nur auf dieser Basis auch weitere Prozesse einer Dekonstruktion und Transformation stattfinden können.

Triadische Sinnkonstruktion: der Glaube der anderen – der Glaube „meiner“ Religion – mein Glaube

War in den bisherigen Ausführungen die Achse *ich* und *der/die Andere* erkennbar, so muss diese bipolare Grundannahme bezogen auf den Religionsunterricht triadisch erweitert werden. Denn bei der Begegnung mit Menschen, die einer anderen Religion angehören, ist die zweite Position ja meist eine doppelte: Der eine Vergleichspunkt ist die Wahrheit der Konfession, der der Rezipient bzw. die Rezipientin angehört, der andere ist der je eigene Glaube. Beides ist selten identisch. Vor allem Jugendliche verstehen sich mehrheitlich nicht als *religiös* (nur 22%) im Sinne der Bindung an eine konkrete Religion oder Konfession; doch immerhin 41 % bezeichnen sich als gläubig – denn sie wollen ihren Glauben selbst bestimmen (Schweitzer, 2018). Ein konfiguriertes und ein individuiertes religiöses Wissen sind also nicht identisch.¹ Lehrende an Berufsschulen berichten, dass nach der großen Zuwanderung von Geflüchteten in den letzten Jahren die Begegnung mit Muslimen bei deutschen Jugendlichen durchaus für Nachdenklichkeit gesorgt hat: Dabei lautete die Vergleichsfrage selten: „Was glaube ich?“, sondern eher „Was glauben denn Christen?“ Die Wahrnehmung einer *religiösen* Praxis oder Überzeugung korrespondiert demnach sowohl mit einer *konfessionellen* Praxis und Überzeugung als auch mit der kritischen Befragung aus der Sicht eines *konfessorischen* (Un-)Glaubens! (Mendl 2019b, S. 151 & S. 155). Sowohl die Fremdreligion als auch die „eigene“ – häufig fremde – wird demnach von einem subjektiven Glauben aus einem Wahrheitstest unterzogen. Ein konkretes Beispiel: Erscheint die Praxis des Fastens im Islam mit einem konsequenten Verzicht auf Essen und Trinken zwischen Sonnenaufgang und -untergang als reichlich sonderbar, so wird auch die Fastenpraxis im Katholizismus (Fastenzeit, aber auch Fastengebot an Freitagen)

¹ Zu den Begriffen Konfiguration und Individuation, von Rudolf Engler geprägt, siehe Mendl, 2019a, 76f.

angefragt werden. Es gilt also, den erwünschten Perspektivenwechsel in eine doppelte Richtung hin zu gestalten: auf das Verstehen der anderen Religion und zudem der häufig fremden eigenen.

Didaktische Folgerungen: Differenz Erfahrung als Motor

Von einem phänomenologischen Ansatz aus erscheint es als aufschlussreich, genauer zu beschreiben, was bei der Begegnung mit anderen Kulturen oder Religionen geschieht: Religionen manifestieren sich in einer bestimmten Ästhetik, einem Stil, in Gestus, Kleidung und Verhalten der sie Praktizierenden, in einer besonderen Sprache, einer Musik, besonderen Zeitrhythmen, bestimmten soziologischen Rollen und in artikulierten Glaubensüberzeugungen. Wenn es stimmt, dass Kinder Religion „von außen nach innen“ lernen (Steffensky, 1988, S. 4), dann ist die Erstbegegnung mit einem unbekanntem Gegenstand bzw. einer fremden Person ganz entscheidend. Diese Wahrnehmung erfolgt aber nicht ungefiltert, zu den Evidenzquellen zählen auch die soziale Prägung und die bereits vorhandenen Gedächtnisspuren und Konstrukte (Mendl, 2005; Hellmann, 1998). In der Begegnung werden eigene Vorstellungen einer Ästhetik, eines Lebensstils, von Überzeugungen und sozialen Rollen evoziert; Stereotype und Vorurteile sowie eigene Dispositionen im Umgang mit dem, was nicht vertraut ist, spielen in die Rezeption mit hinein (Mendl, 2009, S. 238).

