OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Universität Augsburg
Universitätsbibliothek

Vielfalt und Verschiedenheiten: religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität

Manfred Riegger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Riegger, Manfred. 2017. "Vielfalt und Verschiedenheiten: religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität." In Religiöse Pluralität, edited by Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, and Hanna Roose, 24–41. Babenhausen: LUSA.

Nutzungsbedingungen / Terms of use: **licgercopyright**

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under th conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

Gerhard Büttner · Hans Mendl · Oliver Reis · Hanna Roose (Hg.)

Religion lernen
Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik

Band 8

Religiöse Pluralität

2017
VERLAG LUSA

Manfred Riegger

Vielfalt und Verschiedenheiten

Religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität

In der Öffentlichkeit ist es offensichtlich: unterschiedliche Religionen sind mit ihren kulturellen Prägungen deutlich präsent. Angesichts der prinzipiell unterschiedlichen Perspektiven benötigen wir heute einen professionellen Umgang, der Unterschiede nicht einfach wegräumen will, sondern Kommunikation und Begegnung gerade aus diesen Differenzen heraus leben lässt.[1] Im Folgenden werden zunächst Grundlagen für ein umfassendes religionshermeneutisches Modell skizziert (1.), das als Vierevidenzquellenmodell entwickelt wird (2.). Darauf folgt die Darstellung von neun Konstruktionsmustern (3.), bevor ich mit dem didaktischen Potential schließe (4.).

1. Orientierende Grundlegungen

Den Umgang mit Differenz erläutere ich ausgehend von einem alienitätsorientierten bzw. xenologischen Hermeneutikverständnis (1.1.), das ich in Überschneidungssituationen kontextualisiere (1.2.), um anschließend die Implikationen des Modells offenzulegen (1.3.).

1.1. Alienitätsorientiertes Differenzverstehen: Fremdes in Bezug und Entzug zum Eigenen

Ein Beispiel aus dem Alltag soll dieses Differenzverständnis veranschaulichen:

> *Vielleicht leben oder lebten Sie in einem Haus mit mehreren Wohnungen. Die eigene Wohnung wird von der des Nachbarn durch eine Wand getrennt. Ohne sie 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."[2] Ich erweitere dieses statische Bild um lebende Men-*

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

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

schen 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 Freudenschrei, 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."[3] Damit ist und bleibt die ‚Wand' Konstitutivum und Distinktivum zwischen beiden und darf nicht durchbrochen oder aufgelöst werden. In anderen Worten: „Die Fremden sind Mitkonstituenten in vielfacher Hinsicht. Wir sind voneinander wechselseitig abhängig. Jeder konstituiert des anderen Identität."[4] Deshalb sind Prozesse der Kommunikation und des Austausches so zu gestalten, dass die Wand als das „Gesicht"[5] 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 Ricœur* getan wird,[6] sondern muss das Fremde und die Art der Differenz stärker ins Blickfeld rücken.

In der Entfaltung eines alienitätsorientierten Erfahrungsverständnisses[7] 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[8], im Umgang und 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 seinen Erfahrungen in einen Kommunikationsprozess mit Fremden einlasse. In solchen Prozessen kann sich interreligiöse Kompetenz als „Diversifikations- und Relationskompetenz"[9] entwickeln. Geht es bei der Thematisierung und Bearbeitung von Fremdheit in der Alteritätsdidaktik um die Überführung von Fremdem zu Anderem[10] und die Wahrnehmung des Anderen als Anderen, so zielt Alienititätsdidaktik 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

3 Ebd., 133f.

4 Ebd., 135.

5 Ebd., 134.

6 Vgl. ebd., 78-81.

7 Vgl. *Riegger, Manfred*: Erfahrung. In: WiReLex 2016; https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100193/ (Aufruf vom 25.03.2017).

8 Vgl. dazu *Langenhorst, Georg*: Trialogische Religionspädagogik, Freiburg i. Br. 2016, bes. 37-50.

9 *Schambeck, Mirjam*: Interreligiöse Kompetenz, Göttingen 2013, 174.

