

Heinz Streib

Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik

Der Beitrag diskutiert die Bedeutung von Fremdheit und Irritation in interreligiösen Lernprozessen bei Kindern und Jugendlichen. Beispiele aus der Praxis interreligiöser Kommunikation in der Schule werden vorgestellt und auf der Grundlage eines Modells religiöser Stile interpretiert. Als Zielrichtung interreligiösen Lernens wird für eine »Kultivierung von Fremdheit« geworben.

Interreligiöse Lernprozesse und Fremdheit

Wie finden interreligiöse Lernprozesse statt? Religionslehrerinnen und -lehrer, so könnte man annehmen, sollten es wissen. Sie haben tagtäglich praktisch damit zu tun und sie verfolgen mehrheitlich, wenn man die Ergebnisse einer Studie unter über 2000 Religionslehrerinnen und -lehrern in Niedersachsen verallgemeinern darf (Feige u.a. 2000, für die im Folgenden präsentierten statistischen Ergebnisse 224f.), die Förderung ökumenischer und interreligiöser Dialogfähigkeit als Ziel ihres Unterrichts. Man kann dieses Ziel nicht hoch genug bewerten und sollte an die Mehrheit der niedersächsischen Religionslehrerinnen ein Lob aussprechen. Eingeschränkt wird dieses Lob allerdings durch die Antworten auf die Frage nach dem *Weg* interreligiösen Unterrichts. 40 % der Befragten aus Niedersachsen lehnen als Ziel ihres Religionsunterrichts ab, »bestehende Unterschiede zwischen den Religionen und Konfessionen deutlich aufzuzeigen«, und über 60 % wollen »in den Vordergrund stellen, was den Religionen gemeinsam ist«. Wenn diese Ergebnisse einen Trend anzeigen und verallgemeinerbar sind, lehnt mehr als ein Drittel der Religionslehrerinnen und -lehrer es ab, die Unterschiede zwischen den Religionen auch nur aufzeigen, fast zwei Drittel hingegen möchte nur die Gemeinsamkeiten betonen. Das ist in religionsdidaktischer Hinsicht zumindest fragwürdig. Fragwürdig ist die Bedeutung, die Irritation und Fremdheit in einem Konzept interreligiösen Lernens spielen sollen und können. Jedenfalls gehe ich davon aus, dass Erfahrungen von Fremdheit nicht heruntergespielt oder gar ignoriert werden sollten und die Religionspädagogik schlecht beraten wäre, wenn sie das alleinige Ziel verfolgen würde, Fremdheit zu minimieren oder zu beseitigen.

Dies ist der Blickwinkel, unter dem ich die Frage nach den interreligiösen Lernprozessen betrachten möchte. Meine, zunächst noch undifferenzierte These ist: Interreligiöse Lernprozesse finden statt *durch Erfahrungen von Fremdheit*, sofern Fremdheit ihr produktives Potenzial entfalten, d.h. Irritation und Erstaunen auslösen, Neugier und Wissbegier erwecken und Nachdenken, auch über das Eigene, inspirieren kann. Sattsam bekannt ist aber auch die andere Seite: Fremdheit kann Flucht Tendenzen auslösen, Kommunikation erstarren lassen, Aggression schüren. Es gibt hier also viel zu lernen. Die damit zusammenhängende Zielrichtung interreligiösen Lernens soll mit der Formel von der ›Kultivierung von Fremdheit‹ beschrieben werden.

Zur Begründung der Vorbehalte gegen die Assimilation von Fremdheit an das Eigene kann auf Bernhard Waldenfels verwiesen werden (Waldenfels 1997). Das Fremde ist eine Herausforderung, ein Stachel, der sich an die eigene Identität nicht anpassen lässt und diese nicht bestätigt, vielmehr neue Einsichten freisetzt, einen Mehrwert besitzt.

»Das Fremde macht sich ... bemerkbar als ein Überschuss, der aller Fremdbetrachtung und Fremdbehandlung vorausgeht und über sie hinausgeht. Nicht nur die Reduktion von Fremdem auf Eigenes, auch der Versuch einer Synthese zwischen beiden gehört zu den Gewaltakten, die den Anspruch des Fremden zum Verstummen bringen.« (Waldenfels 1999, 50)

In genereller Übereinstimmung mit Bernhard Waldenfels nennt Yoshiro Nakamura (2000) die Assimilation des Fremden *Exotismus*, und kritisiert diesen als Ersetzung des ›erfahrenen Fremden‹ mit einem ›inszenierten Fremden‹, als ›Ersetzung von Fremdheit mit Andersheit‹ (Nakamura 2000, 72). Diese Kritik gewaltsamer Assimilation und Reduktion des Fremden eröffnet eine kritische Sicht auf Programme wie das von Theo Sundermeier (Sundermeier 1996), der auf ein Verstehen des Fremden zielt – auf Kosten der Begegnung mit dem ›unerwarteten Fremden‹, so Nakamura. Andererseits beinhaltet diese Kritik Nakamuras auch eine Würdigung und Präzisierung des Typus der *Komplementarität*, der in Ortfried Schöffters (1991) Typologie des Fremderlebens bekanntlich als vierter Modus den anderen Modi (das Fremde als Gegenbild, als Resonanzboden des Eigenen, als Bereicherung des Eigenen) gegenübersteht. Schöffters vierter Modus zielt darauf, die Erfahrung des unerwarteten Fremden offen zu halten, das nicht integriert oder assimiliert werden kann.