Beispiele zu konkreten Sinneswahrnehmungen. Ich rieche etwas (z. B. ein Räucherstäbchen, Weihrauch, spezielle Gerüche in Gebäuden), ich höre etwas (den Ruf des Muezzin, Mönchsgesang), ich sehe etwas (die Ästhetik und Einrichtung einer Moschee oder eines Kirchenraums, eine verschleierte Frau, eine Nonne, einen Mann mit Kippa), ich schmecke etwas (Charosset, eine buddhistische Reisuppe), ich spüre etwas (im Schneidersitz am Boden sitzen, auf einer Kirchenbank knien, Wärme und Kälte). Entscheidend ist, dass solche Wahrnehmungen von Fremdheit immer auch emotional geprägt sind: Das wirkt komisch, eigenartig, abstoßend, befremdlich, lustig. Von daher verwundert es nicht, wenn Schüler*innen, wenn sie zum ersten Mal den Ruf eines Muezzins medial eingespielt hören, lachen: „Das klingt aber komisch!“ (Meyer, 2020, S. 271). Eine Interpretation des Fremden erfolgt nie wertneutral-distanziert, sondern im Vergleich zu den eigenen Vorstellungen von einem guten, richtigen Leben und Glauben im Kontext der eigenen soziokulturellen Verortung. Das gilt auch für komplexere Wahrnehmungs- und Verarbeitungswege: Nachvollziehbar sind ein Unverständnis über die rigide soziologische Kastenbildung, das Kopfschütteln über die Verehrung der heiligen Kuh, die Verwunderung über die eigenartige Weise des Ineinander von Fasten und Essen im Ramadan, die Ratlosigkeit über die Verbote, bestimmte Speisen überhaupt oder miteinander vermischt zu essen, die Befremdung über kahlgeschorene Mönche beim inhaltsleeren Beten.

Die differenzhermeneutische Folgerung aus diesen Befunden: Nur, wenn diese Fazetten einer emotional unterfütterten Fremdheit bearbeitet werden, können interreligiöse Lernprozesse beginnen! Karlo Meyer bezeichnet dies als „kon-

struktives Ambiguitätsmanagement“ (Meyer, 2020, S. 277–298) – die Fähigkeit, Unbekanntes, Mehrdeutiges und Fremdes zunächst einmal auszuhalten. Wenn die Gründe für ein „Fremdeln“ offengelegt und bearbeitet werden, sind auch Reflexionen über die mitgebrachten individuellen Vorkonstruktionen möglich; danach lässt sich ein Gegenstand oder Sachverhalt von der eigenen Perspektive her klären. Von daher erscheint es als ein wichtiger Lernweg, die Lernenden zu einer narrativen Vergewisserung einzuladen (die bei einer personalen Begegnung auch dialogisch erfolgen kann): Was steckt hinter meiner Reaktion? Welche Erfahrungen bzw. Einstellungen spielen in die Deutung mit hinein? Was fasziniert mich? Was erscheint mir unverständlich und was möchte ich genauer ergründen? Wo sehe ich Vergleichspunkte?

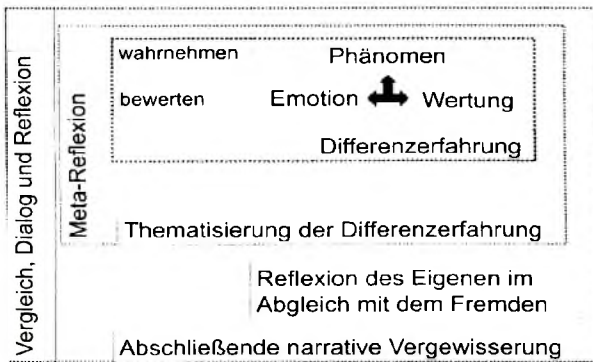


Abbildung 2: Schritte eines Umgangs mit Differenz (Mendl, 2017a, S. 110).