10 Vgl. auch *Mendl, Hans*: Wie Kinder mit Differenz umgehen – Theologisieren mit Kindern im Kontext religiöser Pluralität. In: *Bucher, Anton A. 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, 30.

rekonstruieren, dass ich sie nicht durch mein Vorverständnis mir angleichend nivelliere",[11] 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".[12] 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 Englert*), sondern auch emotional zu erfahren, sodass das Fremde sowie das Fremde im Eigenen immer besser verstanden *und* emotional sowie differenzbewusst erfahren wird.

1.2. Konstruktionen in Überschneidungssituationen

Ausgangspunkt meiner Überlegungen sind Situationen, in denen Eigenes und Fremdes sich begegnen, sich treffen. Von einer solchen interkulturellen bzw. interreligiösen Überschneidungssituation spricht man, „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".[13] 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"[14] kommen. Das sind „Situationen, in denen die Beteiligten 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".[15] Es handelt sich also „um Perturbationen, die nicht durch Assimilationen – und in manchen Fällen auch nicht durch Akkommodationen – bearbeitet werden können".[16] Mein Verständnis beinhaltet nicht nur Critical Incidents, sondern auch immer besser gelingende Überschneidungssituationen.

---

11 *Peukert, Helmut*: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. In: *Groß, Engelbert* (Hg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, 51-91, 69f.

12 Ebd. 70.

13 *Willems, Joachim*: Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 1, 202-219, 207; http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-01a/13.pdf (Aufruf vom 25.03.2017).

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

15 Ebd.

16 Ebd.

1.3. Konstruktivistische Religionshermeneutik: 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*.[17] 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 Konstruktionsmuster und nicht nur neun in Reinform. Das Modell erlaubt aber idealtypische Klassifizierungen und Analysen konkreter Konstruktionsmuster. 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.

Insgesamt handelt es sich beim vorzustellenden Modell um ein theoriebasiertes und teilweise empirisch abgesichertes, religionshermeneutisches 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.

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

2. 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".*[18]

Diese vier Prinzipien präzisiere ich mit vier Evidenzquellen, die anschließend erläutert werden: standortgebundene Zuschreibung von eigen und fremd (2.1.), emotionale Ladung (2.2.), Kontaktformen (2.3.) und subjektive Konstruktionen von Mustern (2.4.).

2.1. 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, umreiße 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,[19] gehe ich von folgendem Grundverständnis aus: *Fremd* bezeichne ich, „was einzig in der Weise da ist, dass es sich dem eigenen Zugriff entzieht".[20] 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".[21] Dieses allgemeine Verständnis von *fremd* wird im Blick auf die Herkunft des Wortes mit Dimensionen konkretisiert.

18 *Mendl, Hans*: Der fremde Andere, in diesem Band.

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

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

21 *Waldenfels* 2006 [Anm. 20], 20.

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:[22]

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 (Abb. 1).

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. 1: Dimensionen von eigen und fremd

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 Arbeitskollege mir räumlich nah (Ort), meinem Arbeitsbereich zugehörig (Teilnahme), aber hinsichtlich seiner Religion mir unvertraut, fremd (Andersartigkeit). Wie hängen die Bedeutungsvarianten zusammen? Wie ***Bernhard Waldenfels***[23] 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.[24] In Bezug auf Konstruktionsprozesse scheint mir eine bereichsspezifische Zuordnung ‚fremd' am zielführendsten zu sein. In diesem Sinne ist islamische Religiosität – für viele Christen in 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.[25]

22 Vgl. ebd., 111f.

23 Vgl. ebd., 112.

24 Vgl. ebd.

25 Vgl. *Riegger, Manfred*: Empathie und Wahrnehmung. In: *Stettberger, Herbert u. a.* (Hg.): Interreligiöse Empathie lernen, Berlin 2013, 37-61, 42.

