

Interreligiöser Dialog im Angesicht von Heterogenität

Differenzhermeneutische Grundlegung und Perspektiven
für religiöse Bildung

von *Manfred Riegger*

Aufgrund von religiös motivierter Gewalt wird in Öffentlichkeit und Politik der interreligiöse Dialog zur Befriedung als sehr bedeutsam eingeschätzt. Das fordert Theologie und Religionspädagogik insofern heraus, als die Differenz zwischen eigener und fremder Religion in einem solchen Dialog zu wahren ist. Deshalb werden Grundlagen eines differenzhermeneutischen Modells entwickelt, welches zahlreiche Perspektiven für religiöse Bildung eröffnet, auch in Bezug auf die Erwartung von Öffentlichkeit und Politik.

Öffentlich präsent sind verschiedenartigste Religionen mit ihren kulturellen Prägungen. Vor dem Hintergrund bestehender Ängste, Vorurteile und Gewaltphänomenen hält die Politik den interreligiösen Dialog bzw. den Dialog mit Menschen anderer Religionen für ein friedliches Zusammenleben für äußerst bedeutsam. Ein solches Unterfangen ist aber nicht einfach, denn angesichts der prinzipiell unterschiedlichen Perspektiven benötigen wir heute ein Verstehen, das Unterschiede nicht wegräumt, sondern Dialog und Begegnung gerade aus Differenzen heraus ermöglicht.¹

Im Folgenden werden zunächst Verständnisse von Dialog im interreligiösen Kontext skizziert (1), Grundlagen für ein umfassendes differenzhermeneutisches Modell gelegt (2), welche als Vierevidenzquellenmodell entfaltet (3) und anhand von neun Differenzmustern dargestellt werden (4). Perspektiven für religiöse Bildung bündeln die Ausführungen (5).

1 Interreligiöser Dialog: Verständnisse und Formen

Neben Begriff und Ziel (1.1) werden Dialogebenen bzw. -orte skizziert (1.2) und religionspädagogisch präzisiert (1.3).

1.1 Begriff und Ziel

Das im 18. Jahrhundert aus dem Französischen entlehnte Fremdwort Dialog ist über das Französische (frz. *dialogue*) und Lateinische (*dialogus*) auf das Griechische (διάλογος, *diálogos*) zurückzuführen. Zum selben Wortstamm gehört διαλέγεσθαι, *dialégesthai*

¹ Vgl. *Armin Nassehi*, Mit dem Taxi durch die Gesellschaft. Soziologische Storys, Hamburg ³2015, 27.

(gr. sich unterreden, besprechen),² was die Wortwurzel *dia* (gr. *διά*, *diá*, dt. [hin-]durch) und *logos* (gr. *λόγος*, *lógos*, dt. Wort, Rede) enthält.³ Vor diesem Hintergrund wird Dialog häufig als „Zwiegespräch, Wechselrede“, aber auch als ‚Fließen von Worten‘ verstanden. Ist mit dieser etymologischen Herleitung etwas gewonnen? Zwar ist wohl jeder Dialog ein Gespräch, aber nicht jedes Gespräch ein Dialog – oder würde man ein Geplauder am Kaffeetisch oder beim Einkauf als Dialog bezeichnen?

Die Bedeutungsmomente eines Dialogverständnisses im interreligiösen Kontext sind sicher eindeutiger zu umreißen, nämlich als „Form, Stil und Qualität der Kommunikation, als Akt, Haltung und Kultur“⁴. Im Einzelnen:

- „Form“⁵: „Dialog kann das verbale Gespräch oder die gesamte zwischenmenschliche Kommunikation einschließlich ihrer nonverbalen Anteile, aber auch die innere Zwiesprache mit einem imaginierten Partner meinen.“
- „Stil“: Dialog ist „wechselseitige, reziproke, mutuale Kommunikation“, die „bi- oder multilateral – etwa in Form eines ‚roundtable‘ – angelegt sein“ kann. Neben der „sozialen Interaktion“ kann es auch intrapersonell zu einem „inneren Dialog“⁶ kommen.
- „Qualität“: „Dialog bezeichnet in dieser Hinsicht [...] die Balance von Zuhören und Reden auf der Basis der Anerkennung der Wahrheitsfähigkeit des Dialogpartners, der Wahrhaftigkeit seiner Artikulation und der (zumindest rudimentären) Wahrheitshaltigkeit der von ihm vertretenen Auffassungen. [...] Die Bereitschaft zur ehrlichen Auseinandersetzung kann dabei bis hin zum konstruktiven Streit, zum ‚dialogue in confrontation‘, führen. Aber im Rahmen einer dialogischen Begegnungsweise vollzieht sich solcher Streit in einer Haltung gegenseitiger Akzeptanz, vorurteilsfreien Respekts und offener Anteilnahme.“
- „Akt, Haltung und Kultur“: „Der einzelne dialogische Kommunikationsakt ist damit eingebettet in eine Kommunikationseinstellung, in eine bestimmte Form der Beziehung, die aus einer Beziehungshaltung hervorgeht [...]. Im weitesten Sinn bezeichnet Dialog [...] eine bestimmte Form und Qualität zwischenmenschlicher Beziehung, eine *Kultur* der Offenheit in Respekt vor der Andersartigkeit des anderen, [...] eine Kultur der Anerkennung von Differenz.“

Dialog ist damit i. d. R. ein verbales Gespräch und eine wechselseitige Kommunikation. Dialog muss nicht nur bi-, sondern kann auch tri-⁷ oder multilateral angelegt sein.

Das so umrissene ideale Dialogverständnis ist in der Wirklichkeit immer nur mit Abstrichen umzusetzen. Neben Machtverhältnissen sind Vorurteile oder mangelnde Dialogfähigkeit nur einige dialogverhindernde Aspekte. Das hier darzustellende Modell konzentriert sich auf das hermeneutische Problem, indem Verstehen, aber auch Missverstehen von Fremdem und Eigenem ins Zentrum gerückt wird.

² Vgl. ebd.

³ Vgl. *Wilhelm Gemoll*, Griechisch-Deutsches Schul- und Handwörterbuch, München 2010.

⁴ *Reinhold Bernhardt*, Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion, Zürich 2005, 19.

⁵ Ebd., 16 und die folgenden Zitate.

⁶ Ebd., 17 und die folgenden Zitate (H. i. O.).

⁷ Vgl. *Georg Langenhorst*, Trialogische Religionspädagogik, Freiburg i. B. 2016; *Claus Peter Sajak* (Hg.), Trialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze-Velber 2011.

Kirchenamtlich wird Dialog 1964 erstmals von Papst Paul VI. in seiner Antrittsenzyklika „*Ecclesiam suam*“ bestimmt, beschrieben und begründet.⁸ Diese Enzyklika wird in den Konzilstexten *Lumen gentium*, *Nostra aetate* und *Gaudium et spes* weitergeführt, wobei Dialog und Mission⁹ eng zusammengedacht werden. Heute wird im interreligiösen Dialog z. B. nicht das Ziel verfolgt, „über Theologie zu diskutieren, sondern Auskunft über die jeweils eigene Glaubensüberzeugung in einer klaren, für die Dialogpartner nachvollziehbaren Sprache zu geben und von da aus zu gemeinsamen Aktionen überzugehen.“¹⁰ Praktiziert wird Dialog auf unterschiedlichen Ebenen bzw. an unterschiedlichen Orten.

1.2 Dialogebenen bzw. -orte

Mit Bezug auf kirchliche Verlautbarungen spricht man auf katholischer Seite häufig von vier, miteinander verknüpften Ebenen des Dialogs:

- „a) Der *Dialog des Lebens*, in dem Menschen in einer offenen und nachbarschaftlichen Atmosphäre zusammenleben wollen, indem sie Freud und Leid, ihre menschlichen Probleme und Beschwerden miteinander teilen.
- b) Der *Dialog des Handelns*, in dem Christen und Nichtchristen für eine umfassende Entwicklung und Befreiung der Menschen zusammenarbeiten.
- c) Der *Dialog des theologischen Austausches*, in dem Spezialisten ihr Verständnis ihres jeweiligen religiösen Erbes vertiefen und die gegenseitigen Werte zu schätzen lernen.
- d) Der *Dialog der religiösen Erfahrung*, in dem Menschen, die in ihrer eigenen religiösen Tradition verwurzelt sind, ihren spirituellen Reichtum teilen, z. B. was Gebet und Betrachtung, Glaube und Suche nach Gott oder dem Absoluten angeht.“¹¹

Eine solche, im Grunde auf das Dokument „Dialog und Mission“¹² der päpstlichen Dialogbehörde zurückgehende Liste kann sicher darauf aufmerksam machen, dass ein interreligiöser Dialog in der Praxis an unterschiedlichen ‚Orten‘ erfolgt und unterschiedlicher Formen bzw. Arten bedarf.

Manches an der Viererliste ist sicher zu hinterfragen: Zunächst könnte die Benennung wohl auch anders erfolgen, z. B. alltäglicher, praktischer, intellektueller und spiritueller Dialog.¹³ Sodann sind sicher auch andere Differenzierungen möglich: Beispielsweise

⁸ Vgl. Felix Körner, Das Dialogverständnis der katholischen Kirche. Eine theologische Grundlegung, in: *zmr* 101 (2017), 78–93, hier 79 f.

⁹ Vgl. Andreas Renz, Dialog der Religionen, katholische Sicht, in: *WiReLex* (2016) 2, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100182/> (abgerufen am 03.01.2018).

¹⁰ Peter Antes, Hat der interreligiöse Dialog noch Zukunft?, in: Mariano Delgado u. a. (Hg.), *Transformationen der Missionswissenschaft* (FS zum 100. Jahrgang der ZMR), St. Ottilien 2016, 333–341, hier 340.

