

# Empathische Wahrnehmung des kulturell Fremden. Neun Konstruktionsmuster und deren Bedeutung für interkulturelle Bildungsprozesse

*Empathic perception of the culturally unknown. Nine patterns of construction and their meaning for educational processes*

Manfred Riegger

Prof. Dr., apl. Prof. und Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik

## *Abstract (Deutsch)*

*Konstruktionsprozesse beruhen grundsätzlich auf vier Faktoren: erstens die standortgebundene Zuschreibung des Subjekts (eigen / fremd), zweitens die korrespondierenden Emotionen (sowohl positive wie Neugier, Faszination usw. als auch Angst, Hass usw.), drittens die sinnliche Wahrnehmung von Phänomenen, welche den Subjekten präsentiert werden und viertens die subjektiven Konstruktionen in Form von neun Konstruktionsmustern, welche eine spezifische Mischung von eigen und fremd mit unterschiedlichen Emotionen in Abhängigkeit der Präsentation sind.*

*Ziel dieses Modells ist es, mögliche (Miss-)Verständnisse der fremden Kultur und Religion zu benennen, zu klären, wie Menschen mit den Differenzen zwischen eigener und fremder Kultur und Religion umgehen, um daraus für pädagogische Bildungsprozesse Konkretionen abzuleiten.*

*Schlagwörter: Evidenzquellen, Konstruktivismus, Fremdheit, Eigen(es), Emotionen, Wahrnehmung, Konstruktionsmuster, interkulturelle Bildung*

## *Abstract (English)*

*Processes of construction are basically a product of four factors: firstly the attribution of location of the subject (own / other), secondly corresponding emotions (both positive emotions such as curiosity, fascination etc. and negative emotions such as fear, hate etc.), thirdly sensual perception of phenomenon, which are presented to the subjects, and fourthly construction of subjects as nine patterns of construction, which are specific mixtures between own and strange with various emotions depending on the presentation.*

*The purpose of this model is to denote different possibilities of (mis)understanding the unfamiliar culture and religion, to clarify how people deal with the differences between one's own and strange cultures and religions and to derive orientation for educational processes.*

*Keywords: Sources of evidence, constructivism, strangeness, own, emotions, perception, patterns of construction, intercultural education*

# 1. Einleitung

Heute ist es offensichtlich, dass unterschiedliche Kulturen und Religionen in der Öffentlichkeit präsent sind. Während man in vormodernen Gemeinwesen den wenigen Fremden ihren sozialen Ort leicht zuweisen konnte – sie waren Freunde oder Feinde – fügt sich der Fremde heute nicht mehr diesem Freund-Feind-Denken, diesem Innen-Außen-Schema (vgl. Baumann 1996:84). Zudem fehlte vor der Entstehung der „modernen Nationalstaaten der Zwang zur kulturellen Homogenisierung“ (Auernheimer 2012:9), womit auch Differenzen nicht drängend waren. So ermöglichte z. B. das

„*Milliyet-System d. h. das System der Nationalitäten, des Osmanischen Reiches [...] den christlichen Minderheiten ungehinderte Religionsausübung und bis zu einem gewissen Grad ein kulturelles Eigenleben. Wichtig für das Herrschaftssystem war nur die Tributpflicht und der Beitrag zur Rekrutierung des Heeres*“ (ebd.).

Mit dem relativ neuen Phänomen der Allgegenwärtigkeit der Fremdheit müssen nun viele Menschen erst umgehen lernen. Welche grundsätzlichen Möglichkeiten der Wahrnehmung des kulturell Fremden gibt es? In welcher Beziehung stehen hierbei Empathie und Wahrnehmung? Und welche Konsequenzen sind dann für Bildungsprozesse relevant? Diese Fragen werden im Folgenden bearbeitet. Dazu werden zunächst Grundlagen für ein Modell der Wahrnehmung gelegt (1), das als Vierevidenzquellenmodell entwickelt wird (2). Anschließend werden die sich daraus ergebenden neun Konstruktionsmuster des Fremderlebens ausführlich erläutert (3), um dann Konkretionen für pädagogisch zu verantwortende interkulturelle Bildungsprozesse aufzuzeigen (4). Ein Schluss rundet die Überlegungen ab (5).

## 2. Grundlegung des Vierevidenzquellenmodells

Das hier zu entwickelnde *analytische Modell* dient der Wahrnehmung des Verhältnisses von eigener Kultur und

Religion sowie fremder Kultur und Religion. Folgende vier Aspekte, die vier Evidenzquellen, beeinflussen die Wahrnehmungen der Menschen und lassen sie einleuchtend erscheinen: *Ausdrucksform, standortgebundene Zuschreibung, emotionale Färbung und subjektive Konstruktion*. Trotz der Komplexität des Sachverhalts wird versucht, die entsprechenden Interdependenzen in einem formalen Modell zu erfassen. Die *Funktion* besteht darin, den Umgang mit der Differenz zwischen eigener und fremder Kultur bzw. Religion auf Seiten von Subjekten zu erhellen. Dieser Ansatz geht also von aktiv konstruierenden Subjekten aus, die an Bildungsprozessen teilnehmen können. Dennoch begnügt er sich nicht mit bloßer Wahrnehmung von Konstruktionsprozessen, denn dem Modell liegt auch eine *normative Vorstellung* zugrunde: nämlich eine zunehmende Ausdifferenzierung der Kategorien für die Unterschiede von eigen / fremd und deren ansteigende Integration mit der Zielperspektive *empathische Anerkennung der/des Fremden*.