Eine solche Bearbeitung von Differenzerfahrungen kann zum Motor für ein interreligiöses Lernen werden. Karlo Meyer formuliert für den Umgang mit Fremdheit als didaktische Aufgabe und speziell mit fremden religiösen Traditionen folgende Ziele:

„Erstens, negativ formuliert: es geht nicht darum, Fremdheit aufzulösen und Vertrautheit herzustellen. Positiv formuliert geht es darum, sowohl dazulernen als auch ein Bewusstsein für bleibende Fremdheit zu wahren. Zweitens sind sowohl im Sinne der Schülerinnen und Schüler als auch im Sinne des Unterrichtsgegenstandes Lernwege zu wählen, die einerseits dem Fremden in seiner Andersartigkeit, andererseits den Lernenden mit ihrem Verstehenshorizont gerecht werden. Drittens sind Sozialverhalten sowie Training und Reflexion des Perspektivwechsels darauf abzustimmen [...], Vertrautwerden mit bleibender Differenz ins Verhältnis zu setzen. Viertens umschließt Begegnung bei Grenzachtung auch inhaltlichen Austausch, das heißt, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sich fremden Fragen anderer Traditionen zu stellen und dadurch eigene Perspektiven und Positionen zu entwickeln“ (Meyer, 2015, S. 2).

Eine solche interreligiöse Didaktik, die am Differenten ansetzt und auf „konstruktives Ambiguitationsmanagement“ (Meyer, 2020, S. 277) abzielt, muss sich auch in den konkreten Feldern des interreligiösen Lernens bewähren.

Didaktik des Differenten – konkretisiert an Lernfeldern

Begegnungslernen

Personalität ist ein wichtiges Prinzip interreligiösen Lernens; denn es interessieren weniger Dogmatik einer anderen Religion, sondern die Menschen, die eine Religion leben (Mendl, 2019a). Die These, die Begegnung sei der „Königsweg interreligiösen Lernens“ (Leimgruber, 2007, S. 101), muss jedoch relativiert werden, weil bei der unmittelbaren Begegnung von Schüler*innen die jeweiligen Gesprächspartner in einer Expertenrolle sehr schnell überfordert sein könnten; nicht jeder ist auskunftsfähig und -bereit (Langenhorst, 2017 & Mendl, 2019a). Unter einem differenzhermeneutischem Blickwinkel zielt eine personale Begegnung (z. B. mit eingeladenen Experten der jeweiligen Religion oder über mediale Repräsentationen), aber auch nicht auf einen idealtypisch gedachten harmonischen interreligiösen Dialog, der alle Differenzen auflösen möchte, sondern erweist sich gerade in den sperrigen Aspekten als lernproduktiv, weil durch die Wahrnehmung von Differenzen eine Fragehaltung ausgelöst werden kann (Gloy, 2019). Spannend wird es, wenn im Gespräch Facetten aufscheinen, die Widerspruch evozieren – beispielsweise bezüglich bestimmter Glaubensüberzeugungen, der Lebensführung oder bezogen auf das Verhältnis von Mann und Frau.² Die Schüler*innen sollten nicht nur dazu motiviert werden, an die jeweils Anderen Fragen zu stellen, sondern auch in eine Beobachterrolle zweiter Ordnung zu gehen: Was löst die sinnliche Wahrnehmung des Gesprächspartners (visuell, auditiv, körpersprachlich, inhaltlich, usw.) bei mir aus? Was interessiert mich? Aber auch: Was befremdet mich? Auch Lehrkräfte sind in diese Prozesse einer Annäherung und Distanzierung einbezogen; ein Beispiel: Dass ein jüdischer Rabbiner beim Synagogenbesuch einer Schulklasse den Lehrern die Hand gibt, der Lehrerin aber nicht, überraschte und befremdete alle. Gerade die Dynamik einer Begegnung zwischen Menschen, die einer (oder auch keiner!) Religion angehören, mündet in die selbstreflexive Frage nach den eigenen Positionen; beim skizzierten Seminarprojekt „Gesichter der Religionen“ lautete die Aufgabe für die Studierenden bei der Gestaltung einer Schautafel zur eigenen Person dann nicht wie bei der Darstellung der porträtierten Mitglieder einer anderen Religion in einem kurzen Kasten zu erklären, was die Axiome dieser Religion sind, sondern Auskunft zu geben auf die Frage: „Wieso ich katholisch bin!“ (Mendl, 2017a, S. 6) – In einer Lerngruppe, in der sich auch reli-