¹¹ *Päpstlicher Rat für den Interreligiösen Dialog*, Dialog und Verständigung, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (VApS 102), Bonn 1991, Art. 42, https://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/ebkportal/seelsorge_und_glaube/kirche_im_dialog/.content/.galleries/downloads/Dialog__Verknndigung_VAS_102_1991.pdf (abgerufen am 03.01.2018) (Hervorhebung M. R.).

¹² Vgl. *Päpstliches Sekretariat für die Nichtchristen*, Dialog und Mission, 1984, Art. 28–35, <http://www.cimer.org.au/documents/DialogueandMission1984.pdf> (abgerufen am 03.01.2018).

¹³ Vgl. z. B. Klaus Hock, Einführung in die Interkulturelle Theologie, Darmstadt 2011, 113.

könnte auch verstärkt ein „Dialog der Öffentlichkeit“¹⁴ oder ein „Dialog über den Dialog“¹⁵ geführt werden. Mit letztgenanntem könnte z. B. die Verständigung über den interreligiösen Dialog – z. B. theologische und wissenschaftstheoretische Grundlagen – erarbeitet werden. Nicht zuletzt wären mit Blick auf Bildungs- bzw. Lehr-Lernpraxen *Bildungs- bzw. Lehr-Lernorte* zu konkretisieren. Nur so können die spezifischen, institutionellen Bedingungen formeller, aber auch informeller Bildungs- und Lehr-Lernprozesse berücksichtigt werden (z. B. Freiwilligkeit). Material wäre die Inhaltlichkeit eines Dialogs nicht nur von der Ziel- bzw. Kompetenzperspektive her zu begründen, sondern auch mit den Verstehensvoraussetzungen der Teilnehmenden, möglichen Erfahrungen und Wahrheiten sowie nicht zuletzt mit Lehr-Lernformen in Verbindung zu bringen. Damit zeigt sich, dass interreligiöser Dialog in Bildungsprozessen notwendig von einem religionspädagogischen Verständnis her zu präzisieren ist.

Die Viererliste ließe sich auch systemtheoretisch präzisieren: Interreligiöse Dialoge kann man dann aus mindestens drei Positionen heraus beobachten und analysieren:

- „1. als Beobachtung der anderen Religionen aus der Perspektive eines Religionssystems,
2. als religiöse Beobachtung anderer Akteure verschiedener religiöser Bezugssysteme in einem Interaktionssystem und
3. als Beobachtung von Religions- und religiösen Interaktionssystemen ohne selbst explizit an ein religiöses Bezugssystem gebunden zu sein.“¹⁶

Eine solche Differenzierung legt es nahe, dass aus der jeweiligen Perspektive nicht nur der Gegenstand ein anderer ist, sondern interreligiöser Dialog insgesamt jeweils anders zu fassen ist. Nicht zuletzt können unterschiedliche Optionen für das Verstehen religiöser Heterogenität offengelegt und verschiedene Perspektiven aufeinander bezogen sowie mögliche Interdependenzen auch im Sinne von Spannungen und Konflikten expliziert werden. Hier geht es weniger um eine detaillierte Ausdifferenzierung als um eine Grundlegung.

1.3 Religionspädagogische Präzisierungen

Interreligiöser Dialog wird religionspädagogisch v. a. als interreligiöse Bildung¹⁷ bzw. interreligiöses Lernen¹⁸ thematisiert. Letzteres wird mindestens zweifach differenziert: In einem weiteren Sinne versteht man unter interreligiösem Lernen alle „Wahrnehmungen,

¹⁴ Körner, Das Dialogverständnis (wie Anm. 8), 88.

¹⁵ Hock, Einführung in die Interkulturelle Theologie (wie Anm. 13), 114.

¹⁶ Oliver Reis, Eine systemtheoretische Theologie der Religionen und deren religionspädagogische Konsequenzen, in: Gerhard Büttner u. a. (Hg.), Religiöse Pluralität (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 8), Babenhausen 2017, 213–221, hier 213.

¹⁷ Vgl. Friedrich Schweitzer, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.

¹⁸ Vgl. z. B. Karlo Meyer; Monika Tautz, Interreligiöses Lernen, in: WiReLex (2015), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100068/> (abgerufen am 03.01.2018); Claus Peter Sajak, Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2018; Mouhanad Khorchide, Gegebene, notwendige und zu überwindende Grenzen interreligiösen Lernens aus islamischer Sicht, in: Rainer Möller u. a. (Hg.), Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens, Münster 2017, 245–254.

die eine Religion und deren Angehörige betreffen, die verarbeitet und in das eigene Bewusstsein aufgenommen werden¹⁹. Im engeren Sinne geschieht interreligiöses Lernen „durch das Gespräch in direkten Begegnungen. Im Zentrum steht der Dialog, in dem sich beide Gesprächspartner gegenseitig respektieren und zu verstehen versuchen“²⁰. Interreligiöses Lernen im engeren Sinne zielt auf interreligiöse Kompetenzen²¹, nämlich auf „Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, angesichts und in einer bestimmten religiösen Tradition eine verantwortete und begründete Position zu Religion auszubilden, die pluralitätsbewusst anerkennt, dass Religion nur im Plural vorkommt und diesen Religionsplural produktiv zueinander zu vermitteln versteht“²². Dabei kommt es entscheidend darauf an, „Eigenes und Fremdes zu unterscheiden (Diversifikationskompetenz) und zugleich Eigenes und Fremdes miteinander in Beziehung zu setzen und miteinander zu vermitteln (Relationskompetenz)“²³. Da aber nicht wenige Heranwachsende, die formal einer christlichen Konfession angehören, christlich-konfessionelle Positionen nicht erkennen und vertreten können, ist diesen Heranwachsenden die eigene Religion zur Fremdreigion geworden. Damit verflüssigen sich die Grenzen zwischen Binnen- und Außenperspektive, weshalb interreligiöses Lernen hier verstärkt auf intrareligiöses Lernen der eigenen religiösen Tradition bezogen werden muss.²⁴ Darüber hinaus sind sozioökonomische Faktoren²⁵ ebenso zu berücksichtigen, wie entwicklungspsychologische Voraussetzungen. Nicht zuletzt ist interreligiöses Lernen nicht nur in Schule und Religionsunterricht relevant, sondern es ist eine grundlegende Dimension jeglicher Bildung, wie z. B. in Kindertagesstätten, in der kirchlichen Jugendarbeit und in der religiösen Erwachsenenbildung.²⁶ Mit einem so verstandenen interreligiösen Lernen könnte man Gemeinsamkeiten stärken, Unterschieden gerecht werden und die Besonderheiten der eigenen religiösen Tradition schätzen.²⁷

¹⁹ *Stephan Leimgruber*, *Interreligiöses Lernen*, 2. Aufl. der Neuausgabe, München 2010, 20.

²⁰ Ebd., 21.

²¹ Vgl. dazu u. a. *Max Bernlochner*, *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam*, Paderborn u. a. 2013.

²² *Mirjam Schambeck*, *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen 2013, 174.

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. *Claudia Gärtner*, *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*, Paderborn 2015, 217 f.

²⁵ Vgl. *Bernhard Grümme*, *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg i. B. 2017, 203.

²⁶ Vgl. *Christina Kalloch; Stephan Leimgruber; Ulrich Schwab*, *Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*, 3., überarb. Aufl., Freiburg i. B. 2014, 263 f.

²⁷ Vgl. *Reinhold Boschki*, *Ein besonderes Verhältnis – eine neue Haltung. Das Judentum in der Sicht einer komparativ-theologisch inspirierten Religionspädagogik*, in: Rita Burrichter u. a. (Hg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015, 71–88, hier 84.

2 Orientierende Grundlegungen einer Differenzhermeneutik

Den Umgang mit Differenz erläutere ich ausgehend von einem alienitätsorientierten bzw. xenologischen Hermeneutikverständnis (2.1), das ich in Überschneidungssituationen kontextualisiere (2.2), um anschließend die Implikationen des Modells offenzulegen (2.3).

2.1 Alienitätsorientiertes Differenzverstehen: Fremdes in Bezug und Entzug zum Eigenen

Ein Beispiel aus dem Alltag soll dieses Differenzverständnis veranschaulichen:

Jede/r kennt ein Haus mit mehreren Wohnungen. Vielleicht leben oder lebten Sie ja in so einem Haus. Die eigene Wohnung wird von der des Nachbarn durch eine Wand getrennt. Ohne diese Wand gäbe es weder die eigene Wohnung, noch die des Nachbarn. Beide sind von dieser Wand abhängig. „Sie konstituiert sie, indem sie sowohl trennt als auch zusammenbindet.“²⁸ Ich erweitere dieses statische Bild um lebende Menschen und skizziere: Ich bin in meiner Wohnung und höre, was in der Nachbarwohnung vor sich geht. Manchmal vielleicht eher unfreiwillig bekomme ich ein Gespräch, einen Freuden schrei, einen Streit mit.

Für unseren Zusammenhang bedeutet dies: „Das, was mich konstituiert, trennt mich von dem anderen. [...] Der andere ist nicht mit mir identisch und kann es nie werden, denn das würde ihn und mich unserer Identität berauben.“²⁹ Damit ist und bleibt die ‚Wand‘ Konstitutivum und Distinktivum zwischen beiden und darf nicht durchbrochen oder aufgelöst werden. Mit anderen Worten: „Die Fremden sind Mitkonstituenten in vielfacher Hinsicht. Wir sind voneinander wechselseitig abhängig. Jeder konstituiert des anderen Identität.“³⁰ Deshalb sind Prozesse der Kommunikation und des Austausches so zu gestalten, dass die Wand als das „Gesicht“³¹ des Fremden stehen bleibt und diese Wand gleichzeitig durchlässig ist für Kommunikation und Austausch. Verstehen des Fremden kann dann nicht als Horizontverschmelzung (*Hans-Georg Gadamer*) aufgefasst werden, wie dies in der Tradition einer philosophischen Hermeneutik von *Rudolf Bultmann* bis *Paul Ricouer* getan wird,³² sondern muss das Fremde und die Art der Differenz stärker ins Blickfeld rücken.