2.2. Emotionale Ladung

Gefühle, Affekte, Emotionen, Stimmungen sind unterschiedliche Bezeichnungen, die häufig synonym verwendet werden. Auch wenn für den Begriff Emotion keine allgemein anerkennte Definition existiert, beeinflussen Emotionen grundlegend unser Denken, Reden und Handeln[26]. Für das vorliegende Modell konzentriere ich mich 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 dar[27] und können damit Konstruktionsprozesse beherrschen. In Abb. 2 werden die emotionalen Ladungen den noch zu erläuternden Konstruktionsmustern zugeordnet.

	EMOTION	KONSTRUKTIONSMUSTER
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

Abb. 2: Emotion und Konstruktionsmuster

2.3. 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.

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

27 Vgl. *Mendl* 2017, in diesem Band.

2.4. Subjektive Konstruktionen

Am Anfang steht nicht nur die Differenz von Eigenem und Fremdem, sondern auch eine „Mischung"[28]. 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, kreiert dabei das Gehirn 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 beispielweise einer Figur. Doch schon nach kurzer Zeit – je nach Erwartung, Vorinformation usw. – wird eine ganz 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'.

3. Konstruktionsmuster

Meine These lautet: Je nach ‚Verhältnis' von eigen und fremd gibt es nicht nur lineare, aufeinanderfolgende Stufen interkultureller Sensitivität[29] oder verschiedene „Stile der Fremdbegegnung"[30], sondern es kommt zu Konstruktionsmustern. 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 Konstruktionsmuster 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 Konstruktionsmuster 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

28 *Waldenfels* 2006 [Anm. 20], 118.

29 Vgl. *Bennett, Milton J.*: Towards Ethnorelativism. In: *Paige, R. Michael M.* (Ed.): Education for the intercultural Experience, Yarmouth 1993; *ders.*: In the wake of September 11. In: *Leenen, Wolf-Rainer* (Ed.): Enhancing intercultural competence in police organizations, Münster 2002, 23-42 und *Gärtner, Claudia*: Hermeneutik des Fremden. In: WiReLex 2015; http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100078/ (Aufruf vom 25.03.2017), 2.

30 *Streib, Heinz*: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. In: *Schreiner, Peter / Sieg, Ursula / Elsenbast, Volker* (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 230-243, 237.

verbindet und trennt"[31]. Ein so verstandener Zwischenbereich scheint immer wieder in der Gefahr, auf die ein oder andere Art und Weise aufgelöst zu werden:[32] Führe ich die Evidenzquellen zusammen, ergibt sich das Schema nach Abb. 3.

Abb. 3: Konstruktionsmuster von Religiosität und gelebter Kultur

Die hier entwickelten Muster *Einordnung* ins Eigene, *Aneignung* sowie *Anerkennung* der/des Fremden konvergieren zum Teil mit drei der vier von *Ortfried Schäffter*[33] 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 „Minimization"[34] (Minimalisierung der Differenz), „Adaption"[35] (Anpassung an Unterschiede) und „Integration"[36] (Integration der Unterschiede). Die Konstruktionsmuster *Geringschätzung* der/des Fremden, *Fremdenangst* und gewaltbereite *Fremdenfeindlichkeit* konvergieren mit Dimensionen

31 *Waldenfels* 2006 [Anm. 20], 110.

32 Vgl. dazu *Sundermeier* 1996 [Anm. 2], 73ff.

33 *Schäffter, Ortfried*: Modi des Fremderlebens. In: *ders.* (Hg.): Das Fremde, Opladen 1991, 11-42.

34 *Bennett* 1993 [Anm. 29], 41.

35 Ebd., 51.

36 Ebd., 59.

von repräsentativen Umfragen der Universität Bielefeld zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in Deutschland bzw. Europa.[37]

Die Entfaltung der Muster erfolgt entsprechend der zunehmenden Ausdifferenzierung der Kategorien zur empathischen Wahrnehmung und Integration von Unterschieden,[38] weshalb ich sie mit Muster 5 absteigend und ab 6 aufsteigend (vgl. Abb. 4) erläutere.