In dieser (radikal- oder neu-) phänomenologischen Perspektive wird ein Begriff des Fremden vorgestellt, der im Blick auf Lernprozesse – auf interreligiöse Lernprozesse – expliziert werden kann: die Erfahrung des Fremden als Herausforderung, als widerständiger Eigen-Sinn und als Anlass für Neugierde und Lernbegier. Weg und Ziel des so umrissenen interreligiösen Lernens bedürfen der Erläuterung. Die Schritte dieser Erläuterung nehmen ihren Ausgang in Praxisbeispielen aus der Schule, die Befremdung und Harmoniestreben aufzeigen. Die produktive Bedeutung des Fremden, wie diese in Beiträgen von Waldenfels und Nakamura herausgestellt wird, muss daher

in einem weiteren Schritt daraufhin präzisiert werden, inwiefern sich daraus Prozesse der Entwicklung und des Lernens ableiten lassen. Abschließend kann die Praxis einer Religionspädagogik skizziert werden, die mit Be-fremden, Ver-fremden und Fremdheit kultivieren Zielbeschreibungen interreligiöser Lernprozesse inszeniert.

Be-fremdung und Harmoniestreben in der interreligiösen Kommunikation – drei Beispiele aus der Schule

Als Beispiele aus der Praxis der interreligiösen Kommunikation in der Schule habe ich drei Forschungsaufnahmen ausgewählt, die sich nicht allein nach dem Alter der Kinder und Jugendlichen voneinander unterscheiden, sondern unterschiedliche Reaktionen und Umgehensweisen mit der Irritation der Be-fremdung zu erkennen geben.

Der Ruf zum Gebet in einer Grundschulklasse

Das erste Beispiel ist die Videodokumentation einer Unterrichtsstunde einer dritten Grundschulklasse.¹ Knapp die Hälfte der Klasse sind Kinder aus türkischen Immigrantenfamilien. In Anlehnung an das *Gift-to-the-Child-Material* (vgl. Grimmitt u.a. 1991) wurde der Ruf des Muezzin zum Gebet als Eröffnungsimpuls eingesetzt. Nachdem die Lehrerin aus der vorangehenden Stunde verschiedene Signaltöne und deren Bedeutung in Erinnerung gerufen hatte, spielt sie die Tonaufnahme mit dem neuen Ton-Signal, von dem Kinder nicht vorausahnen konnten, dass es in einen religiösen Kontext gehört. Kaum sind die ersten Klänge des Rufs zum Gebet erschallt, da wird die Stille durch freudige Aufschreie durchbrochen, einige melden sich; sie haben eine Idee. Kurz darauf – die erste Sequenz ist noch nicht zu Ende – bricht die gesamte Klasse in schallendes Gelächter aus. Wir können dieses Lachen als Ausdruck von Fremdheit deuten. Besonders den nicht-muslimischen Kindern sind die Melodie und die Gutturale des Arabischen fremd. Es ist also nicht eigentlich die Fremdheit der fremden Religion, die diese Reaktion hervorruft, sondern die Fremdheit der Sprache und der Melodie dieses Rufs.

1 Die Aufnahme gehört zu einem Forschungsprojekt, das unter dem Titel »Fremdheit als Faktor in interreligiösen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Lernprozessen bei Schülerinnen und Schülern der Primarstufe« an der Forschungsstelle Biografische Religionsforschung an der Universität Bielefeld im Sommer 2003 durchgeführt worden ist.

Sekunden später macht in der Klasse ein Flüstergerücht die Runde, das man nur bei genauer Beobachtung wahrnimmt. Darauf lachen bei Ertönen der zweiten Sequenz nur noch wenige, bei der dritten Sequenz lacht keiner mehr. Was da geschehen ist, erfahren wir erst nach der Unterrichtsstunde: Die Warnung ging als Flüsterbotschaft durch die Klasse, beim Ruf zum Gebet ja nicht zu lachen. Eine Gruppe von Mädchen berichtet in einem der Simulated-Recall-Interviews ganz aufgeregt und durcheinander redend, dass muslimische Jungs ihnen erklärt hätten, dass den die Strafe des Allmächtigen trafe, der lacht, wenn der Ruf zum Gebet erschallt. Es kam auf dem Pausenhof gar zu Handgreiflichkeiten, durch die einige muslimische Jungs quasi etwas vom jüngsten Gericht vorwegnahmen.