Angst gilt in diesem Modell als zentrale Emotion. Sie taucht dann auf, wenn wir an Grenzen stoßen, wenn wir in einer Situation sind, der wir uns nicht oder noch nicht gewachsen fühlen, in der wir uns hilflos, abhängig oder ohnmächtig erleben. Evolutionsbiologisch war dies für das Überleben eine sinnvolle Reaktion des Menschen auf Gefahren, als diese nämlich wilden Tieren begegneten, die entweder besiegt werden mussten oder vor denen sie zu flüchten hatten. Im Kontext von interkultureller Empathie heißt das aber: Bei manchen Menschen löst Fremde/s zunächst Angst aus, weshalb sie ihren Fokus auf die Gefahren richten, denen sie mit unterschiedlichen Mitteln Herr zu werden versuchen. Bei der Fixierung auf Bedrohung, Terror und Krieg, übersehen sie aber leicht, dass die meisten Fremden in Wirklichkeit keine Gefahr darstellen, sondern der eigenen Identitätsentwicklung Impulse verleihen können.

Natürlich gibt es in der Wirklichkeit viele Konstruktionsmuster und nicht nur neun in Reinform. Das Modell hat dennoch seine Berechtigung, weil es

der idealtypischen Klassifizierung und Analyse konkreter Konstruktionsmuster von Subjekten dient. Als idealtypisch wird der Vorgang bezeichnet, weil die Versuche einer Zuordnung in der Wirklichkeit nicht eindeutig ausfallen können. Wird damit 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.

Zuletzt sei hier auf die noch darzustellenden Muster *antipathische Gering-schätzung*, *Xenophobie* und *gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit* eingegangen. Diese Muster sprengen in gewissem Sinn den Rahmen des theoretischen Modells, weil hier auch empirisch erhobene Formen des Umgangs mit der *Abwehr von Unterschieden* einbezogen werden. Insofern bilden diese Muster eine Besonderheit, obwohl das zu erläuternde Modell grundsätzlich ein theoretisch entwickeltes ist. Positiv gewendet: Zu wünschen wäre, dass auch positive Formen des Umgangs mit Unterschieden stärker empirisch untersucht würden.

Insgesamt handelt es sich also bei dem folgenden Modell um ein theoriebasiertes und teilweise empirisch abgesichertes Modell, das auf der Basis konstruktivistischer Grundannahmen die Wahrnehmung des kulturell Fremden erklären hilft. Dieses Modell liefert einen Rahmen, innerhalb dessen Fragen der Wahrnehmung interkultureller Empathie systematisch reflektiert werden können, was v. a. für pädagogisch zu verantwortende interkulturelle Bildungsprozesse von Bedeutung ist.

### 3. Das Vierevidenzquellenmodell

Da es nicht ,den Konstruktivismus gibt, sondern unterschiedliche Strömungen in Wissenschaftstheorie (Mittelstraß), Neurobiologie (Maturana, Varela), Gehirnforschung (Roth, Singer), Kommunikationswissenschaft (Watzlawick), Wissenssoziologie (Luckmann), Systemtheorie (Luhmann) u. a. m. (vgl. Finn 2008), wird hier auf eine Grund-

linie Bezug genommen, welche auch von pädagogischen Konstruktivisten wie Horst Siebert, Kersten Reich u. a. vertreten wird.

In diesem Verständnis betont der Konstruktivismus, dass man „einer oft von Menschen naiv unterstellten unmittelbaren Verbindung von Welt (,da draußen‘) und Abbild (,in uns‘) misstrauen“ (Reich 2008:86) müsse. Deshalb gilt als zentraler Begriff und „moderne Schlüsselkompetenz“ die „Konstruktivität, das heißt das Bewusstsein individueller und kultureller Beobachtungsabhängigkeit von Wirklichkeit“ (Siebert 2003:127). Mit anderen Worten: Die Konstruktionen und Visionen *in den Köpfen* von Menschen über die Welt *da draußen* sind nicht einfach Abbilder einer Welt.

Einige Grundfragen lauten dann: Wie entstehen innere Vorstellungen über die Dinge und Inhalte der Kulturen und Religionen? Wie verhalten sich Wissen und äußere Wirklichkeit zueinander? Und wie beziehen sich hierbei Empathie und Wahrnehmung aufeinander? Da v. a. die Bedeutung interkultureller Empathie in Wahrnehmungsprozessen kaum bearbeitet wird, wird dies im Folgenden mit Bezug auf das konstruktivistische Paradigma systematisch entwickelt, indem vier Evidenzquellen einer gemeinsamen Konstruktion von Sinn bzw. Bedeutung spezifisch konkretisiert werden (vgl. Abb. 1):

- Zunächst die sinnliche Wahrnehmung von Phänomenen (d. h. neue Erfahrungen – individuelle oder kollektiv) in den tradierten Ausdrucksformen der Kulturen,
- dann die kognitive Konstruktion, die neue Impulse und bereits vorhandene Gedächtnisspuren und Konstrukte miteinander verbindet in der standortgebundenen Zuschreibung (eigen bzw. fremd),
- sowie ihre soziale Bestätigung (oder Verleugnung) in der bewertenden subjektiven Konstruktion, die in neuen Konstruktionsmustern zum Ausdruck kommt

- und schließlich wird alles überlagert vom jeweiligen emotionalen Erleben des Ereignisses oder der Situation, was die emotionale Färbung ausmacht.

Diese Übersicht des Evidenzquellenmodells wird im Folgenden erläutert. (siehe Abb. 1)

### 3.1. Kognitive Konstruktion von Fremdheit

Auch wenn das Thema Fremdheit in der Literatur kaum zu überblicken ist und kein allgemein anerkanntes Verständnis vorliegt, wird hier von folgendem Grundverständnis ausgegangen: Fremd bezeichnet das, „was einzig in der Weise da ist, dass es sich dem eigenen Zugriff entzieht“ (Waldenfels 2006:110). Während eine Person schon existiert, entsteht das Selbst und das Eigene, „indem sich ihm etwas entzieht, und das, was sich entzieht, ist genau das, was wir als fremd und fremdartig erfahren“ (ebd.:20). Dieses allgemeine Verständnis von *fremd*, wird im Blick auf die Herkunft des Wortes mit Merkmalen konkretisiert.

