

Hans Mendl

Wie Kinder mit Differenz umgehen – Theologisieren mit Kindern im Kontext religiöser Pluralität

»Ich wanderte zur Kirche und fasste Mut ... Ich ging nach vorn und sah mir das Heiligtum an. Ein Bild hing dort. War das ihr Murti? Ein Menschenopfer offenbar. Ein wütender Gott, den man mit Blut beschwichtigen musste. Frauen, die benommen in den Himmel starrten, wo fette Babys mit winzigen Flügeln flogen. Ein Vogel, der anscheinend etwas Besonderes war. Welcher davon war der Gott? An der Seitenwand des Sanktums hing eine gemalte Holzstatue. Dieselbe Opfergestalt wie auf dem Bild, geschunden, das Blut in kräftiger Farbe gemalt. Ich starrte seine Knie an. Sie waren ganz aufgeschlagen. Die hellrote Haut klaffte wie Blütenblätter, und die Kniescheiben waren rot wie Feuerwehrautos. Ich konnte mir nicht erklären, was diese Folterszene mit dem Pfarrer im Pfarrhaus zu tun hatte.«¹

1. Die Bedeutung der Fragestellung

In Yann Martels »Schiffbruch mit Tiger« wird recht drastisch die Erfahrung von Differenz geschildert: Ein Kind betritt eine christliche Kirche und steht fassungslos vor dem für es unverständlichen Zeugnis einer fremden Religion. Wie kommt es nun von der wahrgenommenen Fremdheit zum Verstehen des Anderen?

Allein die Fragestellung sollte man aus bildungstheoretischer Distanz betrachtet als Fortschritt im religionspädagogischen Diskurs sehen. Sie befindet sich auf der Linie einer Didaktik, die von einer bloßen

Fixierung auf Inhalts- und Vermittlungsperspektiven stärker auf das lernende Subjekt und dessen Möglichkeit eines Umgangs mit Lerngegenständen und einer Aneignungsdidaktik fokussiert ist. Es ist nicht zuletzt die Leistung der Kindertheologie, diesen Fokus kultiviert zu haben. Die Frage, wie tradiertem Glaube und individuelles Leben miteinander in Beziehung kommen können, steht gleichermaßen im Zentrum der Korrelationsdidaktik und des Elementarisierungsmodells. Hinter der Fragestellung »wie Kinder mit Differenz umgehen?« (mit einem Fragezeichen versehen!) verbirgt sich nun aber ein markanter hermeneutischer Verdacht, der darauf verweist, dass der Brückenschlag zwischen Eigenem und Anderem nicht so reibungslos funktioniert, sondern zunächst einmal fundamentale, vielleicht als unüberbrückbar erscheinende, Differenzen im Verstehen deutlich werden. Diese Verstehensbarrieren werden umso höher, wenn die Thematik auf das Feld interreligiösen Lernens ausgeweitet wird. Religionsdidaktisch schließt sich die Frage an, wie diese Differenzen überwunden werden können.² Und die

1 Y. Martel, Schiffbruch mit Tiger, Frankfurt a.M. 2005, 74.

2 »Verstehen« ist die zentrale Kategorie interreligiösen Lernens, die von den Vertretern einer religionsfeindlichen Position gerade nicht intendiert wird: siehe als Musterbeispiel das üble Kinderbuch: M. Schmidt-Salomon / H. Nyncke, Wo bitte geht's zu Gott? fragte das

religionspädagogische Forschung muss bestrebt sein, die Fragestellung auch empirisch anzugehen:

»Noch immer wissen wir viel zu wenig darüber, was in der Praxis von Religionsunterricht tatsächlich geschieht und wie sich religionspädagogische Ansätze in der Praxis realisieren lassen. ... Lassen sich Kinder und Jugendliche wirklich »probe-weise« ein auf »fremde Welten«? Was bedeutet dies für Kinder und Jugendliche? Welche Gestaltungsformen empfehlen sich mehr als andere ...?«³

In diesem Beitrag wird der Forschungsfokus beschrieben: Skizziert werden religionspädagogische Theorien, mit denen das Problem eines Umgangs mit Fremdheit theoretisch gefasst wird, Thesen zum Umgang von Kindern mit Differenz sowie didaktische Elemente, mit denen das Feld der Differenz Erfahrung bearbeitet werden kann.

2. Religionspädagogische Konzeptionen zur Bewältigung der Fragestellung

2.1 Der große Zweifel: Alteritätsdidaktik

Kann man »am anderen« überhaupt etwas lernen? Von einer Alteritätsdidaktik aus wird dies zunächst einmal grundsätzlich bezweifelt. Ulrike Greiner kritisiert die Versuchung einer Horizontverschmelzung von verschiedenen Identitäten. Dem setzt sie die These von der bleibenden Differenz zwischen singulären Identitäten entgegen und entwickelt von da aus das Modell einer Differenzhermeneutik, das auf ein Entdecken des Anderen und eine Konvivenz zwischen den einander Fremden abzielt.⁴ Bernhard Grümme plädiert auf ähnliche Weise für einen Erfahrungs-

begriff, »der die Andersartigkeit gegenüber einer ungebrochenen Subjektzentrierung stark macht und doch das Ankommenkönnen dieser Alterität im Subjekt bedenkt«⁵. Erfahrung wird somit immer auch Differenz Erfahrung; weil der andere ein anderer ist, eröffnen sich neue Erfahrungswelten. Wer sich mit Fremdem und Fremden auseinandersetzt, produziert bei der Verarbeitung der Wahrnehmung des Fremden neue Bedeutungen, was allerdings nicht ungebrochen vonstatten geht: »Eine kritische Subjektorientierung ... betont das Moment des Fremden, des Irritierenden, des Unerhörten, des radikal Neuen, des Undenkbaren, die Anerkennung der Andersheit des Anderen«.⁶ Ulrike Greiner bezeichnet dies als ein »Lernen am »Widerstand« ohne dessen »Überwindung««⁷. Der große hermeneutische Verdacht lautet also, dass Differenz nie völlig aufgelöst werden kann.

2.2 Die große Aufgabe: Das Zueinander von objektiver und subjektiver Religion

Dennoch bleibt nach Rudolf Engler die religionspädagogische Aufgabe, objektive

kleine Ferkel. Ein Buch für alle, die sich nichts vormachen lassen, Aschaffenburg 2007.

- 3 F. Schweitzer, Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung, in: ZPT 60 (2008), 59–73, hier 70f.
- 4 U. Greiner, Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften, Münster 2000, 282.
- 5 B. Grümme, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh 2007, 144.
- 6 Ebd., 321.
- 7 Greiner, Der Spur des Anderen folgen? (wie Anm. 4), 280.

und subjektive Religion, konfiguriertes und individuiertes religiöses Wissen aufeinander zu beziehen, bestehen. Es geht im Religionsunterricht auch um das Verstehen konsistenter Wissensbestände der objektiven Religion oder der Religionen – im Unterschied zur individuellen Aneignung religiöser Traditionen (Individuation). Beides muss dabei in der rechten wechselseitigen Balance vonstattengehen, Phasen der kohärenten Darstellung objektiver Religion – vertieft, vernetzt, nachhaltig präsentiert –, der Reflexion und der Adaption müssen intelligent miteinander verschränkt werden.