Die Interviews lassen erkennen, was in jenem Moment in der Klasse vorgeht. Das im ersten Moment noch offene, freie Spiel der Fremdheit wurde plötzlich unterbrochen. Es verbreitete sich die bleierne Last einer religiösen Angst in der Klasse, unter der das offene Spiel mit der Fremdheit der für die Hälfte der Klasse fremden Religion sich gar nicht mehr entfalten konnte. Stattdessen hat die Vertrautheit einiger weniger Kinder mit ihrer Religion dominant und unhinterfragbar die Szene bestimmt, und zwar so mächtig, dass die Kinder, die lachen mussten, diesem (fremd-)religiösen Druck nicht widerstehen konnten und, merkwürdig im Blick auf die eigentlich ›fremde‹ Religion, weder kritische Distanz noch Widerspruch wagten. Quasi als Krönung dieser Dominanz wurde der Wortführer der muslimischen Jungs zum Experten gekürt. Er durfte an die Tafel kommen und erklären wie Moslems ihre Religion praktizieren.

Wie finden interreligiöse Lernprozesse statt? Welche Lernprozesse haben zu Beginn dieser Unterrichtsstunde stattgefunden? Ein *hidden curriculum*, das seinem Namen alle Ehre macht und in der Tat zunächst so verborgen war, dass es weder die Lehrerin, noch die Mitglieder unseres Forschungsteams bemerkt haben, und das mit Straf- und Höllenangst operiert, hat sich als mächtiger erwiesen als der nach der *Gift-to-the-Child*-Konzeption geplante offizielle Lehrplan für den Beginn dieser Unterrichtsstunde. Der zunächst verborgene Lehrplan schob sich dominant über den offiziellen Lehrplan. Und wenn dabei irgendetwas gelernt wurde, dann dies: Wer, wenn auch unwissentlich, die Regeln des Islam übertritt, in diesem Fall: wer ungewungen lacht, wenn der Ruf zum Gebet erschallt, den trifft die Strafe des Allmächtigen in Zeit und Ewigkeit. Als gelungener Prozess interreligiösen Lernens kann dies wohl nicht gelten. Und die Zielsetzung, bestehende Unterschiede zwischen den Religionen *nicht* aufzuzeigen und stattdessen nur die Gemeinsamkeiten zu betonen, hätte zumindest in dieser Unterrichtssituation fatale Folgen.

*Eine Mennonitin und eine Muslima
in der interreligiösen Kommunikation*

Im zweiten Beispiel einer interreligiösen Kommunikation im Rahmen der Schule treffen zwei Schülerinnen aufeinander, die zwar nur unwesentlich älter sind, aber einen ganz anderen Stil der Kommunikation pflegen.² Die 9-jährige Mennonitin Kirsten und ihre 11-jährige Freundin Meltem aus einer islamischen Familie sprechen, obwohl sie als Freundinnen viel zusammen sind, anlässlich des Interviews zum ersten Mal so ausführlich über ihre Religion. Die beiden Mädchen erzählen von der religiösen Praxis in ihrer Familie. Regelmäßiger Gottesdienst- bzw. Moschee-Besuch gehört dazu. Zur religiösen Praxis gehören weiterhin Gespräche über Religion im Familienkreis. Meltem ist ganz begierig zu zeigen wie Moslems beten und macht dies auch vor laufender Kamera vor. Gegen Ende des Interviews entdecken die beiden Mädchen immer mehr Gemeinsamkeiten und geraten in ein engagiertes, harmoniesuchendes Wechselgespräch, in dem Übereinstimmungen herausgearbeitet werden und eine gemeinsame »Theologie« sichtbar wird: Die beiden Mädchen sind sich einig in der Ablehnung von Menschen, die von Gott nichts wissen wollen; beide lehnen es ab, eine Religion der anderen gegenüber als überlegen einzustufen; die Geschichten von der leibhaftigen Wiederkunft, dem Totenreich und dem Jüngsten Gericht wird in anschaulichen Details gemeinsam geschildert.

Wie finden interreligiöse Lernprozesse statt? Was wurde hier gelernt? Der auffälligste Lern- und Entdeckungsprozess liegt darin, dass es viele Gemeinsamkeiten zwischen Mennoniten und Moslems gibt; und dass es immer mehr Gemeinsamkeiten zu entdecken gibt, je intensiver man sich unterhält. Freilich darf als starker Faktor in diesem Prozess nicht außer Acht gelassen werden, dass die beiden Mädchen Freundinnen sind. Der Stil der Suche nach Übereinstimmung und Harmonie mag auch wesentlich mit dem Alter der beiden Mädchen zu tun haben. Eine Inszenierung brauchen diese beiden Mädchen jedenfalls nicht, um Gemeinsamkeiten ihrer familialen Religionen zu entdecken, allenfalls die Bereitstellung eines Raumes, in der diese Entdeckung sich entfalten kann. Schon eher könnte man fragen: Wie wird hier mit dem Stachel des Fremden umgegangen? Ist das alles, was wir religionsdidaktisch wünschen?

2 Aus einer Untersuchung der Lehr-Lern-Forschung im Rahmen eines meiner Seminare an der Universität Bielefeld liegen Videoaufnahmen von je zwei religionsverschiedenen SchülerInnen in der ausgehenden Grundschulzeit vor, die in Paarinterviews über ihre religiöse Verschiedenheit Auskunft geben. In meinem Beitrag Streib 2001, 129-149 habe ich eine Analyse dieser Kommunikationsprozesse vorgelegt.

Diskussion in einer Klasse 11 über die Frage »Existiert Gott?«

Ein drittes Beispiel stammt aus einem Hamburger Unterrichtsforschungsprojekt (publiziert in Knauth u.a. 2000; eine Analyse dieser Unterrichtsaufnahme ist auch in Streib 2001a enthalten), in dem Unterrichtsstunden in den Klassen 11 und 12 mit der Kamera aufgezeichnet und so Einblicke in die interreligiösen Dialoge im Klassenzimmer eröffnet wurden. Dabei kamen besonders die Dialoge der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie die Verhandlung der religiösen Verschiedenheit ins Blickfeld. Nach der Stundeneröffnung mit der stummen Impuls-Frage »Existiert Gott?« geraten vor allem drei Schüler in heftige Diskussion: Andi, Sohn polnischer Immigranten, argumentiert von einem atheistisch-skeptischen Standpunkt. Özkan, dessen Eltern aus der Türkei stammen, bezeichnet sich selbst als Moslem und argumentiert pro Gottes Existenz. Schließlich mischt sich Vikko, der mit seinen Eltern aus Russland nach Hamburg gekommen ist, als dritter in die Diskussion ein. Vikko bezeichnet sich als Protestant und glaubt felsenfest an Gottes Existenz. Der Streit mit Argumenten wird lebhaft ausgetragen und, wie sich durch die Äußerungen im simulated recall bestätigt, mit heftigen unterschweligen Aggressionen. Hochinteressant ist die interreligiöse Koalition, die zwischen dem türkischen Moslem und dem aus Russland stammenden Protestanten geschlossen wird, um dem ex-polnischen Atheisten Paroli zu bieten.

Wie finden interreligiöse Lernprozesse statt? Was ist hier gelernt worden? Die Schülerinnen und Schüler dieser Hamburger Klasse 11 scheinen von einer gewissen Selbstverständlichkeit der Fremdheit auszugehen und haben sich während dieses Unterrichts dieser Fremdheit ausgesetzt. Sie haben jedoch etwas dazugelernt oder vertieft: dass man über seine persönliche religiöse Einstellung bei aller Verschiedenheit offen sprechen und mit Argumenten diskutieren kann und dass sich dabei Koalitionen über die Religionsgrenzen bilden können – gute Voraussetzungen, ein guter Anfang für einen altersgemäßen Umgang mit interreligiöser Fremdheit, bei dem allerdings noch nicht ausgemacht ist, ob die interreligiöse Diskussion sich verhärten und erstarren oder sich kommunikativ verflüssigen wird, ob tatsächlich interreligiöse Lernprozesse stattfinden werden.

Im Vergleich der drei Beispiele fallen die Unterschiede ins Auge. Grundlegend verschiedene Umgangsweisen mit Fremdheit, grundlegend verschiedene Modi interreligiöser Verhandlungen werden deutlich: Die Kommunikation in der Hamburger Klasse 11 ist ein streitbarer, unterschwellig aggressiver Abtausch von Argumenten mit dem Ziel, den anderen zu überzeugen; Grenzen, ja Abgrenzungen werden argumentativ aufgerichtet. Im Paarinterview von Kirsten und Meltem dominiert die Suche nach Gemeinsamkeit; Fremdheit wird in Harmonie verwandelt. In der Bielefelder Grundschulklasse schiebt sich eine angstbesetzte, unangreifbare Religiosität über einen verborgenen Lehrplan in den Vordergrund und blockiert offene Lernprozesse; Be-

Fremdung wird erzeugt, die sich dominant, ja absolutistisch auswirkt, die der kommunikativen Verflüssigung entzogen ist und die eine direkte Bearbeitung in dieser Situation äußerst erschwert.

Es sind keine Musterbeispiele interreligiösen Lernens, die da zusammengestellt sind. Sie demonstrieren nicht die interreligiösen Lernprozesse, wie sie im philosophischen oder religionsdidaktischen Buche stehen. Vielmehr sind es mitten aus dem Leben gegriffene Situationen, die Licht darauf werfen, wie und unter welchen Bedingungen interreligiöse Lernprozesse tatsächlich stattfinden können, die jedoch dazu einladen, weiterzudenken und nach systematischen Zuordnungen zu suchen. Sie verweisen darauf, dass es Entwicklungsunterschiede und also auch Entwicklungs*notwendigkeiten* und Lernbedarf gibt. Drei Fallbeispiele machen freilich noch keine Theorie. Aber die These kann anhand der vorgestellten Fälle verdeutlicht werden, dass die Fremdheits-Erfahrungen und die Modi der interreligiösen Kommunikation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sich klar voneinander unterscheiden lassen und dass hierbei einerseits Stilunterschiede – und damit wahrscheinlich das Alter und die Klassenstufe – eine nicht unerhebliche Rolle spielen, andererseits aber auch funktionale und situative Bedingungen zum Tragen kommen. Beide dieser Bedingungen möchte ich im Folgenden entfalten.

Stile der inter-religiösen Verhandlungen – Grundlegung eines Lernprogramms

Die in den genannten Fallbeispielen erkennbaren unterschiedlichen Fremdheitserfahrungen und verschiedenen Modi interreligiöser Verhandlungen können im Rahmen eines Modells interpretiert werden, das ich im Anschluss an James Fowlers *faith development theory* (Fowler 1981) und die Arbeiten von Robert Selman (Selman 1980; Selman/Schultz 1988) auf der Grundlage meines Modells religiöser Stile (Streib 2001b; Streib 2005) entworfen habe und in Tabelle 1 vorstelle. Diese Tabelle detailliert nicht nur die Stadien oder Stile der interreligiösen Verhandlungen, sondern auch die Stile von Fremdheit und Vertrautheit. Die Unterschiede erscheinen so als Stadien einer optionalen Entwicklungsfolge, die ich, wie ich anderswo dargelegt habe (Streib 1997; Streib 2001b; Streib 2003), allerdings nicht als Stufenfolge im Sinne einer strikten strukturgenetischen Entwicklungslogik verstehe, sondern als stets verfügbare Stile, für deren Aktualisierung Faktoren wie funktionale Erwartungen und Bedürfnisse und situative Bedingungen eine entscheidende Rolle spielen.

Religiöse Stile (Streib 2001b)	Stile der inter-religiösen Verhandlung	Stile der Fremdbegegnung	Stile der Vertrautheit
Dialogisch	Inter-religiös / dialogisch Perspektivenwechsel, in dem die fremde Religion als Geschenk gesehen wird, das unbegreiflich ist, nicht objektiviert werden kann und darf, jedoch Anstöße zur Selbstkritik gibt	Fremdheit als Widerstand und Herausforderung Fremdheit der fremden (und der eigenen) Religion als Herausforderung, als Neugierde erweckender Widerstand, der einen ›Mehrwert‹ bietet	Vertrautheit als Selbstheit Vertrautheit als Bewusstsein des ›Selbst als ein Anderer‹ (Ricoeur 1996). Befremdungserfahrungen auch gegenüber der eigenen Religion
Individuierend-systemisch	Explizit multi-religiös Entweder »hart«-pluralistische Abgrenzung (wegen Inkompatibilität) oder (partielle) reflexive Assimilation der fremden Religion. Die Sorge um die eigene Identität steht im Mittelpunkt	Fremdheit als Andersheit Interpretation der Fremdheit der fremden Religion als Andersheit, als Objekt reflexiver Assimilation oder Abgrenzung	Vertrautheit als Identität Vertrautheit als reflektierte Identifizierung mit der eigenen Religion und selektive Identifizierung der fremden Religion mit der eigenen Religion
Mutuell	Implizit multi-religiös Entweder »weich«-pluralistische Suche nach Harmonie (Schönwetter-Kollaboration) mit der anderen Religion oder konventionsgeleitete Abwehr der fremden Religion	Fremdheit als Dissonanz Konventionelles, implizites Gefühl der Fremdheit gegenüber der anderen Religion, worauf mit Abwehr, Harmonisierung oder Exotismus reagiert wird	Vertrautheit als Resonanz Vertrautheit als Resonanz mit der anderen Religion – bei unerschütterlichem Festhalten an der Religion der eigenen Gruppe
Instrumentell-reziprok / ›Do-ut-des‹	Imperialistisch mono-religiös Inklusive oder exklusive Behauptung der Überlegenheit der eigenen Religion	Fremdheit als xeno-polemische Furcht Erfahrung von und Reaktion auf Fremdheit der anderen Religion in xeno-polemischer Furcht	Vertrautheit als unreflektierter Egozentrismus und egozentrische Unterdrückung von Alternativen zur eigenen Religion
Subjektiv	Xenophobisch mono-religiös Verbale Einbahn-Direktiven (oder gar nonverbale Gewalt), um Zustimmung zur eigenen Religion zu erreichen	Fremdheit als xenophobische Angst Die fremde Religion, wie überhaupt alles Fremde, löst xenophobische Angst aus. Folgen: blinde Aggression oder Flucht	Vertrautheit als egozentrische Alternativlosigkeit ›Blinde‹ egozentrische Vertrautheit mit der eigenen Religion

In der Tabelle kann man zunächst die Stile interreligiöser Verhandlungen aus unseren Praxisbeispielen verorten: die egozentrische, monoreligiöse Variante interreligiöser Kommunikation, die zu Beginn der Unterrichtsstunde mit dem Ruf zum Gebet beherrschend wurde; den bei Meltem und Kirsten erkennbaren Stil der harmoniesuchenden, implizit multi-religiösen Kommunikation; und schließlich den reflexiven und autonomiesuchenden, explizit multi-religiösen Stil der Hamburger Klasse 11. Dieses Modell empfiehlt sich auf diese Weise als heuristisches Instrumentarium, um die verschiedenen Einstellungen, Kommunikations- und Verhandlungsstile zu deuten und einzuordnen. Aufgenommen wurde auch die von Hans van der Ven und Hans-Georg Ziebertz vorgeschlagene Differenzierung der Konzepte interreligiösen Lernens (Ziebertz 1994, 337; van der Ven/Ziebertz 1995), die ebenfalls heuristische Implikationen enthält; allerdings erscheinen diese Konzepte hier in größerer Trennschärfe, indem das mono- und multi-religiöse Konzept noch einmal differenziert und das interreligiöse Konzept präzisiert wird.