Die deutsche Sprache verfügt zwar nur über einen Begriff *Fremdheit*, doch dieser umfasst mehrere Bedeutungen, die im Kern auf drei reduzierbar sind (Waldenfels 1997:20f., 2006:111f): Erstens wird fremd im Sinne von *weit weg* verwendet. Fremd ist, „was außerhalb des eigenen Bereichs vorkommt als Äußeres, das einem *Inneren* entgegensteht (vgl. *xénon*: gr., *externum*, *extraneum*: lat., *étranger*: frz., *stranger*, *foreigner*: engl.)“ (Waldenfels 2006:111f.). Damit bezeichnet fremd einen räumlichen Aspekt, einen *Ort*. Zweitens ist fremd, „was von anderer Art, was fremdartig, unheimlich, seltsam ist (*xénon*: gr., *insolitum*: lat., *étrange*: frz., *strange*: engl.)“ (ebd.). In diesem Sinne ist es *unvertraut* oder *unbekannt*, womit es sich den Aspekt der Andersartigkeit, der *Art des Verständnisses*, bezieht. Drittens ist fremd, „was Anderen gehört“ und damit *nicht eigen*, *nicht zugehörig* ist „(*allótrion*: gr., *alienum*: lat., *alien*: engl., *ajeno*)“ (ebd.). Dieser Bedeutungsvariante sind auch die Worte *Entfremdung* und

Subjektive Konstruktion der Konstruktionsmuster			Emotionale Färbung		
Ausdrucksform	<i>gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit</i>	<b>Fremdenangst</b> (Xenophobie)		<i>antipathische Geringschätzung</i> der / des Fremden	negativ
	<i>apathische Distanz</i> gegenüber den/dem Fremden	<i>emotionslose Indifferenz</i> gegenüber den/dem Fremden		<i>emotionslose Toleranz</i> gegenüber den/dem Fremden	
	<i>sympathische Einordnung</i> der/ des Fremden ins Eigene	<i>empathische Anerkennung</i> der/ des Fremden		<i>empathische Aneignung</i> der/ des Fremden	positiv
<b>eigen</b> (nahe, vertraut, zugehörig)		<b>fremd</b> (fern, unbekannt, ausgeschlossen)	Standortgebundene Zuschreibung		

Abb. 1: Konstruktionsmuster fremder Kultur und Religion. Quelle: Eigene Darstellung.

*Entäußerung* zuzurechnen. Hier bezieht sich fremd auf den Aspekt des *Besitzes*, des *Ein- und Ausschlusses* z. B. in eine bzw. von einer Gruppe. Zusammengefasst gilt: Fremd ist etwas oder jemand, das / der fern, weit weg bzw. außen und / oder unbekannt bzw. unvertraut und / oder nicht zugehörig bzw. ausgeschlossen ist.

Welche Bedeutungen beinhaltet nun das Wort *eigen*? Fremd steht im Gegensatz, im Kontrast zu eigen. Damit ist etwas oder jemand eigen, das / der nah bzw. innen und / oder bekannt bzw. vertraut und / oder zugehörig bzw. integriert ist (vgl. Abb. 2).

Fremdheit ist zunächst eine *relationale Kategorie*, die Karl Valentin in seinem vielzitierten Dialog *Die Fremden* auf den Punkt bringt: „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde“ (Valentin 2007:176). Fremdheit ist also „keine Eigenschaft von Dingen und Personen“ (Schäffter 1991:12), *sie existiert also nicht an sich*, denn sie entsteht erst dann, wenn sich Fremde/s dem eigenen Zugriff entzieht. Damit sind die drei Merkmale von Fremdheit nicht objektiv bestimmbar, denn sie sind immer vom Standort des Menschen abhängig, der etwas als fremd bezeichnet:

Aspekte	eigen	fremd
Räumlichkeit	nah, innen	fern, weit weg, außen
Art des Verständnisses	bekannt, vertraut	unbekant, unvertraut
Besitz oder Ein- bzw. Ausschluss	zugehörig, integriert	nicht zugehörig, ausgeschlossen

Abb. 2: Merkmale von eigen und fremd. Quelle: Eigene Darstellung.

Beeinflussung der Wahrnehmung durch	
persönliche Faktoren wie z. B.	soziale Faktoren wie z. B.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stimmungen, Gefühle, Interessen, Bedürfnisse, Motive, Triebe</li> <li>▪ bisherige Erlebnisse und Erfahrungen</li> <li>▪ Einstellungen, Wertvorstellungen (engl. beliefs)</li> <li>▪ (emotionale) Intelligenz, Fähigkeiten und Fertigkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einstellungen, Vorurteile anderer Personen(gruppen)</li> <li>▪ Wert- und Normvorstellungen innerhalb einer Gruppe bzw. einer Gesellschaft</li> </ul>

Abb. 3: Wahrnehmungsbeeinflussung. Quelle: Eigene Darstellung.

*„Nur wenn ich weiß, was mir nahe, [...] vertraut und [...] eigen ist, kann ich etwas als fremd einordnen. Und umgekehrt wird erst dadurch, dass ich etwas als fremd kennzeichne, die Wahrnehmung von Vertrautheit, Nähe und die Zurechnung zum Eigenen möglich. Fremdheit ist also [...] eine subjektive Zuschreibung“ (Kleinert 2004:31),*

die der Wissenssoziologie zufolge (Karl Mannheim, Peter L. Berger, Thomas Luckmann u. a.) immer standortgebunden ist.

### 3.2. Emotionale Färbung

Emotionen beeinflussen unser Denken, Reden und Handeln. Dies dürfte unstrittig sein. Die Frage ist nur wie? Geht man davon aus, dass Emotionen vor unserem bewussten Denken, Reden und Handeln vorhanden sind, kann man von Vorgängigkeit der Emotionen sprechen. Zeitlich gesehen hat nicht nur ein Baby,

sondern jeder Mensch Emotionen, bevor diese benannt und ausgedrückt werden können. Damit enthalten nicht nur Vorurteile Emotionen, sondern alle Urteile. Wenn dem so ist, dann sind die Einfärbungen der Emotionen vielgestaltiger als positiv und negativ. Dies wird bei den Konstruktionsmustern noch ausdifferenzieren sein. Die Verbindungen von emotionaler Färbung und Mustern des Fremderlebens sind idealtypische Verknüpfungen. Damit kommt es in den Konstruktionsmustern zu einer je spezifischen Verschränkung von Eigenem und Fremdem mit entsprechenden emotionalen Einfärbungen.