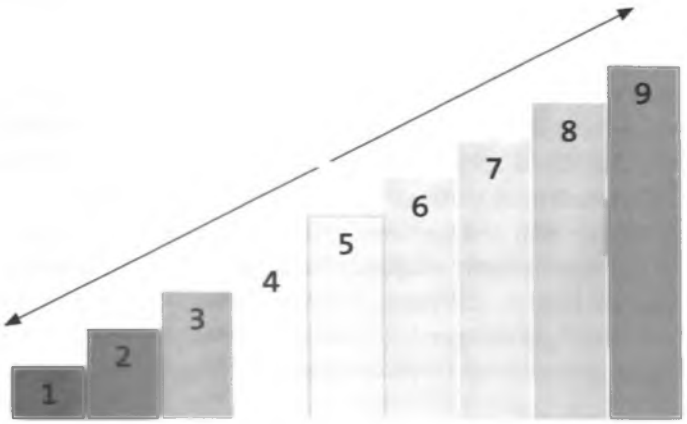

Abb. 4: Normative Anordnung der Muster

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.

3.1. Emotionslose *Indifferenz* gegenüber den/dem Fremden

Dieses Konstruktionsmuster zeichnet aus, dass es nicht darauf ankommt, ob dieses oder jenes geschieht, da „alles in die Monotonie der Gleich-Gültigkeit versinkt"[39], 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.*

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

38 Vgl. dazu *Bennett* 1993 [Anm. 29], 21.

39 *Waldenfels* 2006 [Anm. 20], 43f.

3.2. 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 distanziere, 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.

3.3. 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".*[40]

3.4. *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 Konstruktionsmuster 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".*[41] *Die entsprechende muslimische Sicht von*

40 *Leibold, Jürgen / Kühnel, Steffen*: Islamophobie oder Kritik am Islam? In: *Heitmeyer, Wilhelm* (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 6. Frankfurt/M. 2008, 95-115, 102.

41 Ebd.

Migranten in Deutschland könnte lauten: „Was wir Muslime tun, ist richtig, was die ungläubigen Deutschen da draußen tun, ist vom Satan".[42]

Während die Angst vor Fremden eine anthropologische Konstante zu sein scheint, „wird Fremdenfeindlichkeit erworben und ist auf gesellschaftliche Faktoren zurückzuführen",[43] 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.

3.5. 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.[44]

3.6. 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

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

43 *Nipkow, Karl Ernst*: Interreligiöses Lernen im Umgang mit dem Islam. In: *ders.*: Gott in Bedrängnis, Gütersloh 2010, 231-252, 233.

44 Vgl. z. B. *Böckler, Nils / Zwick, Andreas*: Wie gestalten sich Radikalisierungsprozesse im Vorfeld jihadistisch-terroristischer Gewalt? In: *Molthagen, Dietmar* (Hg.): Handlungsempfehlungen zur Auseinandersetzung mit islamistischen Extremismus und Islamfeindlichkeit, Berlin 2015, 99-123; *Riegger, Manfred*, Islamismus. In: *Bassarak, Herbert* (Hg.): Lexikon der Schulsozialarbeit, Baden-Baden 2017.

Kontext"[45] 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"[46].*

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"[47] verstanden, so wären wir beim Konstruktionsmuster *Anerkennung*. Zuvor aber noch zum Einordnung- und Aneignungsmuster.

3.7. 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.[48] Wahrgenommene oberflächliche Differenzen (z. B. Ess- und Gebetsgewohnheiten) werden dann aber unter vertraute Kategorien eingeordnet (tief im Innersten 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".[49] Ähnlich wie bei Projektion 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 Minaretts 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.*

Hier werden „Gemeinsamkeiten vor dem Trennenden"[50] gesucht, was eine vorbehaltlosere und angstfreiere Begegnung mit dem Fremden erlaubt. Da aber diese Begegnung auch neugierig und fasziniert erfolgt, wird bei der Einordnung des Fremden an den eigenen

---

45 *König, Klaus*: Fremdes verstehen lernen. In: KatBl 124 (1999) 299-304, 301.