2 So beim eingangs angedeuteten Seminar, als die Studierenden die Ebene einer schwachen Toleranz verlassen hatten und in der respektvollen Begegnung mit Vertretern einer anderen Religion dann durchaus Nichtübereinstimmung entdeckten und auch formulieren konnten. Siehe Mendl, 2017.

gionsfreie Schüler*innen befinden, könnte die Frage auch lauten: „Wieso ich nicht glaube?“, oder: „Wie wirkt dieser Mensch, der glaubt, auf mich?“

Diese Wahrnehmung von Differenz ergibt sich auch bei der Begegnung mit Menschen und Orten der – oftmals fremden – eigenen Religion. Die Sinus-Milieu-Studien ergaben ja, dass die Erscheinungsformen des Christentums für nur wenige gesellschaftliche Milieus ästhetisch attraktiv sind; man wird davon ausgehen können, dass bei einer Exkursion in ein Gemeindezentrum oder Kloster auch Fremdheitserfahrungen evoziert werden und beispielsweise das Outfit, die Praktiken und geäußerten Glaubensüberzeugungen durchaus für unterschiedliche Resonanzen sorgen: „Echt krass, so viel beten“ – „Die Lady wirkt ganz entspannt und glücklich, hält ich nicht gedacht!“ – „Jetzt verstehe ich zum ersten Mal, was den Reiz des Klosterlebens ausmacht“ (Mendl, 2011, S. 4–9), 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 Schüler*innen einzuschätzen und die rechte Mitte zu finden. So soll über die Person 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.

Religiöse Artefakte und Praktiken

An religiösen Artefakten (Hull, 1996; Sajak, 2010) von Religionen kann man sehr gut die Dynamik zwischen einer Annäherung an ein Item einer Religion und einer Distanzierung einüben. Da die Annäherung an die Artefakte einer fremden Religion auf respektvolle Weise geschehen soll, sorgt dies für die entsprechende didaktische Rahmung, 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 hergestellt werden können. So kann beispielsweise die jeweilige Eigenart eines Glücksbringers, eines Haussegens oder eine Mesusa bzw. eines Freundschaftsarmbands, eines Rosenkranzes und anderen Gebetsketten und deren jeweilige Unterschiede erschlossen werden.

Meyer empfiehlt, bei der Einführung eines Gegenstands die bleibende Differenz durch entsprechende Marker zu implementieren – z. B. durch eine besondere Farbgebung im Hintergrund oder einen Klang, der den Übergang zu einer respektvollen Annäherung verdeutlicht (Meyer, 2015).

Auf ähnliche Weise können auch religiöse Vollzüge anderer sowie der eigenen Religion differenzhermeneutisch erschlossen werden; auch hier wird vieles

