MANFRED RIEGGER · STEFAN HEIL (HRSG.)

Habitusbildung durch professionelle Simulation

Konzept – Diskurs – Praxis.
Für Religionspädagogik und Katechetik

echter

Simulation durch (literarische) Imagination

Der ‚Möglichkeitssinn' als Potential für die pädagogische Habitusbildung

Georg Langenhorst

Ein über Jahre breit genutzter Bestseller für die Unterrichtsplanung im Fach katholische Religionslehre trägt den Titel „Die Kunst des Unterrichtens" (vgl. Schmid 1997). Dem Leitfaden kann man viele praktische Hinweise entnehmen, keine Frage. Die zentral gewählte Metapher scheint gleichwohl nur bedingt sinnvoll gewählt. Wenn Unterrichten eine Kunst wäre, dann wären Unterrichtende Künstler. Dann wären Intuition und Begabung ein exklusiver Zugangsschlüssel. Dann gäbe es kaum objektive Kriterien zur Bewertung. Dann wäre der Habitus von Lehrenden eher bestimmt von Exaltiertheit, Pose, Selbstzentriertheit und außergewöhnlicher Verletzlichkeit als von Routine und Souveränität.

1. Simulation als Grundprinzip des Erlernens eines Handwerkes

Viel eher legt sich für das ‚Geschäft' des Unterrichtens die Metapher des *Handwerks* nahe. Nicht jeder ist für jedes Handwerk begabt, das ist in dieser Bildfügung zunächst klar. Gleichwohl kann und muss man ein Handwerk von Grund auf systematisch erlernen. Es gibt eine Ausbildungszeit, die durch den Beleg der Grundfertigkeiten abgeschlossen und dokumen-

tiert wird. Langsam bildet sich eine Routine aus, die zuvor Erlerntes in einen Automatismus überführt, welcher der ständigen expliziten Besinnung auf Theorie nicht mehr bedarf. Jeder Handwerker ist gleichwohl daran interessiert, sich kritisch zu hinterfragen, sich ständig weiterzubilden, sein Handwerk bei aller Routine zunehmend weiter zu verfeinern. Sein Habitus (vgl. Heil 2016) als Schreiner oder Goldschmied bildet sich immer klarer aus, bestimmt ganz und gar sein Berufsverständnis, gehört mehr und mehr zu seiner Persönlichkeit, ohne diese doch völlig zu bestimmen.

Durchaus vergleichbar bildet sich der Habitus von Religionslehrpersonen aus:

- Ohne bestimmte kognitive, pädagogische und persönlichkeitsbestimmende Grundfähigkeiten ist ein Zugang zu diesem Beruf kaum möglich;
- es braucht eine solide, vielschichtige Ausbildung in Studium und Referendariat;
- zunächst notwendige Theorien als Orientierungsrahmen von zu gestaltender Praxis weichen mehr und mehr der Routine;
- letztlich bleibt die Notwendigkeit zu begleitender Reflexion und beständiger Fortbildung.

Für die Ausbildung von Handwerkern aber gibt es ein breit etabliertes Lernverfahren: das der Simulation, also der „spielerische[n]" (Heil/Riegger 2016, 64) „‚Als-ob' Handlung in der Anwendung und Herstellung eines komplexitätsreduzierenden und wirklichkeitsähnlichen Modells von Wirklichkeit zur Bildung habituell verankerter Kompetenzen in einem bestimmten Bereich" (Heil/Riegger 2017, 98). Bevor Handwerker wirklich mit dem ihnen anvertrauten kostbaren Material arbeiten dürfen, lernen sie die dazu erforderlichen Grundfertigkeiten ‚spielerisch' an ähnlichen, vergleichbaren, aber eben nicht tatsächlich für den Gebrauch bestimmten Materialien. Ein Schreiner lernt seine Fertigkeiten nicht an Edel-, sondern an Gebrauchsholz. Ein Goldschmied probiert sein handwerkliches Talent zunächst nicht an Edelmetall. Simulation, das ‚Lernen des als-ob', bestimmt die Ausbildung. Auffällig: Ganz ähnliche Prinzipien finden sich auch auf hochkomplexer Ebene: im Blick auf wirtschaftswissenschaftli-

che Eingriffe in den Weltmarkt; in der Einführung neuer Medikamente; in der Theoriebildung der Astrophysik; in der Konzeption neuer Autos. Simulation ist ein gängiges, vielfältig ausdifferenziertes Verfahren der Vorbereitung auf den ‚Ernstfall'.

Offen und durchaus umstritten bleibt die Frage, ob dieses weit eingesetzte Verfahren auch für die Ausbildung in pädagogischen Feldern geeignet ist (vgl. ebd.). Kann man Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Professorinnen und Professoren durch Simulation sinnvoll auf ihre spätere Tätigkeit vorbereiten? Ist der Einsatz von Simulation in Studium und Referendariat also ein Mittel zum Aufbau eines Sicherheit und Professionalität ausstrahlenden Habitus? Und weiter gefragt: Hilft Simulation als berufs*begleitendes* Verfahren zur Aufarbeitung und zum professionellen Umgang mit Schwierigkeiten für Kolleginnen und Kollegen in pädagogischen Berufen?

Das vorliegende Buch versucht auf solche Fragen Antworten zu geben und auszudifferenzieren, die eine positive Ermunterung zum professionellen und klar strukturierten Einsatz von Simulationen darstellen wollen. In *diesem* Beitrag wird eine Seitenperspektive dieses Zugangs beleuchtet. Sie konzentriert sich auf die folgenden Fragen:

- Welche Rolle spielt die *Imagination* in den anvisierten Simulationsverfahren?
- Wie kann die Fähigkeit zur Ausbildung realitätsfördernder Imagination angeregt und gefestigt werden?
- Welche Rolle kommt in den damit benannten Prozessen den Künsten, exemplarisch konzentriert auf die Rolle literarischer Texte zu?