Im Kontext unserer Fragestellung nach der Bewältigung von Differenz interessiert vor allem der wechselseitige Bezug: Wie wirkt konfiguriertes Wissen auf individuiertes? Wie muss Unterricht konzipiert sein, dass sowohl konfiguriertes Wissen gesichert als auch in der Auseinandersetzung damit individuierte Fragehaltungen und Weiterdenkprozesse ausgelöst werden?

2.3 Die große Komplexität: Modelle der Abduktion und Dekonstruktion

Der Ansatz einer »*Abduktiven Korrelation*«⁸ geht davon aus, dass lernende Subjekte in ihrem existentiell-fragenden Zugang auf die Wirklichkeit Gedankengänge entwickeln, die bereits Bezüge zur Tradition des Religiösen aufweisen; Religion müsse nicht erst aus den Glaubensinhalten deduziert oder aus der Lebenswelt induziert werden. Religion wird nicht unterrichtlich »gemacht«, sie liegt bereits individuell vor.⁹ Werden diese latenten Sinnstrukturen aktiv vom Subjekt aufgedeckt, können sowohl traditionelle Argumentationsstrategien als auch sub-

jektbezogene Fragehaltungen in einen produktiven Dialog gebracht werden, der überraschend Neues hervorbringt.

Im Modell der Abduktion scheinen zwei Überzeugungen auf: (1) Es gibt mehr an gemeinsamem kulturellem und religiösem Wissen, als man meint; diese Beobachtung stellt eine kritische Entgegnung zur Säkularisierungsthese dar, nach der Religion zunehmend am Schwinden begriffen sei. So geht aus der Untersuchung von Tobias Ziegler¹⁰ hervor, dass das Jesus- Bild von Jugendlichen weit mehr vom Christentum geprägt ist, als man meint, und Claudia Bischof¹¹ veranschaulicht an einem kindertheologischen Interview mit einem Neunjährigen zur Erzählung von Kain und Abel, dass dieser im eigenen Sprach- und Erkenntnismodus eigentlich alle theologischen Deutungsmuster, die die Exegese im Laufe der Jahrhunderte formuliert, darbietet. (2) Gleichzeitig entsteht beim Aufdecken von Zusammenhängen zwischen den Bildungsgegenständen und subjektiven Deutungsmustern etwas Neues, das so zuvor nicht ersichtlich war.

8 A. Prokopf / H.-G. Ziebertz, *Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?*, in: RpB 44/2000, 19–50; S. Heil, *Wie lässt sich Neues erklären?*, in: R. Boschki / M. Gronover (Hg.), *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, Münster 2007, 238–249.

9 Prokopf/Ziebertz, *Abduktive Korrelation* (wie Anm. 8), 47.

10 T. Ziegler, *Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«?* Elementare Zugänge jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006.

11 C. Bischof, *Die Theodizeefrage im Denken von Grundschulkindern am Beispiel von Kain und Abel*, in: Entwurf 2000, Heft 2, 16–20.

Nach dem Modell einer *Dekonstruktion*, das Ulrich Kropac¹² vor allem auf dem Bereich des biblischen Lernens veranschaulicht, werden auf paradoxe Weise Destruktion und Konstruktion miteinander verbunden: Sowohl die fremde Welt der Bibel als auch die lernenden Subjekte sind im Unterricht diesem Prozess der Dekonstruktion ausgesetzt: »Dekonstruktion hebt deutlicher ... hervor, dass Suchen und Fragen, Umkreisen und Perspektivenwechsel eine Annäherung an die Schrift darstellen, in der sich ein ihr ureigener Grundzug widerspiegelt. Sie hält zugleich gegenüber allen systembildenden Zugriffen an einer nicht restlos aufzuhellenden Fremdheit und Uneindeutigkeit des Texts fest.«¹³ Andererseits irritieren biblische Texte auch das Selbstverständnis eigener Selbst-, Welt- und Gottesbilder und bieten Schülern Gegenwelten, die für konstruktiv verändernde Prozesse offen stehen.

Der Ertrag beider Theorien für unsere Frage lautet, dass nicht die Überwindung von Fremdheit das erste Ziel ist, sondern die Fokussierung auf das entstehende Neue in der Begegnung mit Fremdem, die Entwicklung von Fragehaltungen und individuellen Deutungskonstrukten im Umgang mit fremden Erfahrungen.

2.4 Der große Spagat: Zeichentheoretische Ansätze

Wie kann man eine andere Religion, auch die fremde eigentlich eigene, verstehen, wenn die Distanz so übergroß geworden ist, dass weder auf der Oberflächendimension religiöse Zeichen dekodiert werden können, noch der Gesamtzusammenhang »wie Religion tickt« mehr verfügbar ist, d. h. die Art und Weise, wie Religion(en) die Wirklichkeit deuten? Denn Religion

wird verstanden als eine »in Kultur eingelagerte Praxis«¹⁴ mit je eigenen ästhetischen Zeichensystemen. Ihre Deutung ist einerseits festgelegt und andererseits aber unabschließbar. Man muss also Religion prägnant zeigen, um sie zu verstehen. Um nun religiöse Zeichen adäquat (weiter)deuten zu können, genügt keine Beschränkung auf deren semantische Gehalte oder die syntaktischen Kontexte der Zeichenverwendung. Eröffnet werden muss auch der »Blick für die pragmatische Zeichen-dimension, d. h. für die Handlungsformen und -umstände, in denen sich Religion ästhetisch darstellt«¹⁵. Da heute diese Zeichensysteme der Religion(en) für viele Kinder und Jugendliche fremd sind, wird eine Beschäftigung damit häufig kognitive Dissonanzen auslösen – Zeichen und Zeichenhandlungen sind nicht a priori verständlich, sie befremden und verunsichern. Es wird nach Bernhard Dressler das Ziel sein, Religion in ihrer Eigenart als »Kultur symbolischer Kommunikation« zu zeigen; erkennbar wird sie aber »in ihren Vollzügen, d. h. in ihren narrativen und liturgischen Gestalten, nicht aber, jedenfalls nicht hinreichend, in ihren lehrmäßigen Reflexionsgestalten«¹⁶.

12 U. Kropac, *Biblisches Lernen*, in: G. Hilger / S. Leimgruber / H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik*, München 2001, 385–401.