zunächst einmal eigen-artig wirken (Fastenpraxis, rituelle Waschung und rituelles Gebet, Gebetsmühle usw.). Ein wunderbares Beispiel für die Verschränkung verschiedener emotionaler Zugänge stellt das Charosset (Fruchtmus) dar, das beim jüdischen Pessachfest eine tragende sinngebende Rolle hat: Erklärt man zuvor die bewusste farbliche Affinität zu den Lehmziegeln, die die Israeliten in der Knechtschaft herstellen mussten, und lässt die Lerngruppe die Farbe des Fruchtmuses beschreiben, so erfolgen meist negative Konnotationen, die aber aufgelöst werden, wenn die (pappsüße) Speise gegessen wird. Bei Licht besehen werden auch viele Praktiken und Artefakte des Christentums auf Außenstehende eigen-artig wirken: Z. B. die Kreuzesdarstellung, die ja bereits in der Antike für Aufsehen und Unverständnis sorgte; Segenspraktiken – ein Kind bekommt Wasser auf die Stirn geträufelt und wird mit einer Salbe andeutungsweise eingecremt; eine Schar älterer Männer legt der Reihe nach jüngeren Männern ihre Hände auf den Kopf, ein alter Mann schreitet durch den Kirchenraum und löst durch eine Bewegung mit der rechten Hand ein eigenartiges Zucken ebenfalls der rechten Hand bei den Gläubigen in den Kirchenbänken aus, die sich gelegentlich auch noch niederknien. Was geschieht da? Was soll das?

Anders-Orte

Bei einem (realen oder virtuellen) Besuch des religiösen Handlungsortes einer anderen Religion befindet man sich automatisch auf der Ebene eines Beobachters zweiter Ordnung: Man erlebt die religiösen Handlungsvollzüge mit, ohne sich aktiv betend daran zu beteiligen.¹ In der Regel wird man die Räume, an denen sich die andere Religion manifestiert, außerhalb einer religiösen Praxis aufsuchen – übrigens ähnlich wie bei kirchenraumpädagogischen Exkursionen, die im Normalfall außerhalb von Gottesdienstzeiten stattfinden.

Man wird eine solche Exkursion, die auch mit der Begegnung mit Menschen anderer Religionen verbunden sein wird, gründlich planen. Zur Vorbereitung zählt die Schulung der Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Sinnesebenen und evtl. je nach Unterrichtsansatz auch die vorauslaufende inhaltliche Erschließung von Einrichtungselementen, die dann als kognitive Anker bei der Wiedererkennung vor Ort dienen können.

Nach dem hier skizzierten Ansatz einer Differenzhermeneutik sollten 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

3 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) – siehe Mendl, H. (2016). Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht. Stuttgart, S. 243f.

werden muss. „Berücksichtigt, dass man einen fremden Raum nicht nur mit den Augen und dem Verstand, sondern mit allen Sinnen und auch mit den Gefühlen wahrnimmt.“ – „Was riechst du, was hörst du, was fühlst du? Verändert sich deine Wahrnehmung im Laufe des Besuchs?“ – „Was erinnert dich an andere religiöse Räume?“ – „Was irritiert dich?“ – „Was möchtest du fragen?“ (Mendl, 2020, S. 119).

Miteinander Feiern

Bei der gemeinsamen Gestaltung von Festen im Schulalltag wird das spannende und spannungsreiche Verhältnis zwischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden sinnenfällig deutlich (Fromme-Siefert, 2017); gerade bei religiösen Feiern erscheint eine respektvolle Grenzziehung und ein Ausloten um die verschiedenen Formen als unverzichtbar (Mendl, 2019a, S. 155):

- Handelt es sich um die Einladung Andersgläubiger oder Religionsfreier im Sinne einer *liturgischen Gastfreundschaft*,
- um eine *multireligiöse Feier*, bei der man sich von vorneherein der Differenz bewusst ist und die Traditionen und Gebete verschiedener Religionsgemeinschaften nebeneinander zur Geltung bringt,
- um eine *interreligiöse Feier*, bei der man bewusst Trennendes ausklammert, und vor allem religionenübergreifende Symbol- und Ritualwelten (z. B. einen Friedensgruß) bemüht,
- oder um eine *religiöse Feier für alle*, bevorzugt an neutralen Orten, wo Menschen verschiedener Weltanschauungen und Religionen ihre Fragen und Hoffnungen zum Ausdruck bringen?

Man wird jede Form der wechselseitigen Vereinnahmung vermeiden. 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, Vorsteher des Gottesdienstes in unterschiedlichen liturgischen Gewändern. 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 Angehörige verschiedener Kulturen ihre Traditionen (Lieder, Tänze) und besonders auch Essgewohnheiten mitbringen. Geschmack und Differenz lassen sich auch über die Kultur und Erfahrung des Essens bilden! (Schmidt-Leukel, 2000).