In der Entfaltung eines alienitätsorientierten Erfahrungsverständnisses³³ und im Anschluss an *Theo Sundermeier* verstehe ich die Wand einerseits als bleibende Differenz zwischen Eigenem und Fremdem und andererseits als Verbindung in Kommunikation. Verstehen ereignet sich dann im Dialog, im Umgang, in der Kommunikation mit Fremden und Fremdem, nicht nur beim kognitiven Verstehen und Erklären. Die wahre, persönliche Bedeutung für jede Fremde und jeden Fremden, einzeln wie für die Gemeinschaft insgesamt, kann mir erst dann aufgehen, wenn ich mich als ganzer Mensch mit all

²⁸ *Theo Sundermeier*, Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen 1996, 133.

²⁹ Ebd., 133 f.

³⁰ Ebd., 135.

³¹ Ebd., 134.

³² Vgl. ebd., 78–81.

³³ Vgl. *Manfred Riegger*, Erfahrung, in: *WiReLex* 2016; <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100193/> (abgerufen am 03.01.2018).

meinen Erfahrungen in einen Kommunikationsprozess mit Fremden einlasse. In solchen Prozessen kann sich interreligiöse Kompetenz als „Diversifikations- und Relationskompetenz“³⁴ entwickeln. Geht es bei der Thematisierung und Bearbeitung von Fremdheit in der Alteritätsdidaktik um die Überführung von Fremdem zu Anderem³⁵ und die Wahrnehmung des Anderen als Anderen, so zielt Alienitätsdidaktik im Durchgang durch das Fremde auf die Wahrnehmung des Fremden als Fremden. Verlangt Verstehen eines Anderen die „Rekonstruktion seiner Weltkonstruktion in ihrem Sinn für ihn [...], indem ich versuchen muss, gerade die unaufhebbare Andersheit des Anderen aus seiner Weltperspektive so zu rekonstruieren, dass ich sie nicht durch mein Vorverständnis mir angleichend nivelliere“³⁶, verlangt Verstehen eines Fremden ebenso die Rekonstruktion seiner Weltkonstruktion in ihrem Sinn für ihn, aber unter erlebter Wahrung der Fremdheit des Fremden. Wenn im Gespräch dem Anderen das Verstehen zurückgespiegelt wird, kann „dies neue Verständigungsmöglichkeiten erschließen, und das kooperative Gespräch kann so gegenseitig kreative Erweiterungsprozesse in Gang setzen“³⁷. Vergleichbares ereignet sich beim Fremden, aber Differenz und Einheit, Identität und Verständigung zwischen Eigenem und Fremdem gibt nicht nur zu lernen (*Peter Biehl*) oder zu denken (*Rudolf Englerl*), sondern auch emotional zu erfahren, sodass das Fremde sowie das Fremde im Eigenen immer besser verstanden *und* emotional sowie differenzbewusst erfahren wird.

2.2 Konstruktionen in Überschneidungssituationen

Ausgangspunkt meiner Überlegungen sind Situationen, in denen Eigenes und Fremdes sich begegnen, sich treffen. Solche Situationen können auch als interkulturelle bzw. interreligiöse Überschneidungssituation bezeichnet werden, von denen man spricht, „wenn sich in einer Situation kulturell oder religiös bedingte Codes, Interpretationen und Deutungen dieser Situation überlappen und wenn sich daraus Missverständnisse oder Verunsicherungen ergeben – oder auch der exotische Reiz einer Situation“³⁸. Die Deutungen im Zwischenbereich von eigen und fremd (1) sind entscheidend – so meine These – durch die Art und Weise des Kontakts beider Sphären (2) und die emotionale Intensität (3) geprägt, die mit der Situation in Verbindung gebracht werden. Alle drei Aspekte beeinflussen die subjektiven Konstruktionen (4). In so spezifizierten Überschneidungssituationen kann es zu „Critical Incidents“³⁹ kommen. Das sind „Situationen, in denen die Beteiligten

³⁴ *Schambeck*, Interreligiöse Kompetenz (wie Anm. 22), 174.

³⁵ Vgl. auch *Hans Mendl*, Wie Kinder mit Differenz umgehen – Theologisieren mit Kindern im Kontext religiöser Pluralität, in: Anton A. Bucher u. a. (Hg.), „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen (Jahrbuch für Kindertheologie 8), Stuttgart 2009, 23–38, hier 30.

³⁶ *Helmut Peukert*, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik, in: Engelbert Groß (Hg.), Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, 51–91, hier 69 f.
³⁷ Ebd. 70.

³⁸ *Joachim Willems*, Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011/1) 202–219, hier 207, <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-01a/13.pdf> (abgerufen am 03.01.2018).

³⁹ *Joachim Willems*, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011, 78.

jeweils in Übereinstimmung mit unterschiedlichen [...] 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“⁴⁰. Es handelt sich also „um Perturbationen, die nicht durch Assimilationen – und in manchen Fällen auch nicht durch Akkommodationen – bearbeitet werden können“⁴¹. Mein Verständnis beinhaltet nicht nur Critical Incidents, sondern auch immer besser gelingende Überschneidungssituationen.

2.3 Differenzhermeneutik: analytisches Modell, normative Zielperspektive, empirische Basis

Das hier zu entwickelnde *analytische Modell* dient dem Verstehen des Verhältnisses von eigener Religiosität und gelebter Kultur sowie fremder Religiosität und gelebter fremder Kultur. Folgende vier Elemente sind nicht nur Quelle des religiös-kulturellen Verstehens, sondern lassen Religiosität und gelebte Kultur als einleuchtend erscheinen, weshalb ich von vier Evidenzquellen spreche. Es handelt sich um *standortgebundene Zuschreibung von eigen und fremd, emotionale Ladung der Wahrnehmung, sinnliche Wahrnehmung von Kontaktformen von Religiosität und Kultur sowie subjektive Konstruktionen von Mustern*.⁴² Die auftretenden Interdependenzen werden in einem formalen Modell erfasst. Die *Funktion* besteht darin, den Umgang mit der Differenz zwischen eigener und fremder Religiosität und gelebter Kultur auf Seiten von Subjekten zu erhellen. Ich gehe also von aktiv konstruierenden Subjekten aus, die an Bildungsprozessen teilnehmen können. Dennoch begnüge ich mich nicht mit bloßer Wahrnehmung von Konstruktionsprozessen, denn dem Modell liegt auch eine *normative Vorstellung* zugrunde, nämlich eine zunehmende Ausdifferenzierung der neun Muster für den Umgang mit Differenz von Eigenem und Fremdem in der Zielperspektive *empathische Anerkennung der/des Fremden*.

Sicher existieren in der Wirklichkeit viele Differenzmuster und nicht nur neun in Reinform. Das Modell erlaubt aber idealtypische Klassifizierungen und Analysen konkreter Differenzmuster. Wird das Modell als analytisches Instrument eingesetzt, d. h. werden konkrete Konstruktionen von Subjekten auf ihre jeweiligen Anteile an den einzelnen idealen Mustern hin untersucht, so schmälert dies nicht die normative Ausrichtung des Modells.

Drei Muster (*antipathische Geringschätzung, Xenophobie und gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit*) sprengen in gewissem Sinne den Rahmen des theoretischen Modells, weil hier auch empirisch erhobene Formen des Umgangs mit der Abwehr von Differenzen einbezogen werden. Insofern bilden diese Muster eine Besonderheit, obwohl das zu erläuternde Modell grundsätzlich ein theoretisch entwickeltes ist. Positiv formuliert: Zu wünschen wäre, dass auch positive Formen des Umgangs mit Differenzen stärker empirisch untersucht würden.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Ebd.

⁴² Eine erste Version wurde vorgestellt in: *Manfred Riegger*, Kommunikation des Glaubens. Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime, München 2008, 51–60.

Insgesamt handelt es sich beim vorzustellenden Modell um ein theoriebasiertes und teilweise empirisch abgesichertes, differenzhermeneutisches Modell, das auf Basis konstruktivistischer Grundannahmen den Umgang mit religiös-kulturell Fremdem und Eigenem erklären und verstehen hilft. Dieses Modell liefert einen Rahmen, innerhalb dessen Fragen der Wahrnehmung inter- und transreligiöser bzw. -kultureller Differenz ebenso reflektiert werden können, wie die Einflüsse von emotionalen Ladungen, welche für religionspädagogisch zu verantwortende Bildungsprozesse von entscheidender Bedeutung sind.

3 Vierevidenzquellenmodell

Aus dem Blick des Sozialkonstruktivismus bzw. einer sozial-konstruktivistischen Lerntheorie können vier Prinzipien ausgemacht werden:

- „die sinnliche Wahrnehmung von Phänomenen,
- die kognitive Konstruktion, die neue Impulse und bereits vorhandene Gedächtnisspuren und Konstrukte miteinander verbindet,
- die soziale Bestätigung oder Verleugnung
- und die emotionale Färbung der Wahrnehmung.“⁴³

Diese vier Prinzipien präzisiere ich mit vier Evidenzquellen, die anschließend erläutert werden: emotionale Ladung (3.1), standortgebundene Zuschreibung von eigen und fremd (3.2), Kontaktformen (3.3) und subjektive Konstruktionen von Mustern (3.4).