2. ‚Wirklichkeitsähnliche Modelle von Wirklichkeit' und der Möglichkeitssinn

Die Simulationstheorien arbeiten, wie oben zitiert, mit der grundlegenden Vorstellung und konkreten Ausarbeitung von ‚wirklichkeitsähnlichen Modellen von Wirklichkeit'. Aus Sicht der Künste bietet sich als Kontrollbegriff und Spiegelfolie dieser Konzeption ein Begriffspaar an, das sich an eine Prägung des österreichischen Schriftstellers *Robert Musil* (1880–

1942) anlehnt. Gewiss, so Musil am Anfang seines 2000-Seiten Romans „Der Mann ohne Eigenschaften", benötigen wir Menschen einen „Wirklichkeitssinn", also das Gespür für Fakten, Tatsachen, Empirie. Was wären Erziehung und Bildung ohne die grundlegende Weckung, Ausbildung, Förderung und Anregung eines umfassenden Willens zum Erfassen, Verstehen und Gestalten der Wirklichkeit in all ihren Erscheinungsformen: durch Naturwissenschaften, Sprachförderung, Mathematik, Schreib- und Lesefertigkeit?

Dieser Wirklichkeitssinn ist für Musil aber – genauso wie für unsere Argumentation – letztlich deshalb zweitrangig, weil ihm sowieso das Hauptinteresse in Erziehung und Bildung, in Gesellschaft und Kultur gilt. Dieser erste zu fördernde ‚Sinn' ist für den Schriftsteller vor allem die Grundlage für das, was das Besondere von – Musil interessierend – Literatur, aber analog betrachtet eben auch das Besondere von Pädagogik ausmacht. Genau hier prägt Musil den hilfreichen Begriff des „*Möglichkeitssinns*". Damit bezeichnet er die zentrale Fähigkeit, „alles, was ebenso gut sein könnte" wie das Bestehende, „zu denken, und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist". Das so benannte, fiktiv erahnte Mögliche könne man – so Musil weiter in erstaunlich religiös gestalteter Begrifflichkeit – sogar „die noch nicht erwachten Absichten Gottes" nennen, denn es habe „etwas sehr Göttliches in sich, ein Feuer, einen Flug, einen Bauwillen und bewussten Utopismus, der die Wirklichkeit nicht scheut, wohl aber als Aufgabe und Erfindung behandelt" (Musil 2001, 16).

Gerade die Kraft von Visionen dessen, was sein *könnte*, zeichnet also den Möglichkeitssinn aus. Veränderung von Wirklichkeit erfolgt nur über Aktivierung des Möglichkeitssinns. Das Entwerfen von Utopien, das Suchen nach besseren Lösungen, das Ausdenken anderer Wege der Alltagsgestaltung ist auf die entfaltete Sensibilisierung und kompetent ausgestaltete Aktivierung dieses ‚Sinns' angewiesen.

Simulationen funktionieren vergleichbar. Aus mit den vielfältigen Verfahren des Wirklichkeitssinns analysierten und beschriebenen Szenarien werden Spielarten des Möglichkeitssinns aktiviert, um die als problematisch empfundene Wirklichkeit zu verbessern. Das – simulierende – Durchdenken oder Durchspielen der Möglichkeiten des ‚als-ob' dient dazu, kommende Wirklichkeiten besser erkennbar und besser gestaltbar zu

machen. Je intensiver der Möglichkeitssinn geschult ist, umso wahrscheinlicher wird es, wirklichkeitskompetent angemessen handeln zu können. Zum Habitus von Lehrerinnen und Lehrern gehört es deshalb maßgeblich hinzu, ihre berufliche Wirklichkeit nicht nur (empirisch) analysieren und reflektieren zu können, sondern zudem imaginativ und möglichkeitszentriert durchzuspielen. Das kann in Form von rollenspiel-affinen Methoden geschehen, aber auch auf andere Weise.

3. Imagination statt Begegnung

Eine derartige Möglichkeit liegt im Bereich des literarischen Lernens, eines chancenreichen Feldes auch im Blick auf den Religionsunterricht (vgl. Langenhorst 2011). Sie soll im Folgenden exemplarisch am Feld des interreligiösen Lernens verdeutlicht werden. Klassisch gilt das *Begegnungs-Lernen* als vermeintlicher „Königsweg" (Leimgruber 2007, 101) interreligiösen Lernens. Echte Begegnung, in der Wirklichkeit verankerte Erfahrungen, bieten gewiss wichtige Grundlagen interreligiösen Lernens. Wo immer solche Begegnungen möglich und fruchtbar zu gestalten sind, soll man sie fördern. Gleichwohl sind die Grenzen derartiger Lernprozesse augenfällig. So sehr es zumindest prinzipiell möglich sein mag, an den meisten Schulen christliche und muslimische Schülerinnen und Schüler in Begegnungen und gemeinsamen Lernprozessen zu begleiten, so deutlich ist ja, dass alle anderen Religionen, etwa das Judentum, fast immer außen vor bleiben müssten, schon einfach deshalb, weil diese Schülergruppe nicht oder kaum in den hiesigen Schulen präsent ist.

Grundsätzlich bestehen zudem erhebliche pädagogische Bedenken dahingehend, ob es überhaupt sinnvoll ist, Schülerinnen und Schüler als Fachleute in Sachen Religion zu funktionalisieren, um Begegnung im Kontext Schule zu inszenieren (vgl. Langenhorst 2016, 99–103). Sicherlich gibt es dazu positive Erfahrungen. Umgekehrt setzt man die Schülerinnen und Schüler der Gefahr aus, sich als ‚Experten in Sachen Religion' vor den Mitschülerinnen und Mitschülern in einem Kontext zu profilieren, der für viele eher negativ besetzt ist. Hier droht eine ungewollte Rollenfestlegung unter negativem Vorzeichen. Man sollte es unbedingt „vermeiden", gerade

„jüdische Kinder im Vergleich zu anderen Kindern aus kleineren Minoritätsgruppen besonders" (Bodenheimer 2011, 80) hervorzuheben, gibt etwa der jüdische Religions- und Literaturwissenschaftler *Alfred Bodenheimer* zu bedenken. Die muslimische Religionspädagogin *Tuba Isik* warnt ihrerseits davor, muslimischen „Kindern die Rolle der kleinen Islamexperten zu oktroyieren" (Isik 2015, 263).