Gleichzeitig gilt es gerade beim Bemühen um eine Gemeinschaft über verschiedene Kulturen und Religionen hinweg, gemeinsame Grunderfahrungen zu ermöglichen; das sehen auch die Bischöfe so: „Gesten und Gebärden, die von allen Partnern nach Absprache akzeptiert worden sind, können einbezogen werden. Zu nennen sind das Entzünden von Kerzen, Formen des Friedensgrußes, das Austeilen von Blumen oder anderer geeigneter Zeichen. Auch das Schweigen ist ein

wichtiges und geeignetes Element, das der Sammlung und dem stillen Beten dient, aber auch beim Gedenken von Opfern der Gewalt und bei Bitten in Krisensituationen angebracht ist“ (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, 2008, S. 44).

Wie tickt Religion?

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! Bereits Johannes Lähnemann formulierte folgende Forderung: „Die Medien müssen helfen, vorhandene Vorstellungen und Vorurteile, aber auch Erwartungen bei Schülern (und Lehrern) ins Bewusstsein zu heben“ (Lähnemann, 1994, S. 145f). Deutlich wird, dass ein differenzhermeneutischer Ansatz der Versuchung einer vorschnellen Toleranzbekundung auf der Oberflächenebene entgehen will. Dies dient sowohl einem vertieften Verständnis des Anderen und der Anderen als auch der Klärung des Eigenen.

Was alle Religionen miteinander verbindet: Es geht zentral um den Modus einer Wahrnehmung der Wirklichkeit unter der Perspektive des jeweiligen Glaubens. Jede Auseinandersetzung mit Religion zielt deshalb neben der Entwicklung von Respekt und Toleranz, oder, wie dies Leimgruber nennt, „Xenosophie oder der weisheitliche Umgang mit Fremden“ (Leimgruber, 2007, S. 82) fundamental darauf, den Grundstrukturen der Religionen auf die Spur zu kommen. „Wie tickt Religion?“, lautet die globale Aufgabenstellung. Die übergreifende Aufgabe besteht also darin, die Komplexität und Eigenart von Religion und Religionen verstehen zu lernen. Deshalb sollten die einzelnen Weltreligionen nicht additiv präsentiert werden, sondern, wie es der Begriff des „Interreligiösen“ bereits andeutet, in einem permanenten Wechselspiel von aufbauendem und vergleichendem Lernen in Rückbindung an zentrale Fragen und Themen der Religionen stattfinden. Im Kontext eines konfessionellen Religionsunterrichts kommt dabei als Vergleichspunkt immer auch die jeweilige Konfession in den Blick: „Wie tickt meine Religion?“ lautet die Forschungsfrage, die Kinder und Jugendliche häufig aus einer Distanz heraus bearbeiten werden. Wie oben ausdifferenziert, erscheint aber auch noch eine dritte Ebene als bedeutsam: „Wie ticke ich selber in Bezug auf Religion und Konfession“ – diese konfessorische Frage im Sinne einer individuellen religiösen Identitätsbildung erweist sich als die Schlüsselfrage, von der aus Differenzen, aber auch Gemeinsamkeiten, Ambiguitätsmanagement, Perspektivenwechsel und eine starke Toleranz erlernt werden können.