3.1 Emotionale Ladung

Gefühle, Affekte, Emotionen, Stimmungen sind unterschiedliche Bezeichnungen, die häufig synonym verwendet werden. Auch wenn für den Begriff Emotion keine allgemein anerkannte Definition existiert, beeinflussen Emotionen grundlegend unser Denken, Reden und Handeln.⁴⁴ Für das vorliegende Modell konzentriere ich mich zunächst auf die Ladung der Emotionen, die Erregungszustände, die von positiv bis negativ reichen können. Diese emotionalen Ladungen stellen gewissermaßen einen Filter für die Aufnahme von Informationen dar⁴⁵ und können damit Konstruktionsprozesse beherrschen. Mit der normativen Zielperspektive *Empathie vor Augen*, können die emotionalen Ladungen weiter ausdifferenziert werden. In Abb. 1 werden die emotionalen Ladungen den noch zu erläuternden Differenzmustern zugeordnet.

⁴³ Hans Menl, Der fremde Andere. Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik, in: Gerhard Büttner u. a. (Hg.), Religiöse Pluralität (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 8), Babenhausen 2017, 106–118, hier 108.

⁴⁴ Vgl. zum Ganzen: Elisabeth Naurath, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn ³2012.

⁴⁵ Vgl. Menl, Der fremde Andere (wie Anm. 43), 109.

	Emotion	Differenzmuster
9	empathische	Anerkennung
8	empathische	Aneignung
7	sympathische	Einordnung
6	emotionslose	Toleranz
5	emotionslose	Indifferenz
4	apathische	Distanz
3	antipathische	Geringschätzung
2	ängstlich gegenüber	Fremden
1	wütende	Fremdenfeindlichkeit

Abb. 1: Emotion und Differenzmuster

che aus und hat den älteren Ausdruck ‚Einführung‘ weitestgehend abgelöst.⁴⁸ Heute changiert Empathie zwischen epistemischen und praktisch-performativen Bedeutungszuschreibungen. Ich beziehe mich auf ein in der wissenschaftlichen *Theory of Mind*-Debatte – also der Debatte, die (vereinfacht ausgedrückt) zu klären versucht, wie Menschen andere Menschen bzw. Dinge verstehen – entwickeltes Verständnis.

Empathie kann demnach phänomenal, d. h. die unmittelbar erfahrbare Erlebnisqualität betreffend, folgendermaßen beschreiben werden:

„Empathie (ist) die Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage oder auch der Intention eines Anderen teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Trotz dieser Teilhabe bleiben Gefühl bzw. Intention aber anschaulich dem Anderen zugehörig. Empathie ist gleichbedeutend mit *Einführung* und Mitempfinden, nicht aber mit Mitgefühl [...].

Empathie ist zu unterscheiden von

- *Gefühlsansteckung*: Die Stimmung des Anderen ergreift vom Beobachter selbst Besitz und wird dabei ganz zu dessen eigenstem Gefühl, ohne dass ihm der Andere als dessen Auslöser bewusst wird [...].
- *Perspektivenübernahme*: Erkenntnisakt, bei dem die subjektive Verfassung des Anderen rein rational erschlossen wird, ohne dass eigenes Mitempfinden daran beteiligt sein muss [...].⁴⁹

⁴⁶ Milton J. Bennet, *Overcoming the Golden Rule: Sympathy and Empathy*, in: ders. (Hg.), *Basic Concepts of Intercultural Communication*, Boston u. a. 1998, 191–214, hier 207.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Vgl. Hanspeter Schmitt, *Empathie und Wertkommunikation. Theorie des Einfühlungsvermögens in theologisch-ethischer Perspektive*, Freiburg (Schweiz) u. a. 2003.

⁴⁹ Doris Bischof-Köhler, *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie. Theory of Mind*, Stuttgart 2011, 261 (H. i. O.).

Empathie ist vom Englischen her zunächst eine Einführung, die „durch Vorstellung erreichte kognitive und emotionale Anteilnahme an Erfahrungen anderer Personen“⁴⁶. Im Vergleich zu Sympathie sind damit besonders zwei Unterschiede bedeutsam: „Anteilnahme“ statt „Ersetzen“ und „Erfahrung“ bzw. „Perspektive“ statt „Position“⁴⁷. Das Wort Empathie breitete sich als Rückübersetzung aus dem Englischen seit dem Ende der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der deutschen Alltagssprache

Als Auslösebedingungen für Empathie gelten der Ausdruck eines Anderen und seine Situation, weshalb zwei Weisen von Empathie zu unterscheiden sind:

- „*ausdrucksvermittelte Empathie*“: „Die Wahrnehmung des Ausdrucksverhaltens beim Anderen“ und
- „*situationsvermittelte Empathie*“: „Die Wahrnehmung der Situation des Anderen“⁵⁰

Da man häufig dem Ausdruck eines Anderen nicht ansieht, um was es ihr oder ihm geht, muss man die Intention des Anderen aus dem situativen Kontext entnehmen. Somit ist situationsvermittelte Empathie von besonderer Bedeutung.⁵¹

Situationsvermittelte Empathie beruht auf der grundlegenden Fähigkeit der „Selbstobjektivierung“⁵², d. h. zum unreflektierten Selbstempfinden (*I* im Sinne von Selbst als Subjekt bzw. mediales Ich) kommt in der Vorstellung das bewusst wahrnehmbare Ich (*Me* im Sinne von Selbst als Objekt bzw. figurales Ich) hinzu, womit sich das figurale Ich im Spiegelbild erkennen kann.⁵³ Diese Selbstobjektivierung ist die Basis für zwei Voraussetzungen für Empathie:

- „synchrone Identifikation“⁵⁴: „So wie ich mich als figurales Ich im Spiegel erkenne, beziehe ich den Anblick des Anderen, das Du, auf ein Erlebnis-Innen von im Prinzip der gleichen Art wie mein eigenes Empfinden. *Like me* bedeutet in diesem Kontext die Entsprechung von Innen und Außen sowohl in Bezug auf *I* und *Me* als auch auf *I* und *You*. Wenn ich auf diese Weise identifikatorisch an der Situation des Anderen teilhabe (Mitvollzug), erlebe ich sie so, als wäre ich an seiner Stelle, und das bringt in mir das subjektive Erleben zum Klingen, das seiner Situation entspricht.“
- „Ich-Andere-Unterscheidung“: Die psychische Ich-Andere Unterscheidung erlaubt, das „induzierte Gefühl auf den Anderen und seine Situation zu beziehen und dadurch zu erkennen, dass es seine Lage kennzeichnet.“

Neben „synchroner Identifikation“ ist also die „Ich-Andere-Unterscheidung“ für Empathie im hier verstandenen Sinne konstitutiv. Eine solche Empathie umfasst also ein empathisches Differenzbewusstsein. Die Basis für die Erfahrung von Wesensverwandtschaft zwischen Ich und Du wird bereits im ersten Lebensjahr gelegt, indem die Bezugspersonen den Emotionsausdruck des Kindes spiegeln, Affektabstimmung reflektieren und in diesem Kontext die Spiegelneuronen programmiert werden.⁵⁵ Eine explizite Erkenntnis des „*like me*“ kann im zweiten Lebensjahr erwartet werden.⁵⁶ Angesichts der Bedeutung, die Empathie spielt, muss auch ein mögliches Zuviel an Empathie in den Blick genommen werden.⁵⁷

⁵⁰ Ebd. (H. i. O.).

⁵¹ Vgl. ebd., 271.

⁵² Ebd., 269.

⁵³ Vgl. ebd., 269 f.

⁵⁴ Ebd., 272 und die folgenden Zitate (H. i. O.).

⁵⁵ Vgl. ebd., 277.

⁵⁶ Vgl. ebd., 278.

⁵⁷ Vgl. z. B. Fritz Breithaupt, *Die dunklen Seiten der Empathie*, Berlin 2017, 76.

3.2 Standortgebundene Zuschreibung von *eigen* und *fremd*

Das Thema Fremdheit ist in der Literatur kaum zu überblicken und wird sehr unterschiedlich bearbeitet. Fremdheit und der Umgang mit ihr kann grundsätzlich der Xenologie (gr. *Xenos* = das Fremde) zugeordnet werden. Kulturelle und religiöse Fremdheit ist Thema unterschiedlichster Forschungsbereiche. Da jedoch die einzelnen Disziplinen Fremdheit nicht übergreifend, sondern in Abhängigkeit von ihren Forschungszielen definieren, umreiß ich im Folgenden diesen Begriff, damit eine wechselseitige Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbestände möglich wird.

- *Grundbedeutung: Fremde/s entzieht sich dem eigenen Zugriff*

Auch wenn kein allgemein anerkanntes Verständnis von fremd vorliegt,⁵⁸ gehe ich von folgendem Grundverständnis aus: Fremd bezeichne ich, „was einzig in der Weise da ist, dass es sich dem eigenen Zugriff entzieht“⁵⁹. Während eine Person schon existiert, entsteht das Eigene, „indem sich ihm etwas entzieht, und das, was sich entzieht, ist genau das, was wir als fremd und fremdartig erfahren“⁶⁰. Dieses allgemeine Verständnis von ‚fremd‘ wird im Blick auf die Herkunft des Wortes mit Dimensionen konkretisiert.