### 3.3. Sinnliche Wahrnehmung von Ausdrucksformen

Sinnliche Wahrnehmung im Allgemeinen beruht auf einer „Verschlüsselung und Weiterleitung von Sinnesreizen, die so zu Informationen und letztendlich zu Empfindungen werden“ (Gold 2003:84). Diese mit einem gemäßigten Konstruktivismus vereinbare Annahme ist ein „konstruktiver Prozess“ (ebd.), der sowohl von äußeren „Reizqualitäten“ (ebd.), als auch von „bereits vorhandenem Wissen und Können des Wahrnehmenden abhängt“ (ebd.), welches Reize identifiziert und deutet. Wir wissen wie eine Rose riecht, können uns an deren Duft erinnern, was wiederum unsere Wahrnehmung beeinflusst, wenn uns entsprechende Reize erreichen. Wir wissen, wie unangenehme Auseinandersetzungen mit Fremden anfangen, die bei entsprechenden Reizen aktualisiert werden können. Sobald also Reize aus der Umwelt uns erreichen, greifen wir in unserem Gedächtnis auf gespeicherte Erlebnisse, Erfahrungen, Urteile zurück und fügen den äußeren Reizen noch etwas hinzu. Das kann zu verzerrten oder unangemessenen Urteilen – sogenannten Vor-Urteilen – führen, auch wenn wir subjektiv von der *Wahrheit* unseres Urteils überzeugt sind. Wenn wir nicht nur unsere eigenen Vorausinformationen ergänzen, sondern Urteile anderer übernehmen, ist unsere Wahrnehmung nicht nur durch persönliche, sondern auch durch soziale Faktoren beeinflusst (siehe Abb. 3).

Äußere Reize und Inneres in der sinnlichen Wahrnehmung korrespondieren im vorliegenden Modell mit eigen und fremd. Der darin enthaltene räumliche Aspekt legt den Vergleich nahe, dass eigen und fremd vollständig getrennt sind, wie zwei Räume durch eine Wand getrennt werden. Ohne diese Wand gäbe es weder den eigenen noch den fremden Raum. Die Wand konstituiert beide, indem sie trennt, aber auch verbindet. Wer in einem Haus mit mehreren Mietwohnungen lebt, kennt dieses Phänomen, da er – oft unfreiwillig – das Treiben der Nachbarn mitbekommt. Bezogen auf einzelne Subjekte 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“ (Sundermeier 1996:133f.). Damit ist und bleibt die *Wand* Konstitutivum und Distinktivum zwischen beiden und darf nicht durchbrochen oder aufgelöst werden. Verstehen des Fremden kann dann nicht als Horizontverschmelzung (Hans-Georg Gadamer) aufgefasst werden, wie dies in der Tradition einer philosophischen Hermeneutik von Paul Ricœur getan wird (vgl. ebd.:78-81). Damit ist festzuhalten: Weil Fremdheit erst dann entsteht, wenn sich Fremde/s dem eigenen Zugriff entzieht, steht die *Differenz* von Eigenem und Fremdem am Anfang (vgl. dazu auch Akbulut 2013:41).

### 3.4. Subjektive Konstruktionen der Konstruktionsmuster

Am „Anfang steht nicht nur Differenz, sondern auch eine *Mischung*“ (Waldenfelds 2006:118). 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 unterschiedlichen Emotionen tun: neugierig oder ängstlich, wertschätzend oder apathisch usw. Da konstruktivistisch gewendet alle 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 beispielsweise 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 hier vertretene These lautet nun: Je nach Verhältnis von eigen und fremd gibt es nicht nur verschiedene Stile der Fremdbegegnung, sondern Subjekte konstruieren Muster des Fremderlebens. Wie sich auf einem Marktplatz Angebot und Nachfrage in Abhängigkeit von Werbung, Qualität der angebotenen Waren, subjektiven Bedürfnissen der Nachfrager usw. treffen, bilden die Konstruktionsmuster einen Umschlagplatz zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen eigener und fremder Kultur bzw. Religion in Abhängigkeit der Dimensionen *Ausdrucksform, standortgebundene Zuschreibung, emotionale Färbung und subjektive Konstruktion*. Knapp erläutert bedeutet dies: *Fremdheit* kann nur als Beziehungsaussage verstanden werden. Fremdheit ist also vom eigenen Standort abhängig. Erscheint jemand oder etwas (= *Ausdrucksform*) einem Subjekt als nahe, vertraut und / oder zugehörig, dann erfolgt durch dieses Subjekt die *Standortzuschreibung eigen*. Erscheint dagegen jemand oder etwas (= *Ausdrucksform*) als weit weg, unbekannt und / oder nicht zugehörig, dann erfolgt die *Standortzuordnung fremd*. Neben dieser ausdrucksformabhängigen Standortzuschreibung ist Fremdheit ein Verhältnis zum Eigenen, das sich mit positiv oder negativ angesehenen *Emotionen* (Neugier, Wut, Wertschätzung) und *subjektiven Konstruktionen* verbindet. Damit sind die Grundkategorien von Abb. 1 skizziert.

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 verbindet und trennt“ (Waldenfels 2006:110).

Ein so verstandener Zwischenbereich scheint immer wieder in der Gefahr auf die ein oder andere Art und Weise aufgelöst zu werden (vgl. dazu Sundermeier 1996:73ff.): Bei Betonung von Gleichheit wird die Fremdheit des Fremden enteignet, eingeebnet; bei Betonung von Alterität wird die Fremdheit des Fremden vereinnahmt und bei Komplementarität wird die Fremdheit des Fremden instrumentalisiert. All diese Varianten des Verhältnisses von Eigenem und Fremdem finden sich ansatzweise auch in einzelnen Konstruktionsmustern.