13 Ebd., 395.

14 T. Klie / S. Leonhard (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, 18.

15 Ebd.

16 B. Dressler, *Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 45 (2002), 11–19, hier 13.

2.5 Die große Herausforderung: Differenz in konstruktivistischer Sicht

Fremde Bildungsgehalte (also auch die spezifische Gestalt der Religionen) stellen nach konstruktivistischer Vorstellung von der Wahrnehmung von Wirklichkeit zunächst inhaltsleere Informationen dar, die im besten Fall zu einer »Perturbation« (Verstörung) des Lernenden führen – im schlechtesten Fall kurz wahrgenommen, dann aber als unbedeutend ausgefiltert und ignoriert werden. Die pädagogische Verantwortlichkeit erstreckt sich deshalb auch darauf, wie diese fremden Informationsbausteine in je individuelle Lernlandschaften eingepasst werden bzw. diese verändern können. Die Wahrnehmung und Verarbeitung von äußerer Wirklichkeit geht nach sehr individuellen autopoietischen Gesetzmäßigkeiten vonstatten. Bei der selbsttätigen Auseinandersetzung mit Lerngegenständen kommt es zu vielfältigen Transformationen.¹⁷ Die reproduzierbare Kenntnis von Oberflächenstrukturen einer fremden Religion genügt deshalb nicht; Ziel ist die Unterstützung selbstständiger und selbsttätiger Bildungsprozesse (im Gegensatz zur Anhäufung von trägem Wissen)!

Die argumentativen Bezüge zur oben angedeuteten Alteritäts-Didaktik sind evident: Beide Sichtweisen verbindet eine deutliche Skepsis, was die Möglichkeit einer unproblematischen Aneignung des Fremden betrifft. Objektive Religion lässt sich nicht einfach auf subjektive übertragen. Dies schützt die lernenden Subjekte vor einer vorschnellen Vereinnahmung: Die Begegnung mit Elementen objektiver Religion wird in vielen Fällen zunächst einmal Distanz hervorrufen. Von einem freiheitlichen Subjektbegriff aus wird es das didaktische Ziel sein, mit die-

ser Distanz umgehen zu lernen, und nicht, sie zu überwinden, weil dies nicht nur eine unangemessene Vereinnahmung des Subjekts bedeuten würde, sondern aus konstruktivistischer Sicht auch nicht gelingen würde.

2.6 Die große Chance: Performative Lernformen

Zeichentheoretische und konstruktivistische Ansätze verbinden zwei didaktische Perspektiven: In lernpsychologischer Hinsicht genügt es nicht, kontextlose Wissenssegmente anzubieten, die nur zu trägem und schnell wieder vergessenem Oberflächenwissen führen.

Gerade die klassischen Themen bei der Präsentation von anderen Religionen verführen leider häufig zu einer recht inhaltsträchtigen und zugleich kontextlosen Anhäufung gut strukturierter und ebenso gut abfragbarer Inhalte: die fünf Säulen des Islam, die Speisegebote im Judentum, die Kasteneinteilung im Hinduismus, der achteilige Pfad im Buddhismus, die Feste der einzelnen Religionen.

Damit verbindet sich ein Zweifel an der Reichweite ausschließlich diskursiver Lernformen im Religionsunterricht. Wenn sich die soziologischen Bedingungen so drastisch verändert haben, müssen sich auch die Präsentationsmodi von Religion ändern. Dieser Grundzweifel darf auch vor dem Ansatz einer Kindertheologie nicht Halt machen: »Theologisieren

17 »Aneignung« bedeutet aus konstruktivistischer Sicht keine identische Reproduktion! Siehe genauer: H. Mendl (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005, bes. 15 f.; G. Büttner (Hg.), *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006.

mit Kindern ist von einem diskursiven Umgang mit Wissen aus Traditionselementen christlichen Glaubens geprägt. Zu fragen ist, wie die innere Pluralität kindertheologischer Diskurse sich zu den Herausforderungen pluraler Lebenswelten verhält ...«, heißt es in der Einladung zur Tagung des Netzwerkes Kindertheologie 2008. Man wird die Ausgangsfrage erweitern müssen: »... und ob ein diskursiver Zugang allein reicht, um Religion und Religionen in ihrer Art der Wirklichkeitsbewältigung zu verstehen«. Friedhelm Kraft gibt in einem Aufsatz, in dem das Verhältnis von Kindertheologie und performativem Religionsunterricht geklärt wird, selbst die Antwort: Beide Ansätze sind »für ein umfassendes Verständnis von Religion am Lernort Schule unverzichtbar«¹⁸; die folgenden Ausführungen sind daher auch von der Grundüberzeugung geprägt, dass Religionsunterricht heute nur dann den nötigen Tiefgang erfahren kann, wenn er mit performativen Lernformen ausgestaltet wird.¹⁹

3. Wie Kinder mit Differenz umgehen – einige Thesen

Die folgenden prinzipiellen religionsdidaktischen Thesen zum Umgang von Kindern mit der Erfahrung von Differenz sollen dann im folgenden Kapitel in religionsdidaktische Handlungsmaximen hinein konkretisiert werden. Zunächst aber möchte ich grundsätzlich fragen: Wie nehmen Kinder Differenz wahr und was geschieht bei einer solchen Entstehung von Differenz? Denn »Didaktik ist Umgang mit dem Fremden, sie stiftet Beziehung zum Fremden«²⁰ – ohne die bleibende Fremdheit aufzuheben.

3.1 Kinder nehmen Differenz nicht begrifflich, sondern phänomenologisch wahr

Lern- und entwicklungspsychologisch besteht kein Zweifel, dass die erste Aneignung von Wirklichkeit nicht begrifflich, sondern sehr konkret vonstatten geht. »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.«²¹

Auch fremde 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.

Kinder dekodieren die Gegen-Stände einer fremden Religion (Symbole, Feste, Bräuche) nicht abstrakt und isoliert, sondern konkret in der sinnlichen Wahrnehmung und immer in Bezug auf die eigene Lebenswelt. Deshalb sollte bei jeder Form einer phänomenologischen Annäherung mitbedacht werden, wie denn die Wahr-

18 F. Kraft, Theologisieren im Religionsunterricht und performativer Religionsunterricht – zwei didaktische Ansätze bzw. Leitbilder für den Religionsunterricht im Widerstreit?, in: Jahrbuch für Kindertheologie 6 (2007), 111–120, hier 112.

19 H. Mendl, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008; Klie/Leonhard, Schauplatz Religion (wie Anm. 14).

20 D. Zilleßen, Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik, Münster 2004, 11.

21 F. Steffensky, Gott im Kinderzimmer. Über den Versuch, Religion weiterzugeben, in: Glaube und Lernen 13 (1998), Heft 1, 4–10, hier 4.

nehmung des Fremden erfolgt, vor allem auf welchen Feldern Differenzen auftreten.