Literatur

- Fromme-Seifert, V. & Kamcili-Yildiz, N. (2017). Religiöse Toleranz braucht Zeit zu wachsen. *Katechetische Blätter* 142, 185–188.
- Gärtner, C. (2015). Hermeneutik des Fremden. *WiReLex*. Verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100078/> [25.05.2016].
- Gloy, A. (2019). Kultur der Anerkennung im interreligiösen Dialog. *KatBl* 144, 270–274.
- Hellmann, K.-U. (1998). Fremdheit als soziale Konstruktion. Eine Studie zur Systemtheorie des Fremden. In H. Münkler (Hrsg.), *Die Herausforderung durch das Fremde* (S. 401–459). Berlin: Akad. Verlag.
- Hull, J. M. (1996). A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children. *Religious Education* 91, 172–188.
- KatBl* 142 (2017). Interreligiöse Begegnungen, H. 3, 195–199.
- Lähnemann, J. (1994). Weltreligionen im Unterricht. Teil I: Fernöstliche Religionen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langenhorst, G. (2017). Begegnung als „Königsweg interreligiösen Lernens“? Ein skeptischer Einwurf. *KatBl* 142, 183f.
- Leimgruber, St. (2017). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.
- Luhmann, N. (1981). Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung* 3 (S. 25–34). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mendl, H. (1998). Wie hältst Du's mit Deiner Religion? Religion in der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Kulturen und Religionen am Paul-Klee-Gymnasium. *Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg*, H. 1, 35–40.
- Mendl, Hans (2005). *Konstruktivistische Religionsdidaktik*. Ein Studienbuch. Münster: LIT.
- Mendl, H. (2009). Wie Kinder mit Differenz umgehen – Theologisieren mit Kindern im Kontext religiöser Pluralität. In A. Bucher (Hrsg.), „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. *Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen*. *Jahrbuch für Kindertheologie* 8 (S. 23–38). Stuttgart: Calwer.
- Mendl, H. (2011). Religion erleben. Konzeptionelle Rahmendaten eines performativ orientierten Religionsunterrichts. *IRP-Impulse Frühjahr 2011*. Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg, 4–9.
- Mendl, H. (2016). *Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen*. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, H. (2017a). Der fremde Andere. Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik. In G. Büttner, O. Reis, H. Mendl & H. Roose (Hrsg.), *Religion lernen*. *Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*. *Religiöse Pluralität*, Bd. 8 (S. 106–118). Babenhausen: Verlag Ludwig Sauter.
- Mendl, H. (2017b). Gesichter der Religionen. *KatBl* 142, 195–199.
- Mendl, H. (2019a). *Religionsdidaktik kompakt*. Für Studium, Prüfung und Beruf, 7. A. München: Kösel.
- Mendl, H. (2019b). *Taschenlexikon Religionsdidaktik*. München: Kösel.

- Mendl, H. & Schiefer Ferrari, M. (2020). Religion vernetzt Plus. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre am Gymnasium. Berlin: Kösel.
- Meyer, K. (2015). Fremdheit als didaktische Aufgabe. WiReLex. Verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100069/> [22.03.2016].
- Meyer, K. (2020). Grundlagen interreligiösen Lernens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oz, A. (2015). Judas. Berlin: Campusverlag.
- Petry, M. (2020). „Anders“ ist ein gutes Wort. Passauer Neue Presse 150/2.7.2020, 11.
- Riegger, M. (2017). Vielfalt und Verschiedenheiten. Religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität. In: G. Büttner, O. Reis, H. Mendl & H. Roose (Hrsg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Religiöse Pluralität, Bd. 8 (S. 24–41). Babenhausen: Verlag Ludwig Sauter.
- Sajak, C. P. (2010). Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. München: Kösel.
- Schmidt-Leukel, P. (2000). Die Religionen und das Essen. Kreuzlingen: Verlag Hugendubel Kreuzlingen.
- Schweitzer, F. u.a. (2018). Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Münster u. New York: Waxmann.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2008). Leitlinien für das Gebet bei Treffen von Christen, Juden und Muslimen. Eine Handreichung der Deutschen Bischöfe. Bonn: Eigenverlag.
- Selman, R. L. (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Steffensky, F. (1998). Gott im Kinderzimmer. Über den Versuch, Religion weiterzugeben. Glaube und Lernen 13, H. 1, 4–10.
- Streib, H. (2005). Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. In V. Elsenbast, P. Schreiner, & U. Sieg (Hrsg.), Handbuch interreligiöses Lernen (S. 230–243). Gütersloh: Veröffentlichung des Comenius-Instituts.
- Sundermeier, Th. (1996). Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.