#### 4. Neun Konstruktionsmuster des Fremderlebens

Die hier entwickelten Muster *Einordnung ins Eigene*, *Aneignung* sowie *Anerkennung* der / des Fremden konvergieren zum Teil mit drei der vier von Ortfried Schäffter (1991:11ff.) 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 (1993), nämlich „Minimization“ (ebd.:41) (Minimalisierung der Differenz), „Adaption“ (ebd.:51) (Anpassung an Unterschiede) und „Integration“ (ebd.:59) (Integration der Unterschiede). Die Konstruktionsmuster „Geringschätzung der / des Fremden“, „Fremdenangst“ und „(gewaltbereite) Fremdenfeindlichkeit“ konvergieren mit Dimensionen von repräsentativen Umfragen der Universität Bielefeld zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in Deutschland bzw. Europa, die seit 2002 durchgeführt werden (vgl. Heitmeyer 2002-2009 und Zick u. a. 2011).

Die Erläuterung der Muster erfolgt entsprechend der zunehmenden Ausdifferenzierung der Kategorien zur empathischen Wahrnehmung und Integration von Unterschieden (vgl. dazu Bennett 1993:21).

Zur besseren Veranschaulichung wird bei den folgenden Beispielen i. d. R. von zwei Aspekten ausgegangen: Zum einen von einer eigenen deutschen, christlichen Sicht und einer fremden islamischen Kultur bzw. Religion und Religiosität 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.

#### 4.1. Emotionslose Indifferenz gegenüber den / dem Fremden

Dieses Konstruktionsmuster zeichnet aus, dass es nicht mehr darauf ankommt, ob dieses oder jenes geschieht, da „alles in die Monotonie der Gleichgültigkeit versinkt“ (Waldenfels 2006:43f.), auch die Emotionen. Vieles langweilt. Damit kommt in diesem Fall kein relevantes Verstehen oder Nicht-Verstehen zustande, weil den Subjekten keine Kategorien zur Unterscheidung verfügbar sind. In der Schule könnten hier Inhalte des Islam einerseits und des Christentums andererseits lediglich kategorienlos angehäuft werden. Eine schulische Notenfixierung könnte diesem Konstruktionsmuster Vorschub leisten, sodass nach der Notenvergabe viel und schnell vergessen wird.

#### 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. Der

umgekehrte Sachverhalt könnte aus muslimischer Sicht zur Aussage führen: Wenn eine Frau westlich gekleidet ist und kein Kopftuch trägt, ist sie den Blicken der Männer ausgeliefert. 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 Vertrautwerden, 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 (leben und leben lassen), aber rassistisch, wenn man sich zu einem interkulturellen Kontakt gezwungen fühlt, wie es in den drei Mustern „*Geringschätzung*“, „*Xenophobie*“ und „*gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit*“ erfolgt. Alle drei kennzeichnen die „Abwehr von Unterschieden“ (Büttner 2005:19.). Das Erkennen von kulturellen und religiösen Unterschieden ist gekoppelt mit einer negativen Bewertung alles vom Eigenen Abweichenden. „Je größer die Differenz, desto negativer die Abwertung“ (ebd.). Im Vergleich zu den bereits dargestellten Mustern stehen hier zwar besser ausgearbeitete Unterscheidungskategorien zur Verfügung, aber der ursprüngliche Welt- und Glaubensblick ist durch eine

*„schlechte Integration neuer Kategorien geschützt. Man fühlt sich gegenüber den/ dem Fremden im Belagerungszustand und zur Verteidigung der Privilegien und der Identität genötigt. Häufig kann eine Absonderung in eine Kultur unter Gleichen beobachtet werden, es gibt eine potentielle Unterstützung von Elite- und Hass-Gruppierungen“ (ebd.:20).*

Kennzeichen dieser Muster ist ein „dualistisches wir-und-die-Denken“ (ebd.:19), häufig von negativen Stereotypen begleitet. Der Glaube an die Höherwertigkeit der eigenen Kultur und Religion ist mit der Tendenz zur Bekehrung der Fremden verbunden. Doch nun zur Erläuterung der Muster.

### 4.3. Antipathische Geringschätzung der / des Fremden

Die *Beziehung* zwischen Eigenem und Fremdem ist mit einem negativen Vorzeichen, mit Antipathie versehen. Fremde/s (Kultur wie Religion) wird hier abgewertet. Da es aber weit genug vom Eigenen entfernt ist, kann es nicht bedrohlich werden. Es ist möglich, dass hier aus Unverständnis geringschätzig über das Fremde gelacht wird (z. B. von deutschen Christen über muslimische Gebete in arabischer Sprache) oder dass Fremde/s bewusst abgewertet wird (z. B. der Koran als Plagiat der jüdisch-christlichen Schriften und Lehren). Weiter kann aus christlicher Sicht 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“ (Leibold / Kühnel 2008:102). Aus muslimischer Sicht könnte es heißen: Der Westen ist eine Unkultur. Den Christen ist alles erlaubt.

### 4.4. Angst vor Fremdem (Xenophobie)

Wenn das Fremde dem Eigenen zu nahe rückt, kann Angst vor dem Fremden aufkommen. In Anlehnung an die englische Bezeichnung für Fremdenfeindlichkeit (*xenophobia*) wurde erstmals 1997 in einem Bericht des Runnymede Trust der Begriff *Islamophobia* in die wissenschaftliche Diskussion eingeführt (Runnymede Trust 1997). Darunter versteht man die Angst vor muslimischen Personen, allen Glaubensrichtungen, Symbolen und religiösen Praktiken des Islam (vgl. Kühnel / Leibold 2007:135). Entsprechendes trifft auch für die muslimische Seite im Blick auf das Christentum bzw. den Westen zu. Beiden gemeinsam ist, dass man (ständig) auf mögliche Angriffe von Fremden eingestellt ist und man unter Umständen überall die Bedrohung sehen kann. Nach dem 11. September 2001 trugen besonders in Europa verschiedene

Entwicklungen zu einer Panik bei: „der weltweite Krieg gegen den Terror, die immer sichtbarere Ausbreitung globaler muslimischer Diskurse und Netzwerke, die Verbreitung weltweiter Diskurse über den Islam und Kontroversen über die Verschleierung und über den islamischen Fundamentalismus“ (Casanova 2009:61f.). Aus westlicher, christlicher Sicht befürchtet man, dass alle dunkelhäutigeren Menschen Araber und damit islamistische Terroristen sein könnten. Auch spiegeln folgende Aussagen 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“ (Leibold / Kühnel 2008:102). 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“ (Behr 2009:34).