Die Erfahrung von Differenz ist die Normalität in der Begegnung mit Fremdem: Auch bei Kindern ist die Lust, sich auf Fremdes einzulassen, und die entstehende Empathie und Sympathie verbunden mit der distanzierten Erkenntnis, dass die erlebten Räume und Riten die »der Anderen« sind.²² Der Wert eines phänomenologischen Ansatzes besteht aber gerade auch in der reflektierten Wahrnehmung des Anderen, weil diese, so die These, das Sprungbrett zum Verstehen darstellt.

3.2 Die Wahrnehmung des Fremden wird von emotionalen Reaktionen gesteuert

Auch wenn 10–12jährige bereits zeitlich und räumlich Fernes wahrnehmen können und 13–16jährige in der Lage sind »die kontextuellen Bezüge der Religionen in ihrer Wechselweise mit Kultur und Geschichte«²³ zu erkennen, erfolgt eine Interpretation des Fremden nie wertneutral-distanziert, sondern im Vergleich zu den eigenen Vorstellungen von einem guten und richtigen Leben und Glauben. Bereits auf der vermeintlich rein kognitiven Ebene einer Auseinandersetzung mit Fremdem werden affektive Filter wirksam. Wird Religion phänomenologisch in ihrem Lebenszusammenhang präsentiert, verbindet sich die Wahrnehmung unweigerlich mit emotionalen Wertungen.²⁴

Andere Religionen sind nun einmal anders, in der Raumästhetik, den musikalischen Stilen, den ethischen Regeln. Korreliert diese Wahrnehmung der Andersartigkeit mit affektiv verankerten Vorurteilen aufgrund medialer Eindrücke, familiärer Vorprägungen oder persönlicher Erfahrungen, so dürfte der Nor-

malfall des Lernens die auch emotional unterfütterte Differenz sein. Bereits vor einer unterrichtlichen Konfrontation mit »Fremdheit« liegen also wechselseitige Wahrnehmungen und Bewertungen der jeweils anderen Religionen vor. Als nicht unbedeutend erscheint auch die prinzipielle Einstellung zu Religion, weil sich diese natürlich auch auf die Akzeptanz jedweder konkreten Form von Religion auswirkt: Wenn einem Religion insgesamt und auch persönlich wichtiger ist, werden im Normalfall auch andere Religionen besser beurteilt werden, ergab einer neue empirische Studie.²⁵

22 S. Straß / W. Haußmann, »... auf weichem Teppich sitze ich mittendrin«. Erfahrungsbericht einer »unvorbereiteten« Moschee-Erkundung, in: Jahrbuch für Kindertheologie 4 (2005), 157–162, hier 160.

23 W. Haußmann / J. Lähnemann, Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005, 17.

24 Dies hängt gehirnpfysiologisch mit der Bedeutung des limbischen Systems bei der Verarbeitung von Informationen zusammen. Die neuronale Struktur des limbischen Systems, gelegen zwischen dem Vorderhirn und den entwicklungsgeschichtlich älteren und einfacher strukturierten Bereichen, dient als zentrale Nahtstelle zwischen vegetativ-körperlichen und seelisch-affektiven Vorgängen. Jeder bewusste Gedanke ist emotional gefärbt! Diese Emotionen wirken wie ein Filter! »Lernen ist Glückssache!«, lautet ein konstruktivistisches Postulat, das auch moralpsychologisch gestützt wird: Denn die entwicklungspsychologischen Untersuchungen der letzten zwanzig Jahre haben »deutlich gemacht, dass sich emotional verankerte Vorurteile nur schwer durch argumentative Überzeugungsarbeit verändern lassen« (G. Nunner-Winkler, Zur moralischen Sozialisation, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44 [1992], 252–272, hier 270).

25 R. Dollase, Christen, Atheisten, Muslime. Wechselseitige Wahrnehmungen im Spiegel empirischer Untersuchungen, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 48 (2005), 15–23, hier 18.

Selbst dort, wo die Ebene des Emotionalen und der Einstellungen nicht explizit thematisiert wird, verbinden sich ganz unterschiedlich gelagerte Wertungen mit den vermeintlichen »Sachinformationen«: 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.

3.3 Nur wenn die (bleibende) Andersheit thematisiert wird, können weitere Lernprozesse in Gang gesetzt werden

Die Herausforderung einer Alteritätsdidaktik besteht darin, dass die Fremdheit thematisiert und bearbeitet wird, selbst wenn sie niemals völlig aufgelöst werden kann, und zugleich Verstehensprozesse ermöglicht werden, damit aus den »Fremden« »Andere« werden. Doch wie kann das gelingen?

Ein Vermittlungsansatz würde sich darauf beschränken, Faktenwissen zu fremden Religionen zu präsentieren; dieses kann ja durchaus sehr differenziert gestaltet sein und beispielsweise auch die kulturelle Verwobenheit und Lebensrelevanz einer Religion implizieren. Es ist allerdings zweifelhaft, ob durch den distanzierten Vogelblick allein bereits tiefergehende interreligiöse Lernprozesse ausgelöst werden.

Denn spannend und bedeutungsvoll werden Lernprozesse dann, wenn das, was im lernenden Subjekt selber ausgelöst wurde, auch thematisiert wird. Das sind zunächst einmal subjektive Eindrücke, die

mit affektiven Wertungen verbunden sind: Erstaunen, Befremden, Entsetzen, Erheiterung, Unverständnis, Ekel, Verwunderung, Neugier ... können entsprechende Reaktionen sein. Die These lautet nun: Nur dann, wenn diese Emotionen auch thematisiert und hinterfragt werden, können sich tiefergehende Lernprozesse im Sinne einer »Hermeneutik des widerständig Fremden«²⁶ ereignen. Schülerinnen und Schüler werden durch kleinere oder größere didaktische Interventionen zu Beobachtern zweiter Ordnung; sie distanzieren sich von den eigenen spontanen Reaktionen und lernen diese aus einer mehr oder wenig großen Distanz aus zu analysieren und zu hinterfragen.

Woher kommt es, dass die Einrichtung einer Moschee als kitschig empfunden wird? Wieso lacht man über das in Bewegung-Setzen einer Gebetsmühle? Wieso erscheint einem die Anschaffung von verschiedenem Geschirr für verschiedene Speisen als unverständlich? Dass Riten und Artefakte von Religionen manchmal auch von sich aus als perturbierende Geschmacksverunsicherung angelegt sind, kann man an den Speisen des jüdischen Pessachmahls erkennen: Salzwasser, Bitterkräuter und Charosset (Fruchtmus mit braun-roter Farbe) lösen bei einem induktiven Vorgehen zunächst einmal eine Geschmacksverwirrung aus; erst wenn diese thematisiert und analysiert wird, lässt sich der tiefergehende Sinn im Kontext der Exoduserzählung erschließen und sinnlich genießen. Die visuelle Geschmacksverwirrung (ich denke an so manche spontane farbliche Beschreibung des Charossets durch Schüler) wird durch die erzählende

26 B. Dressler, *Blickwechsel. Religionspädagogische Einwüfe*, Leipzig 2007, 252 (mit Bezug auf Nipkow und Zilleßen).

Deutung und den sensorischen Kontakt (fruchtige Süße) transformiert zu einer Geschmackskomposition, die die Rück Erinnerung an die bittere Sklavenarbeit mit dem Dank an Gott den Befreier und Wohltäter verbindet.