- *Drei Dimensionen von fremd und eigen*

Die deutsche Sprache verfügt – im Unterschied zum Englischen oder Lateinischen – nur über ein Wort für den Sachverhalt ‚fremd‘. Doch damit sind mehrere Bedeutungen verbunden, die im Kern auf drei reduzierbar sind:⁶¹

Fremd steht in gewissem Gegensatz, im Kontrast zu eigen. Damit ist etwas oder jemand eigen, das/der nah bzw. innen und/oder bekannt bzw. vertraut und/oder zugehörig, integriert bzw. heimisch oder einheimisch ist. Ich stelle die Bedeutungsvarianten in Abb. 2 zusammen.

Aspekte	eigen	fremd
• Räumlichkeit:	• nah, innen	• fern, weit weg, außen
• Art des Verständnisses:	• bekannt, vertraut	• unbekannt, unvertraut
• Besitz oder Ein- bzw. Ausschluss:	• zugehörig, eingeschlossen, (ein-)heimisch	• nicht zugehörig, ausgeschlossen, ausländisch

Abb. 2: Dimensionen von *eigen* und *fremd*

⁵⁸ Vgl. z. B. *Monika Tautz*, *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum*, Stuttgart u. a. 2007, 364–367.

⁵⁹ *Bernhard Waldenfels*, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, Frankfurt a. M. 2006, 110. Vgl. zum Ganzen auch *Tobias Kaspari*, *Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik*, Leipzig 2010.

⁶⁰ *Waldenfels*, *Grundmotive* (wie Anm. 59), 20.

⁶¹ Vgl. ebd., 111 f.

Ein solch dreidimensionales Verständnis von fremd beinhaltet, dass ein Sachverhalt aufgrund eines Merkmals fremd und aufgrund eines anderen nicht fremd ist. Beispielsweise ist der muslimische Kollege, mit dem ich eng zusammenarbeite, mir räumlich nah (Ort), meinem Arbeitsbereich zugehörig (Teilnahme), aber hinsichtlich seiner Religion mir unvertraut, fremd (Andersartigkeit). Wie hängen die Bedeutungsvarianten zusammen? Wie *Bernhard Waldenfels*⁶² lehne ich fremd als ein gleichlautendes, aber mit mehrfacher Bedeutung versehenes Wort (Homonymie) ab (z. B. Bank = Sitzgelegenheit bzw. Geldinstitut). Vielmehr scheint eine echte Mehr- bzw. Vieldeutigkeit (Polysemie) vorzuliegen, ähnlich wie beim Guten. Dann stellt sich jedoch die Frage nach der Wertigkeit. Die verschiedenen Bedeutungsvarianten sind nicht gleichwertig, sondern gestuft anzuordnen, wobei der räumliche Aspekt bei einer radikalen Form der Fremdheit tonangebend ist.⁶³ In Bezug auf Konstruktionsprozesse scheint mir eine bereichsspezifische Zuordnung ‚fremd‘ am zielführendsten zu sein. In diesem Sinne ist islamische Religiosität – für viele Christen in der Bundesrepublik Deutschland – nicht vertraut, weil bisher nur wenige deutsche Staatsbürger und insgesamt nur eine Minderheit islamische Religiosität praktizieren. Nicht zuletzt ist Fremdheit relational, objektiv nicht bestimmbar und vom Standort des Menschen abhängig.

3.3 Kontaktformen

Der Kontakt zwischen Eigenem und Fremdem ist für die Konstruktion weiterhin entscheidend. Dieser kann unterschiedliche Formen annehmen, z. B. face-to-face oder medial vermittelt. Dabei beinhalten Kontaktformen i. d. R. Ausdrucksformen als Objekte des Ausdrucks von Menschen.

Die Art und Weise des Kontakts prägt die subjektive Standortzuschreibung (eigen bzw. fremd), da von der Wahrnehmung des Kontakts abhängig ist, was Menschen als ihnen nahe, vertraut und eigen ansehen. Die Kontaktform bzw. die Wahl derselben entscheidet ebenso mit darüber, was als *fremd* oder Fremde betrachtet wird, wie der bereits eingenommene Standort eines Subjektes.

3.4 Subjektive Konstruktionen

Am Anfang steht nicht nur die Differenz von Eigenem und Fremdem, sondern auch eine ‚Mischung‘⁶⁴. Menschen unterscheiden sich dadurch, wie sie mit Fremde/m umgehen: Sie können Fremde/s ins Eigene einlassen oder es abwehren, vereinnahmen oder gewähren lassen und sie können dies mit unterschiedlicher emotionaler Ladung tun. Da konstruktivistisch gewendet jede Wahrnehmung kognitiv vorstrukturiert ist, kreierte das Gehirn dabei das ‚Mischungsverhältnis‘ von fremd und eigen. Verdeutlicht werden kann dies anhand von sogenannten Vexier- oder Kippbildern. Dem Betrachter vorgelegt, erzeugen sie spontan scheinbar eindeutige Wahrnehmungen beispielsweise einer Figur. Doch schon nach kurzer Zeit – je nach Erwartung, Vorinformation usw. – wird eine ganz

⁶² Vgl. ebd., 112.

⁶³ Vgl. ebd.

⁶⁴ Ebd., 118.

andere Figur wahrgenommen. In diesem Sinne kippt die Wahrnehmung z. B. zwischen alter und junger Frau oder eben zwischen Eigenem und Fremdem. Die folgenden Muster enthalten unterschiedliche Möglichkeiten von ‚Kippfiguren‘.

4 Differenzmuster

Meine These lautet: Je nach ‚Verhältnis‘ von eigen und fremd gibt es nicht nur lineare, aufeinanderfolgende Stufen interkultureller Sensitivität⁶⁵ oder verschiedene „Stile der Fremdbegegnung“⁶⁶, sondern es kommt zu Differenzmustern. Wie sich auf einem Marktplatz Angebot und Nachfrage in Abhängigkeit von Werbung, Qualität der angebotenen Waren, subjektiven Bedürfnissen der Nachfrager/innen usw. treffen, bilden die Differenzmuster einen standortbezogenen Umschlagplatz zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen eigener und fremder Religion und Religiosität bzw. Kultur in Abhängigkeit der Kontaktformen und emotionalen Ladung.

Der Zusammenhang der vier Evidenzquellen wird über die Differenzmuster präzisiert. Insgesamt sind diese Muster unterschiedliche Ausformungen eines Zwischenbereiches, dessen vermittelnder Charakter im Idealfall „weder auf Eigenes zurückgeführt noch in ein Ganzes integriert, noch universalen Gesetzen unterworfen werden kann. Was sich zwischen uns abspielt, gehört weder jedem einzelnen noch allen insgesamt. Es bildet in diesem Sinne ein Land, das niemand (ganz) gehört, eine Grenzlandschaft, die zugleich verbindet und trennt“⁶⁷. Ein so verstandener Zwischenbe-

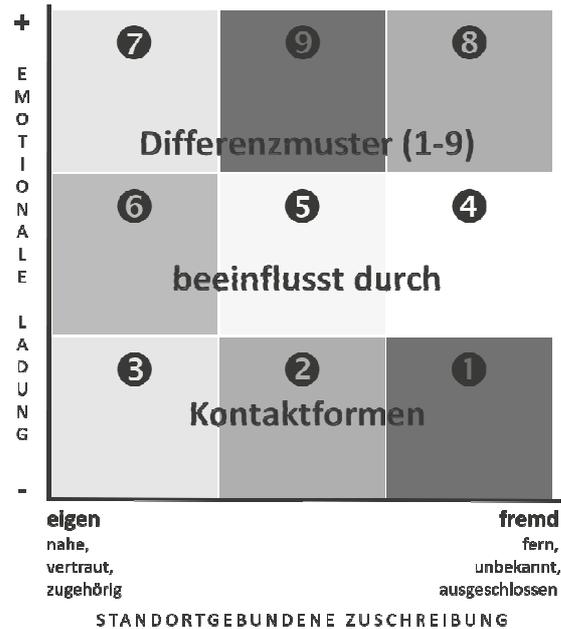


Abb. 3: Differenzmuster von Religiosität und gelebter Kultur

⁶⁵ Vgl. Milton J. Bennett, Towards Ethnorelativism, in: R. Michael M. Paige (Hg.), Education for the intercultural Experience, Yarmouth 1993; ders., In the wake of September 11, in: Wolf-Rainer Leenen (Hg.), Enhancing intercultural competence in police organizations, Münster 2002, 23–42; Claudia Gärtner, Hermeneutik des Fremden, in: WiReLex (2015) 2, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100078/> (abgerufen am 03.01.2018).

⁶⁶ Heinz Streib, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenophischen Religionsdidaktik, in: Peter Schreiner u. a. (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 230–243, hier 237.

⁶⁷ Waldenfels, Grundmotive (wie Anm. 59), 110.

reich scheint immer wieder in der Gefahr, auf die ein oder andere Art und Weise aufgelöst zu werden:⁶⁸ Führe ich die Evidenzquellen zusammen, ergibt sich das Schema nach Abb. 3.