Der Befund ist eigentlich offensichtlich: Man überfordert Kinder und Jugendliche, wenn man ihnen die Rolle des Religionsexperten überstülpt. Welche christlichen Achtklässlerinnen oder Achtklässler würden wir uns als Repräsentanten ‚des Christentums' in einer muslimischen oder jüdischen Gruppe wünschen? Warum also die umgekehrte Rollenerwartung an jüdische oder muslimische Mitschülerinnen und Mitschüler? Kinder und Jugendliche können hingegen durchaus als Experten für ihren ‚Alltag' fungieren, der religiös mitgeprägt sein mag. Gerade darauf aber beschränkt sich ihr Expertentum.

Hinzu kommt ein religionspädagogisch bislang zu wenig berücksichtigter Erfahrungswert: Die immer wieder beschworene Hochschätzung von ‚Begegnung' geht meistens völlig selbstverständlich und vielfach unreflektiert davon aus, dass das Ergebnis von ‚Begegnung' immer positiv sein müsse, mehr Verständnis bringe, näher zueinander führe. Sicherlich gibt es zahllose Beispiele für derartig gelingende Begegnung. Vor allem im interreligiösen Bereich darf aber nicht von einem Automatismus des ‚Begegnung-fördert-Verstehen' ausgegangen werden. Im Gegenteil: Begegnungen *können* kontraproduktiv sein, Gräben vertiefen, ‚Spaltungen' vorantreiben, Vorerfahrungen negativ bestätigen, Vorurteile bestärken oder überhaupt erst entstehen lassen. Die evangelische Religionspädagogin Mirjam Zimmermann teilt diese Bedenken. Erfahrungsgesättigt schreibt sie: nicht immer „ist die direkte Begegnung einer positiven Beziehung [...] nur zuträglich" (Zimmermann 2015, 23). Allzu oft können Begegnungen „insbesondere mit Jugendlichen anderer Religionen auch scheitern" (ebd. 44). Wo das Lernen an Medien ein neutrales oder positives Bild einer fremden Religion aufbauen kann, mag konkrete Erfahrung – bei bester didaktischer Vorbereitung und Durchführung – negativ besetzte Fremdheit überhaupt erst aufkommen lassen.

Im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts deutscher Prägung wird ein dialogisch geprägter Zugang zu interreligiösen Lernprozessen primär ein *medial vermittelter* sein. Das aber muss kein Nachteil sein und keineswegs ein weniger authentisches Lernen nach sich ziehen. Die in Schule völlig normale Art der Begegnung ist so zwar in der Tat eine „indirekte, mittelbare" – führt Mirjam Zimmermann aus, ergänzt jedoch sofort – „was nicht unbedingt eine weniger intensive Erfahrung sein muss" (ebd., 9). Der evangelische Religionspädagoge Karlo Meyer hatte schon 1999 auf die zentrale Bedeutung der „Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht" (vgl. Meyer 1999) hingewiesen. Ein durchaus authentisches Zeugnislernen anhand von „Kippa, Kelch und Koran" (vgl. Sajak 2010) bietet Chancen, die noch viel zu selten effektiv in die Praxis umgesetzt werden. Auch die interreligiösen Lernmöglichkeiten im Umgang mit literarischen Texten sind noch kaum genutzt. Über narrative Formen interreligiösen Lernens aus dem Bereich des Kinder- und Jugendbuchs, über Folien, Filme, DVDs, Sachtexte, Statistiken und Karten lässt sich durchaus fundiertes Wissen, echte Kenntnis und tiefe Einfühlung in die je andere Religion erwerben. Derartige Medien ermöglichen auf ihre Weise simulatives Lernen, das ‚echte' Begegnung ersetzen kann.

4. Literarisches Lernen als Simulation

Genau in diesem Kontext entfaltet ein literaturgestütztes Lernen seine besonderen Potentiale. Vor allem das heute hier bei gelebte Judentum und der heute hier gelebte Islam erweisen sich auf neue Weise als literarisch ungemein aktiv. Jüdisch oder muslimisch geprägte Lebenswelten und Lebensfragen finden in literarischer Gestaltung auf ganz neue Weise Ausdruck und Gehör. Sie bieten herausfordernde Möglichkeiten zur – literarisch simulierten – Begegnung mit diesen Lebenswelten, die sich auf andere Weise kaum ergeben (vgl. Gellner/Langenhorst 2013). An einem Beispiel soll diese Chance im Folgenden verdeutlicht und religionspädagogisch reflektiert werden. Es geht also um den Aufweis eines *Mehrwerts literarisch vermittelten, literarisch simulierten Begegnungslernens.* Dieses Unternehmen nimmt Appelle auf, die sich in jüngsten Publikationen zum interreligiösen Lernen finden. Clauß Pe-

ter Sajak etwa betont in seinem Buch zum Lernen mit religiösen Artefakten, interreligiöses Lernen müsse „ergänzt werden" um „neue Zugänge zu fremden Religionen" (Sajak 2010, 38). Und bei Claudia Gärtner findet sich die Überlegung angedeutet, inwiefern Kunst nicht nur „eine vorbereitende oder alternative Lernform", also ein „Medium darstellt, das die Lernenden zu interreligiösen Begegnungen befähigt, sondern selbst ein eigenständiger Ort interreligiösen Lernens" (Gärtner 2010, 159) sein könne.