3.4 Die Wahrnehmung von Differenz ermöglicht die Reflexion des Eigenen

Mit der Thematisierung der Fremdheit beschreitet man bereits den didaktischen Spagat zwischen Anderem und Eigenem. Deutlich werden sollte, dass das Fremde deshalb die Erfahrung von Differenz auslöst, weil man selber bezüglich der einzelnen Phänomene andere Erfahrungen mitbringt. Erst durch die Wahrnehmung des völlig Anderen wird das Subjekt, auf sich selbst zurückgeworfen, in die Lage versetzt, eigene Teilidentitäten und Fragmentaritäten zu entdecken.²⁷ Von daher schließt sich die Rückfrage nach den eigenen Einstellungen, Haltungen, Gewohnheiten und Sinnzuschreibungen von religiösen Fragestellungen an. »Und wie ist das bei uns?« lautet die weiterführende Frage einer interreligiösen Dialogs.²⁸ Dabei werden häufig auch Leerstellen deutlich, wenn Kinder und Jugendliche in der »eigenen« Religion und Konfession nur wenig beheimatet sind. Die Auseinandersetzung mit der fremden Religion wird um die kritische Beschäftigung mit Aspekten der Religion, der man selber zugehört, erweitert. Der faktische Verlauf solcher Pendelprozesse ist nicht völlig vorhersagbar; man kann letztlich nur postulatsartig angeben, welche Ziele intendiert und welche vermieden werden sollten: Interreligiöses Lernen zielt auf ein Verstehen der fremden Religion und den Respekt denen gegenüber, die sie ausüben; vermieden

werden sollten Intoleranz auf der einen Seite und Preisgabe des Eigenen. Faktisch wird es zu unterschiedlichen individuellen Konstrukten kommen:

Jugendliche können durchaus respektvoll und mit einem gewissen Neid anerkennen, dass andersreligiöse Jugendliche ihre Religion viel intensiver ausüben als sie selber, sie können aber auch bei einer offenen Diskussion über die Eltern-Kind-Beziehung zum Schluss kommen, dass das eigene partnerschaftliche Verhältnis für sie das plausiblere ist als das deutlicher hierarchisch geprägte ihrer türkischen Mitschüler oder dass die Art eines kontinuierlichen Fastens über sechs Wochen hinweg für sie als sinnvoller erscheint als die täglichen vom Sonnenlauf bestimmten Rhythmen im muslimischen Fastenmonat Ramadan.

Den beschriebenen interreligiösen Ansatz unterscheidet von einem rein religionskundlichen, dass die Schüler nicht nur aus der Distanz eine fremde Religion daraufhin untersuchen, was für sie plausibel oder für die Welt hilfreich ist, sondern dass sie selber in ihrem jeweiligen Verhältnis zur eigenen Religion in den Gegenstand verweben sind.

Fasst man die skizzierten didaktischen Perspektiven einer Begegnung mit Fremdem und Fremden zusammen, so kann man die Ausdifferenzierung von Wissensdomänen, wenn es um die Vermittlung intelligenten Wissens geht, auf dieses Thema hin konkretisieren: Es geht nicht nur

27 Grümme, Vom Anderen eröffnete Erfahrung (wie Anm. 5), 292.

28 Diese Perspektive scheint bereits im Titel einiger Kinderbücher auf: D. Both / B. Bingel, Was glaubst du denn? Eine spielerische Erlebnisreise für Kinder durch die Welt der Religion, Münster 2000; E. Damon, Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?, Stuttgart/Wien 2002.

um die Präsentation eines »Wissens an sich«, also um Kenntnisse einer fremden Religion, sondern um die subjektive Bedeutung im Sinne eines »Wissens für mich«, um auf diese Weise die übergreifende Frage nach dem gemeinsamen Orientierungswissen (»Wissen wozu«) in den Blick nehmen zu können, womit beispielsweise die weltethische Begründung (Verstehen, Dialog, gemeinsame Aufgabe) für interreligiöses Lernen gemeint ist.²⁹

4. Didaktische Modelle für ein Erleben von Differenz

Die geschilderten Prinzipien eines Umgangs mit Differenz – phänomenologische Wahrnehmung, emotionale Bewertung, Reflexion der Wahrnehmung, Bezug zum Eigenen – müssen dann auch religionsdidaktisch modelliert und konkretisiert werden.

4.1 Religion zeigen: A gift to the child

Im angelsächsischen Raum besteht ein gewaltiger Vorsprung, was die Konzeptionierung interreligiösen Lernens betrifft. Es lohnt sich, einen Blick auf einige Aspekte der dortigen Entwicklung zu richten, weil hier die Frage nach den Grenzen von religionskundlichen Ansätzen wie auch von rein erfahrungsorientierten zu entsprechenden neueren Konzepten geführt hat, von denen auch wir lernen können:³⁰ Michael Grimmitt und John Hull haben das Konzept einer erfahrungsbezogenen und zugleich reflexiven Annäherung präsentiert, das weit intensiver als zweidimensionale Bilder die Tiefenstruktur einer fremden Religion verdeutlicht: »Das Fremde als Gabe entdecken« – »A Gift to

the Child«³¹: Ein zentrales Element einer Religionsgemeinschaft, welches das Heilige repräsentiert (ein »Numen« oder »religiöses Artefakt«), wird auf konkrete Weise in den Unterricht eingebracht. Die Schüler sollen sich in ritualisierten Gestaltungsformen erfahrungsbezogen dem Gegenstand annähern, dann aber auch wieder reflexive Distanz zu ihm entwickeln. Das »Numen« kann ein Kunstwerk, eine Geschichte, ein Klang, ein Bild, ein Lied oder ein Wort sein: Der gesamte Prozess der Beschäftigung mit diesem Gegenstand »ist begleitet von existentiellen Fragen, die sich aus der Dynamik und ›Theologie‹ des Gegenstandes ergeben«³². Was an diesem Ansatz fasziniert, ist das Wechselspiel von persönlicher Annäherung und sachorientierter Kontextualisierung, Verwicklung und Distanz sowie eine stark symbolhaltige Ritualisierung des Wechsels von Annäherung an das Heilige und reflexive Distanzierung – eine Unterrichtsdynamik, die viele Parallelen zum performativen Vorgehen aufweist, weil Religion tatsächlich kontextuell »gezeigt« wird. Der

29 H. Mendl, Religiöses Wissen – was, wie und für wen? Bildung funktioniert nicht ohne Wissen, in: *KatBl* 128 (2003), 318–325, hier 324.