46 Ebd.

47 *Sader, Manfred*: Toleranz und Fremdsein, Weinheim u. a. 2002, 54.

48 Vgl. *Bennett* 1993 [Anm. 29], 53.

49 *Krämer, Hans*: Kritik der Hermeneutik. Interpretationsphilosophie und Realismus, München 2007, 42.

50 *König* 1999 [Anm. 45], 300.

Standort dem Eigenen eine deutliche Priorität eingeräumt und damit wird die Unzugänglichkeit des Fremden leicht übersehen.

3.8. 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.[51] 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.[52] 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".[53] Es erfolgt also eine „partielle Integration" des Fremden. Dazu ist aber die Kompetenz notwendig, die „Innensicht der Außensicht einnehmen zu können"[54] (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"[55] (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"[56].

3.9. Empathische *Anerkennung* der/des Fremden mit *Respekt* und *Achtung*

Hier kann man sich selbst als jemand sehen, der sich in einem lebenslangen Lern- und Glaubensprozess befindet. Welt- und Glaubenssichten werden als Konstrukte wahrge-

51 Vgl. *Bennett* 1993 [Anm. 29], 53.

52 Vgl. ebd.

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

54 *Michel, Willy*: Die Außensicht der Innensicht. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17, München 1991, 11-33, 27f.

55 *König* 1999 [Anm. 46], 302.

56 Ebd.

nommen und beschreibbar.[57] Was ist dafür nötig? Nach *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* muss ein Subjekt zuvor eine Phase der Entfremdung durchlaufen, 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".[58] 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 bliebe. Die Zuordnung zum Eigenen (Ähnlichkeiten entdecken) erfolgt, ohne dass das Fremde angeeignet wird, weil das „Störende und Differente der Fremdheitserfahrung [...] wahrgenommen und beantwortet"[59] werden kann.

> *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 transzendentem 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 werden und bislang nicht vertraute Religiosität, Kultur oder Erfahrung aus der Perspektive der/des Fremden ins Eigene integriert werden. 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.

4. Didaktisches Potential

Das religionshermeneutische Modell dient der Erhellung von Verstehensprozessen mit der Zielperspektive ***empathische Anerkennung der/des Fremden*** und entspricht somit grundsätzlich der für eine konstruktivistische Religionsdidaktik geforderten ziel- und bildungsorientierten Didaktik, die um die Komplexität subjektorientierter Lernprozesse weiß.[60] Das Modell ist nicht identisch mit Bildung, weil darüber hinaus die spezifische Logik der Bildungsprozesse zu berücksichtigen ist.[61] Dennoch stellt das Konstruktionsmuster „Aner-

57 Vgl. *Bennett* 1993 [Anm. 29], 59.

58 *Schäffter* 2009 [Anm. 33], 28.

59 *König* 1999 [Anm. 46], 303.

60 Vgl. bes. *Schweitzer, Friedrich*: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014, bes. 129-160.

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

kennung" ein gelungenes Modell dar, das sich innerhalb von Bildungsprozessen ereignen kann und Impulse für eine „Didaktik der Anerkennung"[62] zu liefern vermag.

Um das didaktische Potential anzudeuten, konzentriere ich mich im Folgenden exemplarisch auf das extremste Konstruktionsmuster und stelle mögliche Wege anhand eines Falles[63] dar (4.1.), auf dessen Basis einige Perspektiven (4.2.) skizziert werden.

4.1. „Die sollen alle verschwinden!"

„Muslime, Flüchtlinge, Ausländer – alle sollen verschwinden!" So lautete Anfang 2017 die Zusammenfassung von Schülerinnen- und Schüleräußerungen einer aus drei Klassen bestückten Religionslerngruppe einer Mittelschule (= Hauptschule, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen kann) im ländlichen Raum Bayerns. Wie kam es dazu?