#### 4.5. Gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit aus Wut und Hass

Das Fremde rückt hier so nahe, dass Menschen meinen das Eigene zu verlieren, wenn sie das Fremde nicht bekämpfen. 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 Asylantenheimen und das Zusammenschlagen von Fremden auf offener Straße. Daneben gibt es aber auch mit Gewalt sympathisierende Menschen, denen möglicherweise folgende Aussagen zugeordnet werden können: „Es sollte besser gar keine Muslime in Deutschland geben“ und „Muslimen sollte jede Form der Religionsausübung in Deutschland untersagt werden“ (Kühnel / Leibold 2007:143), sowie damit korrespondierend: In Ägypten sollten Christen ihre Religion nicht ausüben dürfen, besser noch wäre es, wenn es keine Christen geben würde.

#### 4.6. Emotionslose Toleranz gegenüber den/dem Fremden

Differenzen werden hier 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. Wenn z. B. die Konstruktion durch Einordnung des Fremden in das Eigene wegen zu großer Unzugänglichkeit fehlschlagen muss (z. B. Reinigung vor dem islamischen Gebet mit Wasser, das auch durch die Nase geführt werden muss), kann die Konstruktion so erfolgen, dass die Phänomene aus ihrem eigenen kulturellen Kontext heraus wahrgenommen sowie erklärt werden (in unserem Beispiel: Die Reinigung vor dem Gebet erfolgte, weil Staub und Sand in heißen Gegenden der Erde überall eindringen) und eine Verschmelzung von eigenem und fremdem Horizont ausgeschlossen ist. Dieser Weg betont die Unzugänglichkeit, indem er die Phänomene entweder historisiert oder nach spezifischen Konfigurationen sucht, die fremden Wirklichkeitsannahmen und Wahrheitsansprüchen Geltung verleihen. 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“ (Sader 2002:54) verstanden, so wären wir beim Konstruktionsmuster *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 (vgl. Bennett 1993:53). Wahrgenommene oberflächliche Differenzen (z. B. Ess- und Gebetsgewohnheiten) werden 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“ (Krämer 2007:42). 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 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 (muslimische Gemeinden sind als Vereine organisiert) gibt. Hier werden Gemeinsamkeiten vor dem Trennenden gesucht, was eine vorbehaltlosere und angstfreie 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 (vgl. Bennett 1993:53). Ersetzt man bei Sympathie Eigenes durch die Freude oder das Leid des Fremden, wobei die Gefühle die eigenen bleiben, erhält man bei Empathie Anteil an der Erfahrung und Perspektive des Fremden, sodass ein wirklicher Wechsel des kulturellen und religiösen Referenzrahmens erfolgt (vgl.

ebd.). 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“ (Wierlacher 2000:110). Es erfolgt also eine „partielle Integration“ (ebd.) des Fremden. Dazu ist aber die Kompetenz notwendig, die „Innensicht der Außensicht einnehmen zu können“ (Michel 1992:27f.) (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“ (König 1999:302) (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“ (ebd.).

#### 4.9. 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 wahrgenommen und beschreibbar (vgl. Bennett 1993:59). 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“ (Schäffler 2009:28). 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 Differentiale der Fremdheitserfahrung wahrgenommen und beantwortet“ (König 1999:303) werden kann. Z. B.: Ähnlich wie gläubige Muslime am Freitag zum Gebet in die Moschee gehen, können gläubige Christen am Sonntag zum Gebet in die Kirche gehen. Doch wenn Muslime und Christen beten, unterscheidet sich nicht nur die Art des Betens, sondern auch das jeweilige Gottesverständnis erheblich (wenn Christen Gott als Vater bezeichnen, kann das für Muslime einer verbotenen Vermenschlichung Gottes gleichkommen). Auch wenn Verstehen hier sehr weitgehend erfolgt, hat es seine Grenze in jenem Verstehen des Fremden, das das Eigene völlig fremd werden ließe (würden Christen aus Rücksicht auf Muslime auf das Verständnis Gottes als Vater verzichten, würden sie einen Teil ihres personalen Gottesverständnisses aufgeben). Praktisch geht es hier um ein umsichtiges Eintreten für die Entfaltung des Fremden, beispielsweise dadurch, dass Moslems geeignete Räumlichkeiten zum Gebet erhalten können und deshalb grundsätzlich Moscheen in Deutschland erlaubt werden sollten. Würde man diese aber zur Vorbereitung von Terror gegen die deutsche Gesellschaft nutzen, wäre die entsprechende Grenze überschritten. Hier wird also eine Dialogkompetenz mit dem Fremden angestrebt, die die Plausibilität und Selbstverständlichkeit bisheriger Urteile dadurch modifiziert, dass sie neben die einer bislang nicht vertrauten Erfahrung, Religion oder Kultur treten (z. B. Moscheen stehen neben Kirchen). 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.

## 5. Konkretionen für interkulturelle Bildungsprozesse

Im Blick auf interkulturelle Bildungsprozesse, schulischer wie außerschulischer Art, erlaubt das hier vorgestellte Modell insgesamt eine Neubewertung und Ausdifferenzierung von wahrnehmen und deuten, denn wahrnehmen ist ein von Emotionen begleiteter Prozess, der nicht ohne subjektives deuten auskommt. Auch die Gestaltung von Begegnungen mit Fremden impliziert Deutungen, die oft nur teilweise die bleibende Fremdheit respektieren und eine tiefe existentielle Bedeutung erhalten. In Einzelnen seien einige Aspekte präzisiert:

*Konstruktivität von Wahrnehmung:* Präsentiert eine Lehrperson eine tradierte Ausdrucksform einer Kultur, einen fremden Inhalt (z. B. einen ursprünglich aus Ägypten stammenden Text für deutsche Schüler/innen), so wird dieser nicht einfach von den Schüler(inne)n 1:1 übernommen. Vielmehr konstruieren die Schüler/innen den Inhalt aufgrund des Eigenen je neu. Der gleiche Inhalt kann also bei unterschiedlichen Schüler(inne)n sehr verschieden *ankommen*. Ähnlich verhält es sich im außerschulischen Bereich. Begegnen Menschen fremden Kulturen, können diese von Menschen sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Für die Initiierung von Bildungsprozessen bedeutet dies, dass man eine gewisse Vorstellung von dem haben muss, was Menschen selbst kulturell ihr Eigenes nennen (wollen oder können). Damit in Zusammenhang steht, dass die für Bildungsprozesse verantwortliche Person einschätzen können sollte, welche Ausdrucksformen bei den Teilnehmenden eher das Sicherheitsbedürfnis oder eher die Neugier ansprechen.

*Ausdrucksform bzw. Darstellungsform:* Die Ausdrucksformen tradierter Kulturen, die fremden kulturellen Zeugnisse, passen oft nicht zum schulischen Unterricht. Weil sie nicht einfach wie andere im Unterricht *durchzunehmende* Gegenstände behandelt werden dürfen, sollte eine Sensibilisierung stattfinden, die auch der Fremdheit dieser Gegen-

stände ihr Recht gibt. Darüber hinaus ermöglicht die Transformation tradierter Ausdrucksformen für den schulischen Kontext in Darstellungsformen einen didaktischen Zugriff. In einem öffentlichen Unterricht sollten unterschiedliche Darstellungsformen dem schulischen Kontext und unterschiedlichen Bezugssystemen (z. B. eigene und fremde Kulturen) angemessen präsentiert werden. Dies ist die Voraussetzung, dass Schüler/innen ihre persönlichen Bedeutungen der / des Fremden finden und erfinden können.

*Bewusstwerden der Konstruiertheit der Wahrnehmung:* Aufgrund der Auseinandersetzung mit dem / den Fremden können Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene Einsicht in die Prinzipien und Mechanismen der Wahrnehmung erlangen. Durch die Konfrontation mit dem / den Fremden können vorreflexive, akkumulierte, sedierte und aktualisierte Vorprägungen bewusst werden. Somit dürfte zukünftig wohl nicht primär objektive Wahrnehmung vom Fremden und Eigenen im Vordergrund stehen, sondern sich des Eigenen und der Mechanismen der Wahrnehmung bewusst zu sein. Es geht also darum, nicht nur die Bilder der / des Fremden, sondern auch von sich selbst zu verstehen, zu akzeptieren oder ggf. zu verändern.

*Bedeutung von Emotionalität:* 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 kein Mensch ohne Emotionen vollständig ist, sind alle pathischen Reaktionen der Teilnehmenden an Bildungsprozessen von Bildungsverantwortlichen sensibel wahrzunehmen, auch solche der Angst vor Fremdem, die evolutionsbiologisch erklärbar ist.

*Abwertende Konstruktionen:* Die Konstruktionsmuster Geringschätzung, Fremdenangst und gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit enthalten negative Emotionen, die als Wahrnehmungs-

bzw. Erkenntnisfilter wirken. Dagegen mit rein kognitiven Instruktionen anzureden dürfte wirkungslos bleiben, da sie an den emotionalen Filtern abprallen. Für eine Dekonstruktion dieser Muster scheint es hilfreicher, zunächst die zugrunde liegenden Emotionen sensibel wahrzunehmen, um diese zu bearbeiten (z. B.: Was macht Angst? – möglicher Arbeitsplatzverlust; Gewalt; fremde Sprache/n in der Öffentlichkeit).

*Apathie bzw. Emotionsneutralität:* Arbeitet man sich in interkulturell relevanten Bildungsprozessen allein an Wissen über Fremdes ohne emotionalen Bezug ab, dürfte dies im Ganzen zu wenig sein, denn ein solches Wissen wäre lediglich „träges Wissen“ (Renkl 2006:780), ein Wissen also, das zwar vorhanden, aber vom jeweiligen Subjekt nicht nutzbar ist und damit letztlich bedeutungslos bliebe.

*Sympathie:* Sympathie und die alleinige Suche nach Gemeinsamkeiten sind keine Gewähr für gelingende interkulturelle Bildungsprozesse. Vielmehr kennt man das Phänomen von Verliebten, die den / die Geliebte/n unter einer rosarot gefärbten Brille wahrnehmen. Verblasst diese Brille oder wird sie (irgendwann) abgenommen, kann dies ein (böses) Erwachen zur Folge haben. Um dies zu vermeiden scheint eine der Realität angemessenere Empathie auf Dauer angebrachter.

*Empathie:* Empathie ist in interkulturellen Bildungsprozessen, in denen Unterschiede angemessen wahrgenommen werden sollen, am meisten angebracht. Es ist eine Einfühlung, die „durch Vorstellung erreichte kognitive und emotionale Anteilnahme an Erfahrungen anderer Personen“ (Bennet 1998:207). Im Vergleich zu Sympathie sind damit besonders zwei Unterschiede bedeutsam: „Anteilnahme“ statt „Ersetzen“ und „Erfahrung“ bzw. „Perspektive“ statt „Position“ (ebd.). Im Vergleich zu Sympathie akzeptiert man dann in interkulturellen Bildungsprozessen Unterschiede.