Die hier entwickelten Muster *Einordnung* ins Eigene, *Aneignung* sowie *Anerkennung* der/des Fremden konvergieren zum Teil mit drei der vier von *Ortfried Schöffler*⁶⁹ beschriebenen Modi des Fremderlebens, nämlich mit „Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen“, „Fremdheit als Ergänzung“ sowie „Fremdheit als Komplementarität“. Ebenso konvergieren die benannten Muster teilweise mit Stufen des entwicklungspsychologischen Modells interkultureller Wahrnehmung von *Milton J. Bennett*, nämlich „Minimalisierung“⁷⁰ (Minimalisierung der Differenz), „Adaption“⁷¹ (Anpassung an Unterschiede) und „Integration“⁷² (Integration der Unterschiede). Die Differenzmuster *Geringschätzung* der/des Fremden, *Fremdenangst* und gewaltbereite *Fremdenfeindlichkeit* konvergieren mit Dimensionen von repräsentativen Umfragen der Universität Bielefeld zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in Deutschland bzw. Europa.⁷³

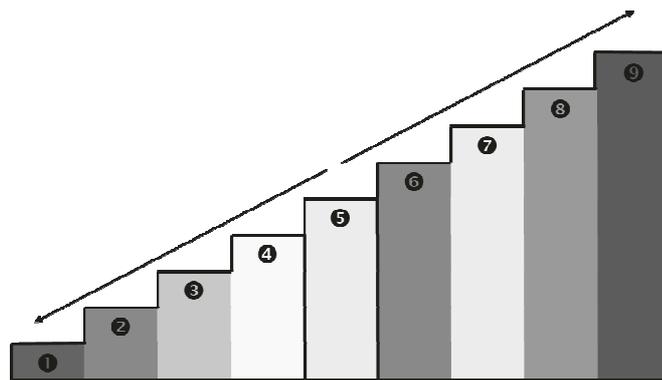


Abb. 4: Normative Anordnung der Differenzmuster

Die Entfaltung der Muster erfolgt entsprechend der zunehmenden Ausdifferenzierung der Kategorien zur empathischen Wahrnehmung und Integration von Unterschieden,⁷⁴ weshalb ich sie mit Muster 5 absteigend und ab 6 aufsteigend (vgl. Abb. 4) erläutere.

Zur besseren Veranschaulichung gehe ich bei den folgenden Beispielen i. d. R. zum einen von einer eigenen christlichen, deutschen Sicht und einer fremden islamischen Religiosität bzw. Kultur aus und zum anderen von einer eigenen islamischen Sicht, ohne weitere, sicher notwendige Differenzierungen wie etwa zwischen deutschstämmigen Muslimen, Migranten türkischer oder arabischer Herkunft sowie koptischen, ägyptischen Christen.

⁶⁸ Vgl. dazu *Sundermeier*, Den Fremden verstehen (wie Anm. 28), 73–77.

⁶⁹ Vgl. *Ortfried Schöffler*, Modi des Fremderlebens, in: ders. (Hg.), *Das Fremde*, Opladen 1991, 11–42.

⁷⁰ *Bennett*, Towards Ethnorelativism (wie Anm. 65), 41.

⁷¹ Ebd., 51.

⁷² Ebd., 59.

⁷³ Vgl. *Wilhelm Heitmeyer* (Hg.), *Deutsche Zustände*, Folge 1–10, Frankfurt a. M. 2002–2012; seither auch *Andreas Zick u. a.*, *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*, Berlin 2011.

⁷⁴ Vgl. dazu *Bennett*, Towards Ethnorelativism (wie Anm. 65), 21.

4.1 Emotionslose Indifferenz gegenüber den/dem Fremden

Dieses Differenzmuster zeichnet aus, dass es nicht darauf ankommt, ob dieses oder jenes geschieht, da „alles in die Monotonie der Gleich-Gültigkeit versinkt“⁷⁵, auch die Emotionen.

Vieles langweilt. Damit kommt in diesem Muster kein relevantes Verstehen oder Nicht-Verstehen zustande, weil den Subjekten keine Kategorien zur Unterscheidung verfügbar sind. Aufgrund der steigenden Zahl ‚nichtpraktizierender‘ Christen bzw. Konfessionsloser muss dieser Form im Westen wohl zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt werden. In der Schule könnten hier Inhalte des Islam einerseits und des Christentums andererseits lediglich kategorienlos angehäuft werden, die schnell wieder vergessen sind, wenn sie nicht mehr für notenrelevant erachtet werden.

4.2 Apathische Distanz gegenüber den/dem Fremden

Hier bestehen lediglich schemenhafte Unterscheidungskategorien, z. B. in Form von ganz allgemeinen Vorstellungen und Begriffen, die mit Apathie verbunden sind.

Aus westlicher Sicht könnte die Verschleierung von Frauen im Islam zur Aussage führen: „Wie gut haben es nicht-muslimische Frauen in Deutschland. Sie sind gleichberechtigt und auf keine Weise benachteiligt.“

Indem ich mich vom Fremden distanzieren, erfahre ich durch die Fremdheit etwas mehr von mir (ähnlich wie bei der Aneignung des Fremden). Das Fremde bleibt aber lediglich eine *schemenhafte Gegenfolie* (Unterschied zur Aneignung), man erkundigt sich nicht nach dem Fremden, hegt keinen Wunsch nach Vertraut-Werden, ist weitgehend apathisch. Es wird keine Verschränkung von Eigenem und Fremdem geleistet und doch hat das Fremde eine gewisse Funktion für das Eigene, denn möglicherweise ist man an der Oberfläche freundlich (glauben und glauben lassen), aber rassistisch, wenn man sich zu einem interreligiösen oder -kulturellen Kontakt gezwungen fühlt, wie es in den drei Mustern „Geringschätzung“, „Xenophobie“ und „gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit“ geschieht.

4.3 Antipathische Geringschätzung der/des Fremden

Die ‚Beziehung‘ zwischen Eigenem und Fremdem ist mit einem negativen Vorzeichen, mit Antipathie versehen. Fremde/s (Religion wie Kultur) wird hier geringgeschätzt, abgewertet. Da es aber weit genug vom Eigenen entfernt ist, kann es nicht bedrohlich werden.

Aus christlicher Sicht kann die Geringschätzung am fremden Islam mit folgenden Formulierungen verdeutlicht werden: „Die muslimische Religion und Kultur passt nicht in unsere westliche Welt“, „Islamische und westeuropäische Wertvorstellungen lassen sich nicht miteinander vereinbaren“ und „Der Islam hat eine verachtenswerte Kultur hervorgebracht“⁷⁶.

⁷⁵ Waldenfels, Grundmotive (wie Anm. 59), 43 f.

⁷⁶ Jürgen Leibold; Steffen Kühnel, Islamophobie oder Kritik am Islam?, in: Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände, Folge 6, Frankfurt a. M. 2008, 95–115, hier 102.

4.4 Angst vor Fremdem (*Xenophobie*)

Wenn das Fremde dem Eigenen zu nahe rückt, kann Angst vor dem Fremden aufkommen. Hier ist man (ständig) auf mögliche Angriffe von Fremden eingestellt und sieht unter Umständen überall Bedrohungen.

Folgende Aussagen spiegeln dieses Differenzmuster wider: „Durch die vielen Muslime hier (in Deutschland) fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.“, „Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden“⁷⁷. Die entsprechende muslimische Sicht von Migranten in Deutschland könnte lauten: „Was wir Muslime tun, ist richtig, was die ungläubigen Deutschen da draußen tun, ist vom Satan“⁷⁸.

Während die Angst vor Fremden eine anthropologische Konstante zu sein scheint, „wird Fremdenfeindlichkeit erworben und ist auf gesellschaftliche Faktoren zurückzuführen“⁷⁹, für die Staaten und Religionsgemeinschaften verantwortlich sind. Evolutionsbiologisch scheint der Fremde immer ein möglicher Feind und Störenfried gewesen zu sein.

Erst die Begrüßung signalisiert Gastlichkeit, oft verbunden mit einem Friedens- und Segensgruß: Salam, Schalom. Beim Begrüßen wird jemand einerseits willkommen geheißen, andererseits beinhaltet es aber auch eine aktive Zustimmung, dass etwas gutgeheißen wird. Durch eine Begrüßung wird Frieden geschaffen, die beim folgenden Muster gänzlich vermisst wird.

4.5 Gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit aus Wut und Hass

Das Fremde wird bekämpft, um das Eigene nicht zu verlieren. Von Wut und Hass entzündet, erfolgt der Kampf – und zwar mit körperlicher Gewaltanwendung oder damit zumindest sympathisierend.

Die gewalttätige Ausprägung dieses Musters zeigt sich z. B. durch das Anzünden von (geplanten) Flüchtlingsunterkünften und körperliche Gewaltanwendungen gegen Fremde. Daneben gibt es aber auch mit Gewalt sympathisierende Menschen, die sich folgendermaßen äußern könnten: „Es sollte besser gar keine Muslime in Deutschland geben“ und „Muslimen sollte jede Form der Religionsausübung in Deutschland untersagt werden“, sowie umgekehrt von islamischer Seite: „In unserem islamisch geprägten Land sollten Christen ihre Religion nicht ausüben dürfen, besser noch wäre es, wenn es keine Christen geben würde.“ Solche islamistischen Einstellungen sind auch in Deutschland bekannt.⁸⁰

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Harry Harun Behr, Der Satan und der Koran, in: Klaus Berger u. a. (Hg.), Das Böse in der Sicht des Islam, Regensburg 2009, 33–52, hier 34.

⁷⁹ Karl Ernst Nipkow, Interreligiöses Lernen im Umgang mit dem Islam, in: ders., Gott in Bedrängnis, Gütersloh 2010, 231–252, hier 233.

⁸⁰ Vgl. z. B. Nils Böckler; Andreas Zwick, Wie gestalten sich Radikalisierungsprozesse im Vorfeld jihadistischer Gewalt?, in: Dietmar Molthagen (Hg.), Handlungsempfehlungen zur Auseinandersetzung mit islamistischen Extremismus und Islamfeindlichkeit, Berlin 2015, 99–123; Manfred Riegger, Islamismus, in: Herbert Bassarak (Hg.), Lexikon der Schulsozialarbeit, Baden-Baden 2018.

4.6 Emotionslose Toleranz gegenüber den/dem Fremden

Differenzen werden als sinnvoll toleriert, wobei die Unterscheidungskategorien kognitiv bewusst und ausgearbeitet sind, aber ohne Verbindung zu Emotionen bleiben. Damit besteht die Fähigkeit, Situationen und Phänomene im Rahmen ihres Kontextes zu interpretieren. Die Konstruktion erfolgt so, dass die „Phänomene aus ihrem eigenen kulturellen Kontext“⁸¹ heraus wahrgenommen sowie erklärt werden und eine

„Verschmelzung von eigenem und fremdem Horizont ausgeschlossen ist.

Beispiel: Die Reinigung vor dem islamischen Gebet erfolgt so präzise, weil Staub und Sand in heißen Gegenden der Erde überall eindringen. Dieser Konstruktionsweg betont die Unzugänglichkeit, indem er die Phänomene entweder historisiert oder nach spezifischen Konfigurationen sucht, die fremden Wirklichkeitsannahmen und Wahrheitsansprüchen Geltung verleihen.“⁸²

In diesem Sinne hat hier Toleranz den Beigeschmack von Duldung und Ertragen (*lat. tolerare* = dulden). Wird Toleranz auch emotional positiv konnotiert und als Mitverantwortung oder als „Anerkennung des Anderen als zwar anders, aber wertvoll und gleichberechtigt“⁸³ verstanden, so wären wir beim Differenzmuster *Anerkennung*. Zuvor aber noch zum Einordnungs- und Aneignungsmuster.

4.7 Sympathische Einordnung des Fremden ins Eigene mit Neugier und Faszination

Sympathie prägt hier die Beziehung zum Fremden. Es ist der Versuch, Fremdes so zu verstehen, dass man sich überlegt, wie man sich in der Position der/des Fremden fühlen würde.⁸⁴ Wahrgenommene oberflächliche Differenzen (z. B. Ess- und Gebetsgewohnheiten) werden dann aber unter vertraute Kategorien eingeordnet (eigentlich sind wir alle gleich) und damit minimalisiert nach dem Motto: „Solange alle Leute grundsätzlich wie wir sind, können sie nach ihrer Art leben und beten.“ Die einholende Konstruktion des Fremden an den eigenen Standort setzt „Prozesse der Rezeption (mit Selektion) und der Integration (mit der Anwendung in den eigenen Rahmen) voraus“⁸⁵. Ähnlich wie bei Projektionen wird das Neue/Fremde vom Eigenen her selektiv rezipiert und in vorhandene, eigene Erfahrungen und Begrifflichkeiten vollständig integriert.

Zum Beispiel: Die für einen in Deutschland lebenden Christen neue Funktion des Minarets wird von seinem eigenen Vorverständnis des Glockenturms einer Kirche her selektiv rezipiert und an vorhandene, eigene Erfahrungen des Gottesdienstbesuches und das eigene christliche bzw. katholische Kirchenverständnis vollständig angeglichen, obwohl es im Islam weder ein entsprechendes Sakramenten- noch Kirchenverständnis gibt.

⁸¹ Klaus König, Fremdes verstehen lernen, in: KatBl 124 (1999) 299–304, hier 301.

⁸² Ebd.

⁸³ Manfred Sader, Toleranz und Fremdsein, Weinheim u. a. 2002, 54.

⁸⁴ Vgl. Bennett, Towards Ethnorelativism (wie Anm. 65), 53.

⁸⁵ Hans Krämer, Kritik der Hermeneutik. Interpretationsphilosophie und Realismus, München 2007, 42.

Hier werden „Gemeinsamkeiten vor dem Trennenden“⁸⁶ gesucht, was eine vorbehaltlosere und angstfreihere Begegnung mit dem Fremden erlaubt. Da aber diese Begegnung auch neugierig und fasziniert erfolgt, wird bei der Einordnung des Fremden an den eigenen Standort dem Eigenen eine deutliche Priorität eingeräumt und damit wird die Unzugänglichkeit des Fremden leicht übersehen.

4.8 Empathische Aneignung der/des Fremden mit Wertschätzung

Hier wird Empathie im qualifizierten Sinne eingesetzt. Im Unterschied zu Sympathie ist Empathie der Versuch, Fremdes so zu verstehen, wie es sich aus der fremden Perspektive anfühlt.⁸⁷ Ersetzt man bei Sympathie Eigenes durch die Freude oder das Leid des Fremden, wobei die Gefühle die eigenen bleiben, erhält man mit Empathie Anteil an der Erfahrung und Perspektive des Fremden, sodass ein wirklicher Wechsel des religiösen und kulturellen Referenzrahmens erfolgt.⁸⁸ Aneignung meint hier ein über Grenzen hinweg wertschätzendes und begreifendes Erkennen der Fremdheit, „nicht deren Unterwerfung, Inbesitznahme oder Auflösung in einer ‚Horizontverschmelzung‘, sondern der *Prozess einer partiellen*, distanzwahrenden assimilativen und reziproken *Integration* im Sinne eines Vertrautwerdens in der Distanz“⁸⁹. Es erfolgt also eine „partielle Integration“ des Fremden. Dazu ist aber die Kompetenz notwendig, die „Innensicht der Außensicht einnehmen zu können“⁹⁰ (Perspektivenwechsel).

Gelingt dies, erfahre ich in der Begegnung mit dem Fremden (z. B. das Fasten im Monat Ramadan) „durch die Fremdheit etwas mehr von mir, weil ich dabei erkunde, warum das Fremde für mich fremd ist“⁹¹ (z. B. Warum fasten viele Christen kaum noch, oder wenn doch, dann nicht aus religiösen, sondern aus ästhetischen Gründen?).

Da das Fremde hier die Funktion der Bereicherung für mich haben kann, wird es aber in gewisser Weise funktionalisiert. „Trotz der geleisteten Verschränkung von Eigenem und Fremdem stellt sich hier die Frage, ob nicht gerade diese Funktionalisierung die Wahrnehmung des Fremden nicht zu sehr einengt und es in seiner Eigenart zu wenig freigibt“⁹².

4.9 Empathische Anerkennung der/des Fremden mit Respekt und Achtung

Hier kann man sich selbst als jemanden sehen, der sich in einem lebenslangen Lern- und Glaubensprozess befindet. Welt- und Glaubenssichten werden als Konstrukte wahrgenommen und beschreibbar.⁹³ Was ist dafür nötig? Nach *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*

⁸⁶ König, *Fremdes verstehen lernen* (wie Anm. 83), 300.

⁸⁷ Vgl. Bennett, *Towards Ethnorelativism* (wie Anm. 65), 53.

⁸⁸ Vgl. ebd.

⁸⁹ Alois Wierlacher (Hg.), *Kulturthema Fremdheit*, München 1993, 110 und das folgende Zitat.

⁹⁰ Willy Michel, *Die Außensicht der Innensicht*, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17 (1991) 11–33, hier 27 f.

⁹¹ König, *Fremdes verstehen lernen* (wie Anm. 81), 302.

⁹² Ebd.

⁹³ Vgl. Bennett, *Towards Ethnorelativism* (wie Anm. 65), 59.

muss ein Subjekt zuvor eine Phase der Entfremdung durchlaufen,⁹⁴ um auf einer höheren Stufe (Synthese) seine Weiterentwicklung zu verwirklichen: Entfremdung vom Eigenen, Irritationen und Brechungen. Nur so kann das fremde Gegenüber einem selbst etwas sagen, das man „sich nicht selbst hätte sagen können“⁹⁵. In der durch solche Prozesse der Entfremdung und Selbstbildung hervorgegangenen Anerkennungskonstruktion wird mit Respekt und Achtung die Uneindeutigkeit und Unausschöpflichkeit des Fremden gewahrt, ohne dass das Fremde völlig fremd bleibe. Die Zuordnung zum Eigenen (Ähnlichkeiten entdecken) erfolgt, ohne dass das Fremde angeeignet wird, weil das „Störende und Differente der Fremdheitserfahrung [...] wahrgenommen und beantwortet“⁹⁶ werden kann.

Zum Beispiel: Ähnlich wie gläubige Muslime am Freitag zum Gebet in die Moschee gehen, können gläubige Christen am Sonntag zum Gebet in die Kirche gehen. Wenn Muslime und Christen so beten, sind ihnen nicht nur Unterschiede (z. B. Gottesverständnis, Art des Betens), sondern auch Gemeinsamkeiten (z. B. Bezug zu transzendtem Gott) bewusst und emotional erfahrbar. Auch wenn Verstehen hier sehr weitgehend erfolgt, hat es seine Grenze in jenem Verstehen des Fremden, das das Eigene völlig fremd werden ließe. Praktisch geht es hier um ein umsichtiges Eintreten für die Entfaltung des Fremden.

Hier wird Anerkennung des/der Fremden dadurch erreicht, dass die Plausibilität und Selbstverständlichkeit bisheriger Urteile modifiziert und bislang nicht vertraute Religiosität, Kultur oder Erfahrung aus der Perspektive der/des Fremden ins Eigene integriert wird. Im Muster der Anerkennung wird erreicht, was eines der schwierigsten Dinge überhaupt ist: Respektvoll und achtsam fremde Perspektiven perspektivisch richtig in die eigene Sicht zu integrieren. In diesem Muster geht es also darum, das Fremde im Blick auf das Eigene vom Fremden aus in das Eigene integrierend einzubeziehen.

5 Perspektiven religiöser Bildung

Die dargestellte Differenzhermeneutik ist aufgrund der Berücksichtigung von *Kontaktformen* für die Praxis interreligiöser Bildung von besonderer Bedeutung. Zwar dürfte sie auch bei schriftbasierten Vergleichen⁹⁷ hilfreich sein, doch ist ihr Potential besonders im Zusammenhang von Bildungsprozessen zu heben.

Das differenzhermeneutische Modell dient der Erhellung von Verstehensprozessen mit der Zielperspektive *empathische Anerkennung der/des Fremden* und entspricht somit grundsätzlich der für die Religionspädagogik geforderten Ziel- und Bildungsorientierung, die um die Komplexität subjektorientierter Lernprozesse weiß.⁹⁸ Das Modell ist nicht

⁹⁴ Vgl. *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*, Phänomenologie des Geistes, hg. von Wolfgang Bonsiepen; Reinhard Heede (Gesammelte Werke 9), Hamburg 1980, 264–323.

⁹⁵ *Schäffler*, Modi des Fremderlebens (wie Anm. 69), 28.

⁹⁶ *König*, Fremdes verstehen lernen (wie Anm. 81), 303.

⁹⁷ Vgl. z. B. *Klaus von Stosch*, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012.

⁹⁸ Vgl. bes. *Schweitzer*, Interreligiöse Bildung (wie Anm. 17), bes. 129–160.

identisch mit Bildung, weil darüber hinaus die spezifische Logik der Bildungsprozesse zu berücksichtigen ist.⁹⁹ Dennoch stellt das Differenzmuster *empathische Anerkennung* ein gelungenes Modell dar, das sich innerhalb von religiösen Bildungsprozessen ereignen kann und Impulse für eine „Didaktik der Anerkennung“¹⁰⁰ zu liefern vermag. Empathische Anerkennung bringt zwei Perspektiven zusammen und nimmt bleibende Differenz aus beiden Perspektiven ernst, ohne dass eine Nivellierung erfolgen würde. Das *theologische Verständnis von „Anerkennung als Gabe unbedingter Bejahung“*¹⁰¹ des Menschen durch Gott, das den Blick „über das, was sich sozial erkämpfen lässt“¹⁰² hinausführt, wird mit der Bildungswirklichkeit in Verbindung gebracht.

In Abgrenzung zu einer normativen Ausrichtung, können bei der Begegnung mit Fremden und Fremdem in religiösen Bildungsprozessen alle beschriebenen Differenzmuster auftreten: Das Abspielen des Rufes eines Muezzins zum Gebet löst Gelächter aus, die strikte Einhaltung des Ramadans Bewunderung und die Verehrung einer Kuh als heilig Unverständnis. Dabei lassen sich alle Differenzmuster als konkrete *Ausformungen eines Kampfes um Anerkennung* (Axel Honneth) verstehen und beziehen sich damit auf die Wirklichkeit in ihrer umfassenden Form als vorhandene bzw. fehlende emotionale Zuwendung, kognitive Achtung und soziale Wertschätzung.¹⁰³ Auch mehr oder weniger anerkennungsferne Muster können als Verstehenshilfen für die Gestaltung von religiösen Bildungsprozessen herangezogen werden, um Wirklichkeit erschließbar zu machen, beispielsweise dadurch, dass *Differenzerfahrungen thematisiert* werden.

In diesem Modell ist die *zentrale Bedeutung emotionaler Ladungen* in religiösen und kulturellen Überschneidungssituationen evident. Während Apathie und Emotionslosigkeit die kognitiven Dissonanzen zwischen Handeln und Einstellungen der Menschen verschleiern (vgl. dazu die sozialpsychologische Theorie von L. Festinger) und Sympathie sowie Antipathie diese reduzieren, wird ausschließlich Empathie dem Fremden voll gerecht. Da aber Emotionen jedem Menschen eigen sind, können alle pathischen Reaktionen der Bildungsteilnehmenden für den Bildungsprozess wichtig werden. Die Forderung, emotionale Reaktionen wahrzunehmen und zu bearbeiten, konkretisiert sich in zwei von zehn Geboten für Begegnungen und Feiern: „Nehme eigene und fremde Emotionen sensibel wahr [...]. Drücke deine Emotionen aus und verbalisiere sie.“¹⁰⁴

Die Differenzmuster *antipathische Geringschätzung*, *Fremdenangst* und *gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit* enthalten *negative emotionale Ladungen*, die als Wahrnehmungs- bzw. als Erkenntnisfilter wirken und Pluralitäts- und Heterogenitätsfähigkeit unterminieren. Gegen diese Muster mit rein kognitiven Instruktionen in Bildungsprozessen ankämpfen zu wollen, dürfte weitgehend wirkungslos bleiben, da sie an den subjektiven emotio-

⁹⁹ Vgl. z. B. *Krassimir Stojanov*, *Bildung und Anerkennung*, Wiesbaden 2006.

¹⁰⁰ *Annette Scheunpflug*, *Anerkennung wagen. Herausforderungen für die Schule im Umgang mit Diversität*, in: Martin Jäggle u. a. (Hg.), *Kultur der Anerkennung*, Baltmannsweiler 2013, 51–64, hier 55.

¹⁰¹ *Stefan Altmeyer*, *Anerkennung und Bildung*, in: *RpB* 73 (2015) 46–56, hier 54.

¹⁰² Ebd.

¹⁰³ Vgl. *Stefan Altmeyer*; *Monika Tautz*, *Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie?*, in: Rita Burrichter u. a. (Hg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik*, Paderborn 2015, 113–140, hier 118 f.

¹⁰⁴ *Manfred Riegger*, *Differenzhermeneutik praktisch*, in: *KatBl* 142 (2017) 205–209, hier 209.

nalen Filtern abprallen. Für eine Dekonstruktion dieser Muster kann es in Bildungsprozessen hilfreich sein, zunächst die zugrundeliegenden Emotionen sensibel wahrzunehmen, um diese bildend zu bearbeiten (z. B.: Was macht Angst?¹⁰⁵ – möglicher Arbeitsplatzverlust; Gewalt; fremde Sprache/n in der Öffentlichkeit). Nach einer Reduktion negativer Emotionen scheint eine sachbezogene Bildungsarbeit erfolgversprechender.

Während eine Veränderung von negativer emotionaler Ladung in Richtung Neutralität in manchen Bildungsprozessen als Erfolg gewertet werden kann, dürfte ein Abarbeiten in interreligiös relevanten Bildungsprozessen allein an Wissen über Fremde/s *ohne emotionalen Bezug* wenig nachhaltig sein, denn ein solches Wissen wäre lediglich „träges Wissen“¹⁰⁶, ein Wissen, das zwar vorhanden ist, aber vom jeweiligen Subjekt nicht nutzbar gemacht wird und damit letztlich bedeutungslos bleibt.

Empathie scheint in interreligiösen Bildungsprozessen, in denen Unterschiede angemessen wahrgenommen werden sollen, am geeignetsten zu sein. Empathie ist dabei die Teilhabe von Gefühl bzw. Intention einer fremden Person, wobei gleichzeitig ein Differenzbewusstsein zwischen Eigenem und Fremdem aufrechterhalten bleibt.

Wird interreligiöser Dialog aus einer selbst nicht oder wenig religiös gefärbten Sicht wahrgenommen, kann dies von staatlich getragenen, gesellschaftlichen Institutionen aus und von konkreten, religiösen Bildungsprozessen her betrachtet werden. In der ersten Perspektive brauchen zwar die Geltungsansprüche von Religionen nicht grundsätzlich abgelehnt zu werden, aber ihre Geltungsansprüche müssen auf ihren je eigenen Bereich reduziert bleiben.¹⁰⁷ Von staatlicher Seite aus erhofft man sich so eine Kanalisierung religiösen Konfliktpotentials, aber für Religionen wesentliche inhaltliche und persönlich bedeutsame Differenzkategorien sind für sie unerheblich. In der zweiten Perspektive scheint es eine notwendige Intention religiöser Bildungsprozesse zu sein, *Differenzkategorien* zunehmend auszudifferenzieren *und* den Bezug zu persönlichen Überzeugungen herzustellen, weil bildend relevant die Begegnung mit dem Fremden nur wird, wenn man sich selbst in Beziehung zu einer Religion setzt. Nur im Zwischen- bzw. Überschneidungsbereich von unterschiedlichen, als relevant wahrgenommenen Wahrheitsansprüchen, kann es zu einem Ringen um Wahrheit und zu eigenen, heißen Kognitionen kommen. Dabei kann es hilfreich sein, wenn zuerst innerhalb der eigenen Religion Differenzen vertieft wahrgenommen werden und damit konstruktiv umgegangen wird. An diese ersten, sprachlich fassbaren Kategorien kann angeknüpft werden, wenn Differenzen gegenüber fremden gelebten Religionen in emotional positiv grundierten Begriffskategorien ausgebildet werden sollen (heiße Kognitionen). So verstanden, kann religiöse Bildung nicht nur das Verständnis der eigenen Religion vertiefen, sondern auch zu einem friedlicheren gesellschaftlichen Zusammenleben beitragen. Dies sollte man in Öffentlichkeit und Politik bedenken, wenn man die Rahmenbedingungen religiöser Bildung mitgestaltet.

¹⁰⁵ Vgl. *Manfred Riegger*, Vielfalt und Verschiedenheit. Religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität, in: Gerhard Büttner u. a. (Hg.), *Religiöse Pluralität* (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 8), Babenhausen 2017, 24–41, hier 39–41.

¹⁰⁶ *Alexander Renkl*, Träges Wissen, in: Detlef H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim u. a. ³2006, 778–782, hier 780.

¹⁰⁷ Vgl. *Reis*, *Eine systemtheoretische Theologie* (wie Anm. 16), 216.

Because of religiously motivated violence, the interreligious dialogue is regarded in politics and the public sphere as highly significant for pacification. This challenges theology and religious education in so far as the difference between one's own religion and the foreign one is to be preserved in such a dialogue. Thus, the foundations of a model for the hermeneutics of difference will be developed, which offers numerous perspectives for religious education, as well as in respect of expectations in politics and the public sphere.