Die Referendarin ging wie üblich in die Lerngruppe. Sie kündigte das neue Lehrplanthema an: Islam. Und schon nahm die Sache ihren Lauf: „Wir wollen das Thema Islam nicht!" – „Scheiß Thema!" – „Wir brauchen keine Moslems!" – „Die Flüchtlinge sollen abhauen!" ... „Die sollen alle verschwinden!"

Das skizzierte Fallbeispiel brachte wenige Zeit später die angesprochene Referendarin in einer Seminarsitzung vor, weil sie sich in dieser Situation überfordert fühlte und sich Hinweise erhoffte, wie sie hätte reagieren können und sollen. Um der Komplexität und Emotionalität der Unterrichtssituation gerecht zu werden, wurde eine professionelle Simulation[64] durchgeführt. Als Kompetenz wurde erwartet, dass Lehramtsanwärter/innen fremdenfeindliche Äußerungen einzelner Schüler/innen aus ihren Lerngruppen umfassend wahrnehmen können.

- **Szenendesign:**

Die bereits umrissene Szene wurde als Ausgangspunkt der Simulation, als der Wirklichkeit möglichst ähnliches Modell, durch nichtbewertende Fragen der Leitung rekonstruiert. Das Verhalten und der soziale Hintergrund der zu simulierenden Personen wurden als Voraussetzungs- und Kontextvariablen durch die Leitung herausgestellt. Als diese Eingangsszene des Unterrichts allen Anwesenden beschreibend vor Augen stand, wurde ein Sitzkreis gebildet.

- **Einstimmung durch die Leitung:**

Die Leitung konkretisiert die Ähnlichkeit zwischen der Modellszene und der äußeren Wirklichkeit aller Teilnehmenden: „Wahrscheinlich kennt jede/r von Ihnen Schülerinnen und

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

63 Vgl. *Merkens, Hans*: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: *Flick, Uwe u. a.* (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg [10]2013, 286-299.

64 Vgl. zum Ganzen: *Heil, Stefan / Riegger, Manfred*: Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017. Planung, Vorbereitung des Lernsettings und Konstituierung des Arbeitsbündnisses werden hier nicht beschrieben.

Schüler, die an einer solchen Szene beteiligt gewesen sein können. Es dürften deutsche Jugendliche sein. Versetzen Sie sich in die Lage eines solchen Schülers, einer Schülerin aus einer Ihrer Lerngruppen, der oder die ähnlich reagiert haben könnte." Ist alles für die Simulation vorbereitet, wird durch einen Impuls die Simulation in Gang gesetzt.

- **Impuls der Leitung:**

„Rücken Sie Ihren Stuhl zu einem engeren Kreis zusammen. Jede/r von uns ist ein solcher deutscher Jugendlicher. Äußern Sie, was Sie denken, fühlen usw. Beginnen Sie Ihre Äußerung mit: ‚Ich als deutscher Jugendlicher denke ..., fühle ...'."

- **Handlungen durchführen:**

Einige Äußerungen von Teilnehmenden: „Ich als deutscher Jugendlicher sehe, dass alle den muslimischen Flüchtlingen helfen. Und wer hilft mir?" – „Ich als deutscher Jugendlicher finde es bescheiden, dass denen alles in den Hintern geschoben wird." – „... habe Angst, keine Ausbildungsstelle zu bekommen, die bekommen alles." – „... habe Angst vor der Zukunft." – „... bin stinksauer auf die Politik, die nichts für mich macht." – „... muss mich gegen die wehren." Nachdem die Auswirkungen der Simulation auch anhand der Äußerungen selbst körperlich erlebt wurden, wird die Identifikation mit einem deutschen Jugendlichen zurückgenommen, indem die Stühle wieder auseinandergerückt werden. Während es hier um den Entwurf möglicher Wirklichkeit(en), die simulierte Gestaltung von Wirklichkeit ging, steht anschließend die Kommunikation über die simulierte Wirklichkeit an.

- **Kommunikation über eigene Erlebnisse:**

Einige Teilnehmende äußerten sich folgendermaßen: „Ich bin überrascht, dass ich so ausfällig geworden bin." – „Ich spürte die Wut und Aggression in mir." – „Ich wollte alle weghaben, die mir ‚gefährlich' werden könnten, v. a. Flüchtlinge und Muslime."