Gegenwärtig wird in der Didaktik interkulturellen Lernens eine durchaus berechtigte Trendumkehr angemahnt: weg von quasi objektiver Aufklärung ‚über' Andere (Stichwort ‚Wirklichkeitssinn') hin zur subjektiven Einfühlung ‚in' fremde und andere Welten (Stichwort ‚Möglichkeitssinn'), weil nur so Wissen durch Erfahrung erweitert und vertieft werden kann. Gerade in der neueren religionspädagogischen Diskussion mehren sich Plädoyers für ein religiöses Lernen, das mehr ist als nur ein Reden ‚über' Religion: Um die Eigenart von Religion erfassen zu können, braucht es Formen *punktueller Partizipation*, die es ermöglicht der *Innenseite gelebter Religion* zu begegnen. So unverzichtbar Daten und Fakten sind, so wenig können bloße Sachinformationen letztlich das vermitteln, was eine Religion im Kern ausmacht. Kenntnisse über Geschichte, Glaubensaussagen und Selbstverständnis etwa von Judentum und Islam sind gewiss wichtig, ja, unerlässlich. Und doch ist für ein tieferes Verstehen das Vertrautwerden mit spirituellen Grunderfahrungen und eine – zumindest ansatzweise versuchte, literarisch imaginierte, dadurch ‚simulierte' – Einfühlung in die glaubende Welt- und Lebenssicht heute praktizierender Juden und gläubiger Muslime weitaus bedeutsamer. Genau in diese Lerndimensionen fügt sich der Einsatz literarischer Texte in interreligiösen Lehr- und Lernprozesse ein. Zentrale didaktische Eckpunkte dazu sollen im Folgenden kurz benannt werden.

5. Lernchancen und Gewinndimensionen

Es gibt, schreibt *Michael Hofmann* in seiner „Einführung" in die „Interkulturelle Literaturwissenschaft", eine „besondere Affinität von Literatur zu Problemen und Möglichkeiten interkultureller Begegnung" (Hofmann

2006, 13). Diese Affinität gibt es sicherlich, aber sie erstreckt sich auch auf den spezifischen Bereich inter*religiöser* Begegnung. In sieben Schlagworten lässt sich diese spezifische Perspektive entfalten. Die genannten Beispiele stammen aus der gegenwärtigen deutschjüdischen und deutschmuslimischen Literatur. Hintergründe zu den Autorinnen oder Autoren und den von ihnen vorgelegten Texten lassen sich in Gellner/Langenhorst (2013) en detail nachlesen.

Dichtung steht nie unter dem Anspruch, objektives Wissen etwa über andere Religionen vermitteln zu wollen, das dann auf seine Validität hin überprüft werden müsste. Vielmehr wird stets ein subjektiver Blick auf ausgewählte Phänomene der Wirklichkeit literarisch gestaltet, der vor allem der ästhetischen Stimmigkeit verpflichtet ist. Erstes didaktisches Stichwort eines imaginativen, den Möglichkeitssinn aktivierenden, literarische Texte fruchtbar machenden Lernens also:

5.1 Subjektivität

So wie letztlich jeder einzelne Lehrende seine, jede einzelne Lernende ihre ganz eigene weltanschaulich-religiösen Überzeugungen hat – eingebunden in die Traditionen, in denen er oder sie groß geworden ist und sich zugehörig fühlt –, so bieten auch Schriftstellerinnen und Schriftsteller stets ihre *eigene Sicht* auf das Phänomen Religion. So wenig ein Glaubender das ganze System seiner Religion überschaut und geistig durchdringt, so wenig wahrhaftig ist ein Blick von außen auf rein ‚objektive Daten' einer Religion. Interreligiöses Lernen kann sich daher nicht auf religionskundliches Faktenwissen beschränken, vielmehr erfordert das Vertrautwerden mit dem Glauben der Anderen Zugänge über erschließende Innensichten und Erfahrungen. Religiosität ist stets subjektiv geprägte Erfahrung konkreter Begegnungen, Gedanken, Auseinandersetzungen. Und Dichtung gibt nie vor, anderes geben zu können.

Keine Autorin und kein Schriftsteller gibt vor, *das* Judentum oder *den* Islam zu erschließen oder literarisch fruchtbar zu machen. Vielmehr geht es um sehr bewusst subjektive Prägungen und Färbungen. *Barbara Honigmann* etwa erzählt von ihrer Suche nach der Gestaltung eines „Judentum koscher light". *Anna Mitgutsch* betont explizit, das das „subjektiv Er-

innerte den Stellenwert" einer fiktionalen Wahrheit erhält. *Doron Rabinovici* schreibt aus einer sehr subjektiven Haltung als „orthodoxer Atheist" und zugleich „ungläubiger Orthodoxer" heraus. *Vladimir Vertlib* und *Lena Gorelik* betrachten das religiös gelebte Judentum eher von außen, aus Distanz. *Barbara Frischmuth* betont immer wieder, mit ihrer Konzentration auf den Alevismus einen selektiven Zugang zum Islam zu präsentieren. *SAID* positioniert sich explizit als eigenständiger Denker in Sachen Religion im Grenzbereich des Islam. *Christoph Peters* präsentiert mit dem Protagonisten Jochen Sawatzky aus seinem Roman „Ein Zimmer im Haus des Krieges" (2006) gerade keinen Typ, sondern eine eigenständige Figur mit ganz eigenem Zugang zur Religion. Und *Navid Kermani* weist ausdrücklich die vielfach von außen an ihn herangetragene Zuschreibung zurück, als Repräsentant des Islams zu sprechen oder zu schreiben. Nur von sehr subjektiven Zugängen her wird Religion in literarischen Werken zum Thema. Aus diesem Befund ergibt sich der zweite didaktische Eckpunkt:

5.2 Perspektivität

Es gibt keinen objektiven Zugang zu religiösen Erfahrungstraditionen. Jede Beschäftigung gerade mit anderen, fremden Religionen wird perspektivisch durch die eigene Prägung und das eigene Erkenntnisinteresse bestimmt. Betrachte ich andere Religionen vorrangig unter der Vorgabe, wie ein weltweites Zusammenleben mit anderen in Frieden möglich sein kann? Will ich für das Andere werben, weil ich mich meiner ursprünglichen Tradition entfremdet habe? Will ich das Trennende zur Profilierung des Eigenen hervorheben? Bin ich auf der offenen Suche nach subjektiv Überzeugendem? Literatur ermöglicht das perspektivische *Hineinschlüpfen in verschiedene existentielle, spirituelle und moralische Haltungen, Sichtweisen und Standpunkte.* Hiermit wird geradezu idealtypisch ein Verfahren beschrieben, auf das sich jede Form von Simulation stützt. Auf ihre Art macht die Beschäftigung mit Literatur so deutlich, dass jeder einzelne Zugang durch perspektivische Vorgaben geprägt ist. Und mehr noch: Spielerisch erlesene Perspektivenwechsel tragen in sich die Möglichkeit, dass sich politische, ethische und religiöse Wertungen ändern.