30 Vgl. weit genauer: K. Meyer, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999, 215; vgl. auch: C. Sajak, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2005, 244–254.

31 Meyer, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht (wie Anm. 30), 220–245; Sajak, Das Fremde als Gabe begreifen (wie Anm. 30), 114–126; ein Praxisbuch, in dem der Ansatz auf die deutsche Grundschule übertragen wird: K. Meyer, Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6, Göttingen 2006.

32 Meyer, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht (wie Anm. 30), 229 f.

Horizont einer »originalen Begegnung« mit einer fremden Religion wird hier möglichst weit gezogen, ohne die Grenzen des Respekts zu überschreiten, wie an einem Beispiel erläutert werden soll:

Der Schrein mit der Götterstatue Ganeschas wird im Unterricht präsentiert, der heilige Raum mit brennender Kerze und Schrein abgegrenzt, es wird erläutert, wie ein Gottesdienst abläuft, dieser wird aber nicht vollzogen, es sei denn, es sind Hindus anwesend, die entsprechende Riten der Verehrung veranschaulichen wollen.³³

Werner Haußmann³⁴ hat ein solches »Lernen mit religiösen Artefakten« in einem didaktischen Modell veranschaulicht – Ausgangspunkte für entsprechende Lernprozesse sind ein islamischer Gebets-teppich, eine islamische Gebetskette, ein jüdischer Gebetsriemen (Tefillin) und eine jüdische Menora, eine Buddhastatue oder ein buddhistisches Kloster – und in einem weiteren Unterrichtsprojekt gemeinsam mit Susanna Straß konkretisiert, wie zentrale Einrichtungsgegenstände einer Moschee zu Bedeutungsträgern werden, von denen aus die fremde Religion erschlossen wird.³⁵

Deutlich wird, dass diese spezielle Form einer Darstellung von Artefakten, die innerhalb einer Religion eine performative Bedeutung haben, besonders in einer multikulturellen Lerngruppe gelingen kann, weil dort die verschiedenen Repräsentanten einer Religion zu Performierenden der eigenen Kultur und Religion werden können.

Die besondere Stärke des Konzepts »A Gift to a Child« besteht meines Erachtens im Einbringen nicht beliebiger, sondern selbst-sprechender Elemente einer Religionsgemeinschaft, mit denen über narrative und präsentative Phasen die

performative Kraft der Religion verdeutlicht werden kann. Inwieweit diese auch zu »generativen Themen« (Paulo Freire) für Leben und Religion der Lerngruppe werden können, hängt vom Prozess der Annäherung ab: ob und wie es gelingt, anhand des fremden Lerngegenstandes Interesse und Fragehaltungen zu entwickeln, die kontrastiv (»bei uns ist das ganz anders!«) oder linear (»da geht's doch um ähnlich Fragen wie bei uns!«) auch ins eigene Leben hineinreichen. Über die Erschließung der einzelnen Religion hinaus erfordert der Umgang mit religiösen Artefakten ein respektvolles Verhalten gegenüber Gegenständen, die anderen Menschen aus anderen Kulturen heilig sind;³⁶ damit verbindet sich das übergreifende Lernziel eines Perspektivenwechsels, nämlich dass man die Angemessenheit eines Umgangs vom fremden Anderen her und nicht von den eigenen Gewohnheiten her beurteilt.

In religionspädagogischer Hinsicht ergeben sich also unterschiedliche Ebenen einer Interaktion mit den Zeugnissen einer Religion; Karlo Meyer unterscheidet hier zwischen einer originalen (die nur den Mitgliedern der Religion möglich ist), einer sekundären (der Außenblick, der auch als Spiegel die Frage nach dem Eigenen auslösen kann) und einer tertiären (einem distanzierten religionswissenschaftlichen Zugang) Ebene, die durchaus

33 Ebd., 233.

34 W. Haußmann, Glaube gewinnt Gestalt – Lernen mit religiösen Artefakten, in: W. Haußmann / J. Lähnemann (Hg.), *Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde*, Göttingen 2005, 25–49.

35 Straß/Haußmann, »... auf weichem Teppich sitze ich mittendrin« (wie Anm. 22), 160f.

36 Haußmann, Glaube gewinnt Gestalt (wie Anm. 34), 31–34.

miteinander verschränkt werden können.³⁷

4.2 Personales Lernen: Fremde(s) hören/sehen/erleben

Clauß Peter Sajak verweist darauf, dass der Ansatz »Das Fremde als Gabe entdecken« mit anderen ergänzt werden müsse, »z. B. die bewusste Gestaltung des Schullebens durch religiöse Feste von SchülerInnen verschiedener Religionen, den Einsatz des Personalisierungsprinzips (der muslimische Junge Yaseen erzählt von seinem Moscheebesuch etc.), das Begegnungslernen durch Exkursionen und Besuche von Vertretern fremder Religionen in der Schule oder die klassische Arbeit mit Texten über und Bildern von fremden Religionen«³⁸. Dass über diese verschiedenen didaktischen Ansätze auch ein kognitives Grundgerüst über die fremde Religion konstituiert wird, sollte selbstverständlich sein. Dessen Nachhaltigkeit wird umso intensiver sein, je mehr bildreiche Konnotationen zu den einzelnen dogmatischen Elementen der Religion hergestellt werden können:

Die reine Sachinformation, dass der Ramadan eine der Säulen des Islam ist, kann durch Erzählungen von Mitschülern, eines Gastes im Klassenzimmer oder zumindest narrativ gestaltete Erfahrungsberichte gestützt werden. Die Exkursion in eine Synagoge und der dort gezeigte respektvolle und andächtige Umgang mit der Tora-Rolle sensibilisieren für die Bedeutung heiliger Bücher. Der Besuch in einem Meditationszentrum (entweder an der Nahtstelle von fernöstlichem und christlichem Dialog oder in einem fernöstlichen) oder zumindest die Anleitung zu entsprechenden Übungen (z. B. Yoga,

einfache Elemente der Zen-Spiritualität, Sonnengebet) ermöglichen ein Gespür für die Eigen-Artigkeit fernöstlicher Spiritualität. Ein Gespräch mit Klassenkameraden, die anderen Religionen angehören (auch solchen, die gelegentlich vorschnell pejorativ mit dem Titel »Sekte« gekennzeichnet werden, z. B. die Neupostolische Kirche oder die Baptisten), weckt ein Staunen darüber, dass es tatsächlich Jugendliche gibt, die ihren Glauben ernst nehmen.³⁹

»Dialogisches Lernen ist vor allem ein Lernen in der Begegnung und durch die Begegnung«, meint Johannes Lähmann.⁴⁰ Stephan Leimgruber bezeichnet die Begegnung gar als den »Königsweg interreligiösen Lernens«: »Gleichsam als »Königsweg« ist die intersubjektive Begegnung zu verstehen. Wenn sich Angehörige unterschiedlicher Religionen auf Augenhöhe begegnen und eine Zeit lang Gemeinschaft pflegen, ereignet sich einprägsames und nachhaltiges interreligiöses Lernen. Im »Dialog des Lebens« wird die gemeinsame Fremdheit aufgebrochen, lassen sich Menschen von anderen ansprechen und unter Umständen herausfordern. Die Begegnung eröffnet dann einen Raum

37 K. Meyer, Didaktische Grundlagen zum Umgang mit fremden religiösen Stätten, in: ZPT 60 (2008), 119–133, hier 122 f.

38 C. Sajak, »Das Fremde als Gabe entdecken«. Anregungen aus England für eine Didaktik der Religionen im katholischen Religionsunterricht, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 49 (2006), 223–231, hier 230.

