

Konstruktionen des Islam – Ein Deutungsversuch in religionspädagogischer Absicht

An attempt to interpret the construction of Islam from the point of view of religious education

*Manfred Riegger**

Abstract

Processes of construction are basically a product of two factors: firstly the attribution of location of the subject (Own / Other) and secondly the corresponding emotions (both POSITIVE emotions such as curiosity, fascination etc. and NEGATIVE emotions such as angst, hate etc.). This model is employed to refer to the 'foreign' culture and religion of Islam. In this way a type of evaluation system is created which helps organize and classify information and experiences which one makes with the Islamic culture and religion.

In the construction of the 'Other' and 'Oneself' the subject plays together with emotions the key role. Depending on the on the 'mixture' between One's own and the 'Other' subjects construe nine patterns of experiencing the 'Other'. Four previously developed dimensions will also be taken into account when formulating the aforementioned nine models. These patterns of construction help to show the perceived differences between one's 'Own' and the 'Other' i.e. between one's 'Own' and the foreign religion and / or culture.

These nine patterns of construction are formed through the construction of subjects, a process which depends on the way in which the subjects are presented. Hence, these patterns of construction denote different possibilities of (mis)understanding the foreign culture and religion of Islam.

The purpose of this model is to clarify how people deal with the differences between one's own and foreign religions or cultures and to derive orientation for educational processes. Furthermore, this relational model offers an overview of nine possible construction patterns which people participating in educational processes pass through. These structural modes of construction give us the chance to productively examine and compare collective and individual learning processes.

The aim of educational processes is to construct a) a positive perception of the 'Other' which does not deny the existence of the Other but is aware of it and b) a fundamentally positive emotional stance towards the 'Other'.

Keywords: constructivism, foreignness, constructivist didactics, hypothesis of didactics, construction, methods, epistemological opinions, constructed reality, constructivist paradigm, culture and Islamic religion, experiences of foreign cultures, relationality, emotions and the construction of the 'Other', the construction of 'Otherness', the borderline-problem, Islamism – Islamophobia.

* Dr. Manfred Riegger ist Privatdozent und Akademischer Rat am Lehrstuhl für Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Augsburg.

Auf Deutschlands Straßen – in Städten, aber auch in Dörfern – ist offensichtlich: unterschiedliche Religionen sind mit ihren kulturellen Prägungen in der Öffentlichkeit deutlich präsent. 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.¹⁶⁶ Zudem fehlte vor der Entstehung der „modernen Nationalstaaten der Zwang zur kulturellen Homogenisierung“, 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.“¹⁶⁷ Mit dem relativ neuen Phänomen¹⁶⁸ der Allgegenwärtigkeit der Fremdheit müssen nun viele Menschen erst umgehen lernen. Für didaktische Fragestellungen arbeite ich dies im Folgenden mit Bezug auf den Konstruktivismus heraus.

1 Konstruktivistische Grundannahmen

Da es jedoch 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.,¹⁶⁹ skizziere ich zunächst Grundlinien einer konstruktivistischen Didaktik, bevor ich diese spezifiziere.

1.1 Grundlinien einer konstruktivistischen Didaktik

Um die Grundlinien nachvollziehbar zu skizzieren, nenne ich wesentliche Vertreter und erkläre kurz den zentralen Begriff, die grundlegende Orientierung sowie die wissenschaftstheoretischen Grundlagen, das Didaktikverständnis sowie die wesentliche These, die zu unterschiedlichen praxisrelevanten Modellen führt.

In den 1990er Jahren kommt es zu einer Auflösung von Verbindlichkeiten hinsichtlich der Ziele und Inhalte in Bildungsprozessen. Deshalb begreifen und beobachten

¹⁶⁶ Vgl. Z. Baumann, *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*, Frankfurt a.M. 1996, S. 84.

¹⁶⁷ Georg Auernheimer, *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, 3., neu bearb. u. erw. Aufl., Darmstadt 2003, S. 9.

¹⁶⁸ Vgl. dazu Manfred Riegger, *Kommunikation des Glaubens. Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime*, München 2008 sowie u.a. Johannes Lähnemann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998; Peter Schreiner u.a. (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005; Werner Haußmann / Johannes Lähnemann (Hg.), *Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde*, Göttingen 2005; Peter Schreiner, „Interreligiöses Lernen – evangelisch“, in: *Verkündigung und Forschung* 52 (1/2007), S. 4-19; Martin Jäggle, „Interreligiöses Lernen – katholisch“, in: *Verkündigung und Forschung* 52 (1/2007), S. 19-31; Themenheft ZPT 60 (2/2008).

¹⁶⁹ Vgl. dazu u.a. Finn Collin, *Konstruktivismus für Einsteiger*, Paderborn 2008; Hans Mendl, „Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung“, in: ders. (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster u.a. 2005, S. 9-28 und Gerhard Büttner (Hg.), *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006 und die bibeldidaktische Umsetzung von Ulrich Kropac, „Schülerinnen und Schüler als „Exegeten“ oder als „Raumfahrer“ im biblischen Zeichenuniversum? Bibeldidaktische Suchbewegungen zwischen Entwicklungspsychologie und Semiotik“, in: Gottfried Adam u.a. (Hg.), *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch*, Münster u.a. 2007, S. 152-157.

Vertreter eines gemäßigten Konstruktivismus in Pädagogik und Didaktik Bildungsziele und -inhalte *systemisch* nicht als Abbilder von Wirklichkeiten, sondern als auf sich selbst bezogene (autopoietische = selbstreferenzielle) Prozesse.¹⁷⁰ Hauptvertreter sind *Horst Siebert*, *Kersten Reich* (geb. 1948) u.a.

Der Konstruktivismus betont, dass man „einer oft von Menschen naiv unterstellten unmittelbaren Verbindung von Welt (,da draußen‘) und Abbild (,in uns‘) misstrauen“¹⁷¹ müsse. Deshalb gilt als *zentraler Begriff* und „moderne Schlüsselkompetenz“ die „*Konstruktivität*, das heißt das Bewusstsein individueller und kultureller Beobachtungsabhängigkeit von Wirklichkeit.“¹⁷² Mit anderen Worten: Die Konstruktionen und Visionen ‚in den Köpfen‘ von Menschen über die Welt ‚da draußen‘ sind nicht einfache Abbilder einer Welt. Dafür gibt es Gründe: 1) Durch das Denken, Handeln, Testen, also Konstruieren von Theorien und Wissen greift der Mensch in die Welt ein und verändert sie damit zumindest teilweise. 2) Andererseits ist zu beachten, dass in der Welt nie alles schon vorentschieden, abgeschlossen und sicher ist, da sich vieles verändert oder veränderbar ist.

Der Konstruktivismus ist wissenschaftstheoretisch schwer zuzuordnen, da er ein „inter- und transdisziplinäres ‚Paradigma‘ ist, eine – zumindest an den Rändern eher unscharfe – Perspektive, die sich vor allem von ontologischen und metaphysischen Wahrheitsansprüchen distanziert“¹⁷³ und sich statt dessen *epistemologisch* mit der Frage nach der Erkenntnis von Wirklichkeit befasst. Damit gilt: Gegenüber dem „*WAS* (der Erkenntnis)“¹⁷⁴ betont der Konstruktivismus das „*WIE* (des Erkennens)“. Somit ist Wirklichkeit beobachterabhängig und *interpretativ*. Dies ist der kleinste gemeinsame Nenner.¹⁷⁵

In der konstruktivistischen Didaktik werden herkömmliche Vorstellungen und Theorien von Lehren, Lernen, Unterricht und Erziehung zu revidieren versucht: Hier ist *im (aller)weitesten Sinn Didaktik* ein „großes Experiment in der Gesellschaft.“¹⁷⁶ So verstandene Didaktik wird „neue Wege des erfolgreichen Lehrens und Lernens in vielen einzelnen (experimentellen) Situationen weisen“.

Als Grundsätze gelten u.a.: Lernen kann nur jeder für sich. Lernen ist nicht machbar! Lernen ist bloß anregbar (perturbierbar)! Von außen zwar angestoßen, vollzieht jeder seinen Lernprozess für sich selber.¹⁷⁷

Als *Hauptthese* wird ein „*Primat der Beziehungen vor den Inhalten*“¹⁷⁸ angenommen. Deshalb sollten stets „beziehungsmäßige Kontexte“ geschaffen werden, in denen das Lernen erleichtert wird.

¹⁷⁰ Vgl. Kersten Reich, *Konstruktivistische Didaktik. Lehr und Studienbuch mit Methodenpool*, 4. durchges. Aufl. Weinheim u.a. 2008, S. 86.

¹⁷¹ Ebd. S. 74.

¹⁷² Horst Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*, 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. 2003, S. 127.

¹⁷³ Ebd. S. 7.

¹⁷⁴ Ebd. S. 131.

¹⁷⁵ Vgl. ebd. S. 7 und S. 15.

¹⁷⁶ Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, 2008 S. 70.

¹⁷⁷ Vgl. Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus*, 2003 bes. S. 16-42. Vgl. auch: Reinhard Voß (Hg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*, 2. überarb. Aufl. Weinheim 2005; Edmund Kösel, *Modellierung von Lernwelten*, Elztal-Dallau 1997.

¹⁷⁸ Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, 2008, S. 83 und das folgende Zitat.

Manfred Riegger: Konstruktionen des Islam

Kritisiert wird die „schematische Umsetzung“ der ‚klassischen‘ Modelle v.a. in der Praxis des Referendariats, welche wohl auch im Gegensatz zur Intention ihrer ‚Erfinder‘, insbesondere von P. Heimann und W. Klafki steht, die nämlich einen kreativen Umgang mit ihren Modellen propagierten.¹⁷⁹ Deshalb entwirft Kersten Reich ein *offenes didaktisches Denkmodell* mit unterschiedlichen Ebenen (elementare und ganzheitliche Planung sowie situativer Planungsreflexion) und mit zirkulären Strukturen, in dessen Mitte *drei Perspektiven* stehen:¹⁸⁰

- „*Konstruktion*“ meint, dass Lernen grundsätzlich eine konstruierende Tätigkeit ist, die jede/r einzelne Schüler/in für sich vollzieht – im Unterricht eben im sozialen Kontext der Klasse – nach dem Motto: „Wir sind die *Erfinder* unserer Wirklichkeit.“¹⁸¹
- „*Rekonstruktion*“ bedeutet: Schüler/innen müssen nicht alles neu erfinden, doch müssen sie bereits erfundene bzw. vorhandene Kultur- und Erkenntnisleistungen nachentdecken. Motto: „Wir sind die *Entdecker* unserer Wirklichkeit.“¹⁸²
- „*Dekonstruktion*“ bedeutet, dass eigene Erfindungen wie (Nach-)Erfindungen kritisch auf Auslassungen, Einseitigkeiten usw. geprüft werden, um Ergänzungen einbringen zu können. Motto: „Es könnte auch noch anders sein“ Wir sind die *Enttarnen* unserer Wirklichkeit!“¹⁸³

Zum Einsatz kommen nicht „neue Methoden, aber *bekannte Methoden werden konstruktivistisch ‚neu‘ akzentuiert und begründet*“¹⁸⁴ und auf vielfältige Weise gebraucht. Wichtig ist dabei die Gestaltung von evolutionären und prozessorientierten Settings (Lernumwelten, Lernumgebungen, Lernsituationen), die situationsbezogenes, situiertes, emotionales und selbstgesteuertes Lernen erlauben.¹⁸⁵ So können „Inhalt und Methode, Instruktion und Konstruktion, Psychologie und Sachlogik, Subjekt und Objekt [...] komplementär (und nicht dualistisch) gedacht werden.“¹⁸⁶

1.2 Spezifizierung von Kernthesen des Konstruktivismus

Die Grundfrage lautet: „Wie entstehen innere Vorstellungen über die Dinge und Inhalte der Religionen und wie verhalten sich Wissen und äußere Wirklichkeit zueinander?“ In neueren, gemäßigten, konstruktivistisch geprägten erkenntnistheoretischen Auffassungen ist die äußere Wirklichkeit nicht objektiv und voraussetzungsfrei (also unabhängig vom Beobachter) wahrnehm-, beschreib- und erklärbar. Vielmehr wird die Art, wie wir Wirklichkeit wahrnehmen und die Entstehung von Wissen, auch ein Stück weit ins erkennende Subjekt verlegt, womit die Wirklichkeit auch eine „Konstruktion“ von Menschen darstellt. Diese ist abhängig von deren je spezifischer Sicht auf die Dinge, deren Interpretation und deren „Brille“, mit der sie die Welt und die Religionen sehen. Damit ist „Wissen keine Kopie der

¹⁷⁹ Ebd. S. 70.

¹⁸⁰ Vgl. ebd. bes. S. 238-264.

¹⁸¹ Ebd. S. 138.

¹⁸² Ebd. S. 139.

¹⁸³ Ebd. S. 141.

¹⁸⁴ Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus*, 2003, S. 137. Zum Ganzen auch Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, 2008 bes. S. 265-297.

¹⁸⁵ Vgl. dazu u.a. Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus*, 2003, S. 70-122 und Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, 2008, S. 197ff.

¹⁸⁶ Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus*, 2003, S. 131.

Wirklichkeit [...], sondern eine Konstruktion von Menschen“¹⁸⁷ „Was der Einzelne als Wirklichkeit erlebt, ist also eine individuell und / oder sozial konstruierte Wirklichkeit.“¹⁸⁸ Zur Verdeutlichung dieser Auffassung sind folgende Grundannahmen von Bedeutung: Aus konstruktivistischer Perspektive ist der „menschliche Organismus ein zwar energetisch offenes, aber *informationell geschlossenes System*. Das heißt: Unser Gehirn reagiert letztlich ‚nur‘ auf die vom Gehirn bereits verarbeitete (interpretierte) Information von außen (was man auch Autopoiesis nennt). Das Verhältnis zwischen uns und der Außenwelt ist das einer *strukturellen Koppelung*: Es muss – trotz der Eigenkonstruktionen – ein Minimum an Entsprechung zwischen unserer Konstruktion und der Umwelt vorhanden sein, damit unser Handeln viabel (nützlich) ist.“¹⁸⁹

Überträgt man die skizzierten konstruktivistischen Kernthesen auf Fragen des Lernen und Lehrens, dann können wichtige Grundüberlegungen – im Sinne der Situated Cognition-Bewegung (Lave, Rogoff, Greeno, Resnick), die ähnlich wie der Begriff Konstruktivismus nicht eindeutig definiert ist – folgendermaßen zusammengefasst werden:

- „Das Wissen in einer Gesellschaft stellt immer ‚geteiltes Wissen‘ dar, d.h. Wissen wird von Individuen im Rahmen sozialer Transaktionen gemeinsam entwickelt und ausgetauscht [...].
- Das konkrete Denken und Handeln eines Individuums lässt sich jeweils nur auf dem Hintergrund eines konkreten (sozialen) Kontextes verstehen.
- Lernen ist stets situiert, d.h., es ist an die inhaltlichen und sozialen Erfahrungen der Lernsituation gebunden.
- Wissen wird nicht passiv erworben, sondern aktiv konstruiert.“¹⁹⁰

Die Bedeutung des konstruktivistischen Paradigmas für eine Religionsdidaktik, die sowohl religiöse wie kulturelle Inhalte umfassen muss, wird im Folgenden systematisch entwickelt, indem vier Evidenzquellen¹⁹¹ einer gemeinsamen Konstruktion von Sinn bzw. Bedeutung spezifisch konkretisiert werden (vgl. Abb. 8, S. 46):

- „Zunächst die sinnliche Wahrnehmung von Phänomenen (d.h. neue Erfahrungen – individuelle oder kollektiv)“ in der PRÄSENTATIONSFORM,
- dann „die kognitive Konstruktion, die neue Impulse und bereits vorhandene Gedächtnisspuren und Konstrukte miteinander verbindet“ in der Konstruktion des je eigenen SUBJEKTIVEN STANDORTS (EIGEN bzw. FREMD),
- sowie „ihre soziale Bestätigung (oder Verleugnung!)“ in der je SUBJEKTIVEN KONSTRUKTION, die in neun Konstruktionsmodi zum Ausdruck kommt
- „und schließlich wird alles überlagert vom jeweiligen emotionalen Erleben des Ereignisses oder der Situation“, was die EMOTIONALE LADUNG ausmacht.

Dieser formalen Benennung der Evidenzquellen folgt nun eine inhaltliche Annäherung an die fremde Kultur und Religion des Islam.

¹⁸⁷ Gabriele Reinmann-Rothmeier / Heinz Mandl, „*Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*“, in: Bernd Weidenmann / Andreas Krapp / Manfred Hofer / Günter-L. Huber / Heinz Mandl (Hgg.), *Pädagogische Psychologie*, Weinheim 2001, S. 603-648, S. 614.

¹⁸⁸ Gabi Reinmann, *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*, Lengerich 2005, S. 155.

¹⁸⁹ Ebd.

¹⁹⁰ Reinmann-Rothmeier / Mandl, *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*, 2001, S. 615.

¹⁹¹ Vgl. dazu Mendl, *Konstruktivismus*, 2005, S. 15f. und die folgenden Zitate.

2 Fremdheit – eine Annäherung aus konstruktivistischer Sicht

Wird Fremdheit und der Umgang mit ihr genauer in den Blick genommen, so kann man dies dem Bereich der Xenologie (gr. *Xenos* = das Fremde) zuordnen. Kulturelle und religiöse Andersheit und Fremdheit sind der zentrale Gegenstandsbereich eines solchen Forschungsbereichs, der Disziplinen wie Kulturanthropologie, Soziologie, Rechtswissenschaften, Religionswissenschaft, Theologie u.a. umfasst.¹⁹² Weil jedoch die einzelnen Disziplinen Fremdheit nicht übergreifend, sondern in Abhängigkeit von ihren Forschungszielen definieren, umreißt ich im Folgenden diesen Begriff mit Bezug auf etymologische und phänomenologische Erkenntnisse, damit eine wechselseitige Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbestände möglich wird.

2.1 Fremde/s entzieht sich dem eigenen Zugriff

Das Thema Fremdheit und Fremdenfeindlichkeit ist in der Literatur einerseits kaum zu überblicken und verdeutlicht andererseits, dass es keine endgültige und eindeutige Erklärung für den Begriff und das Phänomen gibt.¹⁹³ Dennoch gehe ich von einem Grundverständnis aus: Fremd bezeichne ich, „was einzig in der Weise da ist, dass es sich dem eigenen Zugriff entzieht.“¹⁹⁴ Vertiefende Hinweise für eine begriffliche Orientierung kann dabei die Herkunft des Wortes liefern.

2.2 Fern, unvertraut, nicht zugehörig: Merkmale von Fremdheit

Interessant ist etymologisch, dass für das deutsche Wort ‚fremd‘ im Englischen drei unterschiedliche Wörter verwendet werden¹⁹⁵: So bedeutet das Wort *foreign* – das sich aus dem lateinischen Wort *foranus*, ‚draußen sein‘, ableitet – fremd im Sinne von räumlicher Ferne oder aus dem Ausland kommend; das Wort *alien* – das sich aus den lateinischen Wörtern *alius* oder *alienus*, ‚das Andere‘, ableitet – (ganz) anders, exotisch, außerirdisch und das Wort *strange* – das sich aus *external*, ‚unbekannt‘, aber auch ‚seltsam‘, ableitet – unvertraut, merkwürdig, seltsam. Zudem beinhaltet *strange* aber auch die negative Konnotation von Fremdheit, denn es kann auch mit ‚unsympathisch‘, ‚zuwiderlaufend‘ übersetzt werden.

Der Begriff ‚Fremdheit‘ umfasst auch in der deutschen Sprache mehrere Bedeutungen, die im Kern auf drei reduzierbar sind¹⁹⁶: 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*, *externum*, *extraneum*, *étranger*, *stranger*, *foreigner*).“¹⁹⁷ Damit bezeichnet fremd einen räumlichen Aspekt, einen Ort. Zweitens ist fremd, „was von anderer Art, was fremdartig, unheimlich, seltsam ist (*xénon*, *insolitum*, *étrange*, *strange*)“. In diesem Sinne ist es ‚unvertraut‘ oder ‚unbekannt‘, womit es sich den

¹⁹² Vgl. Alois Wierlacher (Hg.), *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdenforschung*, München 1993, S. 87.

¹⁹³ Vgl. Corinna Kleinert, *FremdenFeindlichkeit. Einstellungen junger Deutscher zu Migranten*, Wiesbaden 2004, S. 12ff.

¹⁹⁴ Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 2006, S. 110.

¹⁹⁵ Vgl. Kleinert, *FremdenFeindlichkeit*, 2004, S. 29.

¹⁹⁶ Vgl. dazu Bernhard Waldenfels, *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1.*, Frankfurt a. M. 1997, S. 20f. und ders., *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 2006, S. 111f.

¹⁹⁷ Ders., *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 2006, S. 111 und die folgenden Zitate.

Article / Artikel

Aspekt der Art des Verständnisses, der *Andersartigkeit* bezieht. Drittens ist fremd, „was Anderen gehört“ und damit ‚nicht eigen‘, ‚nicht zugehörig‘ ist (*allótrion, alienum, alien, ajeno*). 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 nicht nahe und / oder nicht vertraut und / oder nicht eigen ist (vgl. Abb. 1, folgend).

Fremdheit

- fern, weit weg (Räumlichkeit)
- unbekannt, unvertraut (Andersartigkeit)
- nicht zugehörig, ausgeschlossen (Besitz bzw. Teilnahme bzw. Teilhabe)

Abb. 1: Merkmale von Fremdheit

Bei einem solchen Verständnis von Fremdheit kann es vorkommen, dass ein Sachverhalt aufgrund eines Merkmals fremd und aufgrund eines anderen nicht fremd ist. Beispielsweise ist der muslimische Kollege, mit dem ich eng zusammenarbeite mir räumlich nah (Ort), meinem Arbeitsbereich zugehörig (Teilnahme), aber hinsichtlich seiner Religion ist er mir unvertraut, fremd (Andersartigkeit). Wie hängen nun die Bedeutungsvarianten zusammen? Wie *Bernhard Waldenfels*¹⁹⁸ 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 wohl nicht gleichwertig, sondern gestuft anzuordnen, wobei der räumliche Aspekt bei einer radikalen Form der Fremdheit tonangebend ist.¹⁹⁹ In Bezug auf Konstruktionsprozesse scheinen mir alle Überlegungen für die Annahme zu sprechen, dass das Zutreffen eines Merkmals für die Zuordnung ‚fremd‘ ausreicht.

In diesem Sinne ist der Islam – für viele Christen in Deutschland – die Religion, die nicht vertraut ist, weil bisher in der Bundesrepublik Deutschland nur wenige deutsche Staatsbürger und insgesamt nur eine Minderheit ihr angehören. Da es jedoch inzwischen eine beachtliche Minderheit ist und in nicht wenigen Regionen Kinder, Jugendliche und Erwachsene unmittelbar mit Menschen islamischer Religionspraxis zusammen leben, wird der Islam mehr und mehr zu einer Nachbarreligion. Doch damit reduziert sich nicht automatisch Fremdheit. Auch ergibt sich Vertrautheit nicht von selbst. Vielmehr kann – beispielsweise aufgrund von Vorurteilen – damit eher Distanz, wenn nicht sogar Fremdenfeindlichkeit einher gehen.

2.3 Fremdheit oder Andersheit?

Andersheit²⁰⁰ oder Fremdheit – Ist das nicht das Gleiche? Der Satz „Muslime sind keine Christen“ enthält einen Gegensatz. Was hier das Eine vom *Anderen* unterscheidet, geht aus

¹⁹⁸ Vgl. ebd. S. 112.

¹⁹⁹ Vgl. ebd.

²⁰⁰ Vgl. dazu eingehend Christoph Gellner, *Der Glaube der Anderen. Christsein inmitten der Weltreligionen*, Düsseldorf 2008.

einer „Abgrenzung“²⁰¹ hervor, die auf ein Drittes bezogen ist, weshalb die bezogenen Standorte austauschbar sind („Reversibilität der Standorte“). So wie Muslime keine Christen sind, so sind umgekehrt auch Christen keine Muslime. Diese Unterscheidung vollzieht sich zudem in Bezug auf ein ordnendes Drittes, also „in einem durchgehenden Medium, das zwischen den Gegensätzen vermittelt.“ Somit gilt: Muslime und Christen mögen noch so verschieden sein, Religionsangehörige – ob praktizierend oder nicht – sind sie allemal. Auf dem Hintergrund dieser Unterscheidung von „Selbem (*idem, same*) und Anderem“, sprächen Christen über Christen und Muslime so, dass „eine Seite der Differenz deutlich markiert (wäre), die andere nicht.“ Andere/s, für Christen also Muslime bzw. der Islam, würde hier nur den allgemeinen Hintergrund bilden, für das, was gesagt oder getan wird. Vergleichbar wäre dies mit dem bekannten ‚man‘, denn das „was *man* sagt oder tut“²⁰² bildet den allgemeinen Hintergrund für das, „was wir, jeder für sich, im eigenen Namen tun und lassen“. Dies gilt zumindest solange, wie keine Identifikation mit dem ‚Man‘, der öffentlichen Meinung usw., erfolgt. Andersheit wird also sehr oft unspezifisch als Verschiedenheit verstanden, was häufig begriffliche Ungenauigkeiten nach sich zieht. Demgegenüber lässt sich Fremdheit klar konturieren.

Die Fremdheit des Islam oder von Muslimen „reduziert sich keineswegs darauf, dass etwas oder jemand sich als verschieden erweist. Baumaterialien wie Holz und Beton [...] sind durchaus voneinander verschieden, doch dass eines dem anderen fremd wäre, wird normalerweise niemand behaupten. Fremdheit setzt den Eigenbereich und das Eigensein eines Selbst (*ipse, self*) voraus.“²⁰³ Das Selbst und das Eigene „entsteht, indem sich ihm etwas entzieht, und das, was sich entzieht, ist genau das, was wir als fremd und fremdartig erfahren.“²⁰⁴ Der Kontrast zwischen Eigenem und Fremdem entspricht dabei keiner bloßen Abgrenzung, sondern einem Prozess der „Ein- und Ausgrenzung“. Es ist eine „Grenzziehung“, die ein Drinnen und Draußen hervorbringt, die nicht durch ein Drittes vermittelt ist bzw. auf ein „dialektisch zu vermittelndes Ganzes“ bezogen bleibt. Somit ist die Fremderfahrung „an sich selbst zu messen.“²⁰⁵ Damit ist festzuhalten: „Anderes (*étron*) und Fremdes (*xénon*) sind zweierlei“²⁰⁶ und im Unterschied zu Andersheit kann Fremdheit nur relational verstanden werden.

2.4 „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde“: Relationalität

Kommt ein afrikanischer Muslim nach Deutschland, so ist es einsichtig, dass er als Fremder angesehen wird, in seiner afrikanischen Heimat selbst aber keineswegs. Dies gilt umgekehrt auch für eine Deutsche, die in Afrika als Fremde betrachtet wird, dies sie aber in ihrer deutschen Heimat so nicht ist. Fremdheit ist somit zunächst eine „Frage der Konstellation“²⁰⁷, die Karl Valentin in seinem vielzitierten Dialog ‚Die Fremden‘ auf den Punkt

²⁰¹ Bernhard Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, Frankfurt a.M. 2006, S. 113 und die folgenden Zitate.

²⁰² Ebd. S. 89 und die folgenden Zitate.

²⁰³ Ebd. S. 21.

²⁰⁴ Ebd. S. 20 und die folgenden Zitate.

²⁰⁵ Ebd. S. 115.

²⁰⁶ Ebd. S. 20.

²⁰⁷ Corinna Albrecht, „Der Begriff der, die, das Fremde. Zum wissenschaftlichen Umgang mit dem Thema Fremde. Ein Beitrag zur Klärung einer Kategorie“, in: Yves Brizeul u.a. (Hg.), *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge*, Weinheim und Basel 1997, S. 80-93, S. 85.

bringt: „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.“ Fremdheit ist also eine *relationale Kategorie*: Fremdheit ist „keine Eigenschaft von Dingen und Personen“²⁰⁸, *sie existiert also nicht an sich*, denn sie entsteht erst dann, wenn sich Fremde/s dem eigenen Zugriff entzieht.²⁰⁹ Damit sind die drei Merkmale von Fremdheit nicht objektiv bestimmbar, denn sie sind immer vom Standort des Menschen abhängig, der etwas als fremd bezeichnet: „Nur wenn ich weiß, was mir nahe, was mir vertraut und was mir 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.“²¹⁰

Diese subjektive Zuschreibung ist auch mitbestimmt von dem, was sich uns zeigt bzw. von der Art und Weise, wie in Bildungsprozessen Neues präsentiert wird (=PRÄSENTATIONSFORM). Es ist ein Widerfahrnis, „wovon wir getroffen, affiziert, gereizt, überrascht“²¹¹ werden. Die Form der Bezug-Setzung, d.h. die Form wie Neue sich präsentieren bzw. Neues sich präsentiert oder präsentiert wird, prägt die SUBJEKTIVE STANDORTZUSCHREIBUNG (EIGEN bzw. FREMD), da von diesem Sich-Zeigen abhängig ist, was Menschen als ihnen nahe, vertraut und eigen ansehen. Die Präsentationsform bzw. die Wahl derselben in Bildungsprozessen entscheidet mit darüber, was als *fremd* oder *Fremde* betrachtet wird. Damit wird eine Beziehung hergestellt zwischen dem, was als jeweils *Eigenes* und dem, was als diesem nicht zugehörig und damit fremd bewertet wird.

-----PRÄSENTATIONSFORM-----	
EIGEN	FREMD
nahe, vertraut, zugehörig	fern, unbekannt, ausgeschlossen

Abb. 2: subjektive Standortgebundenheit (eigen/fremd) in Abhängigkeit von der Präsentationsform von Anderem

Aus diesem Grund sind interreligiös relevante Bildungssituationen so zu gestalten, dass Menschen mit Eigenem und Fremdem umgehen lernen, dass Christen und Christinnen eigene Erfahrungen mit dem Thema Islam verbinden können: Wie leben, beten und feiern Muslime im Vergleich zu Christen? Was und wann essen und trinken sie im Fastenmonat Ramadan und wie fasten Christen? Entsprechendes gilt auch für Muslime.

2.5 Asymmetrische Verflochtenheit von Eigenem und Fremdem

Fremdheit bedeutet nicht, dass Eigenes und Fremdes, eigene Religion und fremde Religion, Eigenkultur und Fremdkultur einander abgeschlossen gegenüber stünden. Wer beispielsweise „auf seine Eigenheit pocht, reagiert stets auf eine Bedrohung und ruht keineswegs arglos in sich selbst. [...] Sie setzt voraus, dass Eigenes und Fremdes bei aller Ab-

²⁰⁸ Ortfried Schäffter, „*Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit*“, in: ders. (Hg.), *Das Fremde*, Opladen 1991, S. 11-42, S. 12.

²⁰⁹ Vgl. dazu ebd. und z.B. Claus Peter Sajak, *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*, Münster 2005.

²¹⁰ Kleinert, *FremdenFeindlichkeit*, 2004, S. 31.

²¹¹ Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 2006, S. 73.

sonderung mehr oder weniger ineinander verflochten und verwickelt sind. Dieses Ineinander schließt eine völlige Deckung oder Verschmelzung von Eigenem und Fremdem ebenso aus wie eine vollständige Disparatheit.²¹² Kann man im Rahmen von Andersheit die Aussage „Muslime sind keine Christen“ jederzeit umkehren, so gilt dies für die Fremdheitsrelation nicht in gleicher Weise, denn „Fremdheitserfahrungen zeigen eine verschiedene Färbung oder Tönung“. Einem Christen kann ein Muslim verhasst sein, wobei der gleiche Muslim diesem Christen gegenüber interessiert sein kann. Diese grundsätzliche Asymmetrie zwischen Eigenem und Fremdem lässt sich nie in eine endgültige Symmetrie überführen.²¹³

2.6 Fremdheit im Eigenen und im Fremden

Niemandem sind seine Gefühle und Antriebe, seine Sprachen und seine religiösen bzw. kulturellen Gewohnheiten ganz und gar zugänglich. Dem kann wohl jeder zustimmen. Doch weshalb bin ich mir zumindest teilweise fremd? Weil ich „von Fremdem heimgesucht werde, auf Fremdes eingehe und darauf antworte.“²¹⁴ Somit sind interpersonale oder interreligiöse bzw. -kulturelle Fremdheit nicht von der intrapersonalen oder intrareligiösen bzw. -kulturellen Fremdheit zu trennen. In anderen Worten: Umgang mit dem Fremden ist immer Umgang mit dem Eigenen, zuweilen auch mit dem Fremden im Eigenen. Durch die Begegnung mit dem anderen kann das Eigene, der eigene Glaube geläutert und gereinigt werden.²¹⁵ Nicht vergessen darf Theologie, dass ihr das Fremde nicht nur von außen begegnet, denn die Theologie kann niemals gänzlich angemessen von Gott reden, weil Gott immer auch der fremde Gott ist.²¹⁶ Zu beachten ist jedoch, dass Fremdheit, die uns begegnet, „um so tiefere Spuren bei uns hinterlässt, je mehr dieses Fremde an verkannte, verdrängte, geopfert Eigenheiten rührt.“²¹⁷

2.7 Projektionen, Exotismus, Vorurteile: Fehlformen von Fremdheitskonstruktionen

Die Bilder von Fremde/n sind häufig projektiv. Die ‚Projektion‘ ist ein psychischer Mechanismus, bei dem unbewusst abgewehrte Anteile der eigenen Psyche auf Fremde/s verlagert wird.²¹⁸ Die Abwehr erfolgt, weil bestimmte Anteile des Ich dem Ich-Ideal nicht entsprechen bzw. verbotene Wünsche, Bedürfnisse verkörpern. Neben diesen negativen Projektionen kann es positive geben, nämlich dann, wenn eigene Wünsche, Gedanken, Hoffnungen auf Fremde/s übertragen werden. Grundsätzlich ist die Projektion auf Fremde/s vergleichbar mit der Projektion eines Films auf die Leinwand im Kino. Bei negativen

²¹² Ebd. S. 119f.

²¹³ Vgl. ebd. S. 66.

²¹⁴ Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 2006, S. 120.

²¹⁵ Vgl. dazu Martin Jäggle, „Religionen-Didaktik“, in: Johann Figl (Hg.), *Handbuch Religionswissenschaft*, Innsbruck / Göttingen 2003, S. 817-833, ders., „Der christliche Religionsunterricht und die Anderen. Von der Selbstverständlichkeit, mit der die Anderen nicht da sind“, in: *KatBl* 131 (2/2006), S. 131-134; Maria Hoff / Hans Waldenfels (Hgg.), *Die ethnologische Konstruktion des Christentums. Fremdperspektiven auf eine bekannte Religion*, Stuttgart 2008.

²¹⁶ Peter Hünermann, „Der fremde Gott – Verheißung für das europäische Haus“, in: ders. (Hg.), *Gott – ein Fremder in unserem Haus? Die Zukunft des Glaubens in Europa*, Freiburg i.Br. 1996, S. 203-214.

²¹⁷ Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 2006, S. 120.

²¹⁸ Vgl. dazu Godwin Lämmermann, *Einführung in die Religionspsychologie. Grundfragen – Theorien – Themen*, Neukirchen-Vluyn 2006, S. 135.

Projektionen werden eigene, verdrängte Anteile in andere hineingelesen und dort wahrgenommen, bei positiven Projektionen werden Wünsche, Hoffnungen usw. auf andere projiziert, die diese nicht besitzen. Dem ersten Fall kann das Bild des militanten Islam zugeordnet werden, wenn nämlich eigene aggressive Impulse im anderen gesehen werden. Beispiel für Zweiteres könnten Bilder von sinnlichen Orientalinnen sein, also das Phänomen des *Exotismus*.²¹⁹ Beide Projektionsformen können Vermeidungsstrategien²²⁰ sein: Negative Projektionen führen möglicherweise zur Ablehnung, Bekämpfung des Fremden, um das Eigene nicht in Frage stellen zu müssen. Aufgrund positiver Projektionen kommt es gegebenenfalls zu einer Hinwendung zum Fremden, damit man sich mit dem Eigenen nicht (mehr) befassen muss.

Mit *Vorurteilen* werden meistens Urteile bezeichnet, „die man fällt, ohne sie anhand der Tatsachen auf ihre Gültigkeit zu überprüfen. Für viele Autoren ist darüber hinaus die abwertende, diskriminierende Tendenz zusammen mit einer emotionalen ‚Ladung‘ bedeutsam“.²²¹ In dieser Perspektive unterscheiden sich Vorurteile von Urteilen nur durch die fehlerhafte und v.a. starre Verallgemeinerung. Die Starrheit und die gefühlsmäßige Ladung von Vorurteilen scheinen auch dafür verantwortlich zu sein, dass diese selbst bei widersprechender Erfahrung, nur schwer korrigierbar sind.²²²

Ob der bloße Kontakt mit bzw. die medial vermittelte Repräsentation von Menschen, denen Vorurteile entgegengebracht werden, zur Reduktion von Vorurteilen führt, ist umstritten.²²³ Als gesichert gilt hingegen, dass die „gegenseitige Vertrautheit und die Bedeutung der Kooperation unter gemeinsamen Zielsetzungen“²²⁴ zum Abbau bzw. zur Verhinderung der Bildung von Vorurteilen beiträgt. Für unseren Zusammenhang bedeutet dies, dass neben medial vermittelten Informationen über den Islam (Filme, Erfahrungsberichte usw.) v.a. auch Begegnungen mit Muslimen wichtig sind, insbesondere dann, wenn gemeinsam Aktionen mit gleicher Zielsetzung durchgeführt werden.

2.8 Angst, Wut, Neugier, Faszination: Emotionen und Fremdeitskonstruktionen

Je nach Betonung kann das Wort ‚fremd‘ eher bedrohlich, faszinierend oder gleichgültig klingen. Dies verweist darauf, dass mit diesem Wort unterschiedliche Gefühle mitschwingen können. Insgesamt stellen vorhandene wie auch nichtvorhandene Emotionen gewissermaßen einen „Filter für die Aufnahme von Informationen dar.“²²⁵ Emotionen beeinflussen damit Konstruktionsprozesse: Positive Emotionen (z.B. Neugier, Faszination) können in Bezug auf Fremdes verstärkend wirken, negative emotionale Verknüpfungen (z.B. Angst, Hass) können zu Abwehr oder Gewaltbereitschaft führen. Zu beachten ist auch: Je nach emotionaler Gestimmtheit richten sich Aufmerksamkeit und Wahrnehmung auf völlig

²¹⁹ Vgl. Auernheimer, *Interkulturelle Pädagogik*, 2003, S. 112.

²²⁰ Vgl. dazