

III. Forschungsstand – Zehn Zugänge zum Topos Fremdheit in interreligiöser Bildung

1. Fremdheit – ein zentraler Topos im Horizont weiterer interreligiöser Themengebiete

Seit ihren ersten Konzeptionierungen befasst sich interreligiös ausgerichtete Religionsdidaktik mit dem Topos der »Fremdheit«. 1974 definiert Johannes Lähnemann als Ziele des damals noch sogenannten »Fremdreligionsunterrichts«: »[Lernende] sollen Lernbereitschaft im Blick auf fremde Religionen und Kulturen entwickeln.« Und: »Sie sollen Menschen aus anderen Religionen und Kulturen in ihrer Andersartigkeit verstehen und akzeptieren.«¹ 2012 schreibt Clauß Peter Sajak nicht unähnlich: »Interreligiöses Lernen zielt darauf ab, fremde Religionen in ihrer *Andersartigkeit* anzuerkennen und in der Begegnung mit diesen zu einem besseren *Verständnis* der anderen wie der eigenen Religion zu gelangen.«²

»Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht«, »Das Fremde als Gabe begreifen«, »Fremde Religionen – fremde Kinder?«, »Das Eigene und das Fremde« – oben wurde schon auf mehrere Veröffentlichungen verwiesen, die sich bereits im Titel auf den Begriff des Fremden beziehen (vgl. Kap. II.1). Auch wenn sich mit Blick auf die jüngst erschienenen Publikationen eine gewisse Zurückhaltung attestieren lässt, was die Verwendung des Wortes »fremd« in ihren Titeln anbelangt, so bleibt das Thema Fremdheit inhaltlich doch nach wie vor präsent: in zahlreichen Monographien und Sammelwerksbeiträgen zur interreligiösen Bildung, genauso wie in verwandten Diskursen zum Thema »Pluralität«, »Alterität« oder »Heterogenität«.

Fremdheit ist ein zentrales Thema interreligiösen Lernens und interreligiöser Bildung von Beginn an, doch es ist nicht losgelöst von Bezügen zu anderen interreligiösen Themengebieten. Bevor ab dem folgenden Kapitel (weiter ab S. 79) zehn religionspädagogische Perspektiven auf das Phänomen Fremdheit näher untersucht werden, ist es nötig, den Horizont interreligiöser Bildung zu skizzieren, innerhalb dessen sich die untersuchten Fremdheitsdiskurse vollziehen. So werden die Einzelperspektiven auf das

1 J. Lähnemann: Jesus und Mohammed, Christoph und Ali, S. 417.

2 Clauß P. Sajak: »Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht«, in: Bernhard Grüme/Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2012, S. 223-233, hier S. 223.

Thema Fremdheit besser verständlich, besonders da die folgenden Kapitel an einigen Stellen auf die hier skizzierten Schwerpunkte Bezug nehmen. Die Genese und Ausfaltung interreligiöser Bildung innerhalb verschiedener Ansätze ist von anderen bereits ausführlich beschrieben worden.³ An dieser Stelle genügen deshalb einzelne Schlagworte, um große thematische Linien zu verdeutlichen.

Weltreligionen

Da sich Didaktiken interreligiösen Lernens aus Ansätzen einer christlichen Weltreligionen-Didaktik entwickelten, ist das Thema Weltreligionen in interreligiösen Lernansätzen nach wie vor präsent. Im Vergleich zu den 1990er- und 2000er-Jahren ist in jüngerer Zeit jedoch eine größere Zurückhaltung zu beobachten, ob Weltreligionen tatsächlich der maßgebliche Zugangsweg interreligiöser Lernansätze sein sollten. Für Diskussion hat Folkert Rickers mit seinem Standpunkt gesorgt, dass das »Programm des interreligiösen Lernens« zukünftig »das Thema Weltreligionen im Religionsunterricht« ablöse (einschränkend noch ergänzt um den Zusatz »ohne dass letzteres überflüssig würde«)⁴. Georg Langenhorst warnt davor, eine Didaktik der Weltreligionen »vorschnell« zu verabschieden, sondern plädiert im Gegenteil dafür, »ihr erst einmal eine ehrliche und wirkliche Chance« zu geben.⁵ Kritisch wird in einigen Beiträgen vor der Gefahr stereotyper Weltreligionsbilder gewarnt, zumeist jedoch wird das Weltreligionenparadigma in religionspädagogischen Beiträgen nicht so grundsätzlich in Frage gestellt wie es andernorts geschieht.⁶ Dies ist vor allem bemerkenswert angesichts der Fülle religionspädagogischer Literatur zum Thema Weltreligionen, die besonders im Elementarbereich und im kirchlichen Bereich rege rezipiert werden.⁷ In einem engeren Kontext

- 3 Mirjam Schambeck: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 57-110; F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 45-69; vgl. G. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik, S. 24-37; vgl. C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 23-33 u. 53-81; für die allerersten Anfänge unter Rainer Lachmann: »Von der Fremdreligionen-Didaktik zum Interreligiösen Lernen«, in: Rainer Lachmann/Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.), Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch-didaktisch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 26-40; s. auch Johannes Lähnemann: »Vom Unterricht über Fremdreligionen zum interreligiösen Lernen.«, in: Friedrich Schweitzer/Volker Elsenbast/Christoph T. Scheilke (Hg.), Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow. Festschrift zum 80. Geburtstag, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus 2008, S. 107-120.
- 4 F. Rickers: Art. Interreligiöses Lernen, S. 877.
- 5 G. Langenhorst: »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand., S. 106; vgl. auch G. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik, S. 397.
- 6 Vgl. bspw. T. Masuzawa: The invention of world religions; vgl. dagegen Eva M. Stögbauer: »Mit fremden Religionen im Klassenzimmer. Bedingungen, neuralgische Punkte und Perspektiven einer Didaktik der Religionen«, in: Johanna Rahner/Mirjam Schambeck (Hg.), Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert, Berlin, Münster: Lit 2011, S. 237-254.
- 7 Ein paar ausgewählte Veröffentlichungen sind zum Beispiel J. Lähnemann: Weltreligionen im Unterricht; Clauß P. Sajak: Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen, München: Kösel 2010; Rainer Lachmann/Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.): Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch-didaktisch (= Theologie für Lehre-

wird ein Lernprozess innerhalb der sogenannten abrahamitischen Religionen entfaltet⁸ oder im Dialog mit einer einzelnen Religion⁹. Hier wird auch nach theologischen Voraussetzungen gefragt, die aus einer binnenreligiösen Perspektive einen Dialog zwischen den Religionen begründen – neben entsprechenden Lehrdokumenten wird in diesem Zusammenhang nicht selten auch auf das Weltethos-Projekt von Hans Küng verwiesen.¹⁰ Ein wichtiger Ansatz, um Glaubensvorstellungen von »Weltreligionen« im Unterricht begreiflich zu machen, ist das sogenannte Zeugnislernen – das durch religiöse Artefakte eine Auseinandersetzung mit unbekannten Glaubenswelten initiieren möchte. Entwickelt zuerst in England durch John Hull und Michael Grimmitt wurde das Konzept durch Karlo Meyer, Clauß Peter Sajak und Werner Haußmann in den deutschsprachigen Kontext überführt.¹¹

Begegnung

Früh wurden als Argumente für interreligiöse Bildung ein Zusammenwachsen der Welt genannt (»global village«)¹², in der Begegnungen zwischen Angehörigen verschiedener Religionen immer wahrscheinlicher werden. Seit den ersten Konzeptionen interreligiösen Lernens u.a. durch Stephan Leimgruber, Johannes Lähnemann und Folkert Rickers steht deshalb die Frage im Zentrum, wie sich die konkrete »Begegnung« zwischen Angehörigen verschiedener Religionen und Weltanschauungen initiieren und begleiten

rinnen und Lehrer, Band 5), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010; Frieder Harz: Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014; Mirjam Zimmermann: Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015.

- 8 Unter anderem von Georg Langenhorst unter dem Schlagwort »Trialog« subsumiert, vgl. G. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik; vgl. auch alternative Ansätze: Katja Baur (Hg.): Zu Gast bei Abraham. Ein Compendium zur interreligiösen Kompetenzbildung, Stuttgart: Calwer 2007; Katja Boehme (Hg.): »Wer ist der Mensch?«, Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren (= Religionspädagogische Gespräche, Band 4), Berlin: Frank & Timme 2013.
- 9 Vor allen zwischen Christentum und Islam, vgl. Andreas Renz/Stephan Leimgruber (Hg.): Lernprozess Christen – Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – theologische Grundlagen – Begegnungsfelder (= Forum Religionspädagogik interkulturell, Band 3), Münster: Lit 2002; Frank van der Velden/Harun Behr/Werner Haußmann (Hg.): Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe, Göttingen: V & R Unipress 2013; Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer: Mensch werden.
- 10 F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 49f.; G. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik, S. 205f.; C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 34ff.; vgl. Hans Küng: Handbuch Weltethos. Eine Vision und ihre Umsetzung, München, Zürich: Piper 2012.
- 11 Michael Grimmitt/Julie Grove/John Hull/Louise Spencer: A gift to the child. Religious education in the primary school, Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education 1991; vgl. K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht; Werner Haußmann: »Glaube gewinnt Gestalt. Lernen mit religiösen Artefakten.«, in: Werner Haußmann/Johannes Lähnemann (Hg.), Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde; mit Kopiervorlagen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005, S. 25-49; C. P. Sajak: Kippa, Kelch, Koran; vgl. auch C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 62ff.
- 12 J. A. van der Ven/H.-G. Ziebertz: Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung, S. 259ff.

ließe (vgl. ausführlicher Kap. III.3). Welche Rahmenbedingungen erfordert der interreligiöse Austausch von Laien im Unterschied zu dem von ausgebildeten Theolog*innen? Können Heranwachsende als Expert*innen ihrer Religion herangezogen werden?¹³ Wie können Besuche bei oder von offiziellen Glaubensvertreter*innen gelingen? Sollte es in Analogie zur Kirchenpädagogik auch eine Moscheen- und Synagogenpädagogik geben? Wie laufen multireligiöse und weltanschaulich plurale Feiern ab?¹⁴ Ist im konfessionellen Religionsunterricht »authentische« interreligiöse Begegnung möglich, oder braucht es hierfür einen weltanschaulich-pluralen Unterricht?¹⁵ Früh wird jedoch angezweifelt, ob Begegnung immer der »Königsweg« des interreligiösen Lernens sei. Es wird vor überzogenen Erwartungen gewarnt.¹⁶

Wahrheit

Viele Weltanschauungen – viele Wahrheitsansprüche: Zahlreiche Veröffentlichungen befassen sich deshalb mit der Frage, wie sich auf die Pluralität religiöser Wahrheiten im Zuge interreligiöser Bildungsprozesse pädagogisch am besten eingehen lässt.¹⁷ Hierbei wird auch diskutiert, welches Wahrheitsmodell (Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus, positioneller Pluralismus, Relativismus etc.) als Ausgangspunkt des interreligiösen Lernens im Religionsunterricht am besten geeignet sei.¹⁸ Manche Veröffent-

-
- 13 Barbara Asbrand: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt a.M.: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation 2008, S. 181-191.
 - 14 Stephan Ahrnke/Hartmut Rupp: »Die Konstruktion von Heterogenität in multireligiösen Schulfeiern«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), Religiöse Pluralität, Babenhausen: Lusa 2017, S. 119-128.
 - 15 Vgl. den Überblick bei C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 25.
 - 16 Vgl. Georg Langenhorst: »Religionspädagogik und Komparative Theologie. Eine Verhältnisbestimmung aus Sicht der Religionspädagogik«, in: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus v. Stosch (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 89-110, hier S. 99ff.; F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 146.
 - 17 Bspw. Michael Waltemathe: »Wahrheit, Richtigkeit und Überzeugung im religionspädagogischen Diskurs«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), Religiöse Pluralität, Babenhausen: Lusa 2017, S. 51-60; Zekirija Sejdini/Martina Kraml (Hg.): Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen (= Studien zur interreligiösen Religionspädagogik, Band 4), Stuttgart: Kohlhammer 2020.
 - 18 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 30-34; S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 50-55; C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 34ff.; C. Langenhorst: »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand., S. 90ff.; Herbert Kumpf: »Zur Didaktik interreligiösen Lernens in der Sekundarstufe I und II.«, in: Hartmut Rupp (Hg.), Bildung und interreligiöses Lernen, Stuttgart: Calwer 2012, S. 223-245.

lichungen untersuchen zudem implizite Wahrheitsvorstellungen von Lehrpersonen¹⁹ oder Lehrwerken²⁰.

Positionalität des Religionsunterrichts und Perspektivenwechsel

Eng verbunden mit der Wahrheitsfrage ist die Frage, unter welcher Perspektive Ansätze interreligiösen Lernens die Vielheit der Religionen und Weltanschauungen betrachten: aus einer konfessionellen Perspektive, aus einer konfessionell-kooperativen Perspektive, aus einer religionsübergreifenden, aus einer weltanschaulich-pluralen, aus einer religionskundlichen Perspektive?²¹ Kann ein interreligiöser »Perspektivenwechsel« gelingen oder stellt er eine emotionale, intellektuelle, entwicklungspsychologische Überforderung dar?²² In diesem Zusammenhang werden oft drei englischsprachige Schlagworte genannt, nämlich ob sich interreligiöses Lernen eher als »learning in religion«, »learning about religion« oder »learning from religion« vollziehen solle.²³ Es wird darüber hinaus diskutiert, ob interreligiöse Lernansätze aus den verschiedenen Religionspädagogiken in Deutschland über einen gemeinsamen Religionsbegriff²⁴ verfügen. Nicht zu trennen ist die Diskussion um Perspektive und Religionsbegriff interreligiösen Lernens freilich von der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht.²⁵ Hier

- 19 Alina Bloch: Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrausbildung. Eine qualitative Studie zum studentischen Umgang mit der Wahrheitsfrage der Religionen (= Empirische Theologie, Band 29), Berlin: Lit 2018.
- 20 Oliver Reis/Fabian Potthast: »Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um?«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), Religiöse Pluralität, Babenhausen: Lusa 2017, S. 89–105.
- 21 Eine Auswahl zeigt die Vielfalt an möglichen Perspektiven: aus katholischer Perspektive z.B. C. P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen; aus evangelischer Perspektive z.B. F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung; aus christlich-muslimischer Perspektive z.B. Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer: Mensch werden; aus weltanschaulich pluraler Perspektive z.B. Folkert Doedens/Wolfram Weiße (Hg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik (= Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft, Band 1), Münster: Waxmann 1997.
- 22 J. A. van der Ven/H.-G. Ziebertz: Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung, S. 266f.; Kritik kommt u.a. von G. Langenhorst: »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand., S. 103f.
- 23 Hans-Georg Ziebertz: »Religious Pluralism and Religious Education«, in: Journal of Empirical Theology 6 (1993), S. 82–99, hier S. 85f.; vgl. auch C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 90ff.; vgl. Kathleen Engebretson: »Learning About and Learning from Religion. The Pedagogical Theory of Michael Grimmitt«, in: Marian de Souza (Hg.), International Handbook of the Religious, Spiritual and Moral Dimensions of Education, Dordrecht: Springer 2009, S. 667–678.
- 24 F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 233ff.; vgl. Friedrich Schweitzer: »Die Religion des interreligiösen Lernens. Neue Antinomien einer religionspädagogisch-wissenschaftstheoretischen Grundfrage.«, in: Altmeyer, Stefan, Büttner, Gottfried/Joachim Theis (Hg.), Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart: Kohlhammer 2013, S. 269–278.
- 25 Eine gute Übersicht bieten z.B. Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki et al. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2017; Eva-Maria Kenngott/Rudolf Englert/Thorsten Knauth (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion (= Praktische Theologie heute, Band 136), Stuttgart: Kohlhammer 2015; Jan Woppowa/Tuba İşik/Katharina Kammeyer et al. (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege (= Religionspädagogik innovativ, Band 20), Stuttgart: Kohlhammer 2017; Rainer Möller/Clauß P. Sajak/Mouhanad Khor-

finden sich viele Stimmen, die ein Sich-hineinversetzen in andere Perspektiven und ein Sich-selbst-positionieren als eine grundsätzlich zu erlernende Fähigkeit in einem immer heterogener werdenden Religionsunterricht begreifen.²⁶ Zugleich lässt sich bei vielen Lernenden eine Tendenz zur religiösen Unentschiedenheit feststellen – umso dringender ist die Frage zu beantworten, wie eine »reflektierte Positionalität« innerhalb heterogener religiöser Bildungsprozesse heute aussehen kann.²⁷

Kultur

»Interreligiöses Lernen ist häufig mit interkulturellem Lernen verbunden.«²⁸ Da Grundkonzeptionen interreligiösen Lernens theoretisch durch die interkulturelle Pädagogik beeinflusst sind,²⁹ stellte sich schon früh die Frage, wie man kulturelle Faktoren in interreligiösen Lernarrangements stärker berücksichtigen könnte. Das u.a. von Hans-Georg Ziebertz benannte Desiderat³⁰ einer stärkeren Rezeption interkulturell-pädagogischer Horizonte ist aber nach wie vor nur in Teilen eingelöst.³¹

chide (Hg.): Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius-Institut 2017.

- 26 Jan Woppowa: »Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation«, in: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki et al. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2017, S. 174-192; David Käbisch/Laura Philipp: »Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen«, in: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki et al. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2017, S. 238-257.
- 27 Stefanie Lorenzen: Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener (= Praktische Theologie heute, Band 174), Stuttgart: Kohlhammer 2020.
- 28 Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz: »Interkulturelles und interreligiöses Lernen«, in: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2010, S. 462-471, hier S. 463.
- 29 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 90-96; vgl. auch Georg Auernheimer: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2016.
- 30 Hans-Georg Ziebertz: »Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen«, in: Friedrich Schweitzer/Volker Elsenbast/Ulrich Schwab et al. (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh, Freiburg i.Br.: Kaiser Gütersloher Verl.-Haus; Herder 2002, S. 121-143, hier S. 141.
- 31 Ein Beginn findet sich bei Monika Tautz: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum (= Praktische Theologie heute, Band 90), Stuttgart: Kohlhammer 2007, S. 21ff.; vgl. auch Joachim Willems: Interkulturalität und Interreligiosität. Eine konstruktivistische Perspektive (= Interkulturelle Bibliothek, Band 126), Nordhausen: Bautz 2008; Beiträge des Religionsunterrichts zur kultureller Bildung untersuchen auch Lindner und König, in etwas allgemeinerer Form, aber doch mit wertvollen Perspektiven, vgl. Konstantin Lindner: »Der Beitrag des Religionsunterrichts zu kulturbezogener Bildung. Einordnungen und Perspektiven«, in: Adriana Hlukhovych/Benjamin Bauer/Katharina Beuter et al. (Hg.), Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule, Bamberg: University of Bamberg Press 2018, S. 185-207; vgl. Klaus König: »Mehr Religion. Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht«, in: Ulrich Kropač/Georg Langenhorst (Hg.),

Noch zu selten³² wird vor allem der Teil interkulturell-pädagogischer Forschungsliteratur rezipiert, in dem diese ihren Kulturbegriff selbst ideologiekritisch hinterfragt. Mecheril und Seukwa etwa stellen dazu fest: »Es gibt kaum eine andere erziehungswissenschaftliche Disziplin, die so sehr um ihren Namen und damit, im doppelten Sinne, um sich selbst ringt, wie die Interkulturelle Pädagogik.«³³ Oben wurde bereits die Verwendung des Kulturbegriffs im Sinne einer Abgrenzung von einer kulturellen »Eigen«- gegenüber einer kulturellen »Fremd«-Identität problematisiert (vgl. S. 53).

Komplexität und Multidimensionalität interreligiöser Bildungsprozesse

Nicht nur aufgrund kultureller Dimensionen betonen viele Veröffentlichungen die große Komplexität und Multidimensionalität interreligiöser Bildungsprozesse. Weitere Kontexte, die genannt werden, sind Migration³⁴ und Flucht³⁵, Globalisierung³⁶, Integrationsfragen³⁷ und Medien³⁸. Daneben wird eine stärkere Beachtung der Tatsache gefordert³⁹, dass interreligiöse Bildung nicht nur im Religionsunterricht am Gymnasium, sondern in allen Schularten⁴⁰, im Elementarbereich⁴¹ und auch in Kirchen,

Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen: Lusa 2012; vgl. auch Kropac, Ulrich, König, Klaus: Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule (= Religionspädagogik innovativ, Band 25), Kohlhammer 2019.

- 32 Rita Burrichter: »Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht? Anmerkungen zu Optionen und Herausforderungen in einem schulischen Praxisfeld«, in: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus v. Stosch (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 141-158, hier S. 155.
- 33 Paul Mecheril/Louis H. Seukwa: »Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen«, in: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006), S. 8-13, hier S. 8; vgl. auch die Übersicht bei P. Mecheril/Castro Varela, María do Mar/İ. Dirim/A. Kalpaka/C. Melter: Migrationspädagogik, S. 62-66.
- 34 Johanna Rahner/Mirjam Schambeck (Hg.): Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert (= Bamberger theologisches Forum, Band 13), Berlin, Münster: Lit 2011; vgl. auch F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 21ff.
- 35 Annegret Reese-Schnitker/Daniel Bertram/Marcel Franzmann (Hg.): Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis (= Religionspädagogik innovativ, Band 23), Stuttgart: Kohlhammer 2018.
- 36 H. Sijmojoki: Globalisierte Religion, S. 346ff.
- 37 Albert Biesinger/Friedrich Schweitzer/Matthias Gronover et al. (Hg.): Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik (= Glaube, Wertebildung, Interreligiosität, Band 1), Münster: Waxmann 2012.
- 38 Dieses Feld ist relativ unbearbeitet, vgl. Manfred L. Pirner: »Interreligiöses Lernen und die Medien«, in: Hartmut Rupp (Hg.), Bildung und interreligiöses Lernen, Stuttgart: Calwer 2012, S. 56-69.
- 39 F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 116ff.
- 40 Besonders für die beruflichen Schulen gab es in den letzten Jahren einige Veröffentlichungen, vgl. Albert Biesinger: Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung (= Religion und berufliche Bildung, Band 6), Berlin: Lit 2011; A. Biesinger/F. Schweitzer/M. Gronover et al. (Hg.): Integration durch religiöse Bildung.
- 41 M. Hugoth: Fremde Religionen – fremde Kinder?; Friedrich Schweitzer: Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland –

Moscheen, Synagogen⁴² etc. stattfindet. Zahlreiche Sammelbände mit Best-Practice-Beispielen und Projektberichten unterstreichen diese Vielfalt.⁴³ Einen guten Überblick über verschiedene Kontexte und Referenzwissenschaften von interreligiöser Bildung bieten das »Handbuch interreligiöses Lernen« (Stand 2005)⁴⁴ bzw. mehrere Grundlagen des interreligiösen Lernens/der interreligiösen Bildung.⁴⁵ Zurecht wird jedoch darauf hingewiesen, dass dort, wo interreligiöse Bildungsprozesse durch andere gesellschaftliche Felder beeinflusst werden, eine selbstreflexive und machttheoretische Untersuchung dieser Diskurseinflüsse oft zu kurz kommt.⁴⁶

Kompetenz

Nicht zuletzt aufgrund der hohen Komplexität interreligiöser Bildung sind seit einigen Jahren Veröffentlichungen zur interreligiösen Kompetenz »hoch im Kurs«⁴⁷. Die Ziele interreligiöser Bildung sollen mit der Kompetenzorientierung genauer gefasst werden – eine Diskussion, die ja ebenso in anderen pädagogischen Disziplinen stattfindet. Allerdings ist im Feld der interreligiösen Bildung ein Nebeneinander mehrerer konkurrierender Kompetenzbegriffe zu beobachten, die sich nicht immer einfach verbinden lassen.⁴⁸ Zugleich wird u.a. mit Verweis auf Paul Mecherils Kritik (»Kompetenzlosigkeitskompetenz«) vor einer Überfrachtung des Kompetenzbegriffs gewarnt.⁴⁹

interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven (= Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Band 3), Münster: Waxmann 2011; F. Harz: Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas.

42 F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 161ff.

43 Elisabeth Dieckmann/Clauß P. Sajak (Hg.): Weißt du, wer ich bin? Initiativen und Projekte für das interreligiöse und interkulturelle Lernen (= Forum Religionspädagogik interkulturell, Band 24), Berlin: Lit 2014.

44 Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005.

45 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen; F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung; K. Meyer: Grundlagen interreligiösen Lernens und weitere.

46 B. Grümme: Heterogenität in der Religionspädagogik, S. 196f.; Rainer Möller/Michael Wedding: »Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?«, in: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki et al. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2017, S. 139-158, hier S. 147; R. Burrichter: Umgang mit Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht?, S. 155f.

47 M. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 13; vgl. Joachim Willems: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2011; Max Bernlochner: Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam (= Beiträge zur komparativen Theologie, Band 13), Paderborn: Schöningh 2013.

48 Vgl. zum Beispiel die Zusammenschau bei C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 65ff. u. 97ff.; vgl. auch F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 146ff.

49 Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer: Mensch werden, S. 137; vgl. auch Paul Mecheril: »Kompetenzlosigkeitskompetenz«. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen«, in: Georg Auernheimer (Hg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2008, S. 15-34.

2. Fremdheit als vielfältige Erfahrung würdigen

In vielen Ansätzen findet sich der Hinweis, während interreligiöser Lernprozesse auftretende Fremdheitserfahrungen nicht einfach zu ignorieren, sondern im Gegenteil zu würdigen: Er gehe davon aus, schreibt z.B. Heinz Streib, »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.«¹ Eine wichtige Dimension von Fremdheitserfahrungen, die schon zur Sprache gekommen ist, ist ihre Vielfältigkeit. Viele Autor*innen betonen diesen Umstand, der auch Auswirkungen auf das Verständnis von interreligiöser Bildung hat. Streib schreibt weiter:

»Interreligiöse Lernprozesse finden statt *durch Erfahrungen von Fremdheit*, sofern Fremdheit ihr produktives Potential 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 Fluchttendenzen auslösen, Kommunikation erstarren lassen, Aggression schüren. Es gibt hier also viel zu lernen.«²

Auch Manfred Riegger beschreibt die unterschiedlichen »emotionalen Ladungen«, mit denen auf Fremdheit reagiert werden kann: von Empathie bis Angst. Zu welcher emotionalen Ladung es kommt, so Riegger, ist abhängig von unterschiedlichen Kontaktformen (»z.B. face-to-face oder medial vermittelt«) und subjektiven Konstruktionen von Fremdheit, die abhängig sind vom jeweiligen Standort des Subjekts und seinen Erwartungen. »Vexier- oder Kippbildern« gleich kippe so die Wahrnehmung von Fremdheit in unterschiedliche Richtungen, auch der Grad der wahrgenommenen Fremdheit verändere sich von Situation zu Situation.³

1 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenophischen Religionsdidaktik, S. 230.

2 Ebd., S. 231.

3 Manfred Riegger: »Vielfalt und Verschiedenheiten. Religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), Religiöse Pluralität, Babenhausen: Lusa 2017, S. 24-41, hier S. 30f.

Aus der so konstatierten Vielfalt erwachsen unterschiedliche Zugänge zum Feld Fremdheit in interreligiöser Bildung: Streib definiert unterschiedliche »Stile der inter-religiösen Verhandlung«⁴, die verschiedene »Stile der Fremdbegegnung« und »Stile der Vertrautheit« einschließen und von einem »xenophobisch monoreligiösen« Stil über mehrere Stufen zu einem »interreligiös-dialogischen« Stil führen. Sie seien zu verstehen als »Stadien einer optionalen Entwicklungsfolge«, folgten aber nicht einer »strikten strukturalistischen Entwicklungslogik«. Dies bündelt Streib in nebenstehender Tabelle.

Riegger ist diese Stufenabfolge dennoch zu »linear«. Er bevorzugt den Begriff »Konstruktionsmuster« – als »standortbezogenen Umschlagplatz zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen eigener und fremder Religion und Religiosität bzw. Kultur in Abhängigkeit der Kontaktformen und emotionalen Ladung«.⁵ Riegger skizziert auf dieser Grundlage neun Konstruktionsmuster des Fremden, die von »gewaltbereite[r] Fremdenfeindlichkeit aus Wut und Hass« über »emotionslose Indifferenz gegenüber den/dem Fremden« bis zu einer »empathische[n] Anerkennung der/des Fremden mit Respekt und Achtung« reichen.⁶

Damit sind bereits zentrale Begriffe genannt, die auch im Folgenden weiter eine Rolle spielen werden: Erfahrung und Begegnung, emotionale Reaktion, subjektive Erwartungen und Konstruktionsmuster, Vieldeutigkeit. Die vorgestellten Ansätze gehen von der Subjektivität der Fremdheitserfahrung aus, konzentrieren sich in ihren Ausführungen aber auf *das Subjekt, das die Fremdheit erfährt, weniger aber auf das Subjekt, dem »Fremdheit« zugeschrieben wird*. Auch für einen weiteren Umstand finden sich erste Belege: Der Schwerpunkt der Literatur zum Thema Fremdheit in interreligiöser Bildung liegt eher auf der situativen Vielfalt von Fremdheitserfahrungen und auf der persönlichen Fremdheitsbegegnung, aber weniger auf der Vieldeutigkeit des Fremdbegriffs selbst.

4 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, 236f.

5 M. Riegger: Vielfalt und Verschiedenheiten, S. 31.

6 Vgl. ebd., S. 33ff.

Religiöse Stile	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 eigenen) Religion als Herausforderung, als Neugierde erweckender Widerstand, der einen ›Mehrwert‹ bietet	Vertrautheit als Selbstheit Vertrautheit als Bewusstsein des ›Selbst ist 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 konventions-geleitete 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-rezipient/Do-ut-des	Imperialistisch mono-religiös Inklusive oder exklusive Behauptung der Überlegenheit der eigenen Religion	Fremdheit als xenopolemische Furcht Erfahrung von und Reaktion auf Fremdheit der anderen Religion in xenopolemischer 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

3. Fremdheit begegnen, Fremdheit durch Begegnung verringern

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben können Fremdbegegnungen sehr unterschiedlich ablaufen. Das Ziel, persönliche Begegnungen gelingen zu lassen, begleitet interreligiöse Lernansätze daher nachvollziehbarerweise seit den ersten Anfängen. 1974 definiert Johannes Lähnemann als ein Ziel des damals sogenannten »Fremdreligionenunterrichts«: »Die Schüler sollen bei Begegnungen mit Andersgläubenden nicht voreingenommen-ablehnend, sondern offen und verständigungsbereit auftreten.«¹

Mehr als 40 Jahre später ist »Begegnung« nach wie vor ein bedeutendes Thema der Theoriebildung interreligiösen Lernens. Bernhard Dressler schreibt 2005: »Schule ist nicht mehr denkbar ohne die Begegnung mit *den* Fremden, die zugleich nahe sein können und dennoch fremd bleiben, und *dem* Fremden, das im kulturellen Klima der Pluralität mehr und mehr auch das fremde Eigene sein kann.« Dies erfordere »verstärkte Anstrengungen in interkultureller Bildung«, ohne aber »die dabei eigentlich religiösen evidenten Aspekte« zu übersehen.² »Bildungseinrichtungen, insbesondere Schulen [...], spiegeln einem Mikrokosmos gleich die gesellschaftlichen Bedingungen wider«, schreiben 2015 auch Martina Kraml und Zekirija Sejdini. »Dabei kommt es unweigerlich zur Begegnung mit dem jeweils religiös Anderen. Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie diese Begegnungsprozesse gestaltet und wissenschaftlich begleitet werden können, ist die Aufgabe einer interreligiös ausgerichteten Religionspädagogik und Religionsdidaktik.«³

An vielen Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz wird deshalb versucht, interreligiöse Begegnungen auch innerhalb fachübergreifender Studiengänge zu initiieren, die so besser auf den zukünftigen Berufsalltag vorbereiten sollen. Die

1 J. Lähnemann: Jesus und Mohammed, Christoph und Ali, S. 417.

2 Bernhard Dressler: »Religiöse Bildung und Schule«, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsensbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005, S. 85-100, hier S. 87f.

3 Martina Kraml/Zekirija Sejdini: »Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial. Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik«, in: ÖRF 23 (2015), S. 29-37, hier S. 30.

Bedeutung des Begegnungskonzeptes lässt sich an der Zahl interreligiöser Kooperationsprojekte ablesen, wie sie in den letzten Jahren an vielen Standorten begründet wurden: Zu nennen sind hier u.a. die vielfältigen Bemühungen um ein »fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen«⁴, um ein »Trialogisches Lernen«⁵, um ein »Dialogisches Lernen«, wie es im Zusammenhang mit der Etablierung des Hamburger »Religionsunterrichts für alle« konzipiert wird.⁶ Ein interessantes Projekt ist auch das »Dialogperspektiven«-Programm der Leo Baeck Foundation.⁷ Es zeigt zunächst einmal mehr die große Vielfalt an Projekten und Ansätzen, die seit den ersten Schritten einer Weltreligionendidaktik entstanden ist. Auf ihre Weise initiieren alle eine Begegnung zwischen Religionen und Weltanschauungen – die dahinterstehenden Begegnungskonzepte sind jedoch verschieden.

Nicht selten werden interreligiöse Begegnungskonzepte mit der biblischen Gestalt Abrahams verknüpft (vgl. Kap. III, Fußnote 8). Katja Boehme sieht »Abrahams Gastfreundschaft als Metapher für interreligiöses Lernen in der Schule«. Vor dem Hintergrund einer Passage in Gen 18,1-16 schreibt Boehme:

»Die Erzählung von Abraham kann [...] zeigen, dass die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden eine hohe Nachhaltigkeit besitzt, weil ein solches Geschehen das Eigene nicht unverändert zurück lässt. Wie die Verheißung Jahwes wesentliche Veränderungen bei Abraham selbst und in seiner Beziehung zu Sara nach sich zieht, so können Begegnungen zu existentiellen Veränderungen anregen – und vielleicht sogar – wie bei Abraham – als Begegnung mit dem Göttlichen wahrgenommen werden.«⁸

In der interreligiösen Kooperation sieht Boehme die Gastfreundschaft Abrahams in der Praxis verwirklicht:

»Ob nun Schülerinnen und Schüler in ihren Lehrerinnen und Lehrern Zeugen eines fremden Bekenntnisses begegnen, oder durch die Kooperation mit Schülerinnen und Schülern anderer Religionen oder Weltanschauungen zur kontrastiven Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Überzeugung motiviert werden, – immer werden sie durch dieses Modell des Begegnungslernens Kompetenzen einer abrahamitischen Aufmerksamkeit für andere entwickeln, für die der Urvater Abraham als Vorbild steht. [...] Dieses Konzept der interreligiösen Verständigung in der Schule geht davon aus, dass durch Begegnung und Auseinandersetzung die Identität der Schülerinnen und Schüler posi-

4 Katja Boehme: »Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen«, in: RpB 79 (2018), S. 15-23; vgl. auch K. Boehme (Hg.): »Wer ist der Mensch?«.

5 Vgl. C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 74 ff.; vgl. auch G. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik.

6 Vgl. auch C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 72 ff.

7 Gegründet wurde das Programm von der Ernst-Ludwig-Ehrlich-Stiftung, vgl. <https://dialogperspektiven.de> (zuletzt geprüft am 14.01.2022) Ich durfte an dem Projekt selbst teilnehmen.

8 Katja Boehme: »Abrahams Gastfreundschaft als Metapher für interreligiöses Lernen in der Schule«, in: Harun Behr/Daniel Krochmalnik/Bernd Schröder (Hg.), Der andere Abraham. Theologische und didaktische Reflektionen eines Klassikers, Berlin: Frank & Timme 2011, S. 217-243, hier S. 223.

tiv verändert wird und sie so nachhaltig zu einer begründeten selbstreflexiven weltanschaulichen Haltung gelangen.«⁹

Die hier skizzierten Linien konkretisieren sich im oben bereits erwähnten Ansatz des »fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens«, in dem sich Lernende in ihrem jeweiligen Religions-, Ethik-, Philosophieunterricht auf ein fachübergreifend vereinbartes Thema vorbereiten. Die Ergebnisse werden auf einem gemeinsamen Projekttag vorgestellt, fachübergreifend und abschließend wieder in den einzelnen Lerngruppen reflektiert.¹⁰

Beispielhaft seien noch zwei weitere Projekte vorgestellt: Kraml und Sejdini verantworten das Projekt einer »interreligiösen Religionspädagogik und Religionsdidaktik« an der Universität Innsbruck, das interreligiöse Bildungsprozesse evaluieren und stärker in der Ausbildung verankern möchte. Als Kriterien des Projektes werden eine konsequente »Mehrperspektivität« genannt, die sowohl die »Vernetzung« von religiöser Innen- und Außenperspektive, eine Berücksichtigung innerreligiöser Pluralität als auch ein »Vier-Augen-Prinzip« einschließt, innerhalb dessen wissenschaftliche Arbeit von den beteiligten Religionen gemeinsam verantwortet wird. Weitere Leitlinien sind u.a. gegenseitige »Offenheit«, eine »angemessene Theologie« und eben persönliche »Begegnung«¹¹:

»Ausgangspunkt des Konzepts bildet die interreligiöse Begegnung und unmittelbare Beteiligung in Bildungsprozessen. Durch Begegnung wird authentisches Lehren und Lernen ermöglicht und Toleranz, Achtung vor dem Anderen, Anerkennung des Anderen gefördert. In Begegnung geschieht aber nicht nur Harmonisches. Ungewissheit wird sichtbar. Differenzen und Konflikte zeigen sich. Gerade der Umgang mit Konflikten erfordert die Entwicklung besonderer Kompetenzen, in der LehrerInnenbildung genauso wie im Unterricht oder in anderen Bildungshandlungsfeldern.«¹²

Ein Projekt ebenfalls aus Österreich ist das Zentrum Z.I.M.T. (Zentrum für Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit) an der PH der Diözese Linz. Mit Blick auf die interreligiöse Begegnung schreiben Thomas Schlager-Weidinger und Renate Hofer hierzu:

»Das Ziel des Interreligiösen Lernens ist die gleichberechtigte Begegnung, in der sowohl ein inhaltlicher und fachspezifischer Austausch stattfindet, der von einem wertschätzenden Interesse getragen ist, als auch Konvivenz (Wahrnehmung ohne Aneignung, Anerkennung der Differenz, Verstehen des Anderen), die durch Vertrauen und Vertrautheit möglich wird. Die Klärung der eigenen Position – und damit verbunden die Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbstreflexion – ist ein essentieller Bestandteil dieses Lernfelds.« Und im Folgenden: »Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Interreli-

9 Ebd., S. 240.

10 Katja Boehme: »Interreligiöses Begegnungslernen durch fächerkooperierenden Unterricht«, in: Notizblock 62 (2017), S. 6-7.

11 Vgl. <https://www.uibk.ac.at/projects/irrp/projektbeschreibung> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

12 Vgl. <https://www.uibk.ac.at/projects/irrp/projektbeschreibung>, vgl. auch M. Kraml/Z. Sejdini: Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial, S. 34.

giöses Lernen [...] nie aus einer Metaposition heraus erfolgt, sondern auf Kommunikation und Begegnung – dem Königsweg Interreligiösen Lernens – basiert.«¹³

Schlager-Weidinger und Hofer rekurren hier auf zwei Begriffe, die in der Literatur zum Themengebiet¹⁴ vielfältig rezipiert werden: einerseits auf den von Theo Sundermeier mitgeprägten Begriff der »Konvivenz«, des friedlichen Zusammenlebens (vgl. Kap. III.4, Fußnote 3), andererseits auf Stephan Leimgrubers Credo, nach dem Begegnung der »Königsweg« interreligiösen Lernens sei.¹⁵

Leimgruber stellt die »interreligiöse Begegnung« ins Zentrum seines Ansatzes, hier maßgeblich auf Martin Buber rekurrend: »Alles wirkliche Leben ist Begegnung«.¹⁶ Leimgruber schreibt im Anschluss an Buber:

»Begegnungen weisen über sich selbst hinaus und haben Geschenkcharakter. Sie öffnen für Transzendenzerfahrungen und lassen Begegnungen als Gotteserfahrungen deuten. Interreligiöse Begegnungen bieten Räume des Gesprächs an, wo die Angehörigen verschiedener Religionen einander näherkommen, sich untereinander austauschen und Gott begegnen können.«¹⁷

Leimgrubers These wird nicht unkritisch gesehen (s. unten). Kein religionspädagogischer Ansatz stellt zwar das grundsätzliche Potential von interreligiösen Begegnungen in Frage (in diesem Zusammenhang wird auch oft auf Gordon Allports »Kontakthypothese« verwiesen¹⁸), die Ansätze sind sich jedoch uneinig über die Frage, wie interreligiöse Begegnung auszusehen habe und wie sie ermöglicht werden könne. Die Auseinandersetzung entzündet sich vor allem an der Frage: Wie können interreligiöse Begegnungen besonders in Bezug auf die Form des schulischen Religionsunterrichts gestaltet werden?

Diese Dimension führt nicht zuletzt Leimgruber ins Feld, wenn er schreibt, dass die »aufgewiesene Notwendigkeit« und die »konturierte Didaktik« eines Begegnungslernens »nicht ohne Folgen für den schulischen Religionsunterricht bleiben« solle, »selbst wenn dieser vorerst die Anbindung an die Kirchen, wie sie im Grundgesetz (Artikel 7,3) verankert ist, beibehält«.¹⁹ Noch weiter bewegt sich Folkert Rickers: »Interreligiöses Lernen ist nur möglich, wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der

13 Thomas Schlager-Weidinger/Renate Hofer: »Z.I.M.T. – Würze in der LehrerInnenausbildung. Grundsätzliche Überlegungen zum neu gegründeten Zentrum für Interreligiöses, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit an der PH der Diözese Linz«, in: ÖRF 23 (2015), S. 55-62, hier S. 60.

14 Vgl. auch Katja Boehme: »Interreligiöses Begegnungslernen«, in: WiReLex (2019), URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200343> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

15 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 101-104.

16 Zitiert nach S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 37f. u. 57ff.; vgl. auch S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 101ff.

17 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 103.

18 Vgl. etwa Claudia Gärtner: »Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches«, in: Franz Gmainer-Pranzl/Beate Kowalski/Tony Neelankavil (Hg.), Herausforderungen interkultureller Theologie, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016, S. 89-104, hier S. 104; vgl. G. W. Allport: The nature of prejudice; vgl. auch Kap. II.4, Fußnote 42.

19 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 61f.

täglichen Lebenspraxis begegnen und wo sie Gelegenheit haben, sich über ihren Glauben auszutauschen [...]. Nur auf diese Weise kann die Authentizität des Lernprozesses behauptet werden, die für interreligiöses Lernen charakteristisch ist.«²⁰ Auch Norbert Mette sieht schon früh die »Begegnung mit dem Fremden« als eine zentrale »Aufgabe des Religionsunterrichts«:

»Wenn es in diesem Zusammenhang gelingt, die Schülerinnen und Schüler mit der einen oder anderen der ihnen in der Regel gleich fremden religiösen Tradition in Berührung zu bringen und sie ihnen so zu erschließen, dass sie aufgrund deren Andersheit zum eigenen Nachdenken angeregt und möglicherweise von den darin aufbewahrten Bildern einer Welt, wie sie anders sein könnte, zu verantwortlichem und solidarischem Handeln herausgefordert werden, ist schon viel erreicht.«²¹

Deswegen äußert sich Mette kritisch gegenüber dem konfessionellen Religionsunterricht: »Ziel jedenfalls sollte es sein, dass gerade der Religionsunterricht nicht vollmundig gegen Fremdenfeindlichkeit in Gesellschaft und Kirche auftritt, de facto in der Schule jedoch durch seine konfessionelle Aufteilung Fremde produziert.«²² Auch Barbara Asbrand sieht in Bezug auf die Grundschule den konfessionellen Religionsunterricht als »Fremdkörper« und tritt für eine Stärkung der »Konvivenz« im Klassenverband ein.²³ Im Stadtstaat Hamburg wurde nicht zuletzt aufgrund kritischer Bedenken gegenüber der Form des konfessionellen Unterrichts dieser aufgebrochen und ein dialogischer »Religionsunterricht für alle« eingerichtet.²⁴

Die These, dass gelingendes und authentisches interreligiöses Lernen nur in der persönlichen Begegnung (in einem interreligiös verantworteten Religionsunterricht) möglich sei, wird von anderen in Frage gestellt²⁵. Georg Langenhorst kritisiert, dass Verfechter*innen persönlicher interreligiöser Begegnung vor allem das multikulturelle Leben der Großstädte im Blick hätten²⁶, nicht aber den ländlichen Raum, wo sich eine persönliche Begegnung im gleichen Maße oft gar nicht realisieren ließe. Wie Leimgruber mit Verweis auf Buber weist Langenhorst darauf hin, dass persönliche Begegnung nicht zwangsläufig gelinge, sondern auch im Gegenteil in einer »Vergegnung« münden könne.²⁷ Die Wahrscheinlichkeit bestehe insbesondere deshalb, weil die sich begegnenden Menschen in den seltensten Fällen Expert*innen ihrer »eigenen« Religion seien.²⁸ Auch Friedrich Schweitzer nimmt kritisch auf das Begegnungskonzept Bezug

20 F. Rickers: Art. Interreligiöses Lernen, S. 875.

21 Norbert Mette: »Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts«, in: Reinhard Cöllner/Günter Biemer (Hg.), Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven, Freiburg i.Br.: Herder 1995, S. 118-132, hier S. 130.

22 Ebd., S. 130f.

23 Vgl. u.a. das abschließende Fazit in B. Asbrand: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, S. 248-251.

24 F. Doedens/W. Weiße (Hg.): Religionsunterricht für alle.

25 Vgl. die Übersicht C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 24f.

26 G. Langenhorst: »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand., S. 89f.

27 Zitiert nach G. Langenhorst: Religionspädagogik und Komparative Theologie, S. 101.

28 Ebd., S. 104f.; vgl. auch B. Asbrand: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, S. 181-191.

und schreibt, dass sich der »angebliche Königsweg« (hier vor allem in Bezug auf gemeinsames interreligiöses Feiern) »zumindest teilweise als Holzweg« erwies.²⁹

»Wenn interreligiöse Kompetenz [...] immer auch die Fähigkeit einschließt, Anderen tatsächlich zu begegnen, kann eine solche Fähigkeit vielleicht gerade dadurch am besten vorbereitet werden, dass Unterricht nicht sofort persönliche Begegnungen inszeniert, sondern zuallererst vorbereitet. Dabei kann auf Begegnungen Bezug genommen werden, wie sie heute im Alltag und in der Schule ohnehin gegeben sind.«³⁰

Dressler schreibt in Auseinandersetzung mit Rickers:

»Nicht zuletzt ist die Diskussion um interreligiöses Lernen durch einen pädagogischen Mythos belastet, den Mythos der Authentizität [...]. Unter den Bedingungen schulischen Unterrichts, der aus prinzipiellen systemischen Gründen ein artifizieller Lernraum ist und mit dem »wirklichen« Leben selbst nicht identisch sein kann und darf, ist Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar.«³¹

Die Diskussion um die Frage, in welchem schulischen Rahmen gelingende interreligiöse Begegnungen möglich sind, hat sich in den letzten Jahren immer stärker ausdifferenziert – auch aufgrund der zu beobachtenden religiösen Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht selbst.³² Zudem werden unter der Überschrift interreligiöser Begegnung mittlerweile sowohl »Begegnungen zwischen Personen« als auch »Begegnungen mittels Medien« aufgeführt.³³

Mirjam Zimmermann geht in »Interreligiöses Lernen narrativ« einen solchen Weg und stellt in den Mittelpunkt ihrer Unterrichtskonzeption zum Thema »Dem Fremden begegnen«³⁴ eine fiktive Begegnung von einem jungen Mädchen namens Lena mit ihren neuen muslimischen Nachbarn. Als diese zu Beginn der Erzählung in ihrem neuen Zimmer aufwacht, hört sie aus der Nachbarwohnung »einen seltsamen Singsang wie aus einer anderen Welt«³⁵. Der didaktische Kommentar dazu regt an, zuvor den »Ruf

29 F. Schweitzer: *Interreligiöse Bildung*, S. 146.

30 Ebd., S. 142.

31 Bernhard Dressler: »Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte«, in: *ZPT* 55 (2003), S. 113–124, hier S. 121.

32 Vgl. Uta Pohl-Patalong/Johannes Woyke/Stefanie Boll/Thorsten Dittrich/Antonia E. Lüttke: *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart: Kohlhammer 2016; Uta Pohl-Patalong/Stefanie Boll/Thorsten Dittrich/Antonia E. Lüttke/Claudia Richter: *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart: Kohlhammer 2017; vgl. auch Rudolf Englert/Thorsten Knauth: »Es bleibt spannend! Bilanz und Rückblick auf die Diskussion«, in: Eva-Maria Kenngott/Rudolf Englert/Thorsten Knauth (Hg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart: Kohlhammer 2015, S. 119–234; K. Lindner/M. Schambeck/H. Simojoki et al. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht*; Thorsten Knauth/Wolfram Weiße (Hg.): *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht (= Religionen im Dialog, Band 19)*, Münster, New York: Waxmann 2020.

33 K. Boehme: *Interreligiöses Begegnungslernen*.

34 Vgl. M. Zimmermann: *Interreligiöses Lernen narrativ*, S. 84–89.

35 Ebd., S. 84.

eines Muezzins« als Tonbandaufnahme abzuspielen. Sowohl der Verlauf der Geschichte als auch der skizzierte Ablauf der begleitenden Unterrichtsstunde fokussieren sich anschließend in großen Teilen auf die Sachdimension des »Gebet[s] im Islam«, wobei auch ein Vergleich mit christlichen Gebetsformen sowie ein Gespräch über persönliche Haltungen zum Thema Gebet insgesamt angeregt werden. Auf die durchaus ambivalente Formulierung »seltsamer Singsang wie aus einer anderen Welt« wird jedoch an keiner Stelle weiter eingegangen, noch wird sie in der in ihr enthaltenen Wertung aufgefangen und dekonstruiert. »Fremdheit«, in der Überschrift explizit benannt, erfährt als Begriff in der vorgeschlagenen Konzeption ebenso keine genauere Klärung, sodass unklar bleibt, wer eigentlich warum der oder das »Fremde« ist, dem hier begegnet wird. Auf diese Weise besteht eine nicht unerhebliche Gefahr, dass die Lernenden entweder mit von der Geschichte gar nicht intendierten Fremdeheitsbildern zurückbleiben, oder aber sich unbefragt mit den durchaus diskussionswürdigen, doch nur subtil anklingenden Fremdheitserfahrungen Lenas identifizieren: »So hatte [Lena] zu allem Übel auch noch Momo [ihren Hund] zurücklassen müssen. Sie zog sich die Decke über den Kopf – so mussten sich die Frauen mit der Vollverschleierung fühlen: Keiner sieht mich, ich höre alles gedämpft, ich habe nichts mit der Welt zu tun, ich gehöre nicht dazu. Manchmal tat das gut. Aber immer so leben zu müssen...«³⁶ »Vergegnungen«, so wird beim Lesen ersichtlich, sind auch in der fiktiven Begegnung möglich.

Begegnungspädagogische Ansätze insgesamt werden von einer anderen Seite scharf kritisiert. Paul Mecheril und Ulrike Lingen-Ali schreiben:

»Begegnungspädagogische Ansätze setzen immer jene Differenzen voraus, auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden. Erst die vorausgesetzte und damit festgelegte Differenz legitimiert den Ansatz der Begegnung. Kinder werden in dem angeführten Beispiel nicht nur auf Religion festgelegt, wodurch andere, beispielsweise Klassenfragen und ökonomische Verhältnisse ausgeblendet werden, sondern der begegnungspädagogische Ansatz ist immer auch gefährdet, nicht nur die Differenz zwischen Religionen, sondern auch Bilder über die *Religion der Anderen* zu zeichnen und zu bekräftigen. Wenn bereits im Kindergarten beginnt, was sich in der Schule fortsetzt, ist der Boden dafür bereit, dass Kinder sich in den begegnungspädagogisch offerierten Kategorien zu verstehen lernen.«³⁷

Solche Kritik existiert neben empirischen Belegen, dass persönliche Begegnung eine Vielzahl positiver Auswirkungen hat: Wie bereits gezeigt konnte Allports Kontakthypothese, nach der persönlicher Kontakt das Abbauen von Vorurteilen unterstützt, in zahlreichen Studien bestätigt werden – gleichzeitig zeigt die Forschung, dass persönlicher Kontakt nur innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen vorurteilsabbauend wirkt (vgl. den obigen Forschungsstand, vgl. Kap. II.4, Fußnote 42). Interreligiöse Begegnung

36 Ebd., S. 87f.

37 Ulrike Lingen-Ali/Paul Mecheril: »Religion als soziale Deutungspraxis«, in: ÖRF 24 (2016), S. 17–24, hier S. 22f.; vgl. T. Schlager-Weidinger/R. Hofer: Z.I.M.T. – Würze in der LehrerInnenausbildung, S. 57–60.

bleibt auf diese Weise ein umstrittener, unscharfer Begriff. Begegnungskonzepte werden sowohl als Weg zum Abbau von Fremdheit bezeichnet als auch gegenteilig als Praxis der Herstellung von Differenz. Die religionspädagogische Diskussion entzündet sich vor allem an der Frage: Geschieht interreligiöse Begegnung einfach bzw. inwiefern lässt sie sich herbeiführen oder muss sogar herbeigeführt werden?

4. Fremdheit verstehen

Erfahrungen von Fremdheit regen dazu an, die erfahrene Fremdheit zu ergründen und besser zu verstehen. In diesem Zusammenhang wird oft Theo Sundermeiers Werk »Den Fremden verstehen« angeführt, in dem dieser seine Differenzhermeneutik entfaltet. Zu welchem Zweck aber geschieht eine solche Deutung? »Wesentliche Aspekte des Fremden«, schreibt Herbert Kumpf, »lassen sich nach Sundermeier nicht dadurch verstehen, dass man sich selbst besser versteht. Und das bedeute auch umgekehrt, dass das Fremde nicht als Hebamme auf dem Weg zur Selbstfindung missbraucht werden dürfe.«¹ Interreligiöse Deutungsvorgänge dürften also Fremdes nicht vereinnahmen, sondern müssten seine Andersheit respektieren. Für den pädagogischen Kontext identifiziert Konstantin Lindner im Anschluss an Sundermeier vier relevante Lernschritte hin zum Verstehen des Fremden:

»(1) das distanzierte Wahrnehmen und beschreibende Analysieren, (2) das sympathisierend-teilnehmende Beobachten und Kontextualisieren, (3) das von Empathie getragene (Teil-)Identifizieren und vergleichende Interpretieren sowie (4) der auf Konvivenz angelegte, von Respekt getragene Versuch, einen Transfer zwischen Fremdem und Eigenem anzubahnen«²

Konvivenz, also das Zusammenleben in einer Lebensgemeinschaft, und Xenologie, also das Verstehen von Anderen gerade in ihrer Unterschiedlichkeit, gehören für Sundermeier untrennbar zusammen.³

-
- 1 H. Kumpf: Zur Didaktik interreligiösen Lernens in der Sekundarstufe I und II., S. 229; vgl. auch Herbert Kumpf: »Beobachtungen beobachten. Chancen einer Beobachtung zweiter Ordnung für interreligiöse Bildung am Beispiel des Betens.«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), Religiöse Pluralität, Babenhausen: Lusa 2017, S. 129-143, hier S. 141ff.
 - 2 Konstantin Lindner: »Anknüpfungspunkte! – Religiöse Bildung im Horizont heutiger Schülerinnen und Schüler.«, in: Winfried Verburg (Hg.), Anknüpfungspunkte! 13. Arbeitsformung für Religionspädagogik, München: Deutscher Katecheten-Verein 2018, S. 51-72, hier S. 57; B. Asbrand: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, S. 213-220; vgl. F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 93-96; C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 84-86; vgl. Theo Sundermeier: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, S. 153-197.
 - 3 T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 189-197.

Dass ein solches auf Zusammenleben ausgerichtetes, respektvolles Interesse am religiös Fremden eine wichtige Rolle im interreligiösen Austausch spielt, zeigen auch empirische Befunde: Im Rahmen der sogenannten ReViKoR-Studie wurden über 400 Schüler*innen in Schleswig-Holstein zu dem dortigen konfessionellen evangelischen Religionsunterricht befragt, der auch Lernenden anderer Konfessionen, Religionen und solchen ohne Religionszugehörigkeit offensteht. Die Studie erhebt, dass die religiöse Vielfalt, die auf diese Weise im konfessionellen Religionsunterricht entsteht, von den allermeisten Lernenden begrüßt wird und ein großes Interesse am religiös »Fremden« besteht:

»Betont wird in den Begründungen entsprechend der Wissensdurst gegenüber dem Neuen und Fremden sowie der Wunsch, nicht nur oberflächlich etwas über die Religionen zu erfahren, sondern sich intensiver mit dem Glauben und dem Leben ihrer Anhänger*innen auseinanderzusetzen. [...] Wird über die Zukunft des Religionsunterrichts nachgedacht, kann zum einen ein verhältnismäßig hohes Interesse am »Fremden« als Ressource des dialogischen Umgangs mit anderen Religionen und Konfessionen vorausgesetzt werden. Zum anderen scheint sich die Wissbegierde nicht mit einem punktuellen Kontakt zu erschöpfen, sondern wird eher größer mit der längerfristigen Begegnung mit den Religionen bzw. Konfessionen. Möglicherweise kann der Religionsunterricht hier Fragen aufnehmen und beantworten, die außerhalb seiner selbst entstehen, im sonstigen schulischen Alltag aber keinen Raum finden.«⁴

Auch schon viel früher, in den allerersten Skizzierungen interreligiösen Lernens wurde eine solche Wissbegierde, die die Auseinandersetzung mit Fremdem auslöst, positiv hervorgehoben. 1974 betont Johannes Lähnemann diese Motivation der Lernenden und folgert für die interreligiöse Begegnung:

»Dabei verbindet sich die zumeist schon gemachte Erfahrung der Andersartigkeit fremdländischer und fremdgläubiger Menschen mit der Frage nach dem »Woher« dieser Andersartigkeit. Die Tatsache, dass sich die Glaubenshaltung des Muslim in ganz starker Weise in seinen – den Schülern fremd erscheinenden – Frömmigkeitsübungen ausdrückt, kann sie motivieren, sich auch den geschichtlichen Hintergrund der religiösen Bräuche vor Augen führen zu lassen.«⁵

Diese zwei Passagen, der ReViKoR-Studie von 2017 und von Lähnemann aus dem Jahr 1974, zeigen einerseits eine Veränderung der Sprache und der Kontexte, wie über religiöse Fremdheit im religionspädagogischen Zusammenhängen gesprochen wird. Andererseits offenbaren sie auch Kontinuitäten: dass Fremdes gerade in seiner »Unbekanntheit« als motivierendes Faszinosum im interreligiösen Lernen wirkt und zu einer interpretierenden Deutung anregt. Mit einer solchen Faszination sind jedoch auch Gefahren verbunden: Durch den Wunsch, die unbekannte Wesenheit »fremder« Personen und Zeugnisse verstehen zu wollen, kann ihre »Fremdartigkeit« essentialisiert und vereindeutigt werden. Über all den Interpretationsversuchen und Hermeneutiken des

4 U. Pohl-Patalong/S. Boll/T. Dittrich/A. E. Lüdtkke/C. Richter: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II, S. 246f.

5 J. Lähnemann: Jesus und Mohammed, Christoph und Ali, S. 418.

Fremden schwebt eine Frage, die schon im Blick auf Sundermeiers Werk »Den Fremden verstehen« hervorsteht: Wer ist eigentlich *der* »Fremde« bzw. sind *die* »Fremden«, den oder die es zu verstehen gilt?

In seinem »Leitfaden für interreligiöse Erziehung« von 2003 schreibt Matthias Hugoth folgendes:

»Deutsche leben mit Migranten Tür an Tür [...]. Erzieherinnen und Erzieher haben es mit Kindern und Eltern aus unterschiedlichen Nationen und Kulturen zu tun, mit ihren spezifischen Lebensgewohnheiten, ethnischen Traditionen, religiösen Überzeugungen und je eigenen Sozialisationserfahrungen.«⁶

Hier wird Deutschsein und Migrationshintergrund in einen einfachen Gegensatz gestellt und wenige Sätze später ohne tiefere Reflexion mit weiteren Differenzmarkern verbunden, von denen religiöse Zugehörigkeit eine ist. Hugoth definiert als Ziel des Leitfadens: Die Publikation vermittelt »ein Basiswissen über die Weltreligionen und speziell den Islam, das Erzieher/-innen brauchen, um Kinder und Eltern anderer Religionen besser zu verstehen.«⁷ Verbunden mit zuvor unternommenen ethnischen, nationalen und kulturellen Zuschreibungen kann sich die positive Intention des Verstehenwollens leicht negativ auswirken: indem beim Versuch, Fremdheit abzubauen, »Fremdheit« erst aufgebaut wird. Barbara Asbrand zeigt 2000 in skeptischen Bemerkungen auf, dass sich solche problematischen Tendenzen durchaus auch bei Sundermeier finden lassen – auch wenn sie dessen Ansatz grundsätzlich positiv würdigt (vgl. Kap. III.11, Fußnote 14). Lassen sich diese Tendenzen bei Sundermeier noch aus seiner »vorrangigen *ethnologischen* Perspektive«⁸ erklären, die er jedoch zurückhaltend und als eine einer Vielzahl von Perspektiven entfaltet⁹, sind Veröffentlichungen für interreligiöses Lernen oft weniger subtil. Gerade im religionsdidaktisch-erzieherischen Bereich – mit Sundermeier-Referenz oder ohne – findet sich hierfür eine Fülle von Beispielen.

Ein »Basiswissen über die Weltreligionen und speziell den Islam« vermitteln, wie es Hugoth anstrebt, – solche Formulierungen können problematische Macht-Wissen-Strukturen und Fremdheitszuschreibungen zu reproduzieren, wie sie u.a. jüngst im Sammelband »Der inspizierte Muslim«¹⁰ kritisiert werden. Auch Mouhanad Khorchide schildert an anderer Stelle, wie bei Muslim*innen in Deutschland kontinuierliche Fragen nach dem »Warum« ihres Handelns zu einem permanenten »Rechtfertigungsdruck« führen. Dies kann ein Gefühl der Nichtzugehörigkeit erwecken und das Gefühl einer Kommunikation »nicht unbedingt auf Augenhöhe«.¹¹ Khorchide zitiert Bernhard Dressler, der in einem Beitrag vor der »Wut des Verstehens« warnt: »Man kann und

6 M. Hugoth: Fremde Religionen – fremde Kinder?, S. 7.

7 Ebd., S. 8.

8 B. Asbrand: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, S. 219.

9 T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 188 u. 134f.

10 Schirin Amir-Moazami (Hg.): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa, Bielefeld: Transcript 2018.

11 Mouhanad Khorchide: »Gegebene, notwendige und zu überwindende Grenzen interreligiösen Lernens aus islamischer Sicht.«, in: Rainer Möller/Clauß P. Sajak/Mouhanad Khorchide (Hg.), Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evan-

muss sich verständigen, ohne sich vollständig zu verstehen.«¹² Ähnliches schreibt auch Astrid Messerschmidt, wenn sie mit Edouard Glissant auf ein »Menschenrecht der Undurchsichtigkeit« plädiert: Der »Fremde kann beanspruchen, nicht verstanden zu werden. Er muss nicht das Verstandenwerden erreicht haben, um respektiert zu werden und gleichberechtigt zu sein.«¹³

Unter der Überschrift »Fremdheit verstehen« lassen sich also zwei unterschiedliche Zugangsweisen aufführen: erstens diejenige, die zu einer aufrichtigeren und tiefergehenden Auseinandersetzung mit »fremden« Zeugnissen und Menschen aufruft, und dazu aufruft, die Vielzahl der möglichen Inhalte auf einige gut ausgewählte Beispiele zu reduzieren¹⁴; zweitens diejenige, die vor zu hartnäckigen Interpretationsversuchen des vermeintlich »Fremden« warnt.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Gerade in Gesellschaften (und Religionsunterrichtsklassen) mit wachsender Heterogenität steigt die Motivation, andere in ihrer »Fremdheit« besser zu verstehen. Gleichzeitig besteht die Gefahr, »Fremdheit« auf diese Weise festzuschreiben.

gelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius-Institut 2017, S. 244–254, hier S. 245.

12 B. Dressler: Religiöse Bildung und Schule, S. 96.

13 Zitiert nach Astrid Messerschmidt: »Befremdungen – oder wie man fremd wird und fremd sein kann«, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005, S. 217–228, hier S. 224.

14 Vgl. H. Kumpf: Zur Didaktik interreligiösen Lernens in der Sekundarstufe I und II., S. 226.

5. Fremdes als Gabe und als Gast wertschätzen

»Interreligiöses Lernen«, so schreibt Clauß Peter Sajak in seiner Habilitationsschrift »Das Fremde als Gabe begreifen«, »ist immer auch intrareligiöses Erschließen der eigenen Religion. [...] In diesem Sinne kann auch in unserem gesellschaftlichen Kontext die Begegnung mit fremden Religionen, vor allem mit dem Islam und dem Judentum, aber auch zunehmend mit dem Buddhismus, als Geschenk gesehen werden.«¹ In der Habilitationsschrift adaptiert Sajak ähnlich wie Karlo Meyer und Werner Haußmann das Konzept »Gift to a Child« für den deutschen Kontext (vgl. Kap. III.1, Fußnote 11). Stärker als etwa Meyer, der vor allem das irritierende Moment fremder religiöser Zeugnisse in den Mittelpunkt seiner Untersuchung stellt,² sieht Sajak solche Zeugnisse positiver als »Gabe an die Schüler«, die dem »interreligiösen Lernen im konfessionellen Religionsunterricht neue Impulse geben kann«³. Denn, so Sajak, die »Auseinandersetzung mit Vorstellungen und Praktiken anderer Religionen« stelle »einen integralen Bestandteil jeder individuellen religiösen Entwicklung« dar.⁴

Ausdrücklich begründet Sajak seinen Ansatz »aus katholischer Perspektive«. Im Verweis auf katholische Konzilsdokumente wie *Nostra Aetate* und *Lumen Gentium* summiert Sajak so Beweggründe zur Beschäftigung mit nichtchristlichen Religionen »im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts [...]:

- Nichtchristliche Religionen enthalten Strahlen jener göttlichen Wahrheit, »die alle Menschen erleuchtet« (NA 2). Daraus erhalten Sie Ihre spezifische Würde und ihren weisheitlichen Reichtum, den es zu entdecken gilt.
- Die Kenntnis der Weltreligionen ermöglicht eine bessere Verständigung und einen fruchtbaren Austausch im interreligiösen Gespräch (»Dialog«), sie trägt aber auch zu einem friedlichen Miteinander in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft bei.

1 Im Folgenden zitiert nach der 2., leicht überarbeiteten Auflage 2010: Clauß P. Sajak: *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive* (= *Forum Religionspädagogik interkulturell*, Band 9), Münster: Lit 2010b, S. 12f.

2 Vgl. die Ausführungen im folgenden Kapitel III.6.

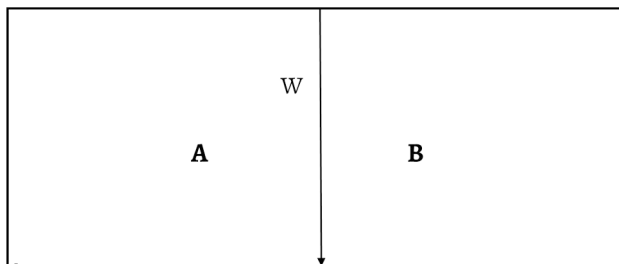
3 C. P. Sajak: *Das Fremde als Gabe begreifen*, S. 219.

4 Ebd., S. 290.

- Von den Religionen der Welt können wir neue Zugänge zur Sinn- und Gottesfrage und Hilfe bei Entscheidungen zu weltanschaulichen Fragen finden.
- Im Zuge des schulischen Religionsunterrichts ist es notwendig, in die Vielfalt [sic!] der Religionen, um eine selbstständige Entscheidung der Schüler/innen in Glaubensfragen zu ermöglichen.
- Die Erforschung und Entdeckung der bedeutenden Kulturen wie auch der abrahamischen Offenbarungsreligionen hilft uns beim Verständnis der eigenen, christlichen Religion.
- Die intensive Auseinandersetzung mit den anderen Religionen kann uns helfen, die Wahrhaftigkeit und die Gesprächsfähigkeit des Anderen zu erkennen.«⁵

Auch wenn Sajak auf das Feld des Fremden bereits im Titel seines Werks verweist, sind die Klärungen, wie nach seinem Ansatz Fremdheit zu definieren⁶ ist, im Verhältnis recht knapp. Wie viele andere⁷ beruft sich Sajak hierbei auf Theo Sundermeier, insbesondere auf dessen »Homöostatisches Modell« mit Anleihen aus der Philosophie der japanischen Kyoto-Schule. Im Mittelpunkt des Modells steht der Gedanke, dass erst die Grenze zum Fremden die eigene Identität konstituiert und umgekehrt – hier wie bei Sundermeier veranschaulicht an einem Rechteck mit zwei Feldern: »Es ist die Linie W, die den einen Raum trennt und beide Räume, A und B, konstituiert.«

Abb. 1: »Ziehe eine Linie und du erschaffst eine Welt«⁸



-
- 5 Ebd., S. 217. Zuschreibungen wie »bedeutende Kulturen«/»abrahamische Offenbarungsreligionen«, deren »Erforschung und Entdeckung [...] uns beim Verständnis der eigenen, christlichen Religion [hilft]«, ließen sich aus Sicht vorliegender Studie in mehrerlei Hinsicht hinterfragen, was an dieser Stelle jedoch zu weit führen würde.
- 6 Auch sein Einführungsbuch »Interreligiöses Lernen« von 2018 stützt sich beim Thema Fremdheit zu großen Teilen auf die Ausführungen in seiner Habilitationsschrift und auf den xenologischen Ansatz von Heinz Streib (vgl. zum Ansatz von Streib genauer Kap. III.6), vgl. C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 84–88.
- 7 Vgl. das vorherige Kapitel III.4.
- 8 T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 133.

Sajak folgert daraus: »Eine angemessene Begegnung zwischen A und B, also zwischen Fremden ist nur möglich, wenn die Wand als das Konstitutive zwischen den Beiden nicht aufgehoben oder aufgelöst wird, sondern als Distinktivum stehen bleibt.« Denn die »Fremden«, zitiert Sajak Sundermeier, »sind Mitkonstituenten in vielfacher Hinsicht. Wir sind voneinander wechselseitig abhängig. Jeder konstituiert des anderen Identität.«⁹ Folglich gelte es, so Sajak, »einen Prozess des Austauschs und des Verstehens zu initiieren, der die Wand als das ›Gesicht‹ des anderen stehen lässt, diese aber durchlässig macht für Kommunikation und Austausch.«¹⁰ (Sundermeier selbst nennt diesen Vorgang »osmotisch«.¹¹) Jede »Vereinnahmung oder Instrumentalisierung« aber, so Sajak, führe »zur Zerstörung der anderen, jede Assimilation zur Aufgabe der eigenen Identität.«¹²

Vor diesem Hintergrund lässt sich gut verstehen, dass Sajak als Rahmen für interreligiöses Lernen den konfessionellen Religionsunterricht bevorzugt¹³, aber durch die Gestalt von religiösen Zeugnissen aus nichtchristlichen Religionen eine gute Möglichkeit eröffnet sieht, sich wertschätzend mit Glaubensinhalten dieser Religionen im katholischen Unterricht zu befassen.¹⁴ Sajak fasst diesen grundsätzlichen positiven Zugang in einem Sundermeier-Zitat zusammen: »Der symbiotische Zellaustausch zwischen mir und dem Fremden [...] wird dann, um im Bilde zu bleiben, der Zellauffrischung dienen.«¹⁵

Doch so klar, wie es auf den ersten Blick erscheint, sind die Eigen-Fremd-Zuordnungen seines Ansatzes nicht. Sajak klärt nicht hinreichend, wen oder was er in dem von Sundermeier übernommenen Rechteckmodell symbolisiert sieht: Stehen die Rechtecke für die Perspektive des katholischen Religionsunterrichts bzw. der christliche Religion insgesamt gegenüber den Perspektiven von nichtchristlichen Religionen bzw. ihren erst noch zu entwickelnden Religionsunterrichten? Versteht er darunter die Perspektive eines Lernenden im Religionsunterricht angesichts der Vielfalt der Weltanschauungen? Oder steht jedes Rechteck schlicht allgemein für ein Individuum, das eben nicht mit anderen Individuen gleichzusetzen ist? Mehrere Deutungen sind möglich, die zu untersuchende »Fremdheit« wäre von Deutung zu Deutung jeweils eine andere. Manche Unschärfe des Ansatzes resultiert auch aus dem Rekurs auf Sundermeier selbst, der Fremdheit wie schon erwähnt ethnologisch¹⁶ begreift und nicht präzise genug von anderen Perspektiven unterscheidet, aber es ist auch, wie noch zu zeigen sein wird, ein Grundproblem von phänomenologisch¹⁷ geprägten Zugängen insgesamt (vgl. Kap. IV.4.6).

9 C. P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen; vgl. T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 135.

10 C. P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen, S. 239; vgl. Sundermeiers aus der japanischen Philosophie übernommenes Bild von der Stirnfront eines Hauses als dessen »Gesicht«, T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 134.

11 T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 135.

12 C. P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen, S. 239.

13 Ebd., S. 220-236.

14 Ebd., S. 244-254.

15 Ebd., S. 242; vgl. T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 188f.

16 Vgl. das vorherige Kapitel III.4.

17 C. P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen, S. 240.

Als Beispiel führt Sajak den Besuch einer katholischen Religionsklasse in einer Moschee an, in dessen Anschluss sich die Schüler*innen schrittweise dem »Fremdartige[n]« des beobachteten Gebets annähern sollen (nach den schon oben beschriebenen vier Schritten von Sundermeiers Hermeneutik des Fremden). »Am Ende des Verstehensprozesses steht die Konvivenz: Muslimisches und Christliches Gebet werden nicht gegeneinander ausgespielt, abgewertet oder vereinnahmt, sondern bleiben als zwei unterschiedliche, sich bereichernde Formen des Kultes nebeneinander bestehen.«¹⁸ Welcher Prozess soll hier jedoch pädagogisch begleitet werden, die *individuelle Befremdnis* angesichts noch unvertrauter Gebetsformen aus Sicht der katholischen Schüler*innen, oder die scheinbar neutrale Beschreibung des islamischen Gebets, das aus einer eindeutigen *liturgisch-religionskulturellen Sicht* eine *fremde* Glaubenspraxis darstellt? Wie der weitere Fortgang vorliegender Studie zeigen wird, sind solche vielleicht penibel erscheinende Klärungen angesichts der Sensibilität der Fremdheitsthematik nicht unwichtig.

Auch Martina Kraml und Zekirija Sejdini verstehen »religiöse Unterschiedlichkeit als Potential«. Der entscheidende Ausgangspunkt dieses Potentials liegt für sie im »Phänomen der Kontingenz (etwas ist anders möglich als es ist)«, das »Voraussetzung für Pluralität im Sinne von Vielfalt« ist.¹⁹ »Meist sind es die Früchte der Kontingenz, der ›Stolpersteine‹, der Störungen, des Dazwischenkommenden, die ›aus dem Tritt‹ bringen und Neuanfänge ermöglichen«²⁰, schreiben sie gemeinsam mit Matthias Scharer in ihrer Grundlegung »einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive«.

Bei aller ersten Ähnlichkeit ihres Ausgangspunktes zu dem von Sajaks Ansatz ist es interessant, die Unterschiede zu betrachten. Während Sajak seinen Ansatz streng aus einer konfessionell-katholischen Perspektive her aufbaut, suchen Sejdini, Kraml und Scharer nach den »Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive«. Beide Ansätze thematisieren die Grenze zwischen Eigenem und Fremden. Doch während sie für Sajak vor allem die entscheidende Linie ist, die Eigenes und Fremdes als solches konstituiert und damit »eine Welt erschafft«, ist diese Grenze für Sejdini/Kraml/Scharer ein ganzes »Grenzland«, das weder dem Eigenen noch dem Fremden gehört (im Sinne von Homi K. Bhabbas »Third space«):

»Grenzen, auch Grenzen zwischen Konfessionen und Religionen, müssen also nicht als starr abgrenzend aufgefasst werden; sie können vielmehr dynamisch verstanden werden, neue Räume und Möglichkeiten eröffnend. Sich im Grenzland zu bewegen, ja das Grenzland als die eigentliche Heimat zu betrachten, überschreitet die Abgrenzung vom anderen und es untergräbt die Besserwisserei, die sich über den anderen stellt.«²¹

Wie gezeigt versteht auch Sajak die Grenze nicht als starr abgrenzend, sondern vielmehr als »osmotisch«, dennoch lässt sich hier eine bedeutende Schwerpunktverschie-

18 Ebd., S. 242 u. 243.

19 M. Kraml/Z. Sejdini: Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial, S. 29.

20 Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer, S. 145.

21 Ebd., S. 141 u. 140.

bung konstatieren, die von der »Linie, die eine Welt erschafft« zum »Grenzland als eigentliche Heimat« führt. Ein dritter Unterschied ist die für vorliegende Studie interessante begriffliche Akzentuierung: Während Sajak fast durchgängig vom »Fremden« spricht, sprechen Sejdini/Kraml/Scharer fast durchgängig vom »Anderen« bzw. manchmal auch vom »Unbekannte[n]« und dem »vermeintlich Fremde[n]«, ²²

Beispielhaft thematisieren beide Ansätze überdies die Teilnahme am Gebet einer anderen/fremden Religion, wenngleich wiederum mit unterschiedlicher Zuspitzung: Während in Sajaks Beispiel die katholische Religionsklasse in der klaren Beobachterrolle gegenüber dem muslimischen Gebet bleibt, fragen Sejdini/Kraml/Scharer welche unterschiedlichen Teilnahme/Teilhabe-Möglichkeiten es bei »interreligiösen« Gebeten und Festen gibt:

»Es zeigt sich, dass bei »intrareligiösen« Gebeten und Festen einer Religionsgemeinschaft, bei denen die Anderen dabei sind, sich in besonderer Weise die Frage nach der Transparenz der Rollen und Beteiligungsformen stellt. Wird deutlich gemacht, dass z.B. die MuslimInnen bei einem christlichen Fest in anderer – teilnehmender – Form anwesend sind als es die ChristInnen sind? Und umgekehrt? Werden in den Bildungseinrichtungen wie Schulen, Kindergärten u.a. auch die muslimischen Feste entsprechend gewürdigt, sodass muslimische SchülerInnen sich ebenso in einer authentischen, teilhabenden und anteilgebenden Rolle [...] erleben dürfen?« ²³

Diese Fragen zielen auf Diskussionspunkte, die die Theoriebildung interreligiösen Lernens seit Langem beschäftigt (vgl. auch Kap. III.3). Insbesondere lässt sich so auch kritisch das Modell der »Gastfreundschaft« anfragen, das seit längerer Zeit als Modell des »konfessionellen Religionsunterricht[s] der Zukunft« ausgelobt wird (vgl. etwa den gleichnamigen Sammelband von 2010) ²⁴. Unter diesem Begriff werden Versuche benannt, Angehörigen anderer/fremder Konfessionen bzw. anderer/fremder Religionen unter bestimmten Bedingungen einen Gaststatus im eigenen konfessionellen Unterricht zu gewähren. Der Gast ist seit jeher eine bestimmte, meist positiv konnotierte Spielart des Fremden (vgl. etwa die gemeinsame griechische Wurzel in ξένος: »Gast, Fremder«, vgl. auch Kap. III.6, Fußnote 34). Nicht nur Rudolf Englert sieht in der Metapher »Gastfreundschaft« ein »großes Potential«: »Wäre es abwegig, nicht nur auf Kompensation eigener Kosten zu hoffen, sondern darüber hinaus die Hoffnung zu haben, dass die Begegnung mit dem Gast eine religiös relevante Entdeckung bereithält und dass das Miteinander der Konfessionen in einem Raum ökumenischer Gastfreundschaft so alle Beteiligten reicher macht?« ²⁵ Englerts immer wieder auch skeptische Bemerkungen zeigen aber durchaus, dass die Metapher »Gastfreundschaft« und die damit verbundene Hoffnung einer Bereicherung oder eines »Beschenktwerdens« nicht so

22 Ebd., S. 139.

23 Ebd., S. 145.

24 Hans Schmid/Winfried Verburg (Hg.): Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München: dkv 2010.

25 Rudolf Englert: »Gastfreundschaft« – eine Metapher mit großem Potential«, in: Hans Schmid/Winfried Verburg (Hg.), Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München: dkv 2010, S. 10-21, hier S. 21.

harmlos sind, wie sie auf den ersten Blick erscheinen. »Es ist durchaus schwierig, ein Geschenk zu sein«, schreiben auch Clauß Peter Sajak und Ann-Kathrin Muth in diesem Band unter der Überschrift »Der Gast als Gabe?«: »Will der Gast überhaupt Gabe sein? Empfinden Schülerinnen und Schüler ihren Gast überhaupt als einen solchen oder gehört dieser aufgrund seines Schülerseins nicht sowieso immer schon zur Lerngruppe?«²⁶ Ergänzend ließe sich auch die Frage von Sejdini/Kraml/Scharer anführen: »Wer bestimmt die Spielregeln dieses Miteinanders?«²⁷

Heinz Streib schreibt zwar Erfahrungen von Fremdheit ebenso ein produktives Potential zu, das in interreligiösen Lernprozessen entfaltet werden kann und spricht ebenfalls von einem »Geschenk-Charakter« fremder Religion (und der Fremdheit der eigenen Religion).²⁸ Mit Verweis auf Yoshirō Nakamura warnt Streib jedoch davor, den »erfahrenen Fremden« mit einem »inszenierten Fremden« und insgesamt »Fremdheit mit Andersheit« zu ersetzen.²⁹ Echte Erfahrungen von Fremdheit werden, mit Bernhard Waldenfels gesprochen, niemals ihren schmerzenden »Stachel«³⁰ verlieren. Sind also alle Annäherungen an Fremdes im Rahmen von Unterrichtskonzeptionen immer Inszenierung und damit von Vorherein zum Scheitern verurteilt? Wie ist angesichts dessen Bernhard Dresslers in Kapitel III.3 aufgeführter Hinweis zu verstehen, dass Unterricht stets einen artifiziellen Lernraum eröffne, in dem »Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar« sei?³¹

26 Ann-Kathrin Muth/Clauß P. Sajak: »Der Gast als Gabe? Religionspädagogische Überlegungen zur Frage der konfessionellen Gastfreundschaft im Religionsunterricht«, in: Hans Schmid/Winfried Verburg (Hg.), *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, München: dkv 2010, S. 22-33, hier S. 22.

27 Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer: *Mensch werden*, S. 144.

28 H. Streib: *Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik*, S. 241.

29 Ebd., S. 231; vgl. Yoshirō Nakamura: *Xenosophie. Bausteine für eine Theorie der Fremdheit*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000, S. 72.

30 B. Waldenfels: *Der Stachel des Fremden*.

31 B. Dressler: *Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen?*, S. 121.

6. Eigenständigkeit von Fremdem ernstnehmen, Fremdheitserfahrungen xenosophisch kultivieren

»Die Erfahrung von Fremdheit und deren konstruktive Bearbeitung ist letztlich die Würze in der Suppe des Interreligiösen Lernens!«, schreibt Hans Mendl.¹ Bei der hermeneutischen Reflexion des Fremden, so Mendl, könne am Ende immer wieder die Erkenntnis stehen, dass »das Fremde fremd bleibt«². Mendl verweist auf neue Erfahrungswelten, die sich durch einen alteritätstheoretischen Blick auf Erfahrungen ergeben, der von Bernhard Grümme prominent im Sinne einer kritischen Subjektorientierung entfaltet wurde: Eine solche kritische Subjektorientierung betone »das Moment des Fremden, des Irritierenden, des Unerhörten, des radikal Neuen, des Udenkbaren, die Anerkennung der Andersheit des Anderen«³. Insgesamt wiederholt Mendl hier eine Kritik an einer vorschnellen Harmonisierung des Fremden, die seit vielen Jahren in der Theorie des interreligiösen Lernens präsent ist, und plädiert für ihre didaktische Anerkennung. Die Forderung Anderes/Fremdes in seiner »Alterität« anzuerkennen, begegnet in religionspädagogischen Konzeptionierungen in zahlreichen Spielarten (neu befeuert nicht zuletzt auch durch Impulse, die religionspädagogische Ansätze durch die komparative Theologie erhalten⁴). Die Übergänge zu den im vorherigen Kapitel vorgestellten Ansätzen sind fließend. Dennoch lassen sich innerhalb dieser Vielfalt von An-

1 Hans Mendl: »Der fremde Andere. Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), *Religiöse Pluralität*, Babenhausen: Lusa 2017, S. 106-118, hier S. 113.

2 Ebd., S. 114.

3 Bernhard Grümme: *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik* (= *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft*, Band 10), Gütersloh, Freiburg i.Br.: Gütersloher Verl.-Haus; Herder 2007, S. 321; vgl. H. Mendl: *Der fremde Andere*, S. 109f.

4 Vgl. Jan Woppowa: »Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik«, in: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus v. Stosch (Hg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 15-30, hier S. 18; vgl. auch Klaus v. Stosch: *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen* (= *Beiträge zur komparativen Theologie*, Band 6), Paderborn: Schöningh 2012.

sätzen zwei Gruppierungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen aufzeigen – diejenige, bei der das Gewicht eher auf dem bereichernden Potential von Fremdheit liegt, und diejenige, bei der das Gewicht auf der »Eigenständigkeit« bzw. »Widerständigkeit« des Fremden liegt. In der »aufrichtige[n] Auseinandersetzung« mit dieser Eigenständigkeit und mit einer für sich stehenden »fremde[n] Wahrheit« liege, so schreibt Konstantin Linder, nicht zuletzt ein »wertbildendes Potential«.⁵

Relativ früh kritisierte etwa Karlo Meyer, dass Autoren wie Stephan Leimgruber, die die Konzeptionierungen interreligiösen Lernens entscheidend prägten, zwar immer wieder auf den Begriff der »Fremdheit« rekurren, jedoch ohne ihn zu konkretisieren.⁶ Auch seien viele Ausführungen zu den einzelnen Religionen stark »konsensbetont«.⁷ In der Tat lässt sich diese Kritik gut nachvollziehen. Denn auch wenn Leimgruber in seinen fünf Schritten interreligiösen Lernens davon spricht, dass dieses die »bleibende Fremdheit respektieren« müsse, da »viele nur ansatzweise, nur vordergründig oder überhaupt nicht verstanden wird«,⁸ bleibt das dahinterstehende Fremdheitskonzept vage. Dies lässt sich bereits an der angeführten Referenzliteratur zum Fremden erkennen – und daran, dass es Leimgruber auch in der Neuauflage seines Grundlagenwerkes 2007 wie schon 1995 gelingt, innerhalb weniger Seiten und ohne größere Brüche von der Alteritätsphilosophie Lévinas' zu der Dialogphilosophie Bubers zu gelangen.⁹ (Wie der weitere Verlauf vorliegender Studie zeigen wird, sind dahinter unterschiedliche philosophische Akzentsetzungen verborgen, vgl. Kap. IV). Auch lässt sich in Frage stellen, ob Fremdheit vor allem auf ein *Nicht-verstehen aufgrund lebensweltlicher Ferne* zurückzuführen ist, indem »[g]erade die fernöstlichen Religionen [...] in ihrem Lebensgefühl so vom unsrigen [differieren], dass ein tieferes Verstehen schwierig ist«. Vor allem aber lässt sich fragen, ob für Leimgruber »Fremdheit« nicht schon eine längst eingepreiste Größe auf dem Weg zu einer »existenziellen Auseinandersetzung« mit dem Eigenen darstellt, was den letzten von seinen fünf Schritten darstellt: Lernende, so Leimgruber hierzu, sind »über die ›Fahrzeuge‹ religiöser Zeugnisse einzuladen, sich selbst zu überprüfen und eigene Einstellungen zu revidieren. [...] Interaktion und Kommuni-

-
- 5 Konstantin Lindner: »Das wertbildende Potenzial des Fremden im Kontext religiösen Lernens«, in: Johanna Rahner/Mirjam Schambeck (Hg.), *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert*, Berlin, Münster: Lit 2011, S. 215-236, hier S. 232ff.; vgl. auch Uwe Gerber: »Interreligiöser Dialog zur Friedensförderung. Abgrenzung – Toleranz – Differenz«, in: Uwe Gerber (Hg.), *Auf die Differenz kommt es an. Interreligiöser Dialog mit Muslimen*, Leipzig: Evang. Verl.-Anst 2006, S. 63-78; neben vielen weiteren, die für eine Anerkennung der »Eigenständigkeit« des Fremden plädieren, vgl. bspw. auch M. Tautz: *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht*, S. 364ff.; Peter Karin: »Wenn Fremde sich begegnen... Bedeutung von bleibend Fremdem und Unzugänglichem in interreligiösen Lernkonzepten«, in: ÖRF 23 (2015), S. 11-19.
 - 6 Vgl. K. Meyer: *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*, S. 84-87, bes. S. 86.
 - 7 Ebd., S. 86. Ähnliches gilt für Johannes Lähnemann, der Meyer zufolge nicht genug klärt, was eine von ihm konstatierte »Bereicherung« durch andere Religionen bedeutet, vgl. ebd., S. 94.
 - 8 S. Leimgruber: *Interreligiöses Lernen*, S. 109.
 - 9 S. Leimgruber: *Interreligiöses Lernen*, S. 50-59; vgl. S. Leimgruber: *Interreligiöses Lernen*, S. 87f. u. S. 101-104.

kation sind dazu Schlüssel, um in die eigenen Welten einzudringen und am Ende auch selbst neu zu werden, sich wieder zu erkennen, zu verstehen und anzunehmen.«¹⁰

Solche Unsicherheiten hinsichtlich des Fremdbegriffs vor Augen, lässt sich an Leimgruber und viele weitere, die auf ihn referieren, die Frage stellen: Ist Fremdheit einfach nur ein Rest an »Nicht-verstehen« oder ein Instrument zur Schärfung des eigenen religiösen Profils? Trifft die im letzten Kapitel angeführte Kritik einer »Inszenierung« (vgl. Kap. III.5, Fußnote 29) oder gar »Instrumentalisierung« des Fremden hier nicht besonders zu?¹¹

»Wenn interreligiöses Lernen heißt«, schreibt Meyer, »sich von Impulsen ganz anderer Traditionen bewegen zu lassen, wäre es kaum zielführend, die jeweiligen Stücke fremder Religion einfach wie jedes Stück Sachwissen in die sonstige schulische Lernkultur einzubetten und Suren als ausgeteilte Kopie zu lesen wie Bibelpassagen oder Schillergedichte. Interreligiöse Impulse, die diesen Namen verdienen, wirken als solche, wenn ihre störende Andersartigkeit in Wahrnehmung, Handhabe und ›Denke‹ bewusst bleibt.«¹²

Meyer sieht es als problematisch, wenn dem unterrichtlichen »Gegen-stand«¹³ durch einen harmonisierenden Ansatz »das Widerständige verloren geht, dass er auf diese Weise um sein Charakteristikum als Zeuge einer anderen (der westlichen Schule entgegenstehenden) Weltsicht gebracht wird, und dass so sein Wert in diesem anderem Bezugssystem, dem er entstammt, nicht mehr ernst genommen wird.«¹⁴ Wirklich begreifen könne man religiöse Zeugnisse nur aus einer Innen-Sicht heraus, als einer der Religion Teilhabender – der konfessionelle Religionsunterricht in Deutschland aber ließe eine solche »Innen-Sicht« der verschiedenen Weltreligionen nicht zu. Der gegensätzliche Ansatz, eine religionskundlich geprägte Außen-Sicht auf religiöse Traditionen, erfasse dagegen nicht deren existenzielle Bedeutung für die Gläubigen. Meyer schlägt einen Mittelweg vor: Da »Schülerinnen und Schüler immer im Außen gegenüber dem fremden Glauben bleiben werden«, ¹⁵ solle man diese Perspektive ernstnehmen und zu einer Unterrichtskonzeption gelangen, die das Außen »explizit aufnimmt«. Im Gegenzug solle man dieses Außen »zugleich in einzelnen Punkten mit dem fremden Bezugssystem in Beziehung« setzen und »zu einer inneren Auseinandersetzung« herausfordern.¹⁶ Auch

10 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 109.

11 Vgl. dagegen C. P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen, S. 12f. u. Fußnote 48.

12 Karlo Meyer: »Impulse zu existenziellen Fragen – durch fremde religiöse Traditionen. Ein hermeneutisch-pädagogisches Problem«, in: Rainer Möller/Clauß P. Sajak/Mouhanad Khorchide (Hg.), Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius-Institut 2017, S. 13–27, hier S. 24.

13 K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 266. Ähnlich wie Clauß Peter Sajak stützt Meyer seinen Ansatz, wie oben erwähnt, auf die englischen Ansätze »A Gift to the Child« und das Warwick-Project. »In England fehlen aber«, so Meyer, »Ausführungen zur Fremdheit religiöser Zeugnisse im Unterricht«, vgl. ebd. S. 264.

14 Ebd., S. 268.

15 Meyer zählt für viele Deutsche auch das Christentum zu den fremden Religionen, vgl. ebd., S. 271.

16 Ebd., S. 272f.

Meyer bezieht sich hierbei auf Theo Sundermeiers »osmotisches« Differenzmodell (vgl. das vorherige Kapitel III.5).

Das »religiöse Zeug-nis« – für Meyer Gegenstand der existenziellen Auseinandersetzung mit fremden Religionen im Religionsunterricht – kennzeichnen im schulischen Kontext drei Dimensionen der Fremdheit: 1. durch seine kulturelle Gebundenheit: Die mit dem Zeug-nis verbundenen »Antworten, Hoffnungen und Weisheiten sind oft weit entfernt von der westlichen, schulischen Denkkultur«. 2. als Zeug-nis »von einem Glauben« und »für einen Glauben«, der »im lebendigen Vollzug und im gemeinsamen Leben vermittelt« wird: »Der Umgang der Gläubigen mit religiösen Praktiken und Gegenständen hat dabei einen ganzheitlichen Charakter und eine lebensgestaltende Qualität, die durch kognitives Einordnen nur unzulänglich erfasst wird«. 3. als Hinweis auf einen »heiligen« Ort außerhalb der Schule: »Einen angemessenen Ort und Rahmen für solche heilige Wirklichkeit hat der deutsche Unterricht nicht zu bieten«. ¹⁷

Mehrfach verweist Meyer auf den Gegensatz zwischen der von ihm sogenannten »westlichen Schule« und ihr fremden Traditionslinien. Das Spannungsfeld von Kultur und dem Numinosen, das durch Kultur überformte Religiöse spielt eine wichtige Rolle in Meyers Ansatz. Kulturelle Fremdheit sei erschließbar, doch könne sich dieser Lernprozess je nach Komplexität über Jahrzehnte hinstrecken, manches möglicherweise nie erlernt werden. Ein Lösungsansatz liegt für Meyer darin, was Heidegger und Gadamer als »Vorstrukturen des Verstehens« bezeichnen: Durch rudimentäres Vorwissen und Vorurteile sei ein Sachverhalt noch nicht verstanden, manchmal werde das Verstehen dadurch sogar behindert. Doch auf der anderen Seite sei Verstehen anders gar nicht möglich. Denn erst durch Vorwissen und Vorurteil hindurch gelange man zu einem tieferen Verständnis eines Sachverhaltes. ¹⁸ Als Ausdruck einer unmittelbaren, existenziellen Erfahrung können religiöse Zeugnisse aber auch über Kulturgrenzen hinweg Menschen ansprechen, »sie können über religiöse und kulturelle Grenzen hinaus *trotz kultureller Fremdheit kommunikabel* sein«. ¹⁹

»Festzuhalten ist, dass die Erfahrung dieser Fremdheit des Heiligen immer wieder in Formen Gestalt gewinnt, die kulturbedingt »Fremdheit« bezeichnen. [...] Während die Fremdheit in der numinosen Erfahrung bei Wiederholungen nicht in Vertrautheit übergeht, kann das plastische Abbild einer Gottheit oder die Liturgie (so eigenartig sie auch sind) mit der Zeit vertraut werden.« ²⁰

Einer kulturell-strukturellen Fremdheit, die im Prinzip aufgelöst werden kann, setzt Meyer also die Dimension des Heiligen entgegen, die niemals vollständig in Vertrautheit übergeht. Er bezieht sich hierbei insbesondere auf den Religionswissenschaftler und evangelischen Theologen Rudolf Otto. Nach Otto kennzeichnet das Heilige seine Dialektik von Nähe und Ferne, von Anziehung und Schrecken. Trotz aller Unmittelbarkeit der Erfahrung einer numinosen Wirklichkeit bleibe das Numinose immer auch das

17 Ebd., S. 265f.

18 Vgl. ebd., S. 279ff., im Verweis auf Gadamer und Heidegger.

19 Ebd., S. 284, Kursivsetzung nach Meyer.

20 Ebd., S. 276f.

Transzendente, das »Ganz-andere«²¹. Dieses numinose Gefühl, so Meyer, lässt sich nur im gläubigen Vollzug anstoßen, »von Außen, im profanen Unterricht lässt es sich nicht erleben noch erlernen«²² – es bleibe eine Fremdheit des Heiligen. »Diese Fremdheit nehmen sie [die Lernenden] nur gebrochen im *hinweisenden Charakter* der Zeug-nisse wahr mittels eines Berichts oder einer Erläuterung des Lehrers.«²³

Aufgrund dieser mehrdimensionalen Fremdheit von religiösen Zeug-nissen fordert Meyer während interreligiöser Lernvorgänge fremd Erscheinendes nicht zu übergehen. Eine persönliche Auseinandersetzung mit religiösen Zeug-nissen erwachse, so Meyer wieder im Verweis auf Sundermeier, aus einem »osmotischen Kontakt«²⁴, der Austausch ermögliche, aber dabei die Schwelle zwischen Eigenem und Fremden respektiere. Es gelte zunächst, beobachtete Fremdheit in ihrer kontextuellen *Individualität* wahrzunehmen und sie nicht etwa als Exempel des Fremden zu verallgemeinern. In einer ritualisierten Begegnung könne man sich so der Schwelle des Fremden nähern. Indem die Erfahrung der Fremdheit gewürdigt und nicht übergangen wurde, sei schließlich Raum für die Eindrücke und Erfahrungen der Lernenden und für ein Gespräch, in dem auch bestehende Bilder zum eigenen und fremden Glauben hinterfragt und neu interpretiert werden können.²⁵ Bereits in der Einleitung vorliegender Studie wurde folgende Schilderung Meyers angeführt:

»Die Kinder lachen, als sie den Ruf des Muezzin zum Gebet hören. Das Fremde macht unsicher. Es ist ›komisch‹, es irritiert. Es geht nicht auf, wie die bekannten Dinge aufgehen. Die Schülerinnen und Schüler [...] wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen, empfinden es als ›komisch‹. Der Lehrer stoppt das Tonband. Warum lachen sie? Schnell kommt heraus, dass sie lachen, weil es fremd ist und sie es nicht verstehen. Es ist eine fremde Sprache. Diese Erklärung ist verständlich. Ihr Lachen ist aufgenommen worden. Sie müssen beim zweiten Mal nicht mehr lachen«²⁶ (vgl. auch Kap. I.1, Fußnote 4).

Tobias Kaspari bezieht sich in seiner phänomenologischen Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik mehrfach auf Meyers Ansatz, spitzt aber einige Linien noch einmal zu. Stärker als Meyer legt Kaspari Gewicht auf philosophisch-theologische Fragestellungen in Bezug auf das Eigene und das Fremde (neigt jedoch dazu, hinsichtlich religionspädagogischer und -didaktischer Konsequenzen seines Ansatzes oft unkonkret zu bleiben). Wie Meyer bezieht sich Kaspari ebenfalls auf Rudolf Otto, in interessantem Kontrast mit dem Altphilologen Walter Friedrich Otto. Während R. Otto die bleibende Entzogenheit des Heiligen betont, verortet W. F. Otto das Heilige, so Kaspari, konse-

21 Rudolf Otto: Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen, München: Biederstein 1947, S. 29.

22 K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 277; mit Verweis auf Otto, vgl. R. Otto: Das Heilige, S. 74.

23 K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 277, Kursivsetzungen nach Meyer.

24 Ebd., S. 286.

25 Ebd., S. 285-306.

26 Ebd., S. 273f.

quent in der »leiblichen und nicht der transzendentalen Konstitution des Menschen«. ²⁷ Diese Gleichzeitigkeit von Entzogenheit und immanenter Präsenz des Heiligen, wie er sie anhand der beiden Referenzautoren ausweist, ist zentral für Kasparis Ansatz. Insofern hält Kaspari den Zeugnis-Begriff von Meyer, den dieser anhand seines *hinweisenden Charakters* auf eine dem Schulkontext fremde Wirklichkeit definiert, für verkürzt:

»Wenn fremde Religionen im Unterricht an ihren Phänomenen, [...] d.h. als Gestaltwerdungen eines fremden Anspruchs zugänglich werden, dann sind diese Erscheinungsformen fremder Religionen nicht Verweise auf eine Wirklichkeit, die selbst nicht da wäre. Die Begehung der Formen fremder Religionen löst Wahrnehmungsprozesse der Präsenz des Heiligen aus, für die sie zeugen; sie sind phänomenal Erscheinungen einer fremden Religion. Sie auf ihre Funktion als Zeichen für etwas Abwesendes zu verkürzen, verkennt die Medialität von Formen, die im Umgang mit ihnen eine wahrnehmbare Wirklichkeit herstellen.« ²⁸

Kaspari schreibt weiter: »Nur in der Praxis der Antwort erscheint das Heilige so, dass es sich zugleich entzieht.« ²⁹ Nach Kaspari wird das Fremde in der »Form« ³⁰ einer Antwort präsent – das ist der Kern seines Ansatzes. Eine Antwort ist die Reaktion auf etwas schon wieder Vergangenes, das jedoch gleichzeitig als »Anspruch« in der Antwort selbst präsent wird. Kaspari deutet dies theologisch: Das Christentum ist die Antwort auf die Erscheinung Gottes in Christus, der als Gott dennoch unzugänglich bleibt. Im Moment der Antwort wird das Unzugängliche, das Fremde, im Eigenen präsent. Eigenes und Fremdes sind so miteinander verschränkt und gleichzeitig entzieht sich das Fremde im selben Moment. Kaspari bezieht sich hier stark auf die Philosophie von Maurice Merleau-Ponty und Bernhard Waldenfels, die ebenso von einer »Verschränkung« des Eigenen und Fremden ausgehen (vgl. Kap. IV. 3.2 u. 3.4). Aus dieser Verschränkung erwächst für Kaspari die Möglichkeit eines gleichzeitigen intra- und interreligiösen Lernens: »In der Wahrnehmung fremder Religionen tritt die Fremdheit des Dreieinen Gottes hervor. Diese Fremdheit ist der christlichen Religion nicht peripher und daher abschließend zu überwinden, sondern gehört in ihr Zentrum.« ³¹

Eine solche Verschränkung zwischen Eigenem und Fremdem hat auch Auswirkungen auf Kasparis Betrachtung von bereits behandelten Grundbegriffen – z.B. für die »Schwelle« zwischen Eigenem und Fremden, die für Meyer und viele andere, wie erwähnt, eine große Rolle spielt (vgl. auch die Ansätze von Sajak und Sejdini/Kraml/Scharer, S. 98f.). Diese Schwelle, so Kaspari, sei ein »Niemandland«, »in dem das Eigene zur Disposition steht, weil es dem Fremden auf einer Schwelle so begegnet, dass die eigene Erfahrung in der Kopräsenz mit dem Fremden selbst fremd wird.« ³² Ähnliches schreibt Kaspari zum Bild der »Gastfreundschaft«, das Meyer und andere als

27 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 258, mit Verweis auf W. F. Otto; vgl. Walter F. Otto: Die Götter Griechenlands. Das Bild des Göttlichen im Spiegel des griechischen Geistes (= Klostermann rote Reihe, Band 54), Frankfurt a.M.: Klostermann 2013.

28 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 437f.

29 Ebd., S. 438.

30 Ebd., S. 437.

31 Ebd., S. 440 u. 447.

32 Ebd., S. 444.

Leitbild herausstellen (vgl. das vorherige Kapitel, S. 99f.). Fremde religiöse Zeugnisse seien nicht einfach »zu Gast geladen«, indem man ihnen »respektvoll«, um ihrer »Würde und Macht willen« begegnet.³³ Die »Gastfreundschaft des Unterrichts«, so Kaspari, entberge ein »ambivalentes Gesicht«:

»Der Gast ist der ξένος, der Fremde, der nicht das Bekannte oder Vertraute einfach verdoppelt oder eine Bereicherung des bereits Gegebenen mitbringt. Der Gast ist als Fremder nicht für das Eigene funktionalisierbar, sondern bringt seine Gabe nur um den Preis der Verstörung, Bedrohung oder gar Zerstörung des Eigenen mit. Die Erneuerung des Eigenen geschieht in der beständigen Infragestellung durch den Anspruch des Fremden.«³⁴

Schließlich sei auch die eigene Religion immer schon fremde Gabe – darum gehöre die »Didaktik fremder Religionen« im christlichen Religionsunterricht »ins Zentrum des Eigenen«.³⁵

Auch Heinz Streib sieht eine ähnliche reziproke Bewegung zwischen Eigenem und Fremden:

»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.«³⁶

Für Streib liegt eine »Zielrichtung interreligiösen Lernens« deshalb in der xenosophischen »Kultivierung von Fremdheit«.³⁷ Ähnlich wie Kaspari stützt sich Streib bei seinen Ausführungen auf Bernhard Waldenfels, darüber hinaus aber auf Yoshirō Nakamuras xenosophischen Ansatz.³⁸ Laut Waldenfels stellt das Fremde stets einen »Stachel« dar.³⁹ Nakamura findet für eine Fremderfahrung das Bild eines Glases, das durch einen »Anprall« Sprünge bekommt und plötzlich – vorher gewissermaßen unsichtbar – als Glas erkennbar wird. Die eigene Weltsicht sieht sich so durch das Fremde angefragt, wird gewissermaßen »brüchig«. Ein solches Fremdes sei nicht einfach nur anders, sondern stets irritierend, indem es die eigenen Ordnungen der Welt hinterfrage.⁴⁰

Für Streib folgt daraus, dass es während interreligiösen Lernvorgängen um mehr gehe als nur um Toleranz und Dialog: Auch wenn Lernende vom Kindergarten bis hin in die Erwachsenenbildung immer wieder »von den Vorzügen des Dialogs« unterrichtet

33 Vgl. K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 308.

34 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 447.

35 Ebd., S. 448.

36 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, S. 241.

37 Ebd., S. 239.

38 Vgl. auch S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 84f.

39 B. Waldenfels: Der Stachel des Fremden.

40 Y. Nakamura: Xenosophie, S. 238 u. 248.

werden sollten,⁴¹ sollte man deswegen Erfahrungen von Fremdheit nicht herunterspielen oder ignorieren, noch sollte die Religionspädagogik das »alleinige Ziel« verfolgen, »Fremdheit zu minimieren oder zu beseitigen«⁴². Auch das Ziel, den Fremden verstehen zu wollen, so Streib kritisch gegenüber Sundermeier und von ihm beeinflussten Ansätzen, ginge »auf Kosten der Begegnung mit dem »unerwarteten Fremden«.⁴³

Ein xenosophisches Lernprogramm müsse »Stile des Umgangs mit Fremdheit« kennenlernen, um allmählich zu einem höheren Stil interreligiöser Verhandlung zu gelangen.⁴⁴ Zusammenfassend skizziert er die verschiedenen Stile in bereits abgebildeter Tabelle (vgl. Kap. III.2). »Stile der Fremdbegegnung« gehen einher mit »Stilen der Vertrautheit«. Die höchste zu erreichende Stufe ist der dialogische Stil. Hier wird Fremdheit als Neugierde erweckender Widerstand gesehen, der einen »Mehrwert« bietet – dies alles im Bewusstsein, dass auch man »Selbst ein Anderer« sei.⁴⁵

»[A]nstatt das Fremde kurzerhand in das eigene Schubladensystem zu packen, das *Fremde* zum *Anderen* zu machen, gilt es eine Interpretation offen zu halten, hermeneutisch Demut zu pflegen. Positiv betrachtet bedeutet Xenosophie somit, sich vom Fremden irritieren und inspirieren zu lassen.«⁴⁶ Ein solches Potential könne aber nur anhand der Einsicht entfaltet werden, dass »der Umgang mit der fremden Religion mit dem Umgang mit der eigenen Religion zusammenhängt«. Denn wer »durch Befremdungserfahrungen mit der eigenen Religion bereichert worden ist, kann den Geschenk-Charakter der fremden Religion desto eher einsehen und begrüßen.«⁴⁷

Es sind wichtige Klärungen, die Meyer, Streib, Kaspari und viele andere vornehmen: dass interreligiöse Lernansätze Erfahrungen von Fremdheit ernstnehmen müssen, dass sie anerkennen müssen, dass Fremdes in seiner Eigenständigkeit nicht vollständig verstehbar ist und sich echte Fremdheit der Einordnung in eigene Ordnungen widersetzt und die eigenen Ordnungen hinterfragt. Gerade deshalb kann die »Verwicklung in eine existenzielle Auseinandersetzung« (vgl. Leimgrubers Ansatz) anhand des Fremden kein von vornherein feststehendes Lernziel sein. Gleichzeitig betonen besonders Meyer und Streib auch immer wieder das produktive und bereichernde Potential des Fremden. Nicht immer lässt sich klar erkennen, inwiefern sich ihre Ansätze, so positiv sie sind, hier sehr stark von zuvor kritisierten Ansätzen abheben.

Um der Kritik einer Instrumentalisierung des Fremden von vornherein zu begegnen, weisen besonders Kaspari und Streib drauf hin, dass in der Auseinandersetzung mit Fremden auch das Eigene fremd wird, und umgekehrt. In einer solchen Verschränkung liegen mit Sicherheit viele Potentiale. Streib räumt dennoch selbst ein, dass es

41 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, S. 239.

42 Ebd., S. 230.

43 Ebd., S. 231; vgl. Y. Nakamura: Xenosophie, S. 41.

44 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, S. 240.

45 Ebd., S. 237.

46 Heinz Streib/Ramona Bullik/Constantin Klein: »Xenosophie und Religion in Deutschland. Einstellungen Jugendlicher zum Fremden«, in: Journal für politische Bildung 3 (2017), S. 42–47, hier S. 43.

47 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, S. 241.

»keine leichte Aufgabe« ist, »Lernschritte der Kultivierung von Fremdheit« in den »pädagogischen Alltag zu übersetzen«. ⁴⁸ In der Tat stellt sich besonders bei Streib und Kaspari die Frage, wie ihre theoretischen Klärungen in die Praxis zu übertragen sind (obwohl Streibs Stile der inter-religiösen Verhandlung durchaus häufig rezipiert werden ⁴⁹). Besonders die immer wieder konstatierte Verschränkung zwischen Eigenem und Fremdem wirft Fragen auf: Was unterscheidet eigentlich die *Fremdheit* des identifizierten »Eigenen« von der *Fremdheit* des identifizierten »Fremden«? Gibt es keine Unterschiede bzw. lösen sich am Ende die zunächst klar erscheinenden Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem völlig auf – obwohl ja ursprünglich gerade die »Fremdheit des Fremden« betont werden sollte?

Angeichts dessen ist für Kaspari die »Rechtfertigung« ⁵⁰ des fremden Eigenen ein zentraler Gedanke. Er spricht in diesem Zusammenhang aber auch mit starken Worten von der »Verstörung, Bedrohung oder gar Zerstörung des Eigenen« durch das Fremde. Was sind die Schattenseiten einer Denkweise, die Alterität und das verstörende Moment des Fremden stark betont – besonders, und untheologisch gesprochen, im Hinblick auf die Reproduktion von Vorurteilen? Denn der Hinweis auf eine nicht zu vernachlässigende Gefahr ist für vorliegende Studie wichtig: Wenn das Verhältnis von Eigenem und Fremdem in hermeneutischer Weise und sehr abstrakt geklärt wird, kann dies implizite, stereotype Zuordnungen von Fremdheit verdecken, die beim Verfassen oder bei der Rezeption von Texten dennoch gedanklich präsent sind. Es bleibt die weiterhin offene Frage: Was bedeutet es eigentlich, dass »das Fremde fremd bleibt« und wer oder was ist mit »Eigenem« und »Fremdem« konkret gemeint?

48 Ebd., S. 240.

49 Vgl. etwa C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 85f.; M. Zimmermann: Interreligiöses Lernen narrativ, S. 25ff.; M. Riegger: Vielfalt und Verschiedenheiten, S. 31.

50 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 447.

7. Konflikthaftigkeit von Fremdheitserfahrungen begegnen

Dass interreligiöse Begegnungen nicht immer gelingen und es hier zu Fremdheitserfahrungen und Fremdheitszuschreibungen kommen kann, die sehr negative Folgen zur Konsequenz haben können, ist, wie Heinz Streib an anderer Stelle schreibt, »sattsam bekannt«¹. Im Blick auf zu harmonisierende, interreligiös vergleichende Ansätze, die die »besten« Seiten der jeweiligen Religionen miteinander ins Gespräch bringen möchten, schreibt Georg Langenhorst: »Wenn das Miteinander der Religionen so harmonisch ist, wo liegt dann das Problem? Wenn alle Religionen im Kern gut sind, warum dann die endlose Geschichte der Religionskriege?«² Zahlreiche Veröffentlichungen widmen sich deshalb dezidiert auch der konflikthaften Seite von interreligiösen Bildungsprozessen.³

Viele Beiträge beginnen ihre Untersuchung mit einer Nennung von gesellschaftlichen Konfliktfeldern, die einen möglichen Horizont interreligiöser Bildung darstellen können. Eine Negativfolie, die in diesem Zusammenhang oft zitiert wird, ist Samuel P. Huntingtons These vom »Clash of Civilisations«⁴. Häufig wird auch auf die Ereignisse des 11. September Bezug genommen – viele Beiträge leiten hieraus geradezu eine neue Dringlichkeit interreligiösen Lernens ab.⁵ In ähnlicher Weise galt dies in den 1990er Jahren für die Welle von rassistischen Anschlägen in Hoyerswerda/Rostock/Möln/Solingen

-
- 1 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, S. 231; vgl. Kap. III.2, Fußnote 2.
 - 2 G. Langenhorst: Religionspädagogik und Komparative Theologie, S. 103.
 - 3 Vgl. z.B. Martina Kraml/Zekirija Sejdini/Nicole Bauer/Jonas Kolb: Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen. Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität (= Studien zur interreligiösen Religionspädagogik, Band 3), Stuttgart: Kohlhammer 2020.
 - 4 Samuel P. Huntington: The clash of civilizations and the remaking of world order, New York: Simon & Schuster 1996.
 - 5 Vgl. bspw. G. Langenhorst: Religionspädagogik und Komparative Theologie, S. 89.

und anderen Orten.⁶ Die jüngsten Veröffentlichungen werden nun von der Debatte um die nach 2015 stark gestiegenen Asylbewerber*innenzahlen geprägt.⁷

Andrea Betz untersucht in ihrer Dissertation »Vorurteile« im Rahmen von interreligiöser Bildung. In ihren Vorbemerkungen zur Studie skizziert sie eine Vielzahl von gesellschaftlichen Konflikten, die das interreligiöse Zusammenleben in Deutschland und Europa geprägt haben. Unter anderem nennt sie Antisemitismus und islamistische Gewalt, die Terroranschläge des 11. September und des IS, aber auch Beispiele für eine wachsende negative gesellschaftliche Stimmung gegenüber dem Islam in Deutschland und Europa: z. B. die Sarrazin-Debatte und die Debatte darüber, ob der Islam zu Deutschland gehört, die sogenannten »PRO-Bewegungen«, die den Bau von Moscheen und Minaretten verhindern wollen, PEGIDA und (antimuslimische) Ressentiments gegenüber Asylsuchenden.⁸

Andere Veröffentlichungen thematisieren das Misslingen von interreligiösen Lernsituationen in der konkreten Praxis. Bereits in der Einleitung wurden Karlo Meyers und Heinz Streibs Schilderungen eines Zeugnislernens erwähnt, bei dem Kinder, als ihnen die Lehrkraft den Adhān vorspielt, in Gelächter ausbrechen. In Streibs Beispiel führt dieses Gelächter fast zu einer Prügelei auf dem Pausenhof (vgl. Kap. I.1, Fußnote 4 u. 5).

Joachim Willems bezieht sich auf ein Beispiel außerhalb des Religionsunterrichts: »In Berlin-Neukölln weigern sich muslimische Schülerinnen und Schüler, im Mathematik-Unterricht das Plus-Zeichen zu verwenden. Denn das sei ein Kreuzzeichen und damit christlich.«⁹ In interkulturellen und interreligiösen »Überschneidungssituationen«¹⁰, so Willems, könne es zu sogenannten »Critical Incidents« kommen. Darunter seien Situationen zu verstehen, »in denen die Beteiligten jeweils in Übereinstimmung mit unterschiedlichen kulturellen bzw. religiösen Deutungs- und Kommunikationsmustern interagieren und früher oder später überrascht sind, weil die Handlung des Interaktionspartners vor dem Hintergrund der eigenen Muster keinen »Sinn« mehr macht«.¹¹

Solche »Critical Incidents« untersucht auch Manfred Riegger.¹² In einem Beitrag beruft er sich dazu auf das zitierte Beispiel von Streib, führt aber auch weitere Bei-

6 Vgl. bspw. N. Mette: Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts; vgl. auch Stephan Leimgruber: »Die Angst vor dem Fremden und ihre Bewältigung«, in: Michael Langer (Hg.), Wir alle sind Fremde. Texte gegen Hass und Gewalt, Regensburg: Pustet 1993, S. 140-145.

7 Vgl. bspw. Sajak, der sich neben den Entwicklungen von 2015 auch auf Huntington und die Anschläge des 11. Septembers bezieht: C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 9f.; vgl. auch A. Reese-Schnitker/D. Bertram/M. Franzmann (Hg.): Migration, Flucht und Vertreibung.

8 Andrea Betz: Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz (= Empirische Theologie, Band 30), Berlin: Lit 2018, S. 13ff.

9 Joachim Willems: »Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik«, in: Theo-Web 10 (2011), S. 202-219, hier S. 202.

10 Vgl. Kap. III.10, Fußnote 37.

11 J. Willems: Interkulturalität und Interreligiosität, S. 146f.; vgl. J. Willems: Interreligiöse Kompetenz, S. 78; vgl. auch Hans J. Heringer: Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte, Tübingen: A. Francke 2017, S. 219ff.

12 Vgl. M. Riegger: Vielfalt und Verschiedenheiten, S. 26.

spiele an, die verdeutlichen, dass interreligiöse Begegnungen nicht immer zwangsläufig gelingen: Bei einem Schulbesuch beobachtete Riegger mit einer Lehrerin, wie es auf dem Pausenhof beinahe zu einer Prügelei einer Schülergruppe aus der Unterstufe kam. Riegger beschreibt den Fortgang der Situation folgendermaßen:

»Lehrerin: ›Was ist los?‹

Mehrere Schülerinnen und Schüler gleichzeitig: ›Sagen Sie, dass die es lassen sollen!

Lehrerin: ›Was sollen sie lassen?‹

Schüler: ›Das Singen!‹

Ein Schüler aus der Vierergruppe: ›Man wird doch wohl noch singen dürfen!‹

Lehrerin zu den ca. zehn SchülerInnen: ›Was dürfen die nicht singen?‹

Ein Schüler: ›Unser Lied, das wir in Religion gelernt haben! Die sind Moslems. Die dürfen nicht ›Herr, erbarme dich!‹ singen!‹«

Riegger kommentiert seinen Bericht abschließend: »Die Aufsicht führende Lehrerin unterband das Streitgespräch und untersagte jegliche verbale und nonverbale Gewalt. Hier wurde m. E. eine gute Möglichkeit des Vergleichs durch und mit SchülerInnen vertan.«¹³

An anderer Stelle berichtet Riegger über eine nicht gelingende Unterrichtsstunde: »Muslime, Flüchtlinge, Ausländer – alle sollen verschwinden!« Dies sei »die Zusammenfassung von Schülerinnen- und Schüleräußerungen einer aus drei Klassen bestückten Religionslerngruppe einer Mittelschule (= Hauptschule, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen kann) im ländlichen Raum Bayerns« gewesen.¹⁴ Geplantes Unterrichtsthema der Stunde war der Islam, doch schon zu Beginn schlug der Referendarin hier eine so große Ablehnung entgegen, dass sie sich mit der Situation in der Klasse überfordert sah. In einer späteren Seminarsitzung, so Riegger, wurde die Unterrichtsstunde nachvollzogen. Die Seminarleitung bat die teilnehmenden Referendar*innen, sich in einen Stuhlkreis zu setzen, sich in die Klasse hineinzusetzen und die Situation nachzuspielen. Schon nach kurzer Zeit fielen hier laut Riegger sehr emotionale Äußerungen, die sich im Gruppenprozess gegenseitig sogar noch hochschaukelten. In der anschließenden Reflexion waren die Seminarteilnehmenden überrascht über das große Maß an Aggression in der künstlich nachgebauten Situation. Die Teilnehmenden äußerten sich: »Jetzt kann ich solche fremdenfeindlichen Schüleräußerungen auch verstehen, ohne sie aber gutzuheißen.« – »Die Gruppe erlebt sich gemeinsam stark, wenn sie gegen Flüchtlinge, Muslime, Ausländer insgesamt vorgeht.«¹⁵ Riegger zieht folgendes Fazit zu der beschriebenen Eingangssituation: In ihr spiegelten sich erstens gesellschaftliche Strömungen wieder, die »nicht einfach durch den Unterricht wegzuarbeiten« seien. Das Lernziel »Anerkennung« rücke so zweitens in weite Ferne, dürfe aber nicht aus dem Blick geraten. Ein Grund für die große Emotionalität in der Klasse sei

13 Manfred Riegger: »Religionspädagogische Ethnographie und Komparative Theologie. Perspektiven hermeneutisch-methodischer Synergien«, in: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus v. Stosch (Hg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 49–69, hier S. 65f.

14 M. Riegger: *Vielfalt und Verschiedenheiten*, S. 39.

15 Ebd., S. 41.

drittens auch in der »unreflektierten Kontaktform« der Referendarin zu erkennen. Deshalb seien viertens »didaktisch-methodische Wege« zu suchen, die negative Emotionalität und problematische Konstruktionsmuster wie »Fremdenfeindlichkeit« von Beginn an berücksichtigen. Das Ernstnehmen von Ängsten, etwa keinen Ausbildungsplatz zu bekommen, sei eine »emotionale Anerkennung, die möglicherweise irgendwann zum Anerkennungsmuster führen kann«.¹⁶

Betz dokumentiert ähnlich »die Notwendigkeit dessen, Befremden zulassen zu dürfen und nicht bei vorschnellen Toleranzäußerungen stehen zu bleiben«.¹⁷ Dies ist eine Forderung, die wie erwähnt auch Streib et al. im Zuge ihres xenosophischen Ansatzes aussprechen (vgl. oben, S. 107f.). Nicht zuletzt, so Betz, gehe es im Kontext religiöser Vielfalt darum, »sprachfähig« zu werden: »Nur dort, wo individuelle Weltdeutungen, Hoffnungen und daraus resultierende Wertvorstellungen überhaupt formuliert und im Dialog ausgehandelt werden können, ist Verständigung möglich – auf inhaltlicher Ebene ebenso wie im Bereich der Einstellungen.«¹⁸

Betz nimmt in den Schlussworten ihrer Studie erneut Bezug auf die gesellschaftliche Gesamtsituation. Wünschenswert wäre es, wenn Religionspädagogik und Theologie sich »in Zukunft mehr als bisher in gesellschaftlichen Diskursen einbringen« könnten – besonders, wenn »religiöse Differenz Erfahrungen oder Vorurteile gegenüber religiös Fremden drohen, zu Meinungsverschiedenheiten oder gar Konflikten zu werden«.¹⁹ Mehr denn je könnte es zu einem »Tätigkeitsfeld der Religionspädagogik« werden, »Brücken zu bauen«.²⁰ Eine Vermittlerrolle, die wie Betz zuvor schreibt, auch hohe Ansprüche an die Religionspädagogik richtet, einerseits in der Referenz auf mögliche Bezugsdisziplinen, andererseits im Blick auf die Lehrerbildung, die den derzeitigen Anforderungen noch nicht genüge.²¹ Generell werde zukünftig bei der Konzeptualisierung von Unterrichtsprozessen neben der Frage der unterschiedlichen Religionszugehörigkeit die Dichotomie von »religiös« oder »nicht religiös« eine immer größere Rolle spielen. Dies bedeute neue Herausforderungen für religionspädagogisch Tätige: »Dazu zählt selbstverständlich die Frage, wie Heranwachsende ohne eigene religiöse Erfahrungen ein Verständnis dafür entwickeln, was Religion ist, und mit welchen Bedürfnissen, Praxisformen oder Lebenshaltungen Religiosität verbunden sein kann.«²² (Vgl. dazu die gegenteilige Ansicht von Manfred L. Pirner, Kap. III.10, Fußnote 31 u. 32.)

Dieser Appell, für mehr gesellschaftliche Verständigung einzutreten, steht in einer Reihe von zahlreichen ähnlichen Äußerungen. Clauß Peter Sajak schreibt im Vorwort seiner Einführung, nachdem er zunächst auf die Ereignisse des 11. Septembers 2001 Bezug genommen hat: »[I]nterreligiöses Lernen, interreligiöse Verständigung und interreligiöser Dialog auf der lokalen, regionalen wie globalen Ebene [sind] ein wichtiger Baustein, um an einer besseren Verständigung und einem friedlicheren Miteinander

16 Ebd.

17 Vgl. A. Betz: Interreligiöse Bildung und Vorurteile, S. 264.

18 Ebd., S. 268.

19 Ebd., S. 274.

20 Ebd., S. 275.

21 Ebd., S. 269ff.

22 Ebd., S. 266f.

von Menschen heute mitzuwirken.«²³ Betont wird diese positive Vermittlerrolle wie gesagt bereits in den ersten Ansätzen interreligiöser Theoriebildung u.a. vertreten durch Johannes Lähnemann, der aus der »entgrenzenden Pädagogik des Evangeliums« auch die Aufgabe erwachsen sieht, sich »für ein solidarisches Miteinander in den unser Leben prägenden und tragenden Gemeinschaften«²⁴ einzusetzen. Stephan Leimgruber plädiert für »Begegnung, Dialog, Verständigung« und im Anschluss an Johann Baptist Metz für eine »Kultur der Anerkennung«: »Der christliche Glaube lädt uns ein, die Angst vor fremden Menschen aufzuarbeiten, zu überwinden und gerade mit diesen Menschen in Beziehung zu treten. Fremde können Freunde werden!«²⁵

Auch Streib et al. suchen dezidiert nach einer positiven Religiosität, die Xenophobie und Vorurteilen entgegenwirkt und verweisen mit Gordon Allport auf die »ambivalente Rolle« von Religion bei der Entstehung von Vorurteilen: Religion »makes prejudice and it unmakes prejudice«. Als Religion »of an ethnocentric order« trage sie zum Entstehen von Vorurteilen, als Religion »of an universalistic order« zur Beseitigung von Vorurteilen bei.²⁶

In den oben angeführten Konflikten wurde jedoch deutlich, dass selten nur um die »religiöse Weltdeutung« an sich gerungen wird, sondern sich mehrere Konfliktdimensionen überlagern. Streib et al. verweisen zum Beispiel auf »Gewalt legitimierende Männlichkeitsnormen«.²⁷ Auch religionspädagogische Ansätze müssen so verschiedenen Fremdheitserfahrungen und Fremdzuschreibungen gleichzeitig begegnen, die von einer ganzen Fülle an Ordnungsfaktoren abhängig sind. Willems stellt die Kompetenz, mit interreligiösen Überschneidungssituationen zurecht zu kommen, in den Mittelpunkt seines Ansatzes.²⁸ Er unterstreicht deshalb die Bedeutung einer »Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz«.²⁹ Streib et al. sprechen von »Komplexitätstoleranz«³⁰, Meyer vom »Ambiguitätsmanagement«³¹. Ismail H. Yavuzcan strebt, wie im folgenden Kapitel näher beschrieben, eine »ambiguitätssensible Religionspädagogik« an (vgl. Kap. III.8, Fußnote 5). Sejдини/Kraml/Scharer wollen beim interreligiösen Lernen »Kontingenz- und Pluralitätskompetenz« zu fördern.³² Silvia Habringer-Hagleitner und Karin Peter bringen den Begriff »Fragmentaritätskompetenz« ins Spiel, die den Umgang mit der Erkenntnis lernt, dass die eigene Perspektive fragmentarisch und

23 C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 9.

24 Johannes Lähnemann: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998, S. 288f.

25 S. Leimgruber: Die Angst vor dem Fremden und ihre Bewältigung, S. 144 u. 145.

26 G. W. Allport: The nature of prejudice, S. 444 u. 456; vgl. H. Streib/R. Bullik/C. Klein: Xenosophie und Religion in Deutschland, S. 43.

27 H. Streib/R. Bullik/C. Klein: Xenosophie und Religion in Deutschland, S. 45.

28 J. Willems: Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik, S. 208ff.

29 J. Willems: Interreligiöse Kompetenz, S. 166ff.

30 H. Streib/R. Bullik/C. Klein: Xenosophie und Religion in Deutschland, S. 45.

31 K. Meyer: Grundlagen interreligiösen Lernens, S. 277-302.

32 Z. Sejдини/M. Kraml/M. Scharer: Mensch werden, S. 115f. u. 135, vgl. aber auch die kritischen Einschränkungen mit Verweis auf Paul Mecheril S. 137-139; vgl. auch P. Mecheril: »Kompetenzlosigkeitskompetenz«.

in sich widersprüchlich bleibt.³³ Mirjam Schambeck regt an, im Religionsunterricht eine »Differenzkompetenz« zu fördern, die sich in zwei Subkompetenzbereiche untergliedert: »Diversifikationskompetenz«, d.h. »Unterscheidungsfähigkeit«, sowie »Relationskompetenz«, d.h. »In-Beziehungssetzungsfähigkeit«.³⁴ Über all die unterschiedlichen Namensgebungen und Gewichtungen hinweg ist ein gemeinsames Bemühen erkennbar, ein Kompetenzmodell zu entwickeln, das auf Heterogenität und Ambiguität einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft angemessen reagiert und einen sensiblen und produktiven Umgang mit dieser Vielfalt fördert.

Dass zu starke Abgrenzungstendenzen einhergehend mit essentialisierenden Zuschreibungen von Fremdheit letztlich konflikthafte Folgen haben können, ist unmittelbar einleuchtend. Es ist daher zu begrüßen, dass Ansätze interreligiösen Lernens nach Wegen suchen, um Vorurteilen, Stereotypen und gesellschaftlicher Ausgrenzung entgegenzutreten. Was bei aller verständlicher Warnung vor dem Konfliktpotential von Fremdheit in interreligiöser Bildung dennoch auffällt: Selten wird in religionspädagogischen Beiträgen selbstreflexiv gefragt, inwiefern auch religionspädagogische interreligiöse Lernansätze ihren eigenen Vorurteilen erliegen, die sie so stillschweigend bestätigen (vgl. Kap. III.11). Neben allgemeinen Appellen und der grundsätzlichen Würdigung des positiven Potentials von interreligiöser Bildung werden vor allem individuelle Kompetenzen oder spezifische Persönlichkeitsmerkmale herausgestellt, die den Umgang mit Fremdheit erleichtern und deshalb zu fördern sind. Selten werden strukturelle oder kontextuelle Faktoren mit in den Blick genommen, die Fremdheit entstehen lassen.

Welchen Anteil hatte etwa in Streibs Beispiel die Lehrerin am Konflikt, die das Zeugnislernen in der gemischtreligiösen Klasse durchführte? Inwiefern ist ein solcher Konflikt auch auf die Grundkonzeption der Ansätze von Grimmitt, Meyer u.a. zurückzuführen? Kamen bei der von Riegger geschilderten Seminargruppe, die von der Heftigkeit ihrer eigenen Äußerungen überrascht wird, auch eigene latente Vorurteile der Teilnehmenden zum Vorschein? Riegger schreibt in seinem Beitrag nichts zur emotionalen Wahrnehmung *derjenigen*, die von solch ausgrenzenden Äußerungen, wie sie in der Mittelschulklasse gefallen sind, persönlich betroffen sind. War ihre Anerkennung bereits mitgedacht? Es ist auf jeden Fall eine auffällige Leerstelle.

33 P. Karin: Wenn Fremde sich begegnen... Bedeutung von bleibend Fremdem und Unzugänglichem in interreligiösen Lernkonzepten, S. 17.

34 Mirjam Schambeck: »Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft«, in: RpB (2016), S. 93-104, hier S. 100f.; unter Bezugnahme auf M. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 159-184, bes. S. 174ff.

8. Fremdes und Eigenes theologisch begründen

Nicht nur Gordon Allport, wie im vorherigen Kapitel ausgeführt, weist auf die positive Rolle hin, die religiöse Weltdeutungen beim Abbau von Ausgrenzungsstrukturen haben können. Einige Ansätze leiten deshalb die Wichtigkeit interreligiöser Bildung aus einer theologischen Begründungsfigur heraus ab. Ein prominentes Beispiel hierfür ist Johannes Lähnemann, der, wie im vorherigen Kapitel erwähnt, in der »entgrenzenden Pädagogik des Evangeliums«¹ auch einen grundsätzlichen Auftrag zum interreligiösen Lernen sieht. Oft verwiesen wird auch auf die biblische Aussage, wie sie u.a. in Ex 23,9 zu finden ist: »Einen Fremden sollst du nicht ausbeuten. Ihr wisst doch, wie es einem Fremden zumute ist; denn ihr selbst seid in Ägypten Fremde gewesen.«² Es gibt aber auch einige Ansätze, die das grundsätzliche Vorhandensein von Eigenem und Fremden bzw. von Differenz theologisch begründen und so positiv würdigen.

»Wenn Gott gewollt hätte«, zitiert Ismail H. Yavuzcan die Koransure 5:48, »hätte Er euch zu einem einzigen Volk gemacht. Er hat euch aber verschieden geschaffen, um euch zu prüfen und zu erkennen, was ihr aus den euch offenbarten verschiedenen Rechtswegen und Glaubensrichtungen macht. Wetteifert miteinander, gute Werke zu vollbringen! Ihr werdet alle am Jüngsten Tag zu Gott zurückkehren, und Er wird euch die Wahrheit über eure Streitereien sagen.«³

-
- 1 J. Lähnemann: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, S. 244ff.
 - 2 So bspw. K. Lindner: Das wertbildende Potenzial des Fremden im Kontext religiösen Lernens, S. 217; vgl. auch S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 85; Ilse Müllner: »Du selbst bist fremd in Ägypten gewesen!« (Dtn 10,19). Das Erste Testament als Migrationsliteratur«, in: Annegret Reese-Schnitker/Daniel Bertram/Marcel Franzmann (Hg.), Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis, Stuttgart: Kohlhammer 2018, S. 39-50, und viele weitere.
 - 3 Zitiert nach: Ismail H. Yavuzcan: »Ambiguität als produktive Herausforderung. Konturen einer subjektorientierten Islamischen Religionspädagogik in der Postmoderne«, in: Katja Baur/Dirk Oesselmann (Hg.), Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz. Eine Herausforderung für das Lernen, Lehren und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen, Berlin, Münster: Lit 2017, S. 204-219, hier S. 210.

Yavuzcan verweist auf den *İhtilâf*, der den Dissens zwischen Rechtsgelehrten innerhalb einer Rechtsschule und auch zwischen den verschiedenen Rechtsschulen im Islam bezeichnet. Ein solcher Dissens wurde in der islamischen Geschichte schon früh auch positiv gewürdigt, gemäß dem Prophetenwort: »Der Dissens der Gemeinde ist eine Gnade« (*ihtilâf al-umma rahma*). Im historischen Islam, so Yavuzcan mit Verweis auf den Islamwissenschaftler Thomas Bauer, entwickelte sich aus einer grundsätzlich positiven Würdigung der Uneinigkeit eine bemerkenswerte »Kultur der Ambiguität«. ⁴ Für Yavuzcan erwächst hieraus der Aufruf zu einer »ambiguitätssensiblen Religionspädagogik«, gerade in Bezug auf interreligiöse Settings, die »gegenseitige Erfahrungs- und Begegnungsräume« ermöglichen.

»Diese ambivalenten Erfahrungen können als Begegnungserfahrungen gedeutet werden, z.B. durch beziehungstheologisch inspirierte Korandidaktik – etwa wenn Gott über die Erschaffung von verschiedenen Völkern spricht, oder immer wieder nicht nur den Gläubigen, sondern »den Menschen« (*Ya ayyuhannas*) anspricht. Wenn Lernende [...] eine Sensibilität, Empathie und ein intellektuelles Verständnis für eine positiv verstandene, eine bereichernde Ambiguität entwickeln, die selbst von Gott gewollt ist, wenn sie das Gespräch, den Dialog oder das Gebet mit dem Anderen als erfüllte Bereicherung für die eigene Identitätskonstruktion deuten lernen, wenn sie interreligiöses Verstehen aufbauen für das Selbstverständnis der anderen Religionen – dann würde religiöse Bildung an Tiefe und an Orientierungskraft gewinnen.« ⁵

Auf Tobias Kasparis Ansatz wurde bereits in einem vorherigen Kapitel verwiesen (vgl. Kap. III.6). Kaspari nähert sich dem Verhältnis von Eigenem und Fremden aus einer phänomenologischen Perspektive an. Wichtig für seinen Ansatz ist die »chiastische Verschränkung von Leib und Welt im Fleisch« ⁶, wie sie u.a. Maurice Merleau-Ponty in seiner Phänomenologie beschreibt (vgl. Kap. IV.3.2). Mit dem eigenen Leib sind wir Teil einer fremden Welt, gehören also seit unserer Entstehung nicht nur uns allein, gleichzeitig eröffnet sich aus dieser mit der Welt um uns geteilten Körperlichkeit auch ein Zugang zu dieser Welt.

»Der Anspruch des Fremden«, schreibt Kaspari, »ist deshalb nicht als ein bloß kontingentes Phänomen zu betrachten, das nur mit der regionalen Durchmischung verschiedener Religionen, Weltanschauungen oder Kulturen aufgrund gesellschaftlicher Zwänge und veränderter soziokultureller Umstände aufträte. Der Anspruch des Fremden ist vielmehr fundamental in der leiblichen Verfassung des Menschen angelegt. Im Leib selbst gehen Eigenes und Fremdes ineinander über, weil alles leibliche Existieren in der Welt geschieht, die nicht ein Konstrukt des Bewusstseins ist, sondern sich dem Leib in ihrer eigenständigen Fremdheit vorstellig macht.« ⁷

4 Ebd., S. 210ff.; vgl. Thomas Bauer: Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams, Berlin: Verl. der Weltreligionen 2011.

5 I. H. Yavuzcan: Ambiguität als produktive Herausforderung. Konturen einer subjektorientierten Islamischen Religionspädagogik in der Postmoderne, S. 217.

6 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 184–187 u. 345.

7 Ebd., S. 371.

Eigenes und Fremdes sind also von Anfang an verschränkt und weder ist das Eigene völlig zugänglich, noch das Fremde völlig unzugänglich. »Indem das Fremde sich zeigt, entzieht es sich zugleich; sein Ort ist das *Anderswo*, es wird erfahren als *leibhaftige Abwesenheit*«. ⁸ Diesen Grundgedanken überträgt Kaspari auch auf die »Kategorie des Heiligen«, welche sich einerseits durch eine leibliche Präsenz auszeichnet und der gegenständlichen Welt zuzuordnen ist (W. F. Otto, vgl. oben), andererseits entzogen bleibt (R. Otto, vgl. oben). ⁹ Auch Gott offenbare sich in Gestalt seines leiblichen Sohnes (deus relevatus), bleibt aber zugleich fremd und verborgen (deus absconditus). ¹⁰ Diese gegensätzliche Bewegung sieht Kaspari auch in Martin Luthers Rechtfertigungstheologie widerspiegelt.

»Der Gerechtfertigte kann die Gerechtigkeit Gottes nie zu eigenem Besitz erklären, sondern hat sie nur als *iustitia aliena Christi*. Da die fremde Gerechtigkeit Christi nicht abschließend angeeignet werden kann, muss sie in der christlichen Praxis von Gottesdienst und Unterricht immer wieder neu zur Darstellung gebracht werden. Im Zentrum des Eigenen der christlichen Religion breitet sich der Anspruch des uneinholbar Fremden aus.« ¹¹

Da die fremde Göttlichkeit in dieser Weise konstitutiv für die christliche Religion sei, erwachse hieraus auch ein Raum für die Wahrnehmung und eine Didaktik fremder Religionen. »In der Wahrnehmung fremder Religionen tritt die Fremdheit des Dreieinen Gottes hervor. [...] Weil der Dreieine Gott in den Religionen verborgen handelt, sind die Religionen anfechtende Gestalten des Gesetzes, auf deren Hintergrund sich das Evangelium zuallererst bildet und abhebt.« ¹² Und: »Das Heilsame des Evangeliums ist gerade nicht als Erfahrung des vertrauten Eigenen auszugeben, sondern als ein bleibend fremdes Gegenüber, [...] das auch in der Nähe seine Fremdheit nicht in Entsprechung zum Eigenen aufhebt.« ¹³

Als ihren theologischen Ausgangspunkt wählt Mirjam Schambeck die Liebe Gottes, die sie als »Grund von allem« und damit auch von Eigenem und Fremdem sieht. Die »Beziehung von Menschen« erfahre »durch die Liebe eine ganz neue Ausrichtung« ¹⁴, schreibt Schambeck und belegt dies mit ausgewählten biblische Zeugnissen, die diese Denkweise symbolisieren ¹⁵: »Fremde werden plötzlich zu Nächsten, Marginalisierte zum Gesicht Christi, Feinde zu Menschen, die von den gleichen Bedürfnissen nach Anerkennung, Sicherheit und Frieden getrieben werden wie man selbst. [...] Die Liebe, die die Beziehung vom einen zum anderen begründet, ist [...] durch die überfließende Liebe

8 Ebd., S. 418, mit Verweis auf die phänomenologische Philosophie von Maurice Merleau-Ponty und Bernhard Waldenfels.

9 Ebd., S. 260; vgl. auch Kap. III.6, Fußnote 27.

10 Ebd., S. 308f.; vgl. in anderer Nuance N. Mette: Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts, S. 126f.

11 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 421.

12 Ebd., S. 440.

13 Ebd., S. 310.

14 M. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 123.

15 Ebd., S. 117-122.

Gottes selbst ermöglicht.«¹⁶ Ihr differenztheologisches Modell vertieft Schambeck im Rückgriff auf die Trinitätstheologie Karl Rahners. Rahner geht davon aus, »dass Gott, der Ursprungslose, sich selbst in sich und für sich aussagt oder aussagen kann und so den ursprünglichen, göttlichen Unterschied in Gott selbst setzt.«¹⁷ Schambeck folgert hieraus für die »Differenz zwischen Eigenem und Anderem bzw. zwischen Eigenem und Fremden« u.a.:

- »Das Fremde ist nicht das ›ganz Andere‹, das vom Eigenen überhaupt nicht verstanden werden kann. Es wird vielmehr im Horizont des Eigenen vernehmbar. [...] Fremdes und Eigenes stehen schon immer in einer Bezogenheit zueinander.«
- »Diese Bezogenheit ist nicht als zerstörerisch und böse zu denken. Weil Gott, der die Liebe ist, der Grund der Beziehung von Eigenem und Fremden ist, ist auch diese Beziehung fundamental als Liebe ausgewiesen.«
- »Das bedeutet auch, dass Fremdes hier nicht vom Eigenen absorbiert wird. Eigenes und Fremdes werden verstehbar als zueinander vermittelbare Größen, aber auch als unterschiedene.«
- »Zugleich wird deutlich, dass der Anfang dieser Beziehung nicht beliebig ist. Im trinitätstheologischen Modell geht sie von Gott, dem Ursprungslosen aus. Das ist der uneinholbare Ursprung und der Grund für dieses Beziehungsgeschehen. [...] Das Eigene ist das Vorgängige.«
- »Schließlich werden Eigenes und Fremdes nicht mehr nur als abstraktes Prinzip, sondern als personales verstehbar. Eigenes und Anderes, eigene und andere Religion verweisen zuerst auf die Interaktionen von Menschen, die unterschiedlich sind und unterschiedlichen Kulturen und Religionen angehören.«¹⁸

Schambeck fasst die verschiedenen Aspekte in nebenstehender Graphik¹⁹ zusammen.

An mehreren Stellen betont Schambeck die »Partikularität« ihrer vorgestellten Hermeneutik. Theologische Überlegungen, schreibt sie, sind »Angebot, aber nicht die einzig mögliche denkerische Konsequenz im Sinne einer logisch deduzierbaren, unumstößlichen Evidenz. Insofern sie *theologische* Überlegungen sind, setzen sie den Sprung in den Glauben voraus, der freilich nicht blind erfolgt, sondern sich vor Gründen der Vernunft verantwortet.«²⁰

Damit wird ein wichtiger Punkt angesprochen: Theologische Differenzmodelle erklären die Differenz von Eigenem und Fremdem aus einer dezidiert *eigenen* theologischen Perspektive. Es muss vor diesem Hintergrund gefragt werden, wie sich Schambecks Ansatz zu der von ihr zuvor selbst kritisierten »Versuchung« einer »universellen

16 Ebd., S. 123.

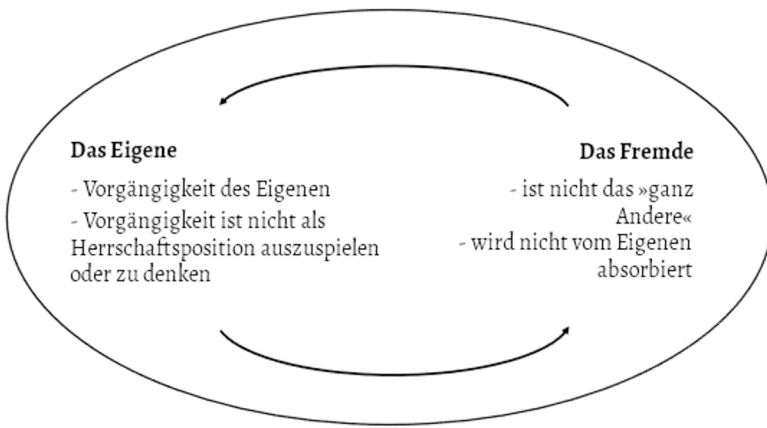
17 Karl Rahner: Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums, Freiburg i.Br.: Herder 1976, S. 221.

18 M. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 127f.

19 Ebd., S. 130; vgl. auch Mirjam Schambeck: »Multi-Kulti? Kulturtheoretische, theologische und religionspädagogische Fragestellungen«, in: Johanna Rahner/Mirjam Schambeck (Hg.), Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert, Berlin, Münster: Lit 2011, S. 177–214, hier S. 196.

20 M. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 124.

Abb. 2: Mirjam Schambeck's differenzhermeneutisches Modell



Hermeneutik« verhält – die darin besteht, »Eigenes und Fremdes, Eigenes und Anderes gleichsam von einem archimedischen, transkulturellen, transreligiösen und damit extramundanen Punkt aus vermessen zu wollen«.²¹ Aus einer binnentheologischen Perspektive heraus ließe sich dieser kritischen Anfrage gewiss widersprechen, denn weder ist der sich offenbarende ursprungslose Gott aus der Sicht Rahners »extramundan«, noch könnte man ihn als nicht einholbaren Ursprung als »archimedischen Punkt« bezeichnen. Zudem geht es Schambeck ja gerade nicht darum, Eigenes und Fremdes in ihrer Differenz aufzulösen, sondern sie würdigt im Gegenteil diese innere Differenz.

Bereits der Vergleich mit den Ansätzen Yavuzcans und Kasparis zeigt jedoch, wie stark auch Schambeck ihr Differenzkonzept in ein eigenes übergeordnetes Bezugssystem einordnet, das sich mit den jeweils anderen nicht zu 100 Prozent deckt. Dieses Vorgehen ist damit nicht so weit von Hans Küngs »Weltethos«-Ansatz entfernt, wie Schambeck in ihrer Kritik an Küng²² meint: Zwar betont Schambeck wohl²³ stärker als Küng die Differenz der verschiedenen kulturellen »Partikularitäten« auf der Welt – doch wo Küng die Vielheit der Religionen und Kulturen innerhalb eines übergeordneten Bezugssystems »Weltethos« beleuchtet, tut Schambeck dasselbe innerhalb ihres trinitätstheologischen Bezugsrahmens. Wahrscheinlicher Ausgangspunkt der Autorin, so ebenfalls Friedrich Schweitzer, sei »ein katholisches Verständnis der Liebe, wie es erst vom katholischen Glauben aus gewonnen werden kann. Eine katholisch interpretierte Liebe erlaubt aber kaum den Anspruch auf Universalität.«²⁴

21 Ebd., S. 112.

22 Ebd., S. 112f.

23 Georg Langenhorst warnt jedoch davor, Küngs Ansatz oberflächlich zu interpretieren, vgl. G. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik, S. 209f.; vgl. H. Küng: Handbuch Weltethos.

24 F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 154.

Dies bedeutet noch keine grundsätzliche Kritik an ihrem wie auch den anderen Ansätzen selbst, für die sich aus der jeweiligen weltanschaulichen Sicht Argumente finden lassen. Wichtig an dieser Stelle ist nur die einfache Feststellung: Das eigene Bezugssystem steht nicht *über* der Differenz von Eigenem und Fremden, sondern ist ein *eigenes* Bezugssystem, das in *Differenz* zu fremden Bezugssystemen liegt. Zwar benennt Schambeck die partikuläre Perspektive ihres Differenzmodells formal, sie klärt aber nicht das Verhältnis ihrer *eigenen* Erklärung von *Eigenem* und Fremdem zu davon unterschiedlichen *fremden* Erklärungen.

In ähnlicher Weise ist über die ganze Passage bei Schambeck ein vielsagendes Hin- und Herschwenken zwischen den Begriffen »anders« und »fremd« zu beobachten (vgl. auch den obigen Vergleich von Sajak und Seijidini/Kraml/Scharer, Kap. III.5). Dies ist auf den zweiten Blick nicht mehr überraschend, gibt es doch bei ihr zwei unterschiedliche Fremdzustände: zum einen die Fremdheit in Gott selbst, die genauer gesagt eine innere Differenz ist, eine *Andersheit* Gottes in und zu sich selbst ist, zum anderen eine menschliche *Fremdheit*, die Menschen in der Interaktion mit anderen Menschen erleben. Menschen erfahren deshalb Fremdheit, weil sie alle in Gott einander anders sind, genauso wie auch Gott in sich und zu sich selbst anders ist. Insofern schwankt Schambeck zwischen den Begriffen *Andersheit* und *Fremdheit*, weil die *Andersheit* Gottes und die menschliche Perspektive auf *Fremdheit* in ihrem Modell miteinander verwoben bleiben bzw. die aufgezeigten Perspektiven auf Fremdheit nicht präzise genug unterschieden werden.

Besonders auffällig wird die mangelnde Trennschärfe der Perspektiven in Bezug auf eine weitere Fragestellung, nämlich die der »Vorgängigkeit«: Ist das Eigene oder das Fremde der vorgängige Zustand? Hier ist vor allem der Vergleich von Schambecks und Kasparis Ansatz interessant: Beide argumentieren trinitätstheologisch, und wo Schambeck schreibt, dass Fremdes und Eigenes »schon immer in einer Bezogenheit zueinander« stehen, sieht Kaspari wie oben beschrieben eine »chiasmatische Verschränkung« von Eigenem und Fremden. Aus beiden Ansätzen könnten wohl ähnliche unterrichtspraktische Folgerungen gezogen werden. Doch während Kaspari auch inspiriert von Merleau-Ponty und Waldenfels die »Fremdheit Gottes« in das Zentrum seines Ansatzes stellt und ihr eine Vorgängigkeit zuschreibt, spricht Schambeck dagegen von der »Vorgängigkeit des Eigenen«. Vorgängigkeit des Eigenen meint, wiederum trinitätstheologisch gesprochen, die Ursprungslosigkeit Gottes bzw., wie Schambeck es nennt, sein »Selbigsein«. Auf dieser Grundlage unterläuft Schambeck jedoch ein Kategoriensprung:

»Übertragen auf den Dialog der Religionen heißt das, von einer Vorgängigkeit des Eigenen gegenüber dem Fremden zu sprechen. Das gilt auch im alltäglich erfahrbaren Miteinander. Und es gilt auch, obwohl sich Differenz erst durch die Begegnung mit dem anderen entzündet und erst da bewusst wird. Um dies anhand eines Beispiels zu illustrieren: Auch wenn sich jemand als Westeuropäer nicht mehr als Christ versteht, so sind dennoch die Wurzeln der westeuropäischen Kultur, in der er sich bewegt, mit dem Christentum verflochten. In Europa z.B. davon zu sprechen, dass das Leid unverständlich ist und nicht hinzunehmen, ist etwas anderes als in Indien über Leid zu sprechen.

Auch in Bezug auf die eigene Vorstellungs- und Denkwelt, auf die eigenen Prioritätensetzungen lässt sich ablesen: Das Eigene ist das Vorgängige.«²⁵

Die abstrakte hermeneutische Untersuchung von Eigenem und Fremdem wird unvermittelt auf einen konkreten Kontext übertragen, aus einer theologischen Denkfigur heraus wird die kulturelle Vorgängigkeit des Christentums in Westeuropa gefolgert und mit dem Eigenen gleichgesetzt. Kasparis Ansatz steht vor ähnlichen Problemen (vgl. Kap. III.9, Fußnote 20). Um die Problematik dieser Passage zu illustrieren, sei die folgende Frage in den Raum gestellt: Wie wird z.B. ein in Westeuropa sozialisierter islamischer Religionspädagoge Schambecks Ausführungen lesen?

Es ist festzuhalten: Die Frage, ob nun das Eigene oder das Fremde vorgängig ist, ist offensichtlich nicht einfach zu beantworten. Dasselbe gilt für die Frage, ob die Beziehung zwischen Eigenem und Fremdem eher als *Entflechtung* in zwei differente Größen oder aber als *Verflechtung* in gegenseitiger Transformation zu verstehen ist.²⁶ Im weiteren Verlauf der Studie wird diesen Fragen weiter nachzugehen sein.

25 M. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 128.

26 Yavuzcan grenzt bezogen auf das Thema seinen angestrebten Zustand der Ambiguität von einer »Situation der Eindeutigkeit« ab, die »immer schon eine klare Unterscheidung zwischen dem Eigenen und den Anderen« voraussetzt, vgl. I. H. Yavuzcan: Ambiguität als produktive Herausforderung. Konturen einer subjektorientierten Islamischen Religionspädagogik in der Postmoderne, S. 212.

9. Fremdheit des »Eigenen« entdecken, Kompetenzen bezüglich Heterogenität und Pluralität entwickeln

Interreligiöse Theoriebildung muss sich damit auseinandersetzen, dass Lernenden im Religionsunterricht die vermeintlich »eigene« konfessionelle Perspektive oft weit weniger zu eigen ist, als dies zahlreiche Ansätze interreligiösen Lernens zumindest implizit voraussetzen. Hierfür gibt es eine Vielzahl von empirischen Belegen. Rudolf Englert und andere haben in einem Essener Forschungsprojekt über 100 Religionsunterrichtsstunden der vierten und zehnten Klasse dokumentiert und analysiert.¹ Sie kommen zum Schluss: »Insgesamt gibt es deutliche Anhaltspunkte dafür, dass auch im konfessionellen Religionsunterricht die Tradition christlichen Glaubens wie eine ›Fremdreli-gion‹ behandelt wird: dass hier eine Verlagerung von einer Teilnehmer- zu einer Beobachterperspektive stattfindet.«² Dies deckt sich mit Befunden, die die ReViKoR-Studien für den evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein erheben. Nach ihnen haben sowohl Lernende³ als auch Lehrende⁴ Schwierigkeiten zu benennen, was das evangelische Profil ihres Faches ausmacht. Auch Bernhard Grümme schreibt, dass »für die allermeisten Jugendlichen die christliche Religion mit ihrer Semantik zur Fremdreli-gion geworden [ist], die sie vor allem in der Außenperspektive erleben«.⁵

Immer wieder werden solche »Befremdungserfahrungen [...] gegenüber der eigenen Religion« auch in ihrem positiven Potential gesehen. Diese Befremdungserfahrungen

-
- 1 Rudolf Englert/Elisabeth Hennecke/Markus Kämmerling: Innenansichten des Religionsunter-richts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München: Kösel 2014.
 - 2 Rudolf Englert: »Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt«, in: Eva-Maria Kenngott/Rudolf Englert/Thorsten Knauth (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart: Kohlhammer 2015, S. 19-30, hier S. 29.
 - 3 U. Pohl-Patalong/S. Boll/T. Dittrich/A. E. Lüdtker/C. Richter: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II, S. 245f.
 - 4 U. Pohl-Patalong/J. Woyke/S. Boll/T. Dittrich/A. E. Lüdtker: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 305-313.
 - 5 Bernhard Grümme: »Plädoyer für eine Neubestimmung der Religionspädagogik. Perspektiven einer Aufgeklärten Heterogenität«, in: RpB 79 (2018), S. 5-13, hier S. 8.

positiv anzunehmen gehört für Streib zum höchsten, »dialogischen« Stil »inter-religiöser Verhandlung«, wie er in der oben schon abgebildeten Graphik definiert hat (vgl. Kap. III.2, Fußnote 4). Denn wer »durch Befremdungserfahrungen mit der eigenen Religion bereichert worden ist, kann den Geschenk-Charakter der fremden Religion desto eher einsehen und begrüßen.«⁶ Das Fremdwerden der »eigenen« religiösen Perspektive beeinflusst so auch Debatten um einen »zukunftsfähigen Religionsunterricht«⁷. Die Verfasser*innen der ReViKoR-Studie 2017 schreiben beispielsweise:

»Dies ist insofern für die Zukunftsüberlegungen für den Religionsunterricht von Bedeutung, als es den Bemühungen, zunächst im ›Eigenen‹ zu beheimaten, entgegensteht, wenn dieses ›Eigene‹ gar nicht im Bewusstsein ist, da entweder Religion insgesamt oder aber die Zugehörigkeit zu einer Religion oder Konfession nicht als relevant wahrgenommen wird.«⁸

Angesichts solcher Überlegungen hat es in den vergangenen Jahren in der Religionspädagogik verstärkte Bemühungen gegeben, die »Pluralitätsfähigkeit«⁹ des Religionsunterrichts schärfer zu konturieren.

In jüngster Zeit ist in dieser Diskussion neben den Pluralitätsbegriff zudem der Heterogenitätsbegriff getreten. Grümme etwa fordert, das Pluralitätsparadigma zum »Leitbild der Heterogenitätsfähigkeit«¹⁰ fortzuschreiben. Ein solches Leitbild einer »aufgeklärten Heterogenität« solle »noch stärker die Heterogenität der Schülerschaft« in einem präzisen Sinn berücksichtigen und »in Bezug auf deren unterschiedliche religiöse, kulturelle, aber auch gesellschaftliche und soziologische Ressourcen«.¹¹ Auf diese Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht wird im Folgenden weiter einzugehen sein. Hier genügen diese Schlagworte, um die Diskussion um das »fremde Eigene« im interreligiösen Lernen in einen größeren religionspädagogischen Kontext einzuordnen, in dem er von Englert, Grümme und anderen auch gesehen wird.¹²

Nicht so nachdrücklich, wie es aus Sicht dieser Studie wünschenswert wäre, aber immer wieder wird dieser Zusammenhang auch in interreligiösen Lernansätzen selbst

-
- 6 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, S. 241; vgl. auch Kap. III.6, Fußnote 47.
 - 7 K. Lindner/M. Schambeck/H. Simojoki et al. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht; vgl. auch J. Woppowa/T. İşik/K. Kammeyer et al. (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht; R. Möller/C. P. Sajak/M. Khorchide (Hg.): Kooperation im Religionsunterricht; bzw. den schon erwähnten Titel E.-M. Kenngott/R. Englert/T. Knauth (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich.
 - 8 U. Pohl-Patalong/S. Boll/T. Dittrich/A. E. Lüdtker/C. Richter: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II, S. 245.
 - 9 Friedrich Schweitzer/Volker Elsenbast/Ulrich Schwab et al. (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 1), Gütersloh, Freiburg i.Br.: Kaiser Gütersloher Verl.-Haus; Herder 2002; Rudolf Englert/Ulrich Schwab/Friedrich Schweitzer/Hans-Georg Ziebertz: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 17), Freiburg i.Br. [u.a.]: Herder 2012.
 - 10 B. Grümme: Heterogenität in der Religionspädagogik, S. 338.
 - 11 Ebd., S. 356f.
 - 12 Für Grümme etwa ist interreligiöse Bildung ein Baustein einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik, vgl. B. Grümme: Plädoyer für eine Neubestimmung der Religionspädagogik, S. 174ff.

thematisiert. Georg Langenhorst beispielsweise weist bereits 2003 in einem Beitrag darauf hin, dass ein gewünschter interreligiöser »Perspektivenwechsel« daran zu scheitern droht, dass Lernende nicht über eine so gefestigte eigene religiöse Perspektive verfügen, dass ein Perspektivenwechsel ohne weiteres möglich erscheint. Bestimmte interreligiöse Lernansätze, die »gegenseitigen Austausch, offene Begegnung, echte Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel«¹³ implizierten, seien eine Überforderung der Schüler und Schülerinnen und vernachlässigten »entwicklungspsychologische Erkenntnisse«¹⁴. Weder sei es den Lernenden (besonders im jungen Alter) möglich, ihre eigene Wahrnehmung der Wirklichkeit dergestalt zu hinterfragen, wie es interreligiöses Lernen erfordere, noch seien die meisten Schüler und Schülerinnen heute so im christlichen Glauben verankert, dass sie zu einem »Perspektivenwechsel« in der Lage wären. 2016 schreibt Langenhorst in seinem Entwurf einer trialogischen Religionspädagogik und in Entgegnung auf komparativ-theologische Ansätze:

»Das grundlegende Problem religiöser Erziehung und Bildung heute¹⁵ liegt ja gerade darin, dass es ein wirklich wichtiges Eigenes bei den meisten Kindern und Jugendlichen vorgeblich christlicher Provenienz entweder gar nicht gibt, oder dass es eher indifferent-halbwichtig bleibt. Hier fällt die vermeintliche Konfrontation mit Fremdem in sich zusammen, weil die Kontrastfolie – das vermeintlich Eigene, jedoch kaum existenziell entwickelte – eben nicht als gegeben vorausgesetzt werden kann.«¹⁶

Soweit die erste Diagnose Langenhorsts, die sich mit vielen weiteren Befunden in der religionspädagogischen Forschung deckt. Ein anderes Bild ergibt sich jedoch im abschließenden Ausblick des Werks, wo Langenhorst schreibt:

»Eine trialogisch orientierte christliche Religionspädagogik konzentriert den Blick des interreligiösen Lernens auf das nahe Fremde, auf die Geschwisterreligionen Judentum und Islam. [...] Aber es birgt auch Risiken. So dürfen und sollen die anderen Religionen nicht aus dem Blick geraten. Sie, die fremden fernen Religionen, haben ihren eigenen Platz im interreligiösen Lernen, und es ist höchste Zeit, dass konzentrierte Studien zu den interreligiösen Lernprozessen mit Buddhismus, Hinduismus, Daoismus und anderen Religionen von dazu qualifizierten Fachleuten erarbeitet und von dort aus didaktisch-methodisch erweitert werden.«¹⁷

An diese Passage ließen sich einige Anfragen richten, besonders an die aus lebensweltlicher Hinsicht problematische Unterteilung zwischen »naher« und »ferner Fremde«.¹⁸

13 G. Langenhorst: »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand., S. 90.

14 Ebd., S. 103.

15 Langenhorst verweist an dieser Stelle auf: Georg Langenhorst: *Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung*, Freiburg i.Br.: Herder 2014.

16 G. Langenhorst: *Trialogische Religionspädagogik*, S. 199; vgl. auch G. Langenhorst: *Religionspädagogik und Komparative Theologie*, S. 107.

17 G. Langenhorst: *Trialogische Religionspädagogik*, S. 397.

18 Laut dem religionswissenschaftlichen Medien- und Informationsdienst REMID leben in Deutschland zurzeit bspw. mehr Angehörige des Buddhismus als des Judentums. Diese Zahlen werden noch einmal deutlich von den Gesamtangehörigenzahlen der nicht religiös identifizierten, der organisiert Konfessionsfreien sowie neuer/sonstiger Religionen übertroffen. <https://www.remid.de>

Hier soll aber vor allem der Blick darauf gerichtet werden, dass die zuvor konstatierte Fremdheit der vermeintlich »eigenen« christlichen Perspektive aus der nun angeführten Aufzählung verschwunden ist.

Die zitierten Passagen stehen hier exemplarisch für eine Beobachtung, die sich angesichts der Forschungsliteratur zum interreligiösen Lernen immer wieder machen lässt: Karlo Meyer zählt in »Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht« für viele Deutsche auch das Christentum zu den fremden Religionen.¹⁹ Dennoch nimmt er im Folgenden diesen Faden an keiner Stelle wieder auf und nennt auch als Beispiele für fremde religiöse Zeugnisse nur Zeugnisse von nichtchristlichen Religionen. Tobias Kaspari differenziert mehrfach in räumlicher Abstufung zwischen »Heimat« und »Fremde«. Auch wenn sich für Kaspari »Heimat als von radikaler Fremdheit durchzogener Raum zeigt [gemeint ist mit dieser Fremdheit die Unverfügbarkeit Gottes]«, lässt Kaspari doch keinen Zweifel daran, wie er Heimat und Fremde grundsätzlich zuordnet: Heimat ist die »eigene, christliche Religion« in der lernenden Auseinandersetzung mit »Weltreligionen«.²⁰ Friedrich Schweitzer spricht in anderer Nuance ebenso davon, dass als »fremd« »heute nicht nur die Religion des Anderen, sondern auch die sogenannte eigene Religion« erscheine.²¹ Diese »doppelte Fremdheitserfahrung« sei »Herausforderung und Chance für religiöse Bildung«.²² An anderer Stelle vereindeutigt Schweitzer das »religiös Fremde« dagegen wieder ziemlich klar auf Angehörige von nichtchristlichen Religionen, namentlich »Juden« und »Muslime« (vgl. Kap. III.10, Fußnote 16).

Bereits 1994 konstatiert Hans-Georg Ziebertz, dass Lernenden »nicht selten« die christliche Religion »fremd« geworden sei.²³ Seit langer Zeit wird der Umstand, dass die vermeintlich vertraute »eigene« Religion auch eine »Fremdreligion« sein kann, immer wieder als eine Beobachtung benannt. Im Vergleich dazu finden sich nur wenige Ansätze, die die Fremdheit »eigener« Religion konsequent als Ausgangspunkt interreligiöser Bildung verstehen.

/info_zahlen (zuletzt geprüft am 14.01.2022). Georg Langenhorst argumentiert hier theologisch, dennoch bleibt die Formulierung anfragbar.

19 K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 271.

20 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 446f.

21 Friedrich Schweitzer: »Interreligiöses Lernen und Differenz. Doppelte Fremdheitserfahrung als Herausforderung und Chance für religiöse Bildung«, in: Thomas Klie/Dietrich Korsch/Ulrike Wagner-Rau (Hg.), Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig: Evang. Verl.-Anst 2012, S. 61-69, hier S. 62.

22 Vgl. den Untertitel des Beitrags.

23 H.-G. Ziebertz: Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewusstsein, S. 271; vgl. auch Rudolf Englert: »Theorie und Praxis des Religionsunterrichts an Grundschulen«, in: Reinhard Göllner/Günter Biemer (Hg.), Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven, Freiburg i.Br.: Herder 1995, S. 138-153, hier S. 138ff.; N. Mette: Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts, S. 129f.

10. »Fremdheit« in seiner Ordnungskontextualität¹ wahrnehmen

Auf dem Cover der ersten Auflage von Stephan Leimgrubers »Interreligiöses Lernen« befindet sich über der Überschrift ein Foto von sechs Kindern mit unterschiedlicher Hautfarbe.² Dies ist insofern bemerkenswert, da ein direkter Zusammenhang zum Thema des Buches nicht ohne weiteres gegeben ist. Es lässt sich zwar vermuten, dass die abgebildeten Kinder in unterschiedlichen Religionen sozialisiert sind, selbstverständlich voraussetzen lässt sich dies nicht. Auf dem Cover der vollständig überarbeiteten Neuauflage 2007 schließlich finden sich viele kleine gezeichnete Menschen, ebenfalls in unterschiedlichen Hautfarben und bunten Kleidern.³ Georg Langenhorst beschreibt diese Entwicklung so:

»1995 reichten sechs im Schwarzweißfoto präsentierte Kinder unterschiedlicher Hautfarbe aus, um das ›farbige Gesicht unserer Schulen‹ bildlich darzustellen. Im Jahr 2007 tummeln sich hunderte buntgekleidete menschliche Figuren unterschiedlichster Herkunft, Hautfarbe und Kultur auf dem Titelbild. Wer sich vor Augen stellen will, was ›Pluralisierungsschub‹ heißt, wird im Vergleich dieser Titelbilder erkennen, was sich in den letzten Jahren in unserer Gesellschaft verändert hat.«⁴

Auf ähnliche Kontexte verweist auch Mirjam Schambeck, wenn sie religionspädagogische Reflexionen mit einer Referenz auf den »Multi-Kulti«-Begriff einleitet, »der die einen an Straßenfeste mit Afromusik, griechischem Gyros und türkischem Kebab denken lässt; an eine Lebenskultur also, die sich als lebendig, vielleicht noch als schrill bezeichnen lässt«. Dies rufe bei anderen aber auch Ängste hervor, sich im »Vielerlei der Kulturen und Religionen, der Wertvorstellungen und Weltdeutungen zu verlieren«.⁵

1 Der Ordnungsbegriff wird in Kapitel V vertieft untersucht.

2 Vgl. S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen.

3 Vgl. S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen.

4 G. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik, S. 26f.; vgl. S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 19-23.

5 M. Schambeck: Multi-Kulti?, S. 177.

Es ist hier interessant zu beobachten, wie Ansätze interreligiösen Lernens Heterogenität konstruieren und dabei auf Ordnungskontexte verweisen, die außerhalb ihres vermeintlich inneren Feldes, des pädagogischen Umgangs mit religiöser Pluralität, liegen. In der Neuauflage von »Interreligiöses Lernen« benennt Leimgruber mehrere Kontexte interreligiösen Lernens und subsumiert sie unter der Überschrift »Die veränderten gesellschaftlichen und kirchlichen Voraussetzungen«. Er nennt u.a. die Stichworte »Kultur«⁶, »Globalisierung und Migration«⁷, »Konflikte[] zwischen Mehrheitsgesellschaft und bestimmten Minoritäten«⁸, »Zusammensetzung der Schulklassen«⁹, »Medien«¹⁰, kirchliche und theologische »Stellungnahmen«¹¹, »religionstheologische[] Modelle« wie Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus¹². Bereits in dieser Aufzählung wird ein Grundproblem von Leimgrubers Entwurf ersichtlich, nämlich dessen mangelnde Trennschärfe unterschiedlicher Kontexte des interreligiösen Lernens, aber auch ein Problem interreligiöser Bildung insgesamt, nämlich dessen große Komplexität durch eine Vielzahl möglicher Zugänge.

Im Überblick der Ansätze lässt sich sagen, dass sie zwar auf unterschiedliche Ordnungskontexte interreligiöser Bildung verweisen, die *grundsätzliche Gebundenheit* von Fremdheitserfahrung und -zuschreibung an spezifische Ordnungskontexte jedoch nicht oder nur sporadisch reflektieren. Denn was »Fremdheit« bedeutet, ist immer von spezifischen Ordnungskontexten abhängig (vgl. Kap. II.3).

Obwohl Leimgruber Fremdheit als eine »relative Kategorie«¹³ bezeichnet und wie soeben gezeigt zahlreiche Kontexte interreligiöser Lernprozesse aufzeigt, verfolgt er diese Spur in den Passagen, in denen er explizit das Thema Fremdheit behandelt,¹⁴ nicht mehr weiter. Ähnliches gilt für Friedrich Schweitzer, der einen umfassenden Horizont interreligiöser Bildung zeichnet, in den er in gelungener Weise verschiedene Perspektiven und Kontexte einordnet. Doch auch seine Ausführungen zum Thema Fremdheit/Eigenheit bleiben oft vage: In seine so bezeichnete »Perspektive einer dynamischen Entwicklung zwischen Selbst und Anderem«, die als notwendiges Moment auch »Entgegensetzungen zwischen Selbst und Anderem, zwischen dem Eigenen und Fremden« enthält¹⁵, lässt sich viel hineinlesen. Zahlreiche hieraus zu ziehenden Konsequenzen lassen sich nur erahnen, besonders im Hinblick auf die Multiperspektivität seines Ansatzes.

In einem Sammelband, der untersucht, wie sich religiöse Bildung auf Integrationsprozesse auswirkt, problematisiert Schweitzer die negative Rolle von Vorurteilen und Ausgrenzung:

6 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 27 vgl. schon zuvor S. 19f.

7 Ebd., S. 29-33.

8 Ebd., S. 33-35.

9 Ebd., S. 36-38.

10 Ebd., S. 39f.

11 Ebd., S. 40-49.

12 Ebd., S. 50-55.

13 Ebd., S. 83.

14 Ebd., S. 82-90.

15 F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 118.

»Bei der Gewalt gegen Fremde, die hier ebenfalls zu nennen ist, handelt es sich nicht nur um punktuelle Ausschreitungen, die dann die Öffentlichkeit vielleicht stark bewegen, sondern um ein dauerhaftes Problem. Auch dabei liegt es auf der Hand, dass der Fremde, auf den sich die Aggressionen richten, immer auch der religiös Fremde ist. Seine Fremdheit, die Angst zu machen scheint und Aggressionen auslöst, erwächst auch aus seiner fremd bleibenden Religion, welche sich mitunter mit eigentümlichen und daher Furcht auslösenden Gebräuchen verbinden kann, die der traditionellen deutschen Bevölkerung weder bekannt noch verständlich sind – angefangen beim Schächten bis hin zur Burka.«¹⁶

Beim genaueren Lesen dieser Passage lassen sich auch hier zahlreiche Ordnungen festmachen, innerhalb derer sich Fremdheit konstituiert. Im Widerspruch dazu wird in manchen Formulierungen Schweitzers Fremdheit jedoch in einer vereindeutigenden Weise aufgefasst (vgl. »der Fremde« ist »immer auch der religiös Fremde«). Wer oder was verbirgt sich hinter der Formulierung der »traditionellen deutschen Bevölkerung« und wer oder was genau steht ihr wann genau in »Fremdheit« gegenüber? Sind »religiös Fremde« einfach schlicht Juden oder Muslime, wie es Schweitzers einleitende Worte zu dieser Passage suggerieren?

Auch Mirjam Schambeck fragt in mehreren Beiträgen nach der Rolle von religiöser Bildung bei der Integration – jedoch in einer ganz anderen Perspektive: Ein von ihr betreutes Forschungsprojekt¹⁷ erhebt, auf wie unterschiedliche Weise Geflüchtete religiöse Identitäten konstruieren, die im Kontrast zu oder neben anderen empfundenen »Wir-Gefühlen« stehen.¹⁸ Wichtig sind in diesem Zusammenhang Schambecks Ausführungen zur »kulturell-kontextuelle[n] Fremdheit«. Unter der Überschrift »Der doppelten Fremdheit Rechnung tragen – Mit Religion als Fremdfaktor umgehen« schreibt sie:

»Zum einen sind der Islam wie auch das Christentum in Syrien nicht einfach der- und dasselbe wie der Islam und das Christentum in Deutschland. Für syrische MuslimInnen mag der in Deutschland v.a. durch die türkisch geprägten Moscheegemeinden

16 Friedrich Schweitzer: »Integration durch religiöse Bildung? Überlegungen aus christlicher Sicht«, in: Albert Biesinger/Friedrich Schweitzer/Matthias Gronover et al. (Hg.), *Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik*, Münster: Waxmann 2012, S. 85-101, hier S. 89.

17 »Tell me your story« – Über die Bedeutung von Religion in Biographien von jugendlichen Flüchtlingen und Migrant*innen. Religionspädagogische Konsequenzen (drittmittelgefördert: 2015 – 2017), vgl. <https://www.theol.uni-freiburg.de/disciplinae/rk/personen/mirjamschambeck> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

18 Mirjam Schambeck: »Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt. Religionspädagogische Orientierungen in der aktuellen Integrationsdebatte«, in: ÖRF 24 (2016), S. 51-60, hier S. 55f.; vgl. auch Mirjam Schambeck: »Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht – Die Schule als Labor und Lernfeld für ein neues gesellschaftliches Miteinander«, in: Theo-Web 16 (2017), S. 121-138; Mirjam Schambeck: »Was (Religions-)Lehrkräfte können müssen, um Religion mit Geflüchteten zu thematisieren – Videobasierte Unterrichtsforschung zur Profilierung des Professionswissens«, in: Mirjam Schambeck/Ulrich Riegel (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung*, Freiburg i.Br.: Herder 2018, S. 286-306.

etablierte Islam befremdend wirken, auch wenn er sunnitischer Herkunft ist, wie derjenige in Syrien. Das heißt, dass MigrantInnen und Geflüchtete selbst dort, wo sie auf Bekanntes und Bekannte zu treffen hoffen, Fremdes oder sogar Unverstehbares vorfinden. Religiöse Bildungsmaßnahmen im Zuge von Integrationsbemühungen müssen dieser intra-religiösen Fremdheit Rechnung tragen und die unterschiedlichen kontextuellen Ausformungen der Religionen berücksichtigen.«¹⁹

Bereits im Vergleich der Beiträge von Schweitzer und Schambeck fällt es schwer zu bestimmen, was nur bezogen auf das Feld Integration das »religiös Fremde« bedeutet. Noch virulenter wird diese Frage, bezieht man die Ergebnisse einer Studie zum interreligiösen Dialog von Klinkhammer et al. mit ein. Die Studie zeigt klar, wie stark »christlich-muslimische Dialoggruppen«, deren offizieller Gründungsgrund der religiöse Austausch ist, von impliziten gesellschaftlichen Integrationsdiskursen bestimmt werden.²⁰ Welche Form(en) von »Fremdheit« werden hier also verhandelt?

In eine ähnliche Richtung geht auch die Debatte, wie stark interreligiöse Lernprozesse in Wirklichkeit interkulturelle Lernprozesse seien. Bereits Karlo Meyer weist auf die kulturelle Gebundenheit »fremder religiöser Zeug-nisse« hin – doch während Meyer hier vor allem auf den kulturellen Herkunftshorizont der Zeugnisse selbst rekurriert²¹, meinen andere mit Kultur im Sinne von Interkulturalität vor allem *ethnische* Abstammung und *migrantische* Diversität. Beispielsweise lässt sich diese Tendenz in Leimgrubers »Interreligiöses Lernen« festmachen (vgl. das Cover-Foto der Erstauflage.)

Was meint also die Formulierung, dass interreligiöses Lernen »häufig mit interkulturellem Lernen verbunden«²² sei? Geht es hier um ein Erschließen der kulturellen Codes von religiösen Zeugnissen, die aus einem nicht vertrauten kulturellen Kontext stammen – was ja im Endeffekt auf fast alle religiösen Zeugnisse zutrifft? Geht es um die pädagogische Begleitung religiöser und kultureller Heterogenität, die sich über die gesamte Gesellschaft erstreckt – oder doch um den Austausch einer »nicht-migrantisches« Mehrheitsgesellschaft mit einzelnen »migrantischen« Minoritäten?²³

Konstantin Lindner warnt mit Andreas Reckwitz vor einem »totalitätsorientierte[n] Kulturverständnis«, das über eine historisierende und homogenisierende Konstruktion von Kultur einen »Vergleich« verschiedener Kulturen anstrebt.²⁴ Dieses Kulturver-

19 M. Schambeck: Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt, S. 57f.

20 G. Klinkhammer/H.-L. Frese/A. Satilmis/T. Seibert: Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit MuslimInnen in Deutschland, S. 242-315 u. 366-368.

21 K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 278-284.

22 S. Leimgruber/H.-G. Ziebertz: Interkulturelles und interreligiöses Lernen, S. 463.

23 Der Eindruck entsteht bisweilen, vgl. U. Gerber: Interreligiöser Dialog zur Friedensförderung. Abgrenzung – Toleranz – Differenz, S. 66-74; vgl. auch K. Lindner: Das wertbildende Potenzial des Fremden im Kontext religiösen Lernens, S. 229, jedoch im Gegensatz zu Lindner, S. 227.

24 K. Lindner: Der Beitrag des Religionsunterrichts zu kulturbezogener Bildung, S. 192 u. 200; vgl. Andreas Reckwitz: »Die Kontingenzzperspektive der »Kultur«. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm«, in: Friedrich Jaeger/Jörn Rüsen (Hg.), Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen, Stuttgart: J.B. Metzler 2011, S. 1-20, hier S. 5; vgl. auch Wolfgang Welsch: »Was ist eigentlich Transkulturalität?«, in: Lucyna Darowska/Claudia Machold (Hg.), Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität, Bielefeld: Transcript 2010, S. 39-66.

ständnis ist in besonderer Weise geeignet, Abgrenzungstendenzen zwischen einer konstruiert »eigenen« und einer konstruiert »fremden« Kultur zu fördern (vgl. auch Kap. II.4, Fußnote 24 u. 25). Leider werden interkulturell-pädagogische Veröffentlichungen in der Religionspädagogik²⁵ selten, die Kritik am Kulturbegriff und migrationspädagogische Veröffentlichung noch seltener rezipiert – wie oben bereits geschrieben (vgl. S. 76f.). An dieser Stelle genügt jedoch die Beobachtung, dass der Kulturbegriff in zahlreichen religionspädagogischen Veröffentlichungen zu interreligiösen Lernprozessen wenig präzise gebraucht wird, d.h. ohne diskursive Ordnungsrahmen zu klären, innerhalb derer sich der verwendete Kulturbegriff bewegt. Dadurch fällt es jedoch wiederum schwer zu bestimmen, was mit »kultureller Fremdheit« genau gemeint ist.

Henrik Simojoki bemerkt, dass Fremdheit durch zahlreiche Hybridisierungen im Zuge von Globalisierungsprozessen »unweigerlich an Konturen« verliert. »Das Fremde verharret nicht mehr im Jenseits des Eigenen, als sein Gegenüber, sondern ist dem Eigenen in vielfältiger und widersprüchlicher Weise inhärent.«²⁶ Davon bleibe auch interreligiöse Bildung nicht unberührt. Denn auch wenn Religionsgrenzen im Vergleich zu Kulturgrenzen vergleichsweise stabil erschienen, treffe die »volle Wucht« dieser Hybridisierungsdynamiken interreligiöse Bildung »lediglich an anderer Stelle«: Simojoki weist mit Manfred L. Pirner darauf hin, dass die »globale Jugend- und Medienkultur« Züge einer »*lingua franca*« trage, die über Kulturgrenzen hinweg Verständigung ermögliche und so auch den interreligiösen Austausch überforme. Es gebe also ein »Gemeinsame[s]«, das Eigenes und Fremdes überforme: Globalisierung wird medial vermittelt, jedoch in der Gestalt von regionalen Dialekten.²⁷

Pirner konstatiert zurecht, dass Heranwachsende interreligiösen Lerninhalten nicht als »tabula rasa«²⁸ gegenüberstehen, sondern schon über viele Erfahrungen und Kompetenzen verfügten, erworben »in informellen Prozessen der Selbstsozialisations«²⁹. Diese Selbstsozialisations sei zu einem großen Teil Mediensozialisations – was Auswirkungen auch auf interreligiöse Lernprozesse habe:

»Insbesondere tragen die öffentlichen Medien zur Stärkung einer Außenperspektive auf Religion und Religionen bei, indem sie die Pluralisierung und Globalisierung befördern und so unseren Horizont erweitern. Sie tragen entscheidend zur Multikulturalität und Multi religiosität unserer Welt bei, indem sie mit unterschiedlichsten, auch fremden, ungewohnten und aus entfernten Ländern kommenden Lebensweisen bekannt machen. [...] Ohne Fernsehen und Internet ist weder die weltweite Wirkung der dänischen Mohammed-Karikaturen vorstellbar noch die kontroversen Diskussionen,

25 R. Burrichter: Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht?, S. 155.

26 H. Simojoki: Globalisierte Religion, S. 357.

27 Ebd., 358ff.; vgl. auch Manfred L. Pirner: »Populäre Medienkultur – lingua franca für interreligiöse Bildung?«, in: Johannes Lähnemann (Hg.), Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2006, Hamburg-Schenefeld: EB-Verl. 2007, S. 150-156.

28 Vgl. M. L. Pirner: Interreligiöses Lernen und die Medien, S. 64ff.

29 Ebd., S. 67.

die die Preisverleihung an den Karikaturisten durch Bundeskanzlerin Merkel oder das Buch von Thilo Sarrazin ausgelöst hat.«³⁰

Zwar seien Lernenden oft selbst Inhalte der vermeintlich eigenen Religion fremd³¹, gleichzeitig ist davon auszugehen, dass dieselben Heranwachsenden sich »bereits ihre eigenen Gedanken über Gott, Glaube und Wirklichkeit gemacht haben«, konfrontiert mit Inhalten, die ihnen u.a. »in der öffentlichen Kultur – und damit auch Medienkultur – begegnet sind«.³²

Pirners Ausführungen unterstreichen erneut die Multidimensionalität von Eigen- und Fremd-Zuordnungen in interreligiösen Lernprozessen. Öffentliche Medien lassen Fernes und Fremdes nah heranrücken, gleichzeitig erfahren Lernende kulturell vermeintlich Eigenes in einer eigentümlichen Distanz, gespiegelt und verändert in medialen Aufarbeitungsprozessen. Diese Mediensozialisation von Heranwachsenden liegt quer zum institutionellen Rahmen des interreligiösen Lernens im schulischen Religionsunterricht und geschieht »außerhalb von pädagogischen Institutionen und weitgehend ohne pädagogische Einflussnahme von Erwachsenen«.³³

Die von ihm selbst aufgezeigte intrareligiöse Multiperspektivität unterläuft Pirner jedoch, indem er religiösen Pluralismus als einen Zustand begreift, in dem »ich meine eigene Religion und Weltanschauung als *eine* unter anderen wahrnehme«³⁴. Im Widerspruch zu seinem sonstigen Ansatz homogenisiert Pirner hier die Vielzahl der möglichen intrareligiösen Perspektiven wieder zu einer religiösen Gesamtperspektive, wenn bei ihm zu lesen ist: »Und ich erfahre, wie meine Religion im Licht einer anderen Religion gesehen wird, wie also z.B. das Christentum aus der Perspektive des Judentums, des Islam oder der Bahà'i-Religion erscheint.«³⁵

Joachim Willems illustriert in einem Beispiel dagegen, wie es durch interreligiöse oder interkulturelle Begegnungen zu Überlagerungen von »unzählige[n] (Sub-)Kulturen und (Sub-)Religionskulturen« kommen kann:

»Dies wird deutlich, wenn man sich eine christlich-muslimische Dialogveranstaltung vorstellt, an der ein in Anatolien der 1950er Jahre sozialisierter Fabrikarbeiter und ein türkischstämmiger deutscher Soziologiestudent ebenso teilnehmen, wie eine persische Ärztin, eine deutsche Konvertitin zum Islam, eine pietistische Seniorin aus Württemberg, ein auf Religion neugieriger ehemaliger DDR-Bürger, eine theaterbegeisterte Pfarrerin und eine russlanddeutsche Spätaussiedlerin. In diesem Fall kann wohl jede/r mit jeder bzw. mit jedem in einen interreligiös-interkulturellen Dialog eintreten.«³⁶

30 Ebd., S. 61.

31 Ebd., S. 58.

32 Ebd., S. 65.

33 Ebd.

34 Ebd., S. 60, Kursivsetzung durch mich.

35 Ebd.

36 J. Willems: Interkulturalität und Interreligiosität, S. 148f.; vgl. auch Norbert Mette mit Verweis auf J. B. Metz: N. Mette: Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts, S. 127.

Solche »Überschneidungssituationen«, so Willems, seien häufiges Phänomen in interreligiösen Begegnungen. Interreligiöses Lernen solle sich daher solchen Situationen vorrangig widmen.³⁷

Es lassen sich aber auch Belege für die gegenteilige Beobachtung Simojokis (s. oben) finden, nämlich der weitgehenden Stabilität von (Welt-)Religionsgrenzen – die nicht zuletzt durch ihre Institutionen garantiert wird:

»Während nämlich die kulturellen Grenzen tendenziell verschwimmen, bleiben [...] die Grenzen zwischen Weltreligionen auffällig stabil. Entgegen der verbreiteten Tendenz zu einer »Patchwork«-Religiosität, in der Elemente aus religiösen und nicht-religiösen Traditionen nach individueller Maßgabe eklektisch zusammengesetzt werden, [...] finden sich bislang kaum Anzeichen für eine Melangierung christlicher und islamischer Religionsbestände.«³⁸

Eine solche Stabilität oder eine zumindest sehr langsame Veränderung von Religionsgrenzen besteht gleichzeitig neben vielfältigen, sich rasch verändernden Hybridisierungsprozessen transkultureller und transreligiöser Art. Es ist so keine völlig überraschende Schlussfolgerung, dass religiöse Eigen- und Fremdzuschreibungen mehrdeutig sind und bleiben werden, und dass interreligiöse Bildung mit genau dieser Mehrdeutigkeit umgehen muss bzw. lernen muss umzugehen. Damit ist auch das, was »religiöse Fremdheit« bedeutet, jeweils von spezifischen Kontexten abhängig.

Diese Mehrdeutigkeit vor Augen unterstreicht Willems für interreligiöses Lernen deshalb die Bedeutung einer »Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz«³⁹ (vgl. oben weitere ähnliche Ansätze, S. 115f.). Hier kann auch die islamische Religionspädagogik weitere Perspektiven bieten, wo im Anschluss an die Thesen des Islamwissenschaftlers Thomas Bauer Konturen einer »ambiguitätssensible[n] Religionspädagogik« gezeichnet werden.⁴⁰ »Wir brauchen wieder eine Kultur der Ambiguität«, fordert Ismail H. Yavuzcan.⁴¹

37 J. Willems: Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik, S. 209; vgl. auch J. Willems: Interkulturalität und Interreligiosität, S. 145ff.; Karin Peters Hinweis, dass Willems Ansatz dazu tendiere, »bleibende Fremdheit« nicht genügend zu berücksichtigen, ist mit Sicherheit ernstzunehmen, vgl. P. Karin: Wenn Fremde sich begegnen... Bedeutung von bleibend Fremdem und Unzugänglichem in interreligiösen Lernkonzepten, S. 15.

38 H. Simojoki: Globalisierte Religion, S. 358; vgl. auch Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer: Mensch werden, S. 121-125.

39 J. Willems: Interreligiöse Kompetenz, S. 166ff.

40 I. H. Yavuzcan: Ambiguität als produktive Herausforderung. Konturen einer subjektorientierten Islamischen Religionspädagogik in der Postmoderne, S. 216ff.; vgl. T. Bauer: Die Kultur der Ambiguität.

41 I. H. Yavuzcan: Ambiguität als produktive Herausforderung. Konturen einer subjektorientierten Islamischen Religionspädagogik in der Postmoderne, S. 212; vgl. H. Mendl: Der fremde Andere, S. 117; vgl. auch schon viel früher N. Mette: Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts, S. 125; Andrea Betz erhebt demgegenüber in ihrer Studie, dass Ambiguitätstoleranz zwar die Neigung zu einer stereotypen Abwertung von Fremden abmildert, sie auf ein bereits vorhandenes Überlegenheitsgefühl von der identifiziert eigenen Religion dagegen nur marginale Auswirkungen hat, vgl. A. Betz: Interreligiöse Bildung und Vorurteile, S. 259f.

All die hier aufgeführten religionspädagogischen Beiträge, die zeigen, dass »Fremdheit« als relative, vom jeweiligen Ordnungskontext abhängige Größe verstanden werden muss, bleiben jedoch selbst fragmentarisch.⁴² Vielversprechende Ansätze stehen neben Ausführungen, in denen Fremdheit und Eigenheit im interreligiösen Lernen doch wieder kontextunabhängig als uniforme Größen interpretiert werden. Oft wird dies auf den Austausch der »eigenen« religiösen Perspektive mit »fremden« religiösen Perspektiven enggeführt, wobei die Vielfalt möglicher eigener Perspektiven nicht selten zu einer religiösen »Gesamtperspektive« der vermeintlich »eigenen« Religion homogenisiert wird. Ansätze, die in größerem Umfang Fremdheit konsequent in ihrer Vieldimensionalität und Kontextualität greifen, sind selten.

Fast völlig fehlt die wichtige Dimension, auf die u.a. Bernhard Grümme hinweist: dass die vielfältigen Ordnungen des Lebens, die über Zuschreibungen von »eigen« und »fremd« in interreligiöser Bildung mitbestimmen, nicht zuletzt auch »Ordnungen der Macht« sind. Interreligiöse Bildung ist in vielfältiger Weise von gesellschaftlichen Machtdiskursen, die Heterogenität in der Gesellschaft verhandeln und reglementieren, beeinflusst. Angesichts dessen ist Grümme genereller Forderung nach mehr religionspädagogischer Selbstreflexion und Ideologiekritik⁴³ sicherlich zuzustimmen, wobei Grümme selbst nur wenig konkrete Vorschläge liefert, wie diese aussehen könnte. Insgesamt bleibt es in den untersuchten Publikationen hinsichtlich der Machtthematik bei einigen wenigen Andeutungen.⁴⁴

42 Sehr vielsagend sind vor diesem Hintergrund auch die Folgerungen, die Tobias Kaspari aus seiner Rezeption von Bernhard Waldenfels' Ansatz zieht. Während das Konzept »Antwortlichkeit« hier eine sehr große Rolle spielt, wird auf den Ordnungsbegriff in den didaktischen Konzeptionierungen kaum eingegangen, vgl. T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 370-376, besonders im Vergleich zu der Länge des didaktischen Teils, S. 250-448.

43 B. Grümme: Heterogenität in der Religionspädagogik, S. 338; vgl. auch R. Möller/M. Wedding: Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?, S. 147.

44 Vgl. bspw. Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer: Mensch werden, S. 118; vgl. auch J. Willems: Interkulturalität und Interreligiosität, S. 138. In jüngerer Zeit gewinnt das Thema stärker an Gewicht, vgl. etwa: Bettina Brandstetter: Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung (= Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Band 9), Münster: Waxmann 2020, S. 27-73; Julia Henningsen: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 29), Brill/Schöningh 2022.

11. Otheringprozessen und Vereindeutigungen von »Fremdheit« entgegentreten

Wie leicht interreligiöse Lernprozesse ins Klischeehafte und Stereotype kippen können, skizziert Eva Maria Stögbauer im Blick auf vorhandene gesellschaftlich-mediale Diskurse:

»Während die jüdische Religion primär mit dem Holocaust und den schwierigen politischen Verhältnissen im Nahen Osten verbunden wird, erhält der Islam den Stempel von Gewaltbereitschaft und Fanatismus, der Buddhismus hingegen erfreut sich des Rufs, Friedfertigkeit und Gleichmut zu verbreiten, [...] während das Christentum in den Medien bevorzugter Weise in seiner katholisch-institutionalisierten Tradition einerseits als strenger Sittenwächter, andererseits als doppelmoralische Gruppierung vorgeführt wird, das die Antithese zum modernen, aufgeklärten Leben bildet.«¹

Interreligiöse Lernprozesse liefen deshalb immer Gefahr solche Zuschreibungen unbeachtet zu bestätigen.

»Somit«, schließt Stögbauer daraus, »kommt dem Religionsunterricht bei der Thematisierung ›fremder‹ Religionen eine besondere Verantwortung zu: Er bestimmt nämlich ebenfalls in einem gewissen Maße, mit welchen Impressionen und Bildern einer Religion Schüler/innen nach Hause gehen. Dementsprechend sind inhaltliche Aufbereitung ebenso wie Medien und Materialien zu ›fremden‹ Religionen kritisch zu betrachten und auf die von ihnen ausgehenden Bilder und Stereotype hin zu befragen.«²

Auch Norbert Mette sieht diese Kritik als eine Grundaufgabe des Religionsunterrichts und weist mit Johann Baptist Metz auf die Bedeutung des Gottesgebots »Du sollst dir kein Bildnis machen« hin. Dieses Bilderverbot warne »vor der Verwendung von Stereotypen, von Kollektivbegriffen wie ›die Türken‹, ›die Vietnamesen‹, gerade als ob wir in unserer Geschichte nicht die tödliche Gewalt der vorverurteilenden Stereotypen, die

1 E. M. Stögbauer: Mit fremden Religionen im Klassenzimmer, S. 242f.

2 Ebd., S. 243.

zerstörerische Macht der augenlosen Klischees erlebt hätten: »die Juden«, »typisch jüdisch« ...«³

Wie Astrid Messerschmidt verdeutlicht, stellen Vereindeutigung und Homogenisierung von Fremdheit Abwehrstrategien gegen die »Ambivalenz von Fremdheit« dar. Diese gingen einher mit einer »Untersuchung« der Fremden:

»Man erforscht sie, vermisst ihr Andersein und fasst es in Begriffe.« Auch an »Kulturdifferenzen werden Fremdheitspositionen festgemacht. Die kulturalistischen Strategien machen aus dem Fremden einen entindividualisierten Anderen, der nur noch Repräsentant (s)einer fremden Kultur ist. Es kommt zu einer Typisierung des Fremden durch Homogenisierung. Dem Fremden wird die Individualität verweigert. Er darf genau das nicht sein, was in der modernen Leistungsgesellschaft als oberster Wert hochgehalten wird.«⁴

Auch Joachim Willems warnt vor der Gefahr einer »Kulturalisierung« bzw. »Ethnisierung«, also z.B. durch die (einseitige) »Erklärung von Problemen und Konflikten mit Verweis auf kulturelle oder ethnische Unterschiede anstelle einer Berücksichtigung der spezifischen sozialen, ökonomischen oder politischen Lage von Zuwanderern und deren Nachkommen«. Dies gelte ebenso für die »Religiosierung«, wenn »Probleme einseitig mit der Religion einer Gruppe erklärt werden (z.B. der verhältnismäßig niedrige Bildungsstand von türkischen Migranten in Deutschland mit dem Islam)«. Dies stelle in einer funktional differenzierten Gesellschaft einen »Kategorienfehler« dar.⁵ Im Extremfall können solche einseitigen Erklärungen bis zum »religionistischen« Rassismus reichen.⁶

In jüngster Zeit zeigt Bettina Brandstetter mit Blick auf die Elementarpädagogik auf, wie bereits im Kindergarten Strategien der »Homogenisierung« und »Pluralisierung« zum Tragen kommen, indem eine (christliche) »Wir«-Kultur in homogenisierter Weise (nichtchristlichen) »Fremd«-Kulturen gegenübergestellt wird.⁷ Kindertagesstätten werden immer wieder als ein kulturell und religiös homogener Raum konstruiert (in dem beispielsweise auch Kinder ohne christliche Religionszugehörigkeit gezwungen sind, christliche Feste mitzufeiern). Nur punktuell öffnet sich dieser Raum für die Pluralität der Kinder (indem etwa eine gedankliche Reise zu den verschiedenen »Kulturen« der »Welt« inszeniert wird – doch auch hier wird eine bestimmte »Kultur« häufig

3 N. Mette: Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts, 120f.; vgl. Johann B. Metz: »Wenn wir uns selbst unheimlich geworden sind...«, in: Publik-Forum vom 29.01.1993, S. 20-21, hier S. 20.

4 A. Messerschmidt: Befremdungen – oder wie man fremd wird und fremd sein kann, S. 119ff.

5 J. Willems: Interkulturalität und Interreligiosität, S. 141f.

6 Joachim Willems: »Religionistischer« Rassismus und Religionsunterricht, in: Karim Fereidooni/ Nina Simon (Hg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-26344-7>: Springer VS korrigierte Publikation 2021, S. 473-493, hier S. 478-480; vgl. auch J. Willems: Religion als Problem.

7 Bettina Brandstetter: Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln.

mit einer bestimmten »Herkunft« identifiziert und so homogenisiert).⁸ Kinderbiographien oder Geschehnisse im Praxisalltag, die sich nicht in dieses Schema einpassen lassen, werden häufig als irritierend wahrgenommen.⁹ Lidwina Meyer bemerkt zu solchen oder ähnlichen Mechanismen passend: »Wie die/der/das Andere jeweils konstruiert wird, sagt oft mehr über die Sprecherin und ihren Kontext aus als über die/das/den Andere/n«.¹⁰

An Warnungen, Fremdheit zu stark auf bestimmte Gruppen zu vereindeutigen, fehlt es religionspädagogischerseits nicht. Dennoch zeigt schon das vorangegangene Kapitel, dass es in der Religionspädagogik allen Warnungen zum Trotz dennoch häufig zu kontextübergreifenden Fremdzuschreibungen kommt und verschiedene Heterogenitätsmarker in vereindeutigender Weise gebündelt werden. Gewissermaßen als Symbolbild dafür kann das schon in Kapitel III.10 erwähnte Cover der ersten Ausgabe von Stephan Leimgrubers »Interreligiöses Lernen« gelten, auf dem religiöse Heterogenität durch unterschiedliche Hautfarben der Kinder auf dem Cover abgebildet werden soll. Leimgrubers Werk ist auch deshalb ein gutes Beispiel, weil dieser als einer der Vorreiter des interreligiösen Lernens mit seinem ganzen Lebenswerk gezeigt hat, wie wichtig die Verständigung zwischen den Religionen ist – so sehr, dass ihm von vielen Seiten ein zu harmonisierender Ansatz vorgeworfen wurde (vgl. Kap. III.6). Hier eine böse Absicht zu unterstellen, wäre mit Sicherheit falsch.

Wie leicht solche Vereindeutigungen von Fremdheit dennoch geschehen, sei an drei weiteren Beispielen gezeigt, wo Fremdheit, wohlgemerkt ebenso aus sehr positiven Motiven, begreiflich gemacht werden soll und auf die Weise aber essentialisiert wird.

Clauß Peter Sajaks »Kippa, Kelch, Koran« konzipiert ähnlich wie Karlo Meyer einen Ansatz des Zeugnislernens (s. oben). Als einen von fünf bedeutenden Gegenständen zur Behandlung des Islams schlägt Sajak den Mizwak, das Zahnhölzchen, vor. Lernen sollen Schülerinnen und Schüler anhand dieses Gegenstandes etwas über die rituelle Reinigung im Islam nach Vorbild des Propheten Muhammad, später soll sogar auf die »Mohammed-Karikaturen« eingegangen werden.¹¹ In der Tat wird der Zweig des sogenannten Zahnbürstenbaumes, vor allem auf der arabischen Halbinsel, in Vorderasien und in Ostafrika zur Zahnreinigung genutzt. Der Überlieferung nach hat dies auch der Prophet Muhammad selbst getan. Deshalb kommt dem Mizwak auch im Islam eine Bedeutung zu, weil ein Leben nach dem Vorbild Muhammads, der Sunna, besonders in den sunnitischen Teilen des Islam als erstrebenswert gilt. Doch in weiten Teilen der islamischen Welt, insbesondere unter deutschen Muslimen, ist ein anderer Gegenstand der Zahnreinigung viel wichtiger: die Zahnbürste.¹²

8 Ebd., S. 89–186, genauer bspw. unter S. 97–101. Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Lindner und anderen S. 132f.

9 Bspw. ebd., S. 115–120.

10 Lidwina Meyer: »Feministische Theologien und interreligiöses Lernen«, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005, S. 192–205, hier S. 202.

11 C. P. Sajak: Kippa, Kelch, Koran, S. 193–203.

12 Sajak sieht diese Kritik zwar voraus, vgl. ebd., S. 194f., in seiner methodischen Anleitung für Lehrkräfte erwähnt er aber trotzdem mit keinem Wort die Zahnbürste. Der Mizwak wird auch von vielen Nicht-Muslimen genutzt.

Dass Theo Sundermeiers Werk »Den Fremden verstehen« bereits im Titel eine Eindeutigkeit der Fremdzuschreibung suggeriert, die so nicht gegeben ist, wurde oben bereits ausgeführt (vgl. Kap. III.4). Obwohl Sundermeier immer wieder mit Vereindeutigungen arbeitet, die teils »hoch problematisch«¹³ sind, gehört er zu den am häufigsten rezipierten Autor*innen innerhalb des untersuchten Themengebiets. Barbara Asbrand, die sich ebenfalls auf Sundermeiers Modell beruft, benennt kritische Einwände:

»Eine Schwäche seines hermeneutischen Modells liegt z.B. in der Betonung der Kategorie des Fremden, die zuweilen in ein Modell der Dichotomie von Fremdem und Eigenem mündet, das Sundermeier eigentlich ablehnt. Hinzu kommt, dass das Fremde bei Sundermeier als fremde Kultur oder Religion, als kulturelle Gruppe oder Religionsgemeinschaft gedacht wird. Die Gefahr kulturalistischer Verengung und Zuschreibungen ist gegeben. [...] Die Konzentration auf den Begriff des Fremden erklärt sich aus der vorrangigen ethnologischen Perspektive Sundermeiers. Auch wenn eine seiner Stärken der interdisziplinäre Ansatz ist, so hat doch die Ethnologie die Bedeutung der wichtigsten Bezugswissenschaft, und die Ethnologie hat die Erforschung des Fremden zum Ziel.«¹⁴

Auch wenn Asbrand ihre Kritik im Folgenden wieder etwas abschwächt, muss aus Sicht vorliegender Studie noch kritischer gefragt werden, ob Sundermeiers hermeneutisches Programm gut auf einen mitteleuropäischen Schulkontext übertragbar ist.¹⁵ Das Fallbeispiel, das Sundermeier seinen skizzierten Stufen des Fremdverstehens einleitend voranstellt, ist die Begegnung mit einem »afrikanischen Medizinmann«¹⁶ – in den allerwenigsten Veröffentlichungen, die das Werk rezipieren, wird dieses Ausgangsbeispiel aber klar benannt! Es ist These vorliegender Studie, dass die im liegende implizite Fremdvorstellung Spuren zeigen wird, besonders wenn sie als Ausgangspunkt nicht deutlich gekennzeichnet und reflektiert wird.

Als drittes Beispiel sei ein sehr allgemeiner Punkt benannt, der jedoch für vorliegende Studie große Bedeutung hat: die Ambivalenz des Fremdbegriffs selbst. Wie in den vorherigen Kapiteln gezeigt wurde, ist »Fremdheit« ein wichtiger und oft benannter Topos in Texten zur interreligiösen Bildung – zugleich ist die Beschreibung von »Fremdheit« nicht unproblematisch, weil sie, wie in Kapitel II benannt, als Zuschreibung auch ausgrenzend wirken kann. Titel und Überschriften wie »Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht«¹⁷, »Fremde Religionen – fremde Kinder?«¹⁸, »Wenn Fremde sich begegnen...«¹⁹ oder auch ganz einfach die Rede von »bleibender Fremdheit« oder

13 Y. Nakamura: Xenosophie, S. 40.

14 B. Asbrand: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, S. 219f.

15 Vgl. G. Klinkhammer/H.-L. Frese/A. Satilmis/T. Seibert: Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit MuslimInnen in Deutschland, S. 364; vgl. auch die Kritik von Y. Nakamura: Xenosophie, S. 39ff., bes. S. 41.

16 T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 155-157.

17 K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht.

18 M. Hugoth: Fremde Religionen – fremde Kinder?

19 P. Karin: Wenn Fremde sich begegnen... Bedeutung von bleibend Fremdem und Unzugänglichem in interreligiösen Lernkonzepten.

der »Alterität« anderer/fremder Religion haben daher stets eine zwiespältige Bedeutung, die bewusst gemacht werden muss.

Vor diesem Hintergrund stellen Rainer Möller und Michael Wedding die berechnete Frage: »Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?« Möller und Wedding benennen das Stichwort, das hierbei in besonderer Weise zu berücksichtigen ist: Religionspädagogische Entwürfe müssen aufpassen, dass sie nicht unbedacht Strukturen des »Otherings«²⁰ reproduzieren: Strukturen des Fremdmachens, die Differenz erst künstlich schaffen oder betonen, anstatt diese zu dekonstruieren.

Vor der Gefahr des Otherings wird in mehreren Veröffentlichungen gewarnt. Thomas Schlager-Weidinger und Renate Hofer schreiben:

»Mittels Othering werden Differenzkonstruktionen erschaffen, die eine radikale Abgrenzung zwischen einem *Innen* und einem *Außen* schaffen und als normal erscheinen lassen. Dieses *Außen* ermöglicht erst jene Grenzziehungen, die das *Innen* der Gesellschaft markieren und ein bedeutungsleeres, an sich unergründbares, aber scheinbar unhinterfragbares *Wir* als gesetzt und gegeben erscheinen lassen. Das religiöse Othering entfaltet seine besondere Wirkung auch deshalb, weil das Phänomen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in einem engen Verhältnis zum Sakralen und Religiösen steht [...]. Religiöse und nationale Semantiken [werden] hier miteinander verwoben und oft und immer wieder in eine enge, wenn auch diffuse Assoziation gebracht.«²¹

Das neu gegründete Netzwerk »narrt« (Netzwerk antisemitismuskritische und rassistismuskritische Religionspädagogik und Theologie) widmet sich explizit solchen Fragestellungen, indem es auch »Entstehungszusammenhänge [...] im eigenen Handlungsfeld einer kritischen Prüfung« unterziehen möchte.²² Im Rückgriff auf eine europäische Schulbuchstudie hat der Autor vorliegender Studie untersucht, wie katholische und evangelische Lehrwerke den Islam darstellen. Hierbei wurden ebenfalls zahlreiche Fälle von Othering festgestellt.²³

20 R. Möller/M. Wedding: Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?, S. 146; vgl. auch Rainer Möller: »Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive«, in: Rainer Möller/Claß P. Sajak/Mouhanad Khorchide (Hg.), Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius-Institut 2017, S. 43-59.

21 T. Schlager-Weidinger/R. Hofer: Z.I.M.T. – Würze in der LehrerInnenausbildung, S. 59f.; vgl. auch P. Mecheril/O. Thomas-Olalde: Die Religion der Anderen: Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart.

22 Vgl. <https://narrt.eaberlin.de/netzwerk/selbstverstaendnis> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

23 J. Freuding: Bayerische Islam-Schulbücher. Burasini nasil buluyorsunuz? – Wie finden Sie es hier?; vgl. J. Freuding: Maps and Landscapes of Meaning; J. Freuding/A. Graeff: »Wo Strukturen existieren, die Othering begünstigen« – Islam-Darstellungen in evangelischen und katholischen Schulbüchern; vgl. auch Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hg.): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt; vgl. auch Karlo Meyer: »Menschen, Räume und Rituale in Bildmaterialien zu fremden Religionen. Zur Auswahl von Bildern nicht-christlicher Religionen in Büchern für den Religionsunterricht«, in: Theo-Web 5 (2006), S. 67-95, hier S. 76f.

Ähnlich wie die zuvor aufgezeigte Perspektive (vgl. Kap. III.10) spielt auch das Thema Othering und die Kritik an Otheringprozessen nur eine Nebenrolle angesichts der Vielzahl an religionspädagogischen Veröffentlichungen zum Thema Fremdheit. Erst in jüngster Zeit gewinnt das Thema stärker an Gewicht.²⁴ Dagegen ist es wie gezeigt für viele Ansätze wichtig, die Eigenständigkeit und Widerständigkeit des Fremden nicht zu übergehen. Hiermit lassen sich ihre Differenzdiskurse »wohl am ehesten der Kategorie der *Ontologisierung von Differenz* zurechnen, deren Stoßrichtung sich gegen die *Dethematisierung von Differenz* wendet«²⁵. Ein solches Ernstnehmen von Fremdheit kann nicht zuletzt ein wichtiges ideologiekritisches Moment gegen Vereinnahmungsstrategien von Fremdem darstellen, die sehr subtil ablaufen können.²⁶ Wenn religionspädagogische Ansätze Fremdheit also »ontologisieren«, verfolgen sie offenkundig ein berechtigtes Anliegen, das nicht einfach leichtfertig zu übergehen ist.

Der Diagnose von Möller und Wedding – von ihnen hier vor dem Hintergrund der Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geschrieben – ist aus Sicht vorliegender Studie jedoch voll und ganz zuzustimmen: »Hingegen steht eine umfassende Dekonstruktion des religionspädagogischen Differenzdiskurses, die [...] in der Tradition des Poststrukturalismus und des Postkolonialismus eine machtkritische Perspektive auf Differenztheorien wirft, noch aus.«²⁷ Dies ist ebenso auf das Feld interreligiöser Bildung übertragbar. Mit vorliegender Studie soll ein Beitrag zu dieser noch ausstehenden Aufgabe geleistet werden.

-
- 24 Insbesondere in den letzten zwei Jahren ist eine Häufung der Beiträge zu bemerken, die sich mit dem Thema Othering auseinandersetzen. Beispielhaft seien neben den bereits aufgeführten Beiträgen hier genannt: B. Brandstetter: *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln*; J. Willems: »Religionistischer Rassismus und Religionsunterricht«; Britta Konz: »Interkulturelle Theologie als herausfordernde Ressource im Religionsunterricht«, in: Britta Konz/Bernhard Ortmann/Christian Wetz (Hg.), *Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet*, Leiden: Brill 2020, S. 207–228.
- 25 R. Möller/M. Wedding: *Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?*, S. 147.
- 26 Vgl. A. Messerschmidt: *Befremdungen – oder wie man fremd wird und fremd sein kann*, S. 221.
- 27 R. Möller/M. Wedding: *Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?*, S. 147.

12. Zusammenfassende Perspektiven

Aus den aufgezeigten zehn Zugängen wird erneut deutlich, dass es sich beim Thema Fremdheit um ein sehr vielfältiges, oft bearbeitetes Themenfeld religionspädagogischer Theoriebildung handelt. Viele religionspädagogische Entwürfe zum interreligiösen Lernen/zur interreligiösen Bildung ringen darum, wie sich *Erfahrungen* von (religiöser) Fremdheit pädagogisch und didaktisch auffangen und begleiten lassen. Solche Fremdheitserfahrungen können insbesondere deswegen virulent werden, weil sich während interreligiöser Lernprozessen verschiedene Fremdheitsebenen überlagern können: *kulturell-lebensweltliche Fremdheit* (durch den Verweis auf unbekannte kulturell-lebensweltliche Bezugssysteme), *existenziell-religiöse Fremdheit* (durch den Verweis auf eine letztlich nicht zugängliche, oft transzendent verstandene Wirklichkeit), *institutionelle Fremdheit* (durch die Präsenz religiöser Inhalte im staatlichen Schulsystem), *stereotype »Fremdheit«* (durch die Reproduktion von Ausgrenzungsmustern und Vorurteilen) und schließlich ein *Fremdwerden der angenommenen »eigenen« Perspektive* (durch ein schwaches religiös-institutionelles Zugehörigkeitsgefühl oder die Infragestellung eigener Weltbilder). Bereits durch diese einfache Aufzählung verschiedener Fremdheitsebenen, der sich weitere hinzufügen ließen, wird leicht nachvollziehbar, wieso »Fremdheit« in der Theorie interreligiöser Bildung ein so bedeutender Untersuchungsgegenstand ist.

In Kapitel II vorliegender Studie wurden drei wesentliche Perspektiven auf das Feld Fremdheit entfaltet: 1) Fremdheit als existenziell einschneidende Erfahrung, 2) »Fremdheit« als Produkt bzw. Konstrukt von Ordnungsvorgängen, 3) »Fremdheit« als Zuschreibung und Ausgrenzung. Wird der Forschungsstand mithilfe dieser Perspektiven betrachtet, so fällt auf, dass die untersuchten Ansätze Fremdheit hauptsächlich unter der ersten Perspektive verstehen, teilweise unter der dritten, jedoch kaum unter der zweiten. Im Folgenden sollen die in Kapitel III beschriebenen zehn religionspädagogischen Zugänge zum Topos Fremdheit in interreligiöser Bildung noch einmal unter diesem Raster zusammengefasst werden. Um die gewonnenen Erkenntnisse verständlich zu bündeln, konzentriert sich das Fazit auf die großen Linien, sodass nicht jeder Name, der oben zitiert wird, erneut auftauchen wird.

12.1 Religionspädagogische Reflexion von Fremdheitserfahrung und der essentiellen Wesenhaftigkeit von Fremdheit

Viele Ansätze verstehen die Wahrnehmung und Erfahrung von Fremdheit als Ausgangspunkt interreligiöser Bildungsprozesse (vgl. Kap. III.2). »Interreligiöse Lernprozesse finden statt *durch Erfahrungen von Fremdheit*«, schreibt z.B. Heinz Streib (vgl. Kap. III.2, Fußnote 2). Stephan Leimgruber setzt als ersten Schritt des interreligiösen Lernens die Wahrnehmung »fremde[r] Personen und religiöse[r] Zeugnisse«, was ein »verlangsamte[s] Schauen und Beobachten« sowie ein »sinnhafte[s] Erfahren durch Sehen, Hören, Horchen, Empfinden, Tasten, Riechen und Schmecken«¹ einschließt (vgl. S. 29 u. 102f.). Solche oder ähnliche Formulierungen finden sich in einer Vielzahl der untersuchten Publikationen. Erfahrene Fremdheit weist nach diesem Verständnis eine ihr eigene Wesenhaftigkeit auf, über die nicht einfach hinweg gegangen werden kann. Erfahrungen von Fremdheit sind zugleich ein Hinweis auf eine fremde Perspektive auf die Welt, die sich nicht mit der eigenen Perspektive deckt, aber gerade deshalb als eine eigenständige Weltsicht ernstgenommen und gewürdigt werden muss. »Jedenfalls gehe ich davon aus, schreibt Streib, »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« (vgl. Kap. III.2, Fußnote 1). Im günstigsten Fall, so das Ziel vieler Ansätze, führe diese Würdigung fremder Perspektiven zu einer gegenseitigen »Anerkennung« und dazu, dass die Vielfalt der Perspektiven als Bereicherung wahrgenommen werde.

Von diesem gesetzten Ausgangspunkt leiten sich weitere Zugänge zum Topos »Fremdheit« in interreligiöser Bildung ab. Zum einen wird konstatiert, dass Erfahrungen von Fremdheit mit vielfältigen »emotionalen Ladungen« versehen sein können und die *Reaktionen auf erfahrene Fremdheit* deshalb ganz *unterschiedlich* ausfallen. Die beschriebenen Reaktionen reichen von Faszination über Ignoranz bis hin zu Furcht, Abwehr und Ausgrenzung. Auf dieser Grundlage werden verschiedene »Konstruktionsmuster« oder auch »Stile der Fremdbegegnung« definiert (vgl. etwa die dargestellten Ansätze von Manfred Riegger und Heinz Streib, Kap. III.2).

Die Formulierung »Stile der Fremdbegegnung« zeigt bereits, dass Erfahrungen von Fremdheit eng mit einer *persönlich oder medial stattfindenden Begegnung mit dem Fremden* zusammenhängen können. Interreligiöse Ansätze widmen sich in erster Linie der Begegnung mit dem »religiös Fremden« (vgl. Kap. III.3). Begegnungen können widersprüchlich ausfallen. Die Ansätze eint deshalb das Ziel, mit interreligiöser Bildung einen Beitrag dazu zu leisten, dass diese Begegnungen friedvoll und nach Möglichkeit in gegenseitiger »Anerkennung« der Beteiligten ablaufen. In jüngerer Zeit wurde deshalb eine Vielzahl interreligiöser Begegnungsprojekte ins Leben gerufen. Es wird betont, dass dieser Beitrag interreligiöser Bildung immer wichtiger werde, da in einer pluraler werdenden Welt die Wahrscheinlichkeit steige, in Schule und Gesellschaft dem »religiös Fremden« oder »religiös Anderen« – je nach Diktion – zu begegnen. Jedoch bleiben die Fremdheitszuschreibungen gerade vor dem Hintergrund einer zunehmenden gesellschaftlichen Pluralität unklar und offen für Interpretationen. Viele Ansätze klären

1 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 108.

nicht genug, in Bezug auf welchen Kontext sie von religiöser Fremdheit sprechen (vgl. Kap. III.10).

Ein anderer Diskussionspunkt, der in religionspädagogischen Ansätzen dagegen häufig besprochen wird, ist die Frage, was »Begegnung« im Kontext von interreligiöser Bildung überhaupt bedeuten kann. Sind persönliche Begegnungen der »Königsweg« des interreligiösen Lernens (Stephan Leimgruber) und damit der maßgebliche Weg, um religiöse Vorurteile oder Fremdheit zu verringern (im Sinne der viel zitierten »Kontakthypothese« von Gordon Allport oder des dialogphilosophischen Ansatzes »Alles wirkliche Leben ist Begegnung« von Martin Buber)? Oder steigt durch überhastet initiierte Begegnungen und einen Rückgriff auf nicht ausreichend kompetente Gesprächspartner*innen die Wahrscheinlichkeit einer »Vergegnung« (Georg Langenhorst, ebenso im Rückgriff auf Buber)? Ebenfalls stark diskutiert wird die Frage, was der richtige religionsunterrichtliche Rahmen für eine gelingende interreligiöse Begegnung sein kann und sollte. Widerspricht nicht die Einteilung in konfessionelle Gruppen dem Streben nach authentischer interreligiöser Begegnung und schafft dort »Fremdheit«, wo zuvor gar keine vorhanden war (so Befürworter*innen eines weltanschaulich-pluralen Religionsunterrichts)? Andere stellen demgegenüber kritisch die Frage, ob diese Befürworter*innen nicht einem »Mythos der Authentizität« unterliegen und zu wenig beachten, dass der schulische Unterricht grundsätzlich ein »artifizieller Lernraum« ist, der »mit dem »wirklichen« Leben selbst nicht identisch sein kann und darf«, und daher »Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar« ist (so Bernhard Dressler und andere). Etwas entschärft werden kann die Diskussion, indem begegnungspädagogische Ansätze nicht allein als »Begegnungen zwischen Personen« verstanden werden, sondern auch »Begegnungen mittels Medien« oder ähnlichem einschließen. Eher selten werden Stimmen zitiert, die begegnungspädagogische Ansätze insgesamt kritisieren: Nach Mecheril und Lingen-Ali setzen diese »immer jene Differenzen voraus, auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden« (vgl. Kap. III.3, Fußnote 37). Vor dem Hintergrund dieser verschiedenen Aspekte bleibt »Begegnung« weiterhin ein stark umstrittener Begriff interreligiöser Theoriebildung: Persönliche Begegnung hat innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen das empirisch nachgewiesene Potential, Vorurteile und Stereotype abzubauen (vgl. Kap. II.4, Fußnote 42). Durch ein nicht erkanntes implizites Differenzdenken können begegnungspädagogische Konzepte Differenz jedoch auch (re-)produzieren, anstatt sie aufzulösen – unabhängig davon, ob es sich dabei um persönliche oder medial vermittelte Begegnungen handelt.

Fremdheitserfahrungen sind, wie auch in Kap. II.2.4 gezeigt wurde, situative »Erfahrungen der Unerfahrbarkeit«. Eine früh aufgekommene Fragestellung interreligiöser Bildung befasst sich daher mit den Möglichkeiten, *Fremdheit* zu *verstehen* (vgl. Kap. III.4). Viele Autor*innen aus der Religionspädagogik berufen sich hier auf Theo Sundermeiers Standardwerk »Den Fremden verstehen«. Es ist kritisch zu bemerken, dass bei den untersuchten hermeneutischen Ansätzen oftmals nicht ausreichend präzisiert wird, wer oder was »der Fremde« ist und inwiefern er fremd ist, sodass es ihn zu verstehen gilt. Eine solche Unschärfe ist offen für stereotype Ausdeutungen. Leicht zielt sie auf eine Reproduktion des »Wissens« ab, das die angenommene »Differenz« erst begründet (vgl. Kap. II.4.1). Es steht zu befürchten, dass Ansätze die z.B. »ein Basiswissen

über die Weltreligionen und speziell den Islam« vermitteln wollen, »das Erzieher/-innen brauchen, um Kinder und Eltern anderer Religionen besser zu verstehen« (vgl. Kap. III.4, Fußnote 7), eben diesen Effekt haben. Andere Stimmen warnen daher vor einer »Wut des Verstehens« (Bernhard Dressler) und dem aus stetigen Interpretationsversuchen resultierenden Machtgefälle zwischen Fragendem und Befragtem (Mouhanad Khorchide). Astrid Messerschmidt verweist mit Edouard Glissant auf ein »Menschenrecht der Undurchsichtigkeit«: Der »Fremde kann beanspruchen, nicht verstanden zu werden. Er muss nicht das Verstandenwerden erreicht haben, um respektiert zu werden und gleichberechtigt zu sein« (vgl. Kap. III.4, Fußnote 13).

Fremderfahrungen und Fremdbegegnungen können immer auch bedeuten, dass das erfahrene Fremde nicht verstanden wird bzw. wie es in Veröffentlichungen oft zu lesen ist, dass das »Fremde fremd bleibt« (vgl. Kap. III.6, Fußnote 2). Fremdheit kann ein »Stachel« sein, der die vertrauten Ordnungen radikal verletzt (vgl. Kap. II.2, Fußnote 6). Hieraus leiten sich in der Religionspädagogik zwei eng miteinander verbundene Zugänge zum Thema ab, die auf eine »Anerkennung« von Fremdheit abzielen, aber auch Wege erörtern, wie sich der Konfrontation mit dem Fremden in friedvoller und konstruktiver Weise begegnen lässt. Wie lässt sich das *produktive Potential von Fremdheit* kultivieren, das hinter Vielfalt und Verschiedenheit verborgen liegt (vgl. Kap. III.5)? Wie lässt sich die *Eigen-ständigkeit* bzw. *Wider-ständigkeit des Fremden* würdigen, das sich eben nicht einfach in eigene Ordnungen einpassen lässt (vgl. Kap. III.6)? Solche Fragestellungen sind Reaktionen auf frühe Ansätze interreligiösen Lernens (namentlich z.B. die Ansätze von Stephan Leimgruber und Johannes Lähnemann), die in der religionspädagogischen Rezeption als zu harmonisierend gewertet wurden (vgl. S. 102f). Autoren wie Karlo Meyer und Clauß Peter Sajak entwickeln, aufbauend auf englische und amerikanische Entwürfe, Ansätze eines Zeugnislernens (vgl. S. 73), das didaktisch um die »Fremdheit« religiöser Zeugnisse herum aufgebaut ist. Hierbei stützen sich beide (Sajak stärker als Meyer) auch auf Sundermeiers hermeneutischen Ansatz, der betont, dass sich eine eigene Identität erst im Angesicht einer fremden Identität entfaltet (vgl. den programmatischen Satz: »Ziehe eine Linie und du erschaffst eine Welt«, Kap. III.5, Fußnote 8). Diese Schärfung der »eigenen« Identität in Auseinandersetzung mit »fremden« Identitäten wird auch als Argument für einen konfessionellen Religionsunterricht verwendet (vgl. Kap. III.5, Fußnote 13). Ein Programm jedoch, das Zeugnisse »fremder« Religionen in den Mittelpunkt der didaktischen Konzeption stellt, steht dennoch im Verdacht, Fremdheit zu *inszenieren*, sei es auch aus sehr positiven Motiven: »Es ist durchaus schwierig, ein Geschenk zu sein«, wie u.a. Sajak selbst einräumt (vgl. Kap. III.5, Fußnote 26). Streib ist einer der Autor*innen, der in seinen Veröffentlichungen davor warnt, den »erfahrenen Fremden« mit einem »inszenierten Fremden« und insgesamt »Fremdheit mit Andersheit« zu ersetzen (vgl. Kap. III.5, Fußnote 29). Er beruft sich in seinem xenologischen Ansatz auf Studien Nakamuras und Waldenfels', die den unerwarteten Einbruch von Fremdheit in die eigenen Ordnungen betonen. Zugespitzt wird dies von Tobias Kaspari, der noch drastischer von »Verstörung, Bedrohung oder gar Zerstörung des Eigenen« durch das Fremde spricht (vgl. Kap. III.6, Fußnote 34). Waldenfels folgend (vgl. Kap. II.2.3) weisen aber sowohl Streib als auch Kaspari darauf hin, dass Fremdheit immer schon im Eigenen liegt. Damit stellt sich jedoch erneut die Frage, was unter der Größe »Fremdheit« zu verstehen ist, wenn sie sich sowohl durch

das Feld des Eigenen als auch des Fremden zieht. Was kann »fremde« bzw. »eigene« Religiosität vor diesem Hintergrund bedeuten, inwiefern bezieht sie sich auf dogmatisch definierte Religionsgrenzen, inwiefern auf individuelle Religiosität? Viele Ansätze bleiben auch hier recht unkonkret. Im Vergleich der Ansätze wird zudem deutlich, dass es durchaus verschiedene Antworten auf die Frage gibt, ob religiöse Vielfalt das Aufeinandertreffen von religiös *Fremden* oder aber von religiös *Anderen* bedeutet – eine Frage, die jedoch meist nur implizit verhandelt wird (vgl. S. 100 sowie unten die Anmerkungen zu den Referenztheorien Kap. III.12.5).

Zahlreiche Ansätze widmen sich explizit *konflikthaften Seiten* von Fremdheit (vgl. Kap. III.7), die wiederum eng mit den zwei zuvor genannten Zugängen zusammenhängen. Hierbei lassen sich zwei Argumentationslinien festmachen: 1) eine, die auf gesellschaftliche Entwicklungen Bezug nimmt (oft genannt: die Ereignisse des 11. September 2001) und in diesem Kontext die gesellschaftliche Verantwortung von Religionspädagogik und interreligiöser Bildung betont, 2) eine, die in konkreten Praxisbeispielen auf konflikthafte Situationen im Lernumfeld eingeht und nach individuellen Kompetenzen fragt, um solche Situationen vermeiden oder auflösen zu können. Recht selten wird dagegen selbstreflexiv gefragt, inwiefern religionspädagogische Ansätze problematische Bilder des »Fremden« reproduzieren und so gesellschaftlich wirkmächtig werden lassen bzw. inwiefern die Konzeption der Ansätze mitverantwortlich dafür ist, dass es während interreligiöser Lernprozesse zu konflikthaften Situationen kommt.

In einigen religionspädagogischen Publikationen finden sich auch *theologische Annäherungen an das Fremde*. Oft wird auf ethische Gebote der jeweiligen religiösen Tradition verwiesen, die einen wertschätzenden Umgang gegenüber »Fremden« anmahnen. Häufig wird an den biblischen Ausspruch erinnert: »denn ihr selbst seid in Ägypten Fremde gewesen« (vgl. Kap. III.8, Fußnote 2). Noch grundsätzlicher wird in manchen Texten nach einer theologischen Begründungsfigur für die Existenz von Eigenem und Fremdem gesucht. Exemplarisch wurden die Ansätze von Ismail H. Yavuzcan, Tobias Kaspari und Mirjam Schambeck miteinander verglichen (vgl. Kap. III.8). Die Gegenüberstellung der Ansätze ist auch deshalb interessant, weil sie gewissermaßen nach einer Art Letztbegründung von Eigen- und Fremdheit streben, jedoch aus einer dezidiert eigenreligiösen Perspektive – eine Perspektivendoppelung, die nicht einfach aufzulösen ist. Dies lässt sich insbesondere am Vergleich der Ansätze Kasparis und Schambecks erkennen. Beide argumentieren trinitätstheologisch, indem sie die »Andersheit Gottes in sich« auch in Erscheinungen des Eigenen und Fremden der Welt widergespiegelt sehen. Dennoch gibt es Unterschiede: Während Kaspari die vorgängige »Fremdheit Gottes« auch in der »Fremdheit der Religionen« präsent sieht, ist für Schambeck das »Selbigsein Gottes« der vorgängige Zustand – und die Differenz der nachgängige Zustand. Bei Yavuzcan ist menschliche Verschiedenheit aus Gottes Entscheidung entstanden, Menschen verschieden zu schaffen und miteinander wettstreiten zu lassen. Sowohl die Entstehung von Differenz als auch ihr letztlisches Ziel sind in den Bereich der Transzendenz verschoben. Im Vergleich der drei Ansätze lässt sich gut erkennen, dass sie aus einer jeweils eigenen Perspektive argumentieren, die sich mit den anderen nicht vollständig deckt. Das Verhältnis von der Eigenheit der Perspektive zum »Eigenen« aus Sicht der Perspektive jedoch wird in den Ansätzen nicht hinreichend geklärt (ähnlich

gilt dies für das Verhältnis der konstatierten Fremdheit Gottes zu der Fremdheit der Menschen untereinander).

Werden die Wahrnehmung und Erfahrung »fremder« religiöser Zeugnisse als Ausgangspunkt des Lernens gesehen, so stellen »Befremdungserfahrungen auch gegenüber der eigenen Religion« einen möglichen Zielpunkt des Lernweges dar (vgl. Kap. III.2, Fußnote 4). »Wer durch Befremdungserfahrungen mit der eigenen Religion bereichert worden ist«, schreibt z.B. Heinz Streib, »kann den Geschenk-Charakter der fremden Religion desto eher einsehen und begrüßen« (vgl. Kap. III.9, Fußnote 6). Auch Stephan Leimgrubers »fünf Schritte interreligiösen Lernens« führen von der Wahrnehmung »fremde[r] Personen und religiöse[r] Zeugnisse« in eine »existenzielle Auseinandersetzung« mit dem »eigenen Standpunkt« (vgl. Kap. III.6, Fußnote 10). Prinzipiell hängen solche religiösen Befremdungserfahrungen nach Ansicht einiger Autoren auch mit der »Fremdheit des Heiligen« zusammen, die sich während interreligiöser Lernprozesse immer wieder zeigt (so betonen z.B. Karlo Meyer und Tobias Kaspari im Rückgriff auf Rudolf Otto). Dass solche Befremdungserfahrungen auch von einer anderen Richtung her wahrscheinlich sind, zeigt mittlerweile eine Vielzahl von Studien, die eine geringe bis nicht mehr vorhandene Identifikation der Lernenden mit ihrer eingetragenen Konfession erheben (vgl. Kap. III.9). Sie zeigen einerseits, dass auch der konfessionelle Unterricht mittlerweile stark religionskundliche Züge trägt (z.B. Englert et al. 2014), andererseits, dass der konfessionelle Unterricht vor dem Hintergrund vielfältiger Formen der konfessionellen Öffnung und interreligiösen Kooperation mittlerweile selbst sehr heterogen ist. Vor diesem Hintergrund haben sowohl Lernende als auch Lehrende Schwierigkeiten zu benennen, was das konfessionelle Profil ihres Faches ausmacht (vgl. die sogenannten ReViKoR-Studien). Vor allem die »eigene« Konfession ist in interreligiösen Lernprozessen nicht automatisch das Eigene – was aber dennoch von vielen Ansätzen implizit nahegelegt wird. Demgegenüber lässt sich bei vielen Beiträgen, die jene Fremdheit des »Eigenen« thematisieren, folgendes Vorgehen aufzeigen: Zwar wird die Fremdheit der »eigenen« religiösen Perspektive eingestanden oder als Impuls begrüßt, diese Einsicht wird aber im weiteren Verlauf nicht weiter beachtet, wenn weitere »fremde/andere« (meist nichtchristliche) Perspektiven behandelt werden. Es konnte an einigen Beispielen gezeigt werden, dass viele Ansätze in ihren Folgerungen am Dualismus »eigene Religion« – »fremde Religionen« festhalten bzw. dass die Diagnose, die die Fremdheit der konfessionellen Perspektive konstatiert, ohne wirklich substantielle Folgen für den übrigen Aufbau des Ansatzes bleibt (vgl. Kap. III.9). Angesichts dessen ist es wahrscheinlich, dass (oft in subtiler Weise) die »eigene Religion« und die »fremden Religionen« weiterhin als monolithische Blöcke gegenüberstehen. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die Diagnose, die religionsunterrichtliche (meist katholische oder evangelische) Perspektive sei für Lernende »fremd« geworden, keinesfalls eine neue Diagnose darstellt (vgl. Kap. III.9, Fußnote 23). Als zentrale Frage bleibt: Was kann »eigene Religion« in interreligiöser Theoriebildung bedeuten bzw. was unterscheidet die Fremdheit der »eigenen« konfessionellen Perspektive von der Fremdheit der »nicht-eigenen« konfessionellen Perspektive (vgl. S. 109)?

Angesichts der großen Vielfalt der vorgestellten Zugänge ist es nicht einfach, Gemeinsamkeiten zu beschreiben, ohne in unzulässiger Weise zu verkürzen. Ohne also zu behaupten, dass jede Aussage gleichermaßen auf jeden Ansatz zutrifft, lassen sich den-

noch ähnliche Tendenzen bei den nun untersuchten Ansätzen feststellen: Viele Ansätze würdigen Erfahrungen von Fremdheit in ihrer existenziellen Dimension. Oft essentialisieren Ansätze Fremdheit insofern, da sie die Wesenhaftigkeit und die Eigenständigkeit von Fremdem (auch theologisch) ernstnehmen und ergründen möchten. Diese fremde Eigenständigkeit/Widerständigkeit eröffnet nach Ansicht vieler Autor*innen auch die Möglichkeit, eigene Perspektiven zu schärfen. Oft ist zu lesen, dass sich Eigenes erst durch die Grenze zum Fremden definiert und sich in Auseinandersetzung mit seinen Weltansichten konstituiert bzw. eine gefestigte Eigenperspektive die Grundvoraussetzung dazu ist, die Vielfalt religiöser Perspektiven kennenzulernen und zu würdigen. Nicht selten wird dies auch als Argument für den konfessionellen Religionsunterricht verwendet – ein Punkt, der zahlreiche religionspädagogische Kontroversen berührt. Wie damit umzugehen ist, dass sich konfessionelle Positionen im Kontrast dazu abschwächen, ist eine noch nicht abschließend geklärte Frage. Auch gibt es unterschiedliche Standpunkte zu der Frage, inwiefern interreligiöse Lernarrangements eine Instrumentalisierung fremder/anderer religiöser Zeugnisse bedeuteten. Wie gezeigt werden konnte, ist es aber auch für die Ansätze, die eine Instrumentalisierung in anderen Ansätzen kritisieren, schwierig, nicht ebenso instrumentalisierenden Tendenzen zu unterliegen. Einig sind sich die Ansätze, dass über erfahrene Fremdheit nicht einfach hinweggegangen werden darf. Es werden zudem auch konflikthafte Dimensionen von Fremdheit, Vorurteile, Ausgrenzung und gesellschaftliche Auseinandersetzungen, angesprochen. Die Ansätze gehen dabei von der Subjektivität der Fremdheitserfahrung aus – wobei folgende Beobachtung bemerkenswert ist: Die meisten Beiträge konzentrieren sich in ihren Ausführungen auf das Subjekt, das Fremdheit erfährt, *weniger* aber auf das Subjekt, das *Zuschreibungen* von »Fremdheit« *an sich erfährt*. Auffällig ist außerdem, dass oft mit den abstrakten Größen »das Eigene« und »das Fremde« bzw. »eigene« und »fremde Religion« gearbeitet wird, ohne dass immer ersichtlich ist, auf welchen konkreten Kontext sich diese Größen bzw. Zuschreibungen beziehen.

12.2 Religionspädagogische Reflexion der Ordnungskontextualität von »Fremdheit«

Neben den zahlreichen Ansätzen, die Fremdheit von der Tendenz her essentialisieren und als Phänomen vereindeutigen, finden sich im Gegensatz dazu nur wenige Ansätze, die »Fremdheit« konsequent in ihrer Vieldimensionalität und Kontextualität begreifen (vgl. Kap. III.10). Dies bedeutet nicht, dass die zahlreichen Kontexte interreligiöser Bildung in den Veröffentlichungen nicht erwähnt werden. Nicht nur oft zitierte Standardwerke wie Stephan Leimgrubers »Interreligiöses Lernen« oder Friedrich Schweitzers »Interreligiöse Bildung« verweisen auf eine Vielzahl von Kontexten, die über den vermeintlich inneren Kern interreligiöser Bildung, nämlich den pädagogischen Umgang mit religiöser Pluralität, hinausgehen. Auch in vielen weiteren Publikationen ist etwa zu lesen, dass »Globalisierung und Migration«, dass politische Ereignisse wie der »11. September« die Notwendigkeit interreligiöser Bildung begründen. Früh wird darauf hingewiesen, dass »interreligiöses« meist mit »interkulturellem Lernen« verbunden sei (vgl. z. B. Leimgruber u. Ziebertz). Es wird untersucht, welche Bedeutung interreligiöse

Bildung für Integrationsfragen habe (z.B. von Biesinger, Schweitzer, Schambeck u.a.) und betont, dass interreligiöse Lernprozesse heute stark medial beeinflusst seien (z.B. von Pirner).

Auf das jeweilige Fremdheitsverständnis hat diese immer wieder beschriebene Multidimensionalität interreligiöser Bildung jedoch zumeist keinen Einfluss. Es konnten zwar auch Gegenbeispiele aufgezeigt werden, die »Fremdheit« als Produkt von spezifischen Konstruktionsmustern in ihrer Kontextualität und Hybridität verstehen; es bleibt in den untersuchten Publikationen aber insgesamt bei einigen wenigen Andeutungen. Einzelne vielversprechende Ansätze stehen so neben einer Mehrheit von Ausführungen, in denen »Fremdheit« und »Eigenheit« in interreligiöser Bildung kontextunabhängig als uniforme Größen interpretiert werden. Oftmals wird dies auf den Austausch der »eigenen« religiösen Perspektive mit »fremden« religiösen Perspektiven enggeführt, wobei die Vielfalt möglicher eigener Perspektiven nicht selten zu einer religiösen »Gesamtperspektive« der vermeintlich »eigenen« Religion homogenisiert wird. Im Überblick der Ansätze fällt außerdem auf, dass »Fremdheit« oft in einer bildlichen Sprache beschrieben wird (Geschenk, Gabe, Gast, Bereicherung, Irritation, Widerständigkeit, Stachel, Verstörung...).

»Fremdheit« wird demgegenüber jedoch selten (und vergleichsweise nüchtern) als Produkt von institutionell-bürokratischen Ordnungsprozessen erfasst. (Eine Ausnahme stellt die Diskussion um das Begegnungslernen im (konfessionellen) Religionsunterricht dar, vgl. Kap. III.3) Ein Faktor, der in den meisten Veröffentlichungen ebenso ausgespart wird, ist die Frage nach Macht bzw. nach »Fremdheit« (re)produzierenden Wissen-Macht-Strukturen (vgl. S. 136 u. Kap. III.11, Fußnote 27). Zwar werden immer wieder Forderungen nach religionspädagogischer Selbstreflexion und Ideologiekritik erhoben, jedoch finden sich nur wenig konkrete Vorschläge, wie diese aussehen könnten.

12.3 Religionspädagogische Reflexion von Othering

Obwohl viele Ansätze die Gefahr von Ausgrenzungsmustern und Vorurteilen erkennen und gelingende interreligiöse Lernprozesse als einen Beitrag zum Vorurteilsabbau verstehen, sind zahlreiche ihrer Zuschreibungen von »Fremdheit« wenig sensibel hinsichtlich der Reproduktion von Ausgrenzungsstrukturen. Ein paar oben aufgezeigte problematische »Hier-dort«- bzw. »Wir-die«-Konstruktionen seien beispielhaft genannt: Das »unsrige« steht gegenüber dem Lebensgefühl von »fernöstlichen Religionen« (vgl. Kap. III.6, Fußnote 10), »Deutsche« wohnen Tür an Tür mit »Migranten« (vgl. Kap. III.4, Fußnote 6), ein christliches Mädchen macht sich in einer Geschichte Gedanken darüber, wie sich »die Frauen mit der Vollverschleierung fühlen: Keiner sieht mich, ich höre alles gedämpft, ich habe nichts mit der Welt zu tun, ich gehöre nicht dazu« (vgl. Kap. III.3, Fußnote 36). Oftmals werden interreligiöse Themen mit Multikulturalität, Buntheit oder Exotik assoziiert: Kinder unterschiedlicher Hautfarben, auch als das »farbige Gesicht unserer Schulen« bezeichnet, stehen als Symbolbild für interreligiöses Lernen und begründen dessen Notwendigkeit (vgl. S. 129), religionspädagogische Beiträge werden mit einer »Multi-Kulti«-Referenz eingeleitet. Der islamische Gebetsruf schließlich

wird als »seltsame[r] Singsang wie aus einer anderen Welt« beschrieben (vgl. Kap. III.3, Fußnote 35). Vielfach lässt sich auch beobachten, dass abstrakte Erörterungen des »Eigenen« und »Fremden« im Nachgang mit problematischen Beispielen illustriert werden, die die eigene Argumentation konterkarieren (vgl. das folgende Kap. 12.4).

Noch wichtiger ist die Beobachtung, dass die Ambivalenzen eines essentialisierenden Fremdbegriffs, der als Zuschreibung auch ausgrenzend wirken kann, selten reflektiert werden. Titel und Überschriften wie »Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht«, »Fremde Religionen – fremde Kinder?«, »Wenn Fremde sich begegnen...« oder auch ganz einfach die Rede von »bleibender Fremdheit« oder der »Alterität« anderer/fremder Religion haben eine zwiespältige Konnotation, die bewusst gemacht werden muss. Angesichts der Häufigkeit ontologisierender/essentialisierender Fremdeheitszugänge in religionspädagogischen Ansätzen (vgl. Kap. III.12.1) wirkt sich eine fehlende Reflexion dieser Zugänge umso stärker aus. Diese Reflexion geschieht jedoch bislang nur in einzelnen Beiträgen meist jüngeren Datums (vgl. Kap. III.11). Leider laufen die im Gesamtüberblick deutlich werdenden kritischen Tendenzen dem unbestreitbaren, oft geäußerten Ziel entgegen, gelingende interreligiöse Begegnungen zu ermöglichen und Ausgrenzung entgegenzuwirken. Dies wird noch durch die Tendenz verstärkt, dass Fremdheit oft aus der Subjektposition verstanden wird, die Fremdheit erfährt, und weniger aus der Position, die Zuschreibungen von »Fremdheit« an der eigenen Person erfährt (vgl. Kap. III.12.1).

12.4 Implizite Bildlichkeit von Fremdheitsmodellen, illustrierende Praxisbeispiele

Theo Sundermeiers Werk »Den Fremden verstehen« gehört im Hinblick auf das Themenfeld Fremdheit zu den am häufigsten zitierten Publikationen zur Theorie interreligiöser Bildung. Diese aus seiner Arbeit als Missionstheologe entstandene Hermeneutik des Fremden lässt sich jedoch nicht leicht auf deutschsprachige Schulkontexte übertragen: Seine vier Modellschritte konzipiert Sundermeier beispielhaft um die Begegnung mit einem »afrikanischen Mediziner« herum (vgl. Kap. III.11, Fußnote 16). Es ist davon auszugehen, dass die Figur *des* Fremden, die Sundermeier in der Begegnung mit dem Mediziner verortet, sich auch in der Konzeption seines Modells abbildet. Lässt sich die hier beschriebene »Fremdheit« verallgemeinern? Es erscheint fraglich, ob sich eine kontextübergreifende Gesamthermeneutik »des Fremden« jemals erreichen lässt (vgl. Kap. V). Wahrscheinlicher ist, dass die Grundannahmen Sundermeiers im Vergleich zu den örtlichen Realitäten hiesiger Schulen deutlich verschieden sind.² Solch ein Hinweis fehlt in der sich auf das Modell beziehenden religionspädagogischen Literatur jedoch meist völlig.

Häufig wird ebenso Sundermeiers »Homöostatisches Modell« des Eigenen und Fremden zitiert: Im Endeffekt handelt es sich hierbei um ein Rechteck, das durch eine Linie W in zwei kleinere Rechtecke halbiert wird, wovon das eine das Eigene

2 Vgl. auch G. Klinkhammer/H.-L. Frese/A. Satilmis/T. Seibert: Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit MuslimInnen in Deutschland, S. 364.

und das andere das Fremde symbolisiert. Das »Eigene«, so das Modell, definiert sich erst durch seine Grenze zum »Fremden«, konstituiert sich in seinem Angesicht und in Auseinandersetzung mit seinen Weltsichten. »Ziehe eine Linie und du erschaffst eine Welt«, wie Sajak Sundermeier zitiert (vgl. Kap. III.5, Fußnote 8). Diese Linie ist jedoch nicht undurchlässig, sondern offen für »osmotischen« Austausch. Das Modell, so zutreffend es für manche Fremdheitsbegegnungen erscheinen mag, ist in vielerlei Hinsicht anfragbar. Für viele Erscheinungen von Fremdheit, wie sie u.a. in Kapitel II aufgezeigt wurden, ist das Modell nicht zutreffend. Zuallererst liegt das daran, dass Eigenes und Fremdes im Modell sehr statisch erscheinen. (Sundermeier findet als Bild für sein Rechteckmodell ein Zimmer, das durch eine bewegbare Innen-Wand getrennt wird. Er räumt die dem Bild »anhaltende Starre« jedoch selbst ein und ergänzt es um das Bild einer Zelle, die durch Osmose mit ihrer Umwelt in Verbindung steht.)³ Wie Zimmer (oder Zellen) wirken Eigenes und Fremdes so zwar prinzipiell veränderbar, aber doch relativ stabil. Plötzliche, situative Veränderungen von Eigen-Fremd-Wahrnehmungen, ein Auflösen der Fremdheit in ein Gefühl der Vertrautheit und umgekehrt, Wahrnehmungen der Fremdheit des eigenen Selbst bildet es nur schwerlich ab. Völlig fehlt der Verweis auf Kontextfaktoren, die Fremdzuschreibungen und -erfahrungen verändern. Auf diese Weise neigt bereits die bildliche Darstellung des Modells dazu, »Eigenes« und »Fremdes« zu essentialisieren.

Sundermeiers bildhaftes Modell steht mit diesen Schwierigkeiten nicht allein. In mehreren von Mirjam Schambecks Veröffentlichungen ist folgendes Eigen-fremd-Modell abgebildet: Im Inneren eines Ovals befinden sich die Pole eigen und fremd, die durch zwei halbkreisförmige Pfeile in einer reziproken Beziehung zueinander stehen (vgl. Kap. III.8, Fußnote 19). Zwar bildet Schambecks Modell die gegenseitige dynamische Beeinflussung besser ab, letztlich stehen aber auch hier Eigenes und Fremdes als gegensätzliche Pole in Binarität gegenüber, ähnlich wie bei Sundermeier. (Letzterer verweist im Blick auf sein Modell zwar darauf, dass man sich an jeder Außenwand des Rechtecks weitere Kammern vorstellen müsste, die weitere Beziehungen zu anderen Fremdidentitäten symbolisieren.⁴ Letztlich aber löst auch dies nicht die prinzipielle Binarität zwischen Eigenem und Fremden auf, sondern schafft eher eine Serie von Binaritäten.) Die auf diese Weise abgebildete Differenz bzw. essentielle Gegensätzlichkeit von Eigenem und Fremden wird besonders dann problematisch, wenn nicht hinreichend geklärt ist, wer oder was mit den Größen »eigen« und »fremd« gemeint ist.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Gestalt von Beispielen, die die theoretischen Klärungen veranschaulichen sollen. Oft relativ unvermittelt wird in diesen Beispielen die zuvor abstrakt behandelte Fremdheit/Eigenheit einer bestimmten Person oder Gruppe zugeschrieben. Auf diese Weise geschehen beim Sprung von der theoretischen Höhe des hermeneutischen Modells in die konkrete Praxis teils problematische Zuschreibungen. Mirjam Schambeck etwa leitet aus ihrem Modell eine »Vorgängigkeit« des Christentums in Westeuropa ab: »Übertragen auf den Dialog der Religionen heißt das, von

3 T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 133f. u. 136.

4 Ebd., S. 134f.; vgl. auch B. Asbrand: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, S. 215, die Sundermeiers Argumentation weitgehend folgt.

einer Vorgängigkeit des Eigenen gegenüber dem Fremden zu sprechen. [...] Um dies anhand eines Beispiels zu illustrieren: Auch wenn sich jemand als Westeuropäer nicht mehr als Christ versteht, so sind dennoch die Wurzeln der westeuropäischen Kultur, in der er sich bewegt, mit dem Christentum verflochten« (vgl. Kap. III.8, Fußnote 25, vgl. dazu auch die Klärungen in Kap. IV.4.1). Clauß Peter Sajak, der sich auf Sundermeiers Modell bezieht, führt als Beispiel seiner theoretischen Ausführungen den Besuch einer katholischen Religionsklasse in einer Moschee an, in dessen Anschluss sich die Schüler*innen schrittweise dem »Fremdartige[n]« des beobachteten Gebets annähern sollen (vgl. Kap. III.5, Fußnote 18). Nicht geklärt wird dagegen, aus wessen Perspektive das Gebet »fremdartig« erscheint – aus Perspektive des Forschers, aus Perspektive einzelner Schüler*innen oder der gesamten Klasse, aus theologischer oder ritueller Perspektive oder aus einer lebensweltlich-kulturellen Perspektive? Friedrich Schweitzer fragt in einem Beitrag nach dem Potential interreligiöser Bildung für Integrationsaufgaben und kommt dabei auch auf das Thema Fremdheit zu sprechen:

»Bei der Gewalt gegen Fremde, die hier ebenfalls zu nennen ist, handelt es sich nicht nur um punktuelle Ausschreitungen, die dann die Öffentlichkeit vielleicht stark bewegen, sondern um ein dauerhaftes Problem. Auch dabei liegt es auf der Hand, dass der Fremde, auf den sich die Aggressionen richten, immer auch der religiös Fremde ist. Seine Fremdheit, die Angst zu machen scheint und Aggressionen auslöst, erwächst auch aus seiner fremd bleibenden Religion, welche sich mitunter mit eigentümlichen und daher Furcht auslösenden Gebräuchen verbinden kann, die der traditionellen deutschen Bevölkerung weder bekannt noch verständlich sind – angefangen beim Schächten bis hin zur Burka« (vgl. Kap. III.10, Fußnote 16).

Im Kontext wird nicht ersichtlich, warum der »Fremde« immer auch »der religiös Fremde« ist bzw. wer oder was sich hinter der Formulierung »traditionelle deutsche Bevölkerung« verbirgt. Tobias Kaspari befasst sich in seiner »phänomenologischen Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik« auf einem hohen Abstraktionsniveau mit dem Thema Fremdheit. Dabei ist nicht immer ersichtlich, wie die Erörterungen auf die unterrichtliche Praxis zu übertragen sind. In einer Passage, in der Kaspari sich mit dem Verhältnis von »Heimat« und »Fremde« beschäftigt, klingt jedoch eine implizite Stoßrichtung an. Auch wenn sich für Kaspari »Heimat als von radikaler Fremdheit durchzogener Raum zeigt [bezogen auf die Unverfügbarkeit Gottes]«, wird dennoch eine recht eindeutige Verortung vorgenommen: Heimat ist die »eigene, christliche Religion« in lernender Auseinandersetzung mit »Weltreligionen« (vgl. Kap. III.9, Fußnote 20). Diese eindeutige Zuschreibung steht in einem gewissen Widerspruch zu Kasparis sonstigem Ansatz.

Bei all diesen Formulierungen, die hier exemplarisch für eine oft zu beobachtende Tendenz stehen, liegt in der Fallhöhe von abstrakter Verhandlung von »Eigenem« und »Fremden« zu plötzlich eingefügten praktischen Zuordnungen auch ein Raum für problematische Interpretationen, die dem (vermutlichen) Anliegen der Ansätze zuwiderlaufen können. Insgesamt weisen sie auf die Gefahr hin, dass es beim Sprung von stark abstrahierenden Klärungen auf die Ebene konkreter Praxisbeispiele leicht zu problematischen Zuschreibungen von »Fremdheit« kommen kann.

12.5 Referenztheorien von interreligiöser Bildung und ihr Einfluss auf Fremdeheitskonzepte

Husserl, Lévinas, Waldenfels, Merleau-Ponty, Ricœur – in den Literaturverzeichnissen der untersuchten Publikationen sind bekannte Namen der Phänomenologie häufig sehr stark präsent. Die Vermutung, in der Literatur zum Thema interreligiöse Bildung viele Referenzen zur Phänomenologie zu finden, wurde im Verlauf der Arbeiten am Forschungsstand noch einmal übertroffen. Dies verstärkt sich dadurch, dass weitere häufig zitierte Autor*innen die phänomenologische Philosophie entweder selbst beeinflussten (z.B. Rudolf Otto⁵) oder von ihr beeinflusst wurden (z.B. Theo Sundermeier⁶). Auch andere für die interreligiöse Theoriebildung wichtige Ansätze sind phänomenologisch inspiriert, z.B. der xenosophische Ansatz von Yoshirō Nakamura⁷ oder der Gift-to-the-Child-Ansatz von Grimmitt und Hull⁸, der wiederum zentral für die Konzeption des Zeugnislernens im deutschsprachigen Raum war. Stephan Leimgruber bezieht sich 2007 in der überarbeiteten Neuauflage seines Standardwerks »Interreligiöses Lernen« nicht nur auf Xenosophie und Zeugnislernen, sondern auch, wie schon in der Erstauflage 1995, auf die Theorien von Emmanuel Lévinas. Dies reiht sich ein in eine Serie religionspädagogischer Bezugnahmen auf die Phänomenologie. Weit über ein Drittel aller untersuchten Literaturen zum Thema interreligiöse Bildung nehmen in irgendeiner Weise Bezug auf phänomenologisch inspirierte Forschungsliteratur.

Demgegenüber fallen Referenzen auf weitere Forschungsliteratur, auf die sich vorliegende Studie bei den kontextuellen Klärungen in Kapitel II stützt, bemerkenswert spärlich aus. Vor allem betrifft das Literatur zum Themenfeld »Othering«, z.B. seitens der beiden postkolonialen Forscher*innen Edward W. Said und Gayatri Chakravorty Spivak (vgl. Kap. II.4.1). Literaturverweise auf sie finden sich bis jetzt nur in einzelnen Beiträgen.⁹ Gemischt fällt das Fazit in Bezug auf ordnungstheoretische Literatur aus (vgl. die entsprechende Übersicht in Kap. V.1.2). Niklas Luhmann wird z.B. als Referenz immer wieder genannt, in größerem Umfang beziehen sich auf ihn jedoch nur wenige Werke. Ebenso wird Bernhard Waldenfels immer wieder zitiert, aber nicht vorwiegend im Hinblick auf seine ordnungstheoretischen Klärungen. Kaum finden sich Referenzen auf Literatur aus dem Umfeld des Poststrukturalismus, z.B. von Michel Foucault.¹⁰

5 Bernhard Waldenfels: Einführung in die Phänomenologie, München: Fink 1992, S. 114.

6 T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 51-71.

7 Y. Nakamura: Xenosophie.

8 Vgl. Kathleen Engebretson: »Phenomenology and religious education theory«, in: Marian de Souza (Hg.), International Handbook of the Religious, Spiritual and Moral Dimensions of Education, Dordrecht: Springer 2009, S. 651-665; K. Engebretson: Learning About and Learning from Religion. The Pedagogical Theory of Michael Grimmitt.

9 Einen guten Überblick über den bisherigen Stand der religionspädagogischen Rezeption postkolonialer Theorie bieten: Julia Henningsen/Jan-Hendrik Herbst: »Religionspädagogik, religiöse Bildung und ihre Medien in postkolonialen Konstellationen: Überblick, beispielhafte Impulse und Forschungsdesiderate«, in: Knobloch, Phillip D. Th./Johannes Drerup (Hg.), Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven, Bielefeld: Transcript 2022 [im Erscheinen]; vgl. auch Kap. III.11 in vorliegender Studie.

10 Ausnahmen sind z.B.: B. Brandstetter: Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln; B. Grümme: Heterogenität in der Religionspädagogik.

Auffällig ist außerdem, dass migrationspädagogische Ansätze, die sich immer wieder selbst auf postkoloniale und poststrukturalistische Werke beziehen, kaum zitiert werden – im Gegensatz zu oft zitierten interkulturell-pädagogischen Ansätzen (vgl. S. 76f.). Erst in jüngster Zeit finden einzelne migrationspädagogische Beiträge eine stärkere religionspädagogische Beachtung.¹¹ Der Diagnose von Möller und Wedding – hier vor dem Hintergrund der Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geschrieben – ist aus Sicht vorliegender Studie daher insgesamt zuzustimmen: »[Es] steht eine umfassende Dekonstruktion des religionspädagogischen Differenzdiskurses, die [...] in der Tradition des Poststrukturalismus und des Postkolonialismus eine machtkritische Perspektive auf Differenztheorien wirft, noch aus« (vgl. Kap. III.11, Fußnote 27).

Diese Ergebnisse korrelieren stark mit dem übrigen Befund des untersuchten Forschungsstands. Zugänge, die auf die »Wesenhaftigkeit« des Fremden, wie sie sich in Erfahrungen zeigt, abzielen, finden sich sehr häufig. Zugänge, die »Fremdheit« in ihrer Ordnungskontextualität bzw. als Zuschreibung untersuchen, werden deutlich seltener beschritten.

Es lassen sich in der Vielzahl religionspädagogischer Veröffentlichungen zum Thema darüber hinaus zwei Pole identifizieren: diejenigen, die konsequent von religiöser »Andersheit«, und diejenigen, die konsequent von religiöser »Fremdheit« sprechen (und viele, die zwischen beiden Begrifflichkeiten hin und her wechseln). Auch hier existiert eine interessante Korrelation zu den aufgeführten Referenzliteraturen. Sejdini/Kraml/Scharer etwa sprechen wie auch Schlager-Weidinger/Hofer nahezu ausschließlich von »religiös Anderen« anstatt von »religiös Fremden« (vgl. S. 99 u. Kap. III.3, Fußnote 13). Zudem stützen sie sich als einige der wenigen gefundenen Autor*innen auf postkoloniale Referenztheorien und migrationspädagogische Forschungen u.a. von Paul Mecheril (auch dort wird mehrheitlich vom »Anderen« gesprochen, vgl. Kap. II.4, Fußnote 67). Bernhard Grümme dagegen spricht in seinem alteritätspädagogischen Ansatz von der »vom Anderen eröffneten Erfahrung«, betont jedoch ebenso deren Fremdheit (vgl. Kap. III.6, Fußnote 3). Dies ist vor dem Hintergrund von Levinas' Philosophie des Anderen/Fremden, auf die sich Grümme unter anderem bezieht¹², konsequent. In Publikationen, die sich auf Bernhard Waldenfels oder ähnlich auf Theo Sundermeier berufen, sind dagegen häufig Ausführungen zu religiöser »Fremdheit« zu finden. Solche Korrelationen sollen hier weder überinterpretiert noch absolut gesetzt werden. Dennoch geben sie einen weiteren Hinweis darauf, dass sich die Denkstrukturen der oft zitierten Referenzliteratur auch in den einzelnen Ansätzen wiederfinden lassen – in ihrem positiven Potential genauso wie in ihren Limitationen.

11 Häufig zitiert wird etwa der auch in vorliegender Studie rezipierte Beitrag: P. Mecheril/O. Thomas-Olalde: Die Religion der Anderen: Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart.

12 Vgl. bspw. B. Grümme: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 235ff., bes. S. 251-259.

13. Stand der Untersuchung und weiteres Vorgehen vorliegender Studie

Die Untersuchung des Forschungsstands hat gezeigt, dass interreligiöse Ansätze vielfach das Verhältnis von Eigenem und Fremdem anhand abstrahierender Modelle beschreiben. Eine wichtige Rolle spielt daneben das Eingehen auf Fremdheitserfahrungen – vorwiegend wird dabei die Erfahrungsperspektive betrachtet, die Fremdes als unzugängliches Objekt erfährt. Seltener in den Blick genommen werden Erfahrungen des Fremdgemachtwerdens bzw. des Otherings. Oft lässt sich die Tendenz beobachten, dass Fremdes in seiner Wesenhaftigkeit essentialisiert wird. Strukturelle Rahmenbedingungen der Fremdheitserfahrung, mithilfe derer sich Zuschreibungen von »Fremdheit« möglicherweise dekonstruieren ließen, werden dagegen wenig untersucht. Es lässt sich zudem feststellen, dass bestimmte Referenztheorien stärker als andere zitiert werden: Auf phänomenologische Theorien, die sich mit existenziellen Erfahrungen von Fremdheit befassen, wird religionspädagogischerseits oft Bezug genommen – auf poststrukturalistische und postkoloniale Theorien, die »Fremdheit« tendenziell dekonstruieren, dagegen recht wenig.

Für das weitere Vorgehen vorliegender Studie bieten sich zwei unterschiedliche Wege der Untersuchung an: entweder indem bevorzugt neue, noch wenig zitierte Theorien und Ansätze rezipiert werden, weil der bisherige Theoriestand interreligiöser Bildung als nicht hinreichend für eine Anti-Othering-Pädagogik angesehen wird – oder indem bisher beschrittene Zugänge *neu plausibilisiert* und *gleichzeitig* für Erkenntnisse aus Anti-Othering-Theorien *geöffnet* werden. Der zweite Weg scheint der zwar komplexere, aber ertragreichere zu sein: erstens weil die einfache These eines Theoriedefizits angesichts der großen Vielfalt interreligiöser Ansätze als nicht angemessen erscheint, zweitens weil darüber hinaus zu fragen ist, warum bisherige Ansätze eben zum großen Teil die oben aufgeführten Theorien präferieren – und keine anderen.

Im weiteren Fortgang sollen unterschiedliche Zugänge zum Phänomen Fremdheit *von ihren Grundannahmen her* nachvollzogen und in einem sie verbindenden Theorieansatz gemeinsam berücksichtigt werden.

Dazu erscheint es gewinnbringend, weiter der Spur zu folgen, die sich hinter dem im letzten Kapitel aufgezeigten unterschiedlichen Begriffsgebrauch verbirgt: Wie be-

schrieben verwenden manche Ansätze das Wort *fremd* bewusst als Ausdruck von religiöser und lebensweltlicher Verschiedenheit, manche bevorzugen das Wort *anders*, oft auch in der Schreibweise »*anders*«. Die hinter diesen Schreibweisen aufscheinenden unterschiedlichen Zugänge zum Themenfeld Fremdheit weisen jeweils eine innere Plausibilität auf: Obwohl der Begriff *anders* vielfach als Synonym zum Begriff *fremd* gebraucht wird, versteht er Verschiedenheit tendenziell anti-hierarchisch. Er verweist auf eine Beobachtungsebene, in der sich »Eigenes« und »Fremdes« in ihrer Unterschiedlichkeit *miteinander vergleichen* lassen, weil alle Menschen »einander anders« sind.

Der Begriff *fremd* lässt solch eine beobachtend vergleichende Perspektive dagegen kaum zu. Er verweist auf die Begrenztheit der eigenen Perspektive und auf die Existenz fremder Perspektiven, die sich aus einem subjektiven Blickwinkel situativ nicht durchschauen lassen. Im Rückgriff auf den Begriff des Fremden wird vielfach betont, dass über subjektive Fremdheitserfahrungen nicht einfach hinweggegangen werden kann – aber auch, dass sich hinter dem als *fremd* Erfahrenen eine *eigenständige und widerständige Wesenheit* verbirgt, deren Anspruch sich nicht einfach *harmonisch* in die eigene subjektive Weltsicht einfügen lässt.

Es wird aber auch davor gewarnt, »Fremdheit« überzubetonen, und gemahnt, dass stereotype Fremdheitszuschreibungen zu gesellschaftlicher Ausgrenzung und zu sozialen Konflikten führen können. Mit der Schreibweise »*anders*« oder »*fremd*« wird auf die *Konstruiertheit* von Erfahrungen und Zuschreibungen von Fremdheit hingewiesen. In der Tat ist es richtig, die Worte im Sprechen über »Fremdheit« mit Bedacht zu wählen – insbesondere da die Rede von »Fremdheit« wie ausgeführt dazu neigt, eine Subjektposition einzunehmen, die sich mit der Person identifiziert, die *subjektiv* Fremdheitserfahrungen macht, nicht aber mit der Person, die sich selbst als *Objekt* einer Fremdzuschreibung erfährt (vgl. Kap. III.12.3 u. II.5).

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich demnach, dass hinter den unterschiedlichen Schreibweisen auch unterschiedliche Erfahrungsperspektiven verborgen sind, die nicht einfach in Einklang zu bringen sind: diejenige Perspektive, die über erfahrene Fremdheit nicht einfach hinweggehen kann; diejenige Perspektive, die nicht will, dass die »Fremdheit« als Fremdheit bestehen bleibt; und diejenige Perspektive, die »Fremdheit« von außen betrachtet und gegebenenfalls dekonstruiert. Die Bedeutung jener bereits in Kapitel II erörterten Perspektiven zeigte sich bei der Untersuchung des Forschungsstandes zum Topos Fremdheit in interreligiöser Bildung erneut. Um den verschiedenen Zugängen bzw. religionspädagogischen Anliegen gerecht zu werden, muss ein zu findender Theorieansatz in jedem Falle *erfahrungssensibel* sein, indem er nicht allein die Erfahrungen derjenigen ernstnimmt, die Fremdheitserfahrungen machen und beobachten, sondern auch die Erfahrungen derjenigen, die persönlich von Fremdheitszuschreibungen betroffen sind. Es ist zu fragen, wie die Ansprüche der als »fremd« erfahrenen Menschen berücksichtigt werden können, ohne diese aber für sich zu vereinnahmen. Gleichzeitig ist zu fragen, wie sich die Eigenständigkeit von Perspektiven, die nicht die des eigenen Ichs sind, ernstnehmen lässt, ohne ihre Alterität zu stark zu betonen bzw. zu essentialisieren. Das Ziel dieser Studie ist daher, zu einem *otheringsensiblen* Ansatz zu gelangen. Eine wichtige Aufgabe wird es sein, für Akteur*innen interreligiöser Bildung Reflexionskategorien zu entwickeln, mithilfe derer Erfahrungen und Zuschreibungen von Fremdheit im Blick auf Otheringprozesse kritisch analysiert werden können. Es

wurde weiterhin gezeigt, dass »Fremdheit« ein Produkt von (machvollen) Ordnungsprozessen ist und sich innerhalb sehr unterschiedlicher Kontexte betrachten lässt. Auch im Blick auf aktuelle Heterogenitäts- und Pluralitätsdebatten in der Pädagogik ist daher ein *ordnungssensibler* Ansatz gewinnbringend – mit dem Ziel, zu einem Fremdbegriff zu gelangen, der der Ordnungspluralität von interreligiöser Bildung gerecht wird (vgl. Kap. I.1.2).

Diese unterschiedlichen Zugänge sollen in den folgenden Kapiteln hermeneutisch vertieft und aufeinander bezogen werden. Für die Klärungen bieten sich wie ausgeführt zwei Referenzen an: 1) phänomenologische Theorien der Erfahrung, welche bisher in interreligiöser Theoriebildung schon häufig zitiert werden, sowie 2) die postkolonial und poststrukturalistisch inspirierte Othering-Forschung, welche bisher religionspädagogischerseits nur wenig Beachtung fand, in jüngster Zeit aber immer öfter rezipiert wird. Wie diese Referenztheorien aufeinander bezogen werden können, ist nicht klar – eine mögliche gedankliche »Brücke« könnten aber ordnungstheoretische Ansätze darstellen. Innerhalb interreligiöser Bildungsansätze nimmt der Ordnungsbegriff bislang eine untergeordnete Rolle ein. Der Schwerpunkt der folgenden hermeneutischen Klärungen wird deshalb darauf liegen, die Bedeutung des Ordnungsbegriffs für das Forschungsfeld vorliegender Studie herauszuarbeiten und diesen ins Verhältnis zu den anderen beiden Bezugspunkten »(Fremdheits-)Erfahrung« und »Othering« zu setzen.

Eine wichtige Referenz, um das Verhältnis von Fremdheitserfahrungen und (ausgrenzenden) Ordnungsmechanismen zu untersuchen, sind die Forschungen von Bernhard Waldenfels. Sein Lebenswerk hat er immer wieder dem Thema Fremdheit gewidmet. In den vorangegangenen Kapiteln wurde auf seine Forschungen bereits häufig Bezug genommen. Sie sind auch deshalb vielversprechend, weil er einerseits nach einem phänomenologischen Zugang zur Erfahrung des Fremden sucht, andererseits aber auch der Ordnungsbegriff eine zentrale Rolle in seinem Werk spielt. Wie im Laufe der Untersuchung des Forschungsstandes deutlich wurde, wird Waldenfels in der interreligiösen Theoriebildung bereits recht häufig zitiert – genauso wie einige seiner Quellen, auf die er sich in seinem Ansatz des Fremden bezieht: u.a. die Philosophien von Husserl, Merleau-Ponty und Lévinas.

Wenn im Folgenden erneut auf die phänomenologischen Forschungen von Husserl, Merleau-Ponty, Lévinas und Waldenfels eingegangen wird, sind diese Ausführungen also gut an den derzeitigen Forschungsstand interreligiöser Bildung anknüpfbar. Mit diesen Theorien soll aber vor allem in vertiefter Weise das Problem erörtert werden, das allen Ansätzen, die sich mit dem Phänomen Fremdheit befassen, zugrundeliegt: dass immer eine Diskrepanz zwischen der eigenen subjektiven Erfahrung und der Erfahrung anderer/fremder Subjekte besteht. Husserl befasste sich intensiv mit der Frage, wie ein Ich Zugang zu Erfahrungen gewinnen kann, die nicht die des eigenen Ichs sind. Er stieß dabei en passant auf ein vielleicht noch größeres Problem, das bereits in Kapitel II angeführt wurde und das auch die Theorien in der Nachfolge Husserls beschäftigte: *Wie eigen ist die Erfahrung des »eigenen Ichs«?*

Ausgehend von dieser Frage nach eigener Fremdheit, die in interreligiöser Bildung schon verschiedentlich diskutiert wird, soll ein weiterer Aspekt in den Blick genommen werden, der bislang in der Religionspädagogik noch wenig Beachtung findet: *Wie wird die Erfahrung und die Zuschreibung des »Eigenen« und »Fremden« geordnet?*

Geeignete Referenztheorien für die Untersuchung dieser Frage zu finden, ist nicht ohne Schwierigkeiten. Mögliche Ordnungstheorien gibt es zwar einerseits mehrere: Luhmanns Systemtheorie wird in der Literatur interreligiöser Bildung immer wieder rezipiert, wäre also gut an den religionspädagogischen Forschungsstand anknüpfbar. Foucaults Philosophie zu machtvollen diskursiven Ordnungen bildet eine wichtige Grundlage für die postkoloniale Othering-Theorie. Sowohl Luhmann als auch Foucault befassen sich auf ihre je spezifische Weise mit Ordnungen des »Ich«. Interessant ist zudem, dass sie beide ebenso von der Husserl'schen Phänomenologie beeinflusst sind (Foucault vor allem anhand seiner Lektüre Merleau-Pontys).

Andererseits aber gelangen sie in ihren Theorien zu deutlich verschiedenen Schlüssen und folgen einer sich stark unterscheidenden Terminologie – was es schwierig macht, sie miteinander in Einklang zu bringen. In ihrem spannungsvollen Verhältnis sind beide Theorien dennoch interessant, auch weil sich Waldenfels immer wieder (kritisch) auf Luhmann und Foucault bezieht. Sein Begriff des »Außer-ordentlichen«, der in Kapitel II.3 schon vorgestellt wurde, ist ohne die Kontrastfolie der Theorien Luhmanns und Foucaults nicht richtig zu verstehen.

Die Fremdheitsphilosophie von Waldenfels führt viele der Perspektiven vorliegender Studie zusammen. Eine vertiefte Analyse des Waldenfels'schen Ordnungsbegriffs bzw. seines Begriffs des »Außer-ordentlichen« könnte also einen Weg eröffnen, phänomenologische Theorien der Erfahrung und eine postkoloniale Kritik von Othering-Ordnungen aufeinander zu beziehen. Die oben skizzierte gedankliche »Brücke« wäre geschlossen.

Ein Ziel ist in diesem Zusammenhang, die zunächst vielleicht rätselhaft klingende Aussage Waldenfels', er sei auf seinem Forschungsweg zunächst auf Foucault und danach auf Lévinas gestoßen¹, in ihrer Zielrichtung verständlich zu machen. Dahinter verbirgt sich ein tiefes Verständnis von Fremdheitsordnungen, das auch für vorliegende Studie gewinnbringend sein wird. An vielen Stellen werden sich aus den von Waldenfels rezipierten Theorien Erträge ergeben, die über Waldenfels' theoretische Erkenntnisse selbst hinausgehen. In Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ordnungsverständnissen kann so ein Instrumentarium erarbeitet werden, um Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung präzise zu untersuchen.

Die Betrachtungen münden schließlich in einem Kapitel, in dem die Waldenfels'sche Philosophie des »Außer-ordentlichen«, die Lévinas'sche Phänomenologie des »Ganz anderen« und die postkoloniale Philosophie Gayatri Chakravorty Spivaks gegenübergestellt werden. Hier wird nach Möglichkeiten gesucht, nach dem *Außer-ordentlichen des Otherings* zu fragen und dieses sprachfähig zu machen. Denn wie nun schon mehrfach ausgeführt wurde, ist es wichtig, nicht nur Subjektpositionen in den Blick zu nehmen, die Fremdes als Objekt erfahren oder beobachten, sondern auch Subjektpositionen, die diese Fremdzuschreibungen an sich selbst erfahren.

1 Bernhard Waldenfels/Petra Gehring/Matthias Fischer: «...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.». Gespräch mit Bernhard Waldenfels, in: Matthias Fischer/Hans-Dieter Gondek/Burkhard Liebsch (Hg.), *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001, S. 408-459, hier S. 434.

Der Aufbau der folgenden Vertiefungskapitel IV-VI ist daher wie folgt konzipiert: In Kapitel IV werden phänomenologische Referenztheorien rezipiert, die für das Verständnis von Fremdheit und Fremdheitserfahrung entscheidend sind. Kapitel V analysiert das Verhältnis von Fremdheit, Eigenem und Ordnung. Es untersucht zum einen Mechanismen und Strukturen, die Ordnungen von Fremdheit bestimmen, zum anderen die Gewaltsamkeit, die allen Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« innewohnt. Diese Untersuchungen werden in Kapitel VI weitergeführt, indem explizit auf die postkoloniale Othering-Forschung Bezug genommen wird. Die abschließenden Reflexionskategorien in Kapitel VII skizzieren Grundlagen einer Theorie interreligiöser Bildung, die Erfahrungen und Ordnungen von Fremdheit berücksichtigt und zugleich für die Gefahren von Otheringpraktiken sensibilisiert ist.