39 H. Mendl, Wie hältst Du's mit Deiner Religion? Religion in der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Kulturen und Religionen am Paul-Klee-Gymnasium, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg, Heft 1/1998, 35–40, hier 37 f.

40 Haußmann/Lähmann (Hg.), Dein Glaube – mein Glaube (wie Anm. 34), 20.

des Erfahrungsaustauschs.«⁴¹ Die wichtigsten Schritte der Begegnung sind nach Johannes Lähnemann⁴² (1) das gegenseitige Kennenlernen, (2) das gegenseitige Verstehen, (3) die gegenseitige Achtung, (4) die Bereitschaft voneinander zu lernen und (5) die Bereitschaft füreinander einzutreten – ein anspruchsvolles Programm!

4.3 Erfahrungsräume: sich in fremden Räumen bewegen – Respekt, Neugier

Die Beispiele deuten bereits an, dass besonders die Begegnung mit einer fremden Religion an deren eigenem Ort Lernchancen je eigener Art bietet. »Synagogen, Kirchen und Moscheen sind Orte, die Menschen verschiedener Religionen touchieren, wo sich elementare Einsichten über eine Religion erschließen und wo spirituelle Praxis offenbar wird.«⁴³ »Performativ« sind solche Exkursionen an Orte, wo Menschen ihre Religion leben, in doppelter Hinsicht:⁴⁴

- Die Schüler nehmen vor Ort mit allen Sinnen die Andersartigkeit einer fremden Religion wahr. Sie sind Besucher und somit konstruktivistisch gedacht Beobachter zweiter Ordnung. Die sinnlich-ästhetische Erfahrung dort (Raumgestaltung, Sprache, Einrichtungsgegenstände, Riten, Gerüche, Personwahrnehmung ...) geschieht aber, wie bereits oben bemerkt wurde, nicht distanziert-neutral, sondern wertend. Maßstab für solche Wertungen ist das eigene Konstrukt von Ästhetik, Leben und Glauben.
- Die andere Religion zeigt sich in ihrem Handlungszusammenhang. Das gilt natürlich besonders dort, wo es sich nicht nur um eine kulturelle Gedenkstätte handelt, sondern um den Ver-

sammlungsort von Gläubigen der anderen Religion. So ergeben sich Möglichkeiten der respektvollen beobachtenden Teilnahme an deren Riten und die Gesprächsmöglichkeit mit Menschen, die dieser Glaubensrichtung angehören.

Wer bereits mit einer Schulklasse eine Moschee oder eine Synagoge besucht hat, wird vermutlich den Eindruck bestätigen: Die Schülerinnen und Schüler machen zunächst einmal die Erfahrung der Differenz. Sie werden mit ungewohnten Schwellenritualen und Riten konfrontiert (die Jungs müssen eine Kippa aufsetzen; die Schüler müssen die Schuhe ausziehen), welche wichtige »Grenzmarker zum Fremden«⁴⁵ darstellen. Sie hören und sehen etwas, was nicht selten dem eigenen Ästhetikgefühl widerspricht und kennzeichnen dies auch wertend: So z. B. beurteilten Jugendliche bei einer Exkursion die Inneneinrichtung eines islamischen Kulturzentrums als »kitschig« oder reagierten entsetzt auf den Hinweis, dass die Koranschule für die Mädchen in einem heruntergekommenen Nebengebäude untergebracht wird. Gleichzeitig entwickeln die Schülerinnen und Schüler durchaus Sympathie für einzelne Elemente, Gegenstände oder Handlungen: »... auf weichem Teppich sitz ich mittendrin«⁴⁶.

41 S. Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, München 2007, 101 f.

42 Haußmann/Lähnemann (Hg.), *Dein Glaube – mein Glaube* (wie Anm. 34), 21.

43 Leimgruber, *Interreligiöses Lernen* (wie Anm. 41), 79.

44 Mendl, *Religion erleben* (wie Anm. 19), bes. 269–289.

45 Meyer, *Didaktische Grundlagen* (wie Anm. 37), 130.

46 Straß/Haußmann, »... auf weichem Teppich sitz ich mittendrin« (wie Anm. 22).

Weit eindringlicher als bei einer rein textorientierten Begegnung gestaltet sich das Erleben der Fremdheit bei Exkursionen und personalen Begegnungen. Die neuere Alteritätsdidaktik (siehe oben) nimmt diese Fremdheit sehr ernst und vermeidet damit die vorschnelle Suggestion von Verstehensprozessen. Letztlich bieten spontane Ausrufe und Wertungen gerade die Chance für den didaktisch nächsten Schritt: Nur wenn diese selbst erlebte Fremdheit thematisiert und konstruktiv bearbeitet wird, ergibt sich die Möglichkeit eines Verstehens aus der Distanz heraus. Und auch wenn Schülerinnen und Schüler respektvoll die Moschee oder Synagoge als den Raum einer fremden Religion wahrnehmen sollen, ermöglichen die entsprechenden didaktischen Settings (den Raum mit allen Sinnen wahrnehmen, die Stille dort erleben, Musik und Gebete einer fremden Religion hören, vielleicht sogar eigene Gebete dort sprechen), dass der Raum als auratisch-heiliger Raum kodiert und durch das Erleben und Reflektieren die Syntaktik, Semantik und Pragmatik von Religion überhaupt erlernt wird.

4.4 Miteinander und nebeneinander feiern

Auf der Stufenleiter der Intensität interreligiöser Begegnung befindet sich die gemeinsame Feier ganz weit oben. Deren Bedeutung kann insofern als gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, weil durch solche Veranstaltungen nicht diskursiv, sondern im gemeinsamen Handeln jenseits aller theologischen Unterschiede ein interreligiöser Dialog vollzogen wird. Freilich verbindet sich damit auch die Befürchtung, dass ähnlich wie bei ökume-

nischen Gottesdiensten jegliches konfessionsspezifische Profil verloren ginge oder, bezogen auf unsere Fragestellung, Differenz zugunsten einer allgemeinen Religiosität eingeebnet würde.