„Als Romancier kann ich [...] Figuren setzen, die ihre Empörung, ihre Angst und ihre Meinungen äußern können", führt Thomas Lehr, Autor des Romans „September. Fata morgana" (2010) um den Anschlag vom 11. September und des dadurch ausgelösten ‚Krieg gegen den Terror' in einem Gespräch aus: „In der Vielfalt und Differenzierung der Figurenwahrnehmung kann sich der Roman einer gewissen Wahrheit oder besser: einer wahrhaftigen Darstellung der Ereignisse nähern." Lehr benennt einen wesentlichen Punkt: Der ‚ethische Mehrwert des Ästhetischen', der mögliche ethisch-moralische, aber auch pädagogisch-simulative Nutzen von Dichtung, weit entfernt von eindimensionaler Verzweckung – er liegt darin, mithilfe des Möglichkeitssinns die Perspektive der Anderen fiktional durchspielen, sie von innen heraus nachvollziehen zu können, Gegenversionen kennen zu lernen. Im Spiegel derartiger unterschiedlichen perspektivischen Zugänge wird bereits das dritte Stichwort deutlich:

5.3 Alterität

Literatur kann – so noch einmal Michael Hofmann – „als Einübung in die Erfahrung von Alterität und Differenz überhaupt begriffen werden" (Hofmann 2006, 5). Mit dem Stichwort ‚Alterität' wird eine weitere zentrale Dimension der Lernchancen im Blick auf literarische Texte benannt, liegt doch eine besondere Chance von Literatur und Kunst darin, Alterität sinnlich ganz konkret erfahrbar zu machen, mithin unterschiedliche Formen von Fremdheitserfahrungen zu evozieren und zu reflektieren. Dabei ist zu beachten: Bei aller imaginären Einfühlung, die über Leseprozesse möglich wird, bei aller perspektivischen Rollenübernahme ‚auf Zeit', wird der Umgang mit Literatur immer auch zu Erfahrungen einer bleibenden Differenz und unüberbrückbaren Distanz führen, vor allem wenn es um fremde, um andere Religionen geht. Ein Grundzug der zeitgenössischen Didaktik interreligiösen Lernens, dass es darum geht „bleibende Fremdheit" auszuhalten und zu „respektieren" (Leimgruber 2007, 109), bestätigt sich so auch im Blick auf literarische Texte. Bei aller innerlich vollzogener Prozesse einer Horizontverschmelzung tun sich immer wieder unüberschreitbare Grenzen des Verstehens und Nachfühlens auf. Jede

Form von Simulation, auch die des Lesens, kann zu dieser bleibenden Fremdheitserfahrung zusätzlich beitragen.

Gerade aus der angelesenen Nähe heraus wird das Fremde fremd bleiben, wird das zunächst indifferent neugierig Betrachtete möglicherweise sogar erst recht fremd *werden*. Im Blick auf die literarischen Spiegelungen des gegenwärtigen Judentums aber sind die Bezüge noch viel konkreter: Immer wieder ist von eigenen fundamentalen Fremdheitserfahrungen als Juden in der Diaspora die Rede: Barbara Honigmann etwa erfährt sich in Straßburg als Fremde, so wie sich ihre Charaktere dort letztlich bleibend fremd fühlen. Im literarisch gebrochenen Rückblick auf ihre Beziehung zum ehemaligen Geliebten A. wird der Autorin deutlich, dass sie sich fremd bleiben mussten, da sie als Jüdin und er als Nichtjude „aus einer jeweils ganz anderen Geschichte" kommen. Ethan Rosen, der Protagonist von Doron Rabinovicis sprechend benanntem Roman „Anderorts" (2010), fühlt sich an jedem Ort, an dem er sich befindet, fremd, auch wenn es ihn kurze Zeit zuvor noch genau hierhin gezogen hat. Lena Gorelik betont in ihren Romanen, dass das Judentum anders geprägten Menschen sperrig und fremd bleiben muss.

Dieser Gedanke wird ästhetisch produktiv: Viele weitere Werke deutschjüdischer Autorinnen und Autoren zielen von Vornherein darauf ab, *produktives Befremden* auslösen zu wollen. Das bleibend Andere wird hier zum wohlkalkulierten Gestaltungsprinzip. Diese Beobachtung regt zu der Überlegung an, ob Simulationen nicht grundsätzlich auch mit derartigen Befremdungs- und Distanz-Elementen arbeiten sollten.

Alteritätserfahrungen im Spannungsraum von Begegnung und ‚Vergegnung' (Martin Buber) werden für Lesende zwar zum Teil nachvollziehbar, verlieren auf der Rezeptionsebene also ihre Fremdheit, bleiben aber immer auch sperrig und verstärken so die Fremd- und Andersheit. Bezogen auf interreligiöses Lernen einerseits, alle Verfahren von Simulation im pädagogischen Raum andererseits umfasst Alterität denn auch ein Doppeltes: auf der einen Seite die *Grenze*, auf der anderen Seite die *Chance* zur realistischen Einschätzung der Möglichkeiten und Reichweite der angewendeten Verfahren. Die bleibende Andersheit des Anderen darf nicht vergleichgültigt, die Wirklichkeit der Realität, der Stachel des Fremd-Bleibenden, des Nicht-Simulierbaren nicht entschärft werden.