*Erarbeitung von Differenzkategorien:* Zunächst muss man lernen, innerhalb der eigenen Kultur und Religion Dif-

ferenzen wahrzunehmen und in ihnen konstruktiv zu handeln. Erst dann hat man sprachlich fassbare Kategorien verfügbar, um Differenzen gegenüber Fremden und Fremdem in positiven Begriffskategorien beschreiben zu können.

*Ausbildung von empathischer Wahrnehmung:* Im Bereich der Schule ist neben interkulturell angelegten Lernprozessen die gesamte Schulkultur anerkennungsorientiert zu gestalten. Doch wo lernen Lehrende dies? Sinnvoll scheint es hier nicht nur für Lehrpersonen, sondern für alle Bildungsverantwortliche, schon in der Ausbildung empathisches Wahrnehmen der / des Fremden zu entwickeln. Dazu sind bereits im Studium auf Begegnung und Reflexion angelegte Konzeptionen notwendig, welche die Ausbildung interkultureller Empathie nicht nur dem Einzelnen oder dem Zufall überlassen, sondern systematisch aufzubauen vermögen.

## 6. Schluss

Bei den skizzierten Konkretionen ist zu berücksichtigen, dass nicht immer in der konkreten Begegnung mit den / dem Fremden gelernt werden kann. Empathische Wahrnehmung in interkulturellen Bildungsprozessen soll im Blick auf die Verhältnisse in Deutschland berücksichtigen, dass bestimmte Menschen kaum präsent sind. Aus diesem Grund sind auch Lernszenarien realistisch, welche diese Abwesenheit vergegenwärtigen.

## 7. Literatur

Akbulut, N. (2013): Die Kontinuität und Wirkmächtigkeit von Fremdheitskonstruktionen in antiislamischen Diskursen. *Interculture Journal* 2013(20). URL:[http://www.interculture-journal.com/download/issues/2013\\_20.pdf](http://www.interculture-journal.com/download/issues/2013_20.pdf) [Zugriff am 12.06.2013]. S. 37-45.

Auernheimer, G. (2012): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: wbg.

Baumann, Z. (1996): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Frankfurt a. Main: Fischer TB.

Behr, H. H. (2009): Der Satan und der Koran. Zur theologischen Konstruktion des Bösen im Islam und dem therapeutischen Ansatz im Islamischen Religionsunterricht. In: Berger, K. / Herholz, H. / Niemann, U. (Hrsg.): *Das Böse in der Sicht des Islam*. Regensburg: Pustet, S. 33-52.

Bennett, M. J. (1993): Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of intercultural Sensitivity. In: Paige, R. M. (Hrsg.): *Education for the intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, S. 21-42.

Bennett, M. J. (1998): Overcoming the Golden Rule: Sympathy and Empathy. In: Bennett, M. J. (Hrsg.): *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Boston / London: Intercultural Press, S. 191-214.

Büttner, Chr. (2005): *Lernen im Spiegel des Fremden. Konzepte, Methoden und Erfahrungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz*. Frankfurt a. Main / London: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Casanova, J. (2009): *Europas Angst vor der Religion*. Berlin: University Press.

Finn, C. (2008): *Konstruktivismus für Einsteiger*. Paderborn: W. Fink (UTB).

Gold, A. (2003): Gedächtnis und Wissen. In: Preiser, S. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*. Weinheim u. a.: Juventa, S. 69-97.

Heitmeyer, W. (2002-2009): *Deutsche Zustände. Folge 1-7*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Kleinert, C. (2004): *FremdenFeindlichkeit. Einstellungen junger Deutscher zu Migranten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

König, K. (1999): *Fremdes verstehen lernen. Zwischen Abgrenzung und Anerkennung*. Katechetische Blätter 124, S. 299-304.

Krämer, H. (2007): *Kritik der Hermeneutik. Interpretationsphilosophie und Realismus*. München: C. H. Beck.

Kühnel, S. / Leibold, J. (2007): Islamophobie in der deutschen Bevölkerung. Ein neues Phänomen oder nur ein neuer Name? Ergebnisse von Bevölkerungsumfragen zur gruppenbezogenen Menschenfreundlichkeit 2003 bis 2005. In: Wohlrab-Sahr,

- M. / Tezcan, L. (Hrsg.): *Konfliktfeld Islam in Europa* (Soziale Welt, Sonderband 17). Baden-Baden: Nomos, S. 135-154.
- Leibold, J. / Kühnel, S. (2008): Islamophobie oder Kritik am Islam? In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Deutsche Zustände. Folge 6*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, S. 95-115.
- Michel, W. (1992): Die Außensicht der Innensicht. Zur Hermeneutik einer interkulturell ausgerichteten Germanistik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17/1991*. München: iudicium, S. 11-33.
- Reich, K. (2008): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Renkl, A. (2006): Träges Wissen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim / Basel: PVU, S. 778-782.
- Runnymed Trust (1997): *Islamophobia. A Challenge for Us All*. London: Runnymed Trust.
- Sader, M. (2002): *Toleranz und Fremdsein. 16 Stichworte zum Umgang mit Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Schäffler, R. (2009): Philosophische Grundlagen des Gesprächs der Religionen. In: Müller, T. / Schmidt, K. / Schüler, S. (Hrsg.): *Religion im Dialog. Interdisziplinäre Perspektiven – Probleme – Lösungsansätze*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 19-48.
- Schäffler, O. (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffler, O. (Hrsg.): *Das Fremde*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11-42.
- Siebert, H. (2003): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*. Neuwied / Kriftel: Luchterhand.
- Sundermeier, T. (1996): *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Valentin, K. (2007): Die Fremden. In: Valentin, K. (Hrsg.): *Buchbinder Wanninger. Sämtliche Werke Band 4: Dialoge*. München: Piper, 176-177.
- Waldenfels, B. (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Wierlacher, A. (2000): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdenforschung*. München: Iudicium.
- Zick, A. / Küpper, B. / Hövermann, A. (2011): *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf> [Zugriff am 12.06.2013].