Das Friedensgebet von Assisi, das Papst Johannes Paul II. 1986 veranlasst hatte, wird als Modell eines interreligiösen Feierns von verschiedenen Religionen bezeichnet.⁴⁷ In der Schule sind so gestaltete Feiern motiviert vom Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen, Leben und Lernen in der Schule auch in einem gemeinsamen Akt des Feierns und Betens zum Ausdruck zu bringen. Die folgenden Grundmodelle⁴⁸ sollten nicht nur den Lehrenden bewusst sein, sondern auch Kinder und Jugendliche sollten lernen, vorbereitend und reflektierend über das, was beim gemeinsamen Beten geschieht, nachzudenken:

- Liturgische Gastfreundschaft: Eine Religion lädt die Vertreter anderer Religionen zu einem Gottesdienst ein.
- Multireligiöse Feiern: Menschen verschiedener Religionen kommen nebeneinander zu Wort.
- Interreligiöse Feiern: Hier wird das Verbindende in gemeinsamen Lesungen, Gebeten, Liedern und Riten zum Ausdruck gebracht.

47 Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Leitlinien für multireligiöse Feiern von Christen, Juden und Muslimen. Eine Handreichung der deutschen Bischöfe, Bonn 2003, 29; Neuauflage mit nicht nur verändertem Titel, sondern deutlicheren Grenzziehungen: Leitlinien für das Gebet bei Treffen von Christen, Juden und Muslimen, 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Bonn 2008.

48 H. Rupp / C. Scheilke, Nebeneinander und Miteinander. Multireligiöse Feiern in der Schule, in: Entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen, 2007, Heft 4, 12 f.

- Religiöse Feiern für alle: Menschen aller Weltanschauungen und Religionen bringen in einem allgemeinen religiösen Rahmen, bevorzugt an »neutralen« Orten, ihre Fragen und Hoffnungen zum Ausdruck.

Stephan Leimgruber formuliert zwei Regeln für solche Feiern: Erstens sollen synkretistische Tendenzen und eine Nivellierung religiöser Traditionen vermieden werden; jede Religion bringt ihre je eigenen Riten und Gebete ein. Und zweitens dürfen solche Feiern nicht der gegenseitigen Missionierung dienen.⁴⁹ Auf gemeinsame Elemente wird man aber nicht verzichten.

»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.«⁵⁰

4.5 Fremdheit als Gegenstand des Dialogs

Dass Schüler lachen, wenn sie im Unterricht den medial präsentierten Ruf eines Muezzin hören, ist verständlich.⁵¹ Erst ein Gespräch über die Auslöser des Lachens – die fremde Sprache und Melodieführung, die Differenz zur eigenen Musik – ermöglicht eine konstruktive Auseinandersetzung über die Bedeutung des gehörten Vorgangs. Gerade die skizzierten didaktischen Elemente, in denen Begegnung und Dialog mit Fremden stattfindet,

stellen aber eine besondere Herausforderung für den Umgang mit Differenz und Emotionalität dar.

Denn angenommen, Teile einer Schulklasse würden in kollektive Heiterkeit ausbrechen, wenn in einer Synagoge ein Jude das Sch'ma Israel oder in einer Moschee ein Muslim eine Koransure zitiert, dann würden wir das mit Recht als respektlos und unverschämt bezeichnen.

Gerade die unmittelbare Begegnung mit Menschen, die eine fremde Religion leben, bietet besondere Lernchancen: Sie erfordert eine Achtsamkeit im Umgang, die von vorneherein nicht angenommen werden kann. Ähnlich, wie eine Exkursion in einen heiligen Raum bereits im Klassenzimmer beginnen muss, will auch eine Begegnung mit Angehörigen einer anderen Religion vorbereitet sein. Die Schüler müssen lernen, auf eigene Emotionen zu achten, die bei der Konfrontation mit Fremdem und Fremden ausgelöst werden. Und sie sollen ein Gespür dafür entwickeln, wie man mit diesen Emotionen bei der unmittelbaren Begegnung umgeht. Die Schüler dürfen und müssen auch kritische Fragen bei der Begegnung mit anderen stellen; diese Fragen sollen auch die problematisch erscheinenden Aspekte einer Weltreligion thematisieren. Gerade im Kontext von Fremdenfeindlichkeit und Terrorismusangst ist eine Bearbeitung der hiermit verbundenen Emotionen und Vor-

49 Leimgruber, *Interreligiöses Lernen* (wie Anm. 41), 210.

50 Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, *Leitlinien für interreligiöse Feiern*, 27 f; wortidentisch auch in: Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, *Leitlinien für das Gebet*, 44.

51 Meyer, *Zeugnisse fremder Religionen* (wie Anm. 30), 273 f; Lea fragt Kazin nach Gott (wie Anm. 31), 22.

urteile unablässig, weil ja »die Fremden« und »das Fremde« nicht nur die Quelle der Faszination, sondern auch der Ängste sind.⁵² Zugleich aber muss bei der unmittelbaren Begegnung mit Vertretern einer anderen Religion ein Gespür dafür entwickelt werden, wie man solche problematischen Fragen (Einstellung zur Gewalt, Rolle der Frau, Form des Gebets ...) äußert, ohne zu verletzen. Das Ziel ist nach Stephan Leimgruber »Xenosophie oder der weisheitliche Umgang mit Fremden«; die entsprechenden angestrebten religionspädagogischen Bildungsstandards bestehen unter anderem in der respektvollen Wahrnehmung der fremden Person (Wahrnehmungskompetenz), im Thematisierung der Ängste und Vorurteile (Deutungskompetenz) und in der achtungsvollen Begegnung mit anderen (Handlungskompetenz).⁵³

Solche Prozesse der Begegnung vor Ort fördern Sensibilität und Respekt im Umgang mit Mitschülern, die eine andere Religion leben, und sie fordern durch den Vergleich auch ein Nachdenken über die eigene Positionierung und (A-)Religiosität heraus.

5. Ziel einer Differenzhermeneutik

Das Erleben von religiöser Pluralität und die Erfahrung von Differenz sollten als wichtige Chance für den Erwerb von religiöser Kompetenz betrachtet werden.

Was alle Religionen miteinander verbindet: Es geht zentral um den Modus einer Wahrnehmung der Wirklichkeit unter der Perspektive des Glaubens. Jede Auseinandersetzung mit Religion zielt deshalb 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. Von der ersten Beschäftigung mit einer fremden Religion an sollte immer wieder eine Rückbindung an zentrale Fragen und Themen der Religionen stattfinden, und ab der zweiten konsequent auf das in den Jahren zuvor Erarbeitete Bezug genommen werden.

Dabei trägt gerade die Erfahrung der Differenz dazu bei, die »Suche nach eigenem Glauben« (Friedrich Schweitzer), die Konstruktion der eigenen Religion weiterzuentwickeln.

52 Leimgruber, *Interreligiöses Lernen* (wie Anm. 41), 83.

53 Ebd., 82–90.