5.4 Authentizität

Über die Perspektivität und die Erfahrung unüberwindbarer Fremd- und Andersheit wird eine weitere Dimension *literarisch vermittelten Begegnungslernens* möglich: Authentizität. Das macht ja die Annäherung an andere Religionen so schwierig: Meistens vermitteln Lehrende etwas, das sie selbst persönlich nicht von innen heraus kennen und dem sie nicht innerlich verpflichtet sind. Objektives Sachwissen zur Stimulierung des Wirklichkeitssinnes ist so zwar vermittelbar, subjektive Einfühlung im Sinne des Möglichkeitssinnes aber nur zum Teil. Lernende spüren häufig diese mangelnde Authentizität und fragen sie an. Im Medium der Literatur, in subjektiver Perspektivität, kann solche Authentizität hingegen spürbar werden. Nicht in dem Sinne, dass die Schriftstellerinnen und Schriftsteller selbst alle erschriebenen Positionen teilen müssten, wohl aber darin, dass die Qualität literarischer Texte sich unter anderem darin zeigt, wie authentisch und überzeugend sie Lesende in andere Lebens-, Sprach- und Denkwelten fiktiv hineinzuversetzen vermögen. Simulationen erhalten nicht dadurch ihre Qualität, dass sie ganz nahe an der tatsächlich erlebten Situation verbleiben, dass sich erinnerte Erfahrungen möglichst flächendeckend abbilden würden, sondern durch die Fähigkeit ein potentiell stimmiges Szenario zu entwerfen. Entscheidend ist die Qualität, *in der Fiktionalität* authentisch zu sein, von ihr aus Potentiale der Einfühlung und Handlungsfähigkeit zu entwerfen.

Konkret heißt das: Man muss nicht selbst praktizierende Jüdin sein, um Jüdisches angemessen erschreiben zu können. Auch nichtjüdische Autorinnen und Autoren könnten ‚authentisch' über jüdische Lebenswelten schreiben. Ebenso wenig muss man selbst gläubiger Muslim sein, um einen Islambezug literarisch stimmig integrieren zu können. An den Beispielen von Barbara Frischmuth und Christoph Peters, beide aus dem Christentum stammende Autoren, wird deutlich, dass gerade auch der – um Verständnis ringende – fremde Blick authentisch werden kann. Thomas Lehr benennt das in dem bereits zitierten Gespräch so: es geht im Roman um die Annäherung an „eine gewisse Wahrheit oder besser" um den Versuch „einer wahrhaftigen Darstellung der Ereignisse". Nicht um direkte Au-

thentizität kann es hier also gehen, sondern um simulierte, gespiegelte, gebrochene, indirekt vermittelte Authentizität.

Barbara Honigmanns Verfahren einer „Autofiktion" ist eine von mehreren Möglichkeiten, derartige fiktionale Authentizität zu ermöglichen. Vladmir Vertlib benennt bewusst das von ihm verwendete Verfahren als ein „Reich der authentischen Fiktion". Anna Mitgutsch spricht in diesem Zusammenhang von der „Fiktionalisierung von Erfahrung", die sich an ästhetischen Maßstäben messen lassen muss und zu einer eigenen Ebene von Authentizität führt. *Distanz ermöglicht eine reflektierte Authentizität*, so kann man etwa aus den Gedichten von SAID schließen. Umgekehrt verdeutlichen gerade die Prosatexte von Ilija Trojanow, wie sehr *teilnehmende Beobachtung* zu einem literarisch fruchtbaren Prinzip werden kann. Diese Beobachtungen zeigen auf, wie auch pädagogische Simulationen funktionieren können: Es geht um Situationen der ‚Fiktionalisierung von Erfahrung'.

5.5 Personalität

Das fünfte didaktische Schlagwort schließt sich daran an: Personalität. Um ein Sich-Hineinversetzen in fremde Erfahrungstraditionen und Lebenswelten zu ermöglichen, wählen Schriftstellerinnen und Schriftsteller fast immer den Zugang über wenige zentrale Zugangsfiguren. In der freiwilligen – im Bereich der Phantasie verankerten – Identifikation mit eigenwillig-individuellen Charakteren wird die Welt, in der sie leben, und die besondere Art, wie sie leben, ästhetisch erfahrbar: fühlbar, schmeckbar, spürbar. Mehr als die hinter den Protagonisten stehenden Autorinnen und Autoren eröffnen literarische Figuren ganz eigene Zugänge zu jüdischer oder muslimischer Welterfahrung und Lebensdeutung.

Fiktional durchgespielte Personalität, also auf Zeit und Probe erfolgende Einfühlung und Identifikation mit unverwechselbaren literarischen Gestalten verwickelt in Lebensgeschichten, löst Schwarz-Weiß-Typisierungen auf, lockt in neue Sehweisen und eröffnet einen tieferen Zugang, als er durch jegliche an Objektivität orientierte Information ‚über' möglich wäre. Gerade das macht den Mehrwert spannender literarischer Geschichten mit Hilfe des – in Identifikation auf Zeit simulierten – Prinzips der

Personalität gegenüber einem noch so guten Sachbuchtext aus: Mit Hilfe von Personalität lösen sie Betroffenheit aus, indem sie Lesende in Welten verstricken, mit denen sie in ihrem Alltagsleben allenfalls nur schwer in Kontakt treten oder denen sie eher aus dem Weg gehen würden.

5.6 Reflexivität

Religiöse Aspekte, Dimensionen und Prozesse werden in literarischen Werken freilich nicht nur (mit-)erzählt oder dargestellt, sondern zugleich auch kritisch reflektiert. Literatur ist nicht nur ein Entdeckungsraum sonst kaum wahrgenommener Erfahrungsdimensionen, Sinnentwürfe, Weltsichten und Wertorientierungen, vielmehr stets auch ein Medium der Reflexion. Literatur ist demnach einer von mehreren möglichen Räumen der Reflexion von Religion, wobei die spezifisch literarische Form eine eigene Art der Reflexivität darstellen kann.