Dieses Modell skizziert über die Deskription hinaus auch eine präskriptive Linie, eine Hierarchie des Umgehens mit Fremdheitserfahrungen. Sie weist somit über den deskriptiv-empirischen Bereich hinaus in den Bereich des *Lernens*, indem sie nächste und übernächste Lernschritte aufzeigt. Der jeweils höhere Stil zeigt eine Entwicklungsmöglichkeit auf, ein Fortschreiten zu einem je angemesseneren Stil interreligiöser Verhandlungen. So ist ein implizit multi-religiöser Stil als Fortschritt zu bezeichnen gegenüber einem imperialistisch mono-religiösen Stil. Die Ablösung einer Schönwetter-Kollaboration im implizit multi-religiösen Stil durch den reflexiven, argumentativ vertretenen explizit multi-religiösen Stil stellt ebenso einen Fortschritt dar. Das Modell zeichnet so weit die Entwicklung zur Toleranz, besonders zur reflexiv gestalteten, als durchaus wünschbaren Entwicklungs- und Lernfortschritt, um dann immer noch eine weitere wünschbare Entwicklungsmöglichkeit aufzuzeigen: den Dialog.

Im dialogischen Stil interreligiöser Verhandlung jedoch ist Fremdheit nicht verschwunden. Sie ist keineswegs beseitigt oder aufgehoben. Im Gegenteil: hier spielt Fremdheit die größte, die ihr aus xenosophischer Perspektive zugeschriebene produktive Rolle. Hier ist der deutlichste Widerspruch enthalten zur – leider, wie eingangs gezeigt, auch unter Religionspädagogen/innen – nur allzu verbreiteten Ansicht, interreligiöses Lernen bedeute Fremdheit zu minimieren, das Gegensätzliche zwischen den Religionen zu ignorieren und stattdessen das Gemeinsame herauszustellen. Die Begegnung mit dem Fremden soll jedoch zum entwicklungsoffenen, kreativen religionspädagogischen Prozess werden, der »Kritik an gewohnten Sehweisen« ermöglicht (Zilleßen 1991). Weil also das Fremde und Geheimnisvolle in der Begegnung mit der fremden Religion zwar verunsichert und herausfordert, aber dies in produktiver Weise und mit einem unverzichtbaren *Überschuss*, kann *Kultivierung von Fremdheit* als anspruchsvolle religionsdidaktische Weg- und Ziel-

beschreibung gelten. Das oben vorgestellte Modell versteht sich als eine Wegskizze der Kultivierung von Fremdheit.

Auf Grund meiner bereits angedeuteten Skepsis gegen eine strikte strukturgenetische Entwicklungslogik, die bekanntlich von einer Ablösung und Aufhebung der vorangehenden Stufen durch die folgenden ausgeht, finde ich nun auch keinen Grund dafür, dass der Stil an der Spitze der Hierarchie nicht schon auf dem Niveau darunter liegender, früherer Niveaus als Entwicklungsoption offen steht, zumindest gesehen und ansatzweise verstanden werden kann. Von den Vorzügen eines dialogischen oder interreligiösen Stils nur darum zu schweigen oder Abstriche zu machen, weil eine Lerngruppe einen imperialistischen, mono-religiösen Stil an den Tag legt und als nächst höherer – und vermeintlich einzig erreichbarer – der implizit multi-religiöse Stil in der Entwicklungsskizze aufgeführt ist, wäre nicht nur ein Missverständnis des obigen Modells, sondern auch eine unzulässige Selbstbescheidung der Religionspädagogik. Im Gegenteil: von den Vorzügen des Dialogs sollte vom Kindergarten, über die gesamte Schulzeit bis hin in die Erwachsenenbildung in leuchtenden Farben unterrichtet werden.

Fremdheit kultivieren! Zur Praxis einer xenosophischen Religionspädagogik

Die Zielrichtung interreligiösen Lernens, so habe ich bereits eingangs angekündigt, soll mit der Formel von der ›Kultivierung von Fremdheit‹ beschrieben werden. Wie kann dies in die Praxis umgesetzt werden? Es könnte praktisch werden in der Konzeption einer ›inter-religiösen‹ Religionsdidaktik, wie sie von Ziebertz und van der Ven vorgeschlagen wird (van der Ven/Ziebertz 1995), nämlich durch einen *Perspektivenwechsel*. Perspektivenwechsel, so haben die Autoren unbescheiden formuliert, bedeutet die »doppelte, reziproke Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und der anderen Religion« (van der Ven/Ziebertz 267). So attraktiv dieses Konzept ist – ich selbst habe den Begriff des Perspektivenwechsels ja auch in mein Modell aufgenommen –, Klärungsbedarf besteht darüber, ob diese Perspektivenübernahme kognitiv oder erfahrungsbezogen geschehen soll, und fraglich ist, ob und wann dieser Perspektivenwechsel zu einer intellektuellen und emotionalen Überforderung wird, aber problematisch ist die darin anvisierte objektivierende Perspektive. So weise der indianische Spruch auch sein mag, der dies erheblich einfacher, aber anschaulicher beschreibt: »Never judge a man until you have walked a mile in his mocassins« – mit Hans-Günter Heimbrock wird man kritisch fragen müssen, »Wie weit kommt man in den Mokassins eines Fremden?« (Heimbrock 1998). Es ist also zu fragen, was an einem solchen Vor-

gehen produktiv ist. Meine kurze, aber bedeutungsschwere Antwort: Das Produktive ist nicht zuletzt dies: *zu spüren, wo der Schuh drückt*.

Dies allerdings hat Konsequenzen für die Beschreibung des Wegs, der Methode interreligiöser Lernprozesse, denn es bedeutet: Nicht allein auf Objektivität zu setzen und Identifizierung zu inszenieren, sondern *Be-Fremdung* zulassen, zu kommunizieren, zu reflektieren. Religionsdidaktik, die das Ziel der ›Kultivierung von Fremdheit‹ anvisiert, und die man darum ›xenosophische Religionspädagogik‹ nennen könnte, kann sich weder mit Objektivierung in propositionalem Urteilen und Verstehen, noch mit der Inszenierung gleich-gültiger Empathie zufrieden geben. Sie wird vielmehr ihre fruchtbaren Momente in den Erfahrungen von Fremdheit sehen und diese zu inszenieren und zu begleiten versuchen. Sie wird, wie Dietrich Zilleßen formuliert, von der Hermeneutik zur Ästhetik fortschreiten und an Stelle des *Begreifens* das *Betasten* setzen und dazu anleiten. Es geht also nicht darum, den ›Stachel des Fremden‹ in einem chirurgischen Eingriff zu entfernen oder die Kontingenz des Fremden zu bewältigen, vielmehr: Fremdheitserfahrungen zu beachten und zu kultivieren, jedoch so, dass sie ihr produktives Potenzial entfalten können.

Das oben vorgestellte Modell hat den Anspruch, Lernschritte der Kultivierung von Fremdheit aufzuzeigen. Diese in den pädagogischen Alltag zu übersetzen ist keine leichte Aufgabe. Es bedeutet etwa auch, für solche Situationen, wie sie in den Fallbeispielen erkennbar geworden sind, eine Lernperspektive aufzuzeigen. Auf einige ausgewählte Voraussetzungen interreligiöser Lernprozesse im Sinne einer xenosophischen Religionspädagogik möchte ich hier abschließend die Aufmerksamkeit richten:

Höhere Stile der interreligiösen Verhandlungen, höhere Stile des Umgangs mit Fremdheit müssen bekannt sein, zumindest als hypothetische Möglichkeit; sonst können diese nicht beschritten, nicht angeeignet werden. Aus der Arbeit an Texten, aus Diskussionsrunden, am besten jedoch aus Geschichten sollten gute Gründe für einen gelungenen Dialog, für den argumentativ vertretenen Religionsvergleich, für Toleranz oder für eine vorurteilsarme interreligiöse Begegnung vor Augen stehen, damit diese Möglichkeiten dann auch ergriffen werden. Denken ist Probehandeln. Dabei können auch Beispiele, die Probleme und Schwierigkeiten interreligiöser Kommunikation aufzeigen, oder gar ausgesprochene Dilemmageschichten durchaus produktiv sein.

Wie unsere Fallbeispiele vermuten lassen, sind emotionale, funktionale und situative Bedingungen von großer Bedeutung für interreligiöse Lernprozesse. Äußerungen in den Simulated-Recall-Interviews in der Klasse, in der mit dem Lachverbot beim Ruf zum Gebet eine neue Hackordnung etabliert wurde, lassen vermuten, dass Pöbeleien zwischen Jungs und Mädchen schon vorher an der Tagsordnung gewesen sind. Wenige muslimische Jungs haben die Gunst der Stunde genutzt, um mit Religion zu dominieren. Ganz anders im Paarinterview mit Kirsten und Meltem. Die Mädchen hätten sich wahr-

scheinlich nicht oder allenfalls nur sehr begrenzt auf die Neuentdeckung interreligiöser Gemeinsamkeiten einlassen können, wenn sie nicht als Freundinnen einander ohnehin vertraut wären und einander gegenseitig verstehen und unterstützen wollten. Auch hat die entspannte Situation in einem Nebenraum und nicht im Klassenzimmer und damit ohne Klassenöffentlichkeit ihren Teil dazu beigetragen, dass die beiden Mädchen sich frei äußern konnten. Dies deutet auf wichtige Bedingungen für interreligiöse Lernprozesse: Interesse aneinander, entspannte Atmosphäre.

Transferleistungen aus benachbarten Domänen können sich anregend auf das interreligiöse Feld auswirken. Dass interreligiöses Lernen mit interkulturellem Lernen zusammenwirkt und beides sich gegenseitig inspiriert, leuchtet unmittelbar ein. Dass der Umgang mit der fremden Religion mit dem Umgang mit der eigenen Religion zusammenhängt, diese Einsicht ist nicht in gleicher Weise verbreitet. Nicht ohne Hintersinn habe ich neben die Stile der Fremdbegegnung die Stile der Vertrautheit gestellt. Besonders wenn man die Stile der Vertrautheit von oben nach unten liest, wird die Verschränkung der beiden Bereiche deutlich: Wer durch Befremdungserfahrungen mit der eigenen Religion bereichert worden ist, kann den Geschenk-Charakter der fremden Religion desto eher einsehen und begrüßen. Konsequenterweise führt dies zu meiner letzten und abschließenden These, dass interreligiöse Lernprozesse nicht zuletzt dadurch in Gang gebracht werden, dass die eigene Religion differenziert betrachtet werden kann. Be-Fremdung heißt sowohl, dass die ›fremde Religion‹ fremd sein darf und bei aller verstehender Bemühung immer ein Geheimnis bleiben wird. Be-Fremdung heißt jedoch auch, dass die eigene Religion, die den Lernenden mehr oder weniger vertraut ist und bekannt zu sein scheint, ›fremd‹ werden darf – und dies aus pädagogischen Gründen. Verfremdung wäre demnach nicht allein ein Stilmittel in Literatur und Kunst, sondern auch für interreligiöse Lernprozesse in Betracht zu ziehen.

Zum Weiterlesen

Nakamura, Yoshiro, *Xenosophie*, Darmstadt 2000.

Waldenfels, Bernhard, *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt a.M. 1990.

Waldenfels, Bernhard, *Topographie des Fremden*, Frankfurt a.M. 1997.

Literatur

- Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang/Schöll, Albrecht, »Religion« bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.
- Fowler, James W., *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981.
- Grimmitt, Michael/Grove, Julie/Hull, John M./Spencer, Louiser, *A Gift to the Child: Religious Education in the Primary School (Teacher's Source Book)*, London 1991.
- Heimbrock, Hans-Günter, Identifikation und Differenz – Wie weit und wohin kommt man in den Mokassins eines Fremden?, in: Heimbrock, Hans-Günter, *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, Weinheim 1998, 112-129.
- Knauth, Thorsten/Leutner-Ramme, Sybilla/Weiße, Wolfram, *Religionsunterricht aus Schülerperspektive*, Münster 2000.
- Nakamura, Yoshiro, *Xenosophie*, Darmstadt 2000.
- Ricoeur, Paul, *Das Selbst als ein Anderer*, München 1996.
- Schäffter, Ortfried, Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit, in: Schäffter, Ortfried, *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*, Opladen 1991, 11-42.
- Selman, Robert L., *The Growth of Personal Understanding: Developmental and Clinical Aspects*, New York 1980.
- Selman, Robert L./Schultz, Lynn H., Interpersonal Thought and Action in the Case of a Troubled Early Adolescent. Toward a Developmental Modal of the Gap, in: Shirk, Stephen R., *Cognitive Development and Child Psychotherapy*, New York, London 1988, 207-246.
- Streib, Heinz, Religion als Stilfrage. Zur Revision struktureller Differenzierung von Religion im Blick auf die Analyse der pluralistisch-religiösen Lage der Gegenwart, in: *Archiv für Religionspsychologie* 22 (1997), 48-69.
- Streib, Heinz, Inter-Religious Negotiations: Case Studies on Students' Perception of and Dealing with Religious Diversity, in: Heimbrock, Hans-Günter/Scheilke, Christoph Th./Schreiner, Peter, *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*, Münster 2001a, 129-149.
- Streib, Heinz, Faith Development Theory Revisited: The Religious Styles Perspective, in: *International Journal for the Psychology of Religion* 11 (2001b), 143-158.
- Streib, Heinz, Variety and Complexity of Religious Development: Perspectives for the 21st Century, *One Hundred Years of Psychology of Religion. Issues and Trends in a Century Long Quest*, Amsterdam 2003, 123-138.
- Streib, Heinz, Faith Development Research Revisited: Accounting for Diversity in Structure, Content, and Narrativity of Faith, in: *International Journal for the Psychology of Religion* 15 (2005).
- Sundermeier, Theo, *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen 1996.
- van der Ven, Johannes A./Ziebertz, Hans-Georg, *Religionspädagogische Perspekti-*

- ven zur interreligiösen Bildung, in: Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner, Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 259-273.
- Waldenfels, Bernhard, Der Stachel des Fremden, Frankfurt a.M. 1990.
- Waldenfels, Bernhard, Topographie des Fremden, Frankfurt a.M. 1997.
- Waldenfels, Bernhard, Der Anspruch des Fremden, in: Renate Breuninger, Andersheit – Fremdheit – Toleranz, Ulm 1999, 31-51.
- Ziebertz, Hans-Georg, Mono-, multi-, interreligiös? Religionen als religionspädagogische Herausforderung, in: Der Evangelische Erzieher 46 (1994), H. 4, 328-337.
- Zilleßen, Dietrich, Das Fremde und das Eigene. Über die Anziehungskraft von Fremdreligionen, in: Der Evangelische Erzieher 43 (1991), H. 6, 564-571.