- **Perspektivenwechsel:**

Notwendig ist hier mindestens die Stellungnahme der Referendarin, welche die Situation ursprünglich schilderte, doch sollten auch die anderen Teilnehmenden sich positionieren. Geäußert wurde beispielsweise: „Ich bin erschrocken, dass ..." – „Mich macht sauer ..." – „Ich war überrascht, dass wir so aggressiv wurden und uns gegenseitig hochschaukelten."

- **Beendigung der Simulation**

Der Sitzkreis wird aufgelöst, die simulierten Rollen werden von allen komplett abgelegt, um über die gesamte Simulation zu reflektieren. In der Reflexion erfolgt eine explizite Bewertung des simulierten Erlebens in mindestens zweifacher Entfaltung: Was habe ich durch die Simulation gelernt und wie könnte ich als Referendar/in zukünftig in Bezug auf eine ähnliche Situation handeln (pragmatisch-reflexiv)? Wie sind die Erfahrungen mittels wissenschaftlicher Theorien einzuschätzen (reflexiv-wissenschaftlich)?

Pragmatisch-reflexive Reflexion

Exemplarische Äußerungen von Teilnehmenden waren: „Durch die Angst war ich sehr angespannt. Das strengte extrem an." – „Jetzt kann ich solche fremdenfeindlichen Schüleräußerungen auch verstehen, ohne sie aber gutzuheißen." – „Die Emotionen der Lernenden müssen beim Thema Islam unbedingt berücksichtigt, kanalisiert werden." – „Die Gruppendynamik kann bei diesem Thema leicht ein Hochschaukeln auslösen." – „Die Gruppe erlebt sich gemeinsam stark, wenn sie gegen Flüchtlinge, Muslime, Ausländer insgesamt vorgeht."

Reflexiv-wissenschaftliche Reflexion

Hier sind wissenschaftliche Theorien zu Gruppendynamiken, zur Wirkung von Feindbildern und v.a. zum Konstruktionsmuster „gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit aus Wut und Hass" einschlägig.

4.2. Perspektiven

Dass sich die meisten Lehrpersonen wahrscheinlich in der eingangs skizzierten Situation überfordert fühlen würden, ist sicher nicht (allein) im Verhalten einer individuellen Lehrkraft begründet, weshalb umfassend nach den Gründen zu fragen ist.

Erstens scheinen sich in der Eingangssituation gesellschaftliche Strömungen zu spiegeln, die nicht einfach durch Unterricht wegzuarbeiten sind. Zweitens ist eine Zielbestimmung „Anerkennung" in diesem Kontext in weitester Ferne und nicht realistisch erreichbar. Drittens beeinflusste sicher die unreflektierte Kontaktform der Referendarin den nicht mehr zu kontrollierenden Ausbruch der Emotionen. Deshalb sind viertens didaktisch-methodische Wege zu suchen, welche v.a. die negativen Emotionen, den Standort der Lernenden, das Konstruktionsmuster „Fremdenfeindlichkeit", ggf. aber auch die anderen (ablehnenden) Konstruktionsmuster, berücksichtigen, bspw. indem mögliche, v.a. auch negative Äußerungen von Jugendlichen durch die Lehrperson präsentiert werden, zu denen sich die Schüler/innen begründet positionieren („Die Aussage des Jugendlichen Albert kann ich verstehen, weil er bestimmt Angst hat, keinen Ausbildungsplatz zu bekommen."), diese Begründungen hinterfragen und mit empirischen Daten in Verbindung bringen. Auch wenn das Fernziel „Anerkennung" zumindest der Lehrperson nicht gänzlich aus dem Blick geraten darf, scheint das Ernstnehmen der aktuellen Emotionen und Konstruktionsmuster der Jugendlichen entscheidend zu sein. Eine emotionale Anerkennung, die möglicherweise irgendwann zum Anerkennungsmuster führen kann.