Anna Mitgutsch lässt etwa in ihren Romanen eigene Recherchen über die Geschichte der Juden in Linz einfließen, so wie Vladimir Vertlib ausschnitthaft die Geschichte der jüdischen Gemeinden in Deutschland von der liberalen Reformbewegung bis in die Gegenwart miterzählt. Ähnlich bei Barbara Frischmuth: Ergebnisse der Arbeit an einer – nicht fertig gestellten – islamwissenschaftlichen Dissertation fließen in fiktionalisierter Transformation in ihre Romane ein. Diese Art der Aufarbeitung von Vergangenheit fördert nicht nur das Geschichtsbewusstsein, sondern reflektiert über die Muster von Verfolgung, Verdrängung und Umgang mit Schuld. Doron Rabinovici gibt seinen (religions-)politischen Überzeugungen, Reflexionen und Aktivitäten in unterschiedlichen Figuren ein fiktionales Gesicht, fördert über deren Ansichten und Handlungen zugleich ein kritisches Nachdenken. Vladimir Vertlib und Lena Gorelik deuten in ihren Werken ihre Migrationserfahrung und ihre Erlebnisse als Fremde in Deutschland oder Österreich.

Zafer Şenocak beobachtet und kommentiert beides zugleich: die deutsche wie die türkische Geschichte, Gesellschaft und Entwicklung. Auch Ilija Trojanow belässt es nicht bei der bloßen Schilderung des Erlebten, er ergänzt seine Beobachtungen um Reflexionen, Analysen und Kritik. Gerade in Navid Kermanis „Dein Name“ (2011) wird das Erzählen im

Erzählen immer gleich wieder reflektiert und durchleuchtet, nahezu jede Fiktion sogleich mit dem Wissen eines der wichtigsten religiös-politischen Denker und Kommentatoren im deutschsprachigen Raum verbunden. Literarische Werke speisen so eine wesentliche Dimension in der gegenwärtigen Diskurs über Religion in unserer Gesellschaft ein. *Simulationen* – ob literarisch oder pädagogisch – sind also *eigene Formen von Reflexion*, die ihrerseits Angebote zu einer Meta-Reflexion ermöglichen.

5.7 Expressivität

All die geschilderten Facetten realisieren sich über literarische Sprache, wie ja überhaupt Simulationen sich vor allem im Medium von Sprache realisieren. Vielen Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen fehlt heute eine entfaltete Ausdrucksfähigkeit, gerade im Blick auf religiöse Erfahrung und Reflexion, bei angehenden Lehrenden aber auch im Blick auf pädagogische oder didaktische Reflexionssprache. Der Umgang mit literarischen Texten kann dazu führen, dass die *Sprachkompetenz* angeregt und gefördert wird. Nur über Sprache ist Austausch, Dialog und Verständigung möglich.

Viele Protagonisten der heutigen Literatur teilen die breit zu beobachtende Sprachlosigkeit und Sprachhemmung. Barbara Honigmann findet einen eigenen Ton zur Überwindung, angelehnt an mündlichen Erzählduktus. Vladimir Vertlib bringt in der von ihm so bezeichneten „authentischen Fiktion" Erfahrungen und Deutungen zum Ausdruck, die in anderer Sprache nicht gleichwertig sagbar wären. Benjamin Stein geht so weit über seine Figuren zu sagen: „Was ich erzähle geschieht, nicht umgekehrt", postuliert also einen Vorrang von Fiktion gegenüber der vermeintlichen Realität. Lena Gorelik schließlich speist – wie andere auch, wenn auch nicht so konsequent – Provokation, Witz und Ironie in die Tonlage der Darstellung des Judentums ein, verbreitert dadurch die möglichen Stilebenen der Annäherungen und Auseinandersetzung.

Anders bei den literarischen Spiegelungen des Islam. Immer wieder – sei es bei Barbara Frischmuth, Christoph Peters oder anderen – ist dort von der Schönheit Gottes und des Koran die Rede, immer wieder werden

Koransuren oder Verse aus der Sufi-Poesie eingespielt um diese Ästhetik des Religiösen direkt spürbar zu machen. In diesen Stilmischungen entsteht etwas Neues, eine „Poesie der Dritten Sprache" (Yesilada 2012), die eine neue Dimension religiös-literarischer Sprache anregt. In all diesen heterogenen, eigenständigen sprachlichen Umsetzungen finden sich Anregungen, wie Sprache sich dem Phänomen Religion annähern und zum Ausdruck bringen kann. Simulation braucht sprachlichen Ausdruck. Die Sprachen der Literatur weisen auf die Notwendigkeit von Authentizität und Verfremdung hin.

6. Literarische Imagination als Simulation: Perspektiven

Die benannten sieben Lernchancen eröffnen sich nicht ausschließlich über literarische Werke, erhalten aber im Zugang über Dichtung ihr spezifisches Profil. Für jegliche künstlerische Arbeit gilt: „Man muss zugleich in der Materie drin sein und doch draußen", so betonte der französische Filmemacher und Publizist Claude Lanzmann einmal. Ohne diese *Mischung aus Nähe und Distanz* hätte er Filme wie „Shoah" oder „Warum Israel" nie realisieren können. Dieses produktive Zusammenspiel von Innen- und Außensicht ist auch literarisch unerlässlich, wirkt jedoch auf ganz anderer Ebene auch als Grundprinzip von Simulation. Jede noch so gelungene literarische Beschreibung und Darstellung ist zwangsläufig eine allein schon sprachlich oder inszenatorisch vorgenommene Distanznahme vom jeweiligen Gegenstand.

Voraussetzung jeder literarisch fruchtbaren Annäherung oder Auseinandersetzung mit Religion einerseits, jeder pädagogischen Simulation andererseits ist mithin eine mehr oder weniger deutlich reflektierte Distanz, die keineswegs mit Ablehnung gleichzusetzen ist. Ob und wie sich Schriftstellerinnen und Schriftsteller selber religiös positionieren, ob sie sich der beschriebenen oder aufgerufenen Religionsgemeinschaft zugehörig fühlen, wie sie ihre Einstellung zur jeweils thematisierten Religionstradition bestimmen, all das kann ganz unterschiedlich sein und ist in erster Linie ein Phänomen der biographischen Selbstverortung. Ähnliches gilt für pä-

dagogische Simulationen. Der Grad der inneren Identifikation mit dem Simulierten muss Gegenstand der persönlichen Entscheidung bleiben.

Dieser Grundzug aber ist entscheidend: Bei aller Nähe zu Thema und Gegenstand schreiben Autorinnen und Autoren im Medium von Sprache aus biographischer, zeitlicher, reflektierender Distanz über Religion. Ihre literarisch-fiktionalen Darstellungen sind durchaus *authentisch, aber nie unmittelbar.* Schon allein der künstlerische Prozess der Formgebung und Versprachlichung schafft Distanz. Der Facettenreichtum, auf den wir auch und gerade im Raum der Literatur im Umgang mit Religion stoßen, reicht von existentieller Anteilnahme über wertfreie Sachlichkeit bis hin zur betont kritischen Außenansicht. Zwischen einer neutralen Beobachterperspektive und einer engagiert teilnehmenden Betroffenenperspektive ist Vieles möglich. Dieselben Vorgaben markieren auch Grundbedingungen von pädagogischen Simulationen.

In literarischen Texten wie pädagogischen Simulationen haben wir demnach in der Regel keine ungebrochen-ungefilterte Erfahrungen vor uns, keine unmittelbaren Selbstzeugnisse existentiell erlebter Situationen. In ihnen nähern wir uns Lebenssituationen in all ihrer Pluralität und all ihrem Perspektivenreichtum eher von den Rändern her, (an-)fragend, suchend, provozierend, in spannungsbetonten Diskursen, da Spannung ohnehin produktiver ist als fragloses Einverständnis. Für literarische, interreligiöse wie simulativ konzipierte Lehr- und Lernprozesse schärft diese Einsicht das Bewusstsein dafür, dass ein *jeder* inszenierter Zugang Perspektivität fordert und fördert.

Insgesamt wird deutlich, dass der postulierte *Mehrwert eines literarisch vermittelten simulativen Begegnungslernens* zwei Schwerpunkte betont: die fiktional durchgespielte Authentizität, die neue Möglichkeiten und Perspektiven eröffnen kann, aber nicht muss, sowie die Einladung zur Identifikation auf Zeit im Modus des ‚als-ob'. Gerade so wird es möglich, eigene Erfahrungen mit Distanz zu betrachten, sich aber auch in andere Welten hineinzuversetzen, spielerisch die Perspektive der Anderen einzunehmen und neue Blickwinkel auszuprobieren. Eine „genuine Aufgabe von Literatur" besteht Thomas Lehr zufolge darin, „den Blickwinkel zu öffnen". Literarische Werke seien unverzichtbar, so Lehr weiter, „weil sie die Scheuklappen wegnehmen, weil sie beide Seiten darstellen und weil

sie wenigstens den Versuch unternehmen, sich aus [...] gesteuerten Verblendungszusammenhängen herauszuarbeiten". Treffender könnte man auch die Aufgabe pädagogischer Simulationen kaum beschreiben. Die Förderung literarischer Imagination kann so dazu verhelfen, auch in pädagogischen Situationen feinfühliger das Zusammenspiel von Wirklichkeit und – Probleme leichter erkennbar und lösbar machende – Möglichkeit auszuloten. Der pädagogische Habitus von Lehrerinnen und Lehrern kann durch diese Perspektiven nachdrücklich geprägt werden.

Literatur

Bodenheimer, A. 2011, Zwischen religiöser Identität und gleichwertiger Akzeptanz. Interreligiosität und Interkulturalität in Kindertagesstätten – eine jüdische Perspektive, in: Schweitzer, F./Edelbrock, A./Biesinger, A. (Hg.), Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita, Münster, 75–81.

Gärtner, C. 2010, Art. Interreligiöses Begegnungslernen – interdisziplinäre Anfragen und ästhetische Spurensuche, in: rhs 53, 149–159.

Gellner, C./Langenhorst, G. 2013, Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Ostfildern.

Heil, S. 2016, Art. Habitus, in: WiReLex (Wissenschaftliches-Religionspädagogisches Lexikon im Internet); Zugriff unter: http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100196; 9.9.2017.

ders./Riegger, M. 2016, Schule trainieren? Bildung des professionellen religionspädagogischen Habitus durch Simulation schulischer Situationen, in: RU-Kurier 48 (2016), 62–67

Heil, S./Riegger, M. 2017, Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg.

Hofmann, M. 2006, Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung, Paderborn.

Isik, T. 2015, Art. Bibel- und Korandidaktik in komparativer Absicht in einem kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht, in: Burrichter, R./Langenhorst, G. /von Stosch, K. (Hg.), Komparative Theologie als Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn, 263–275.

Langenhorst, G. 2011, Literarische Texte im Religionsunterricht. Ein Handbuch für die Praxis, Freiburg.

ders. 2016, Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg.

Leimgruber, S. 2007, Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München.

Meyer, K. 1999, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen" im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn.

Musil, R. 2001, Der Mann ohne Eigenschaften. Roman [1]1930–1943, hrsg. von Adolf Frisé, Reinbek.

Sajak, C. P. 2010, Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen, München.

Schmid, H. 1997, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München, Neuauflage 2012.

Yesilada, K. E. 2012, Poesie der dritten Sprache. Türkisch-deutsche Lyrik der zweiten Generation, Tübingen.

Zimmermann, M. 2015, Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen, Göttingen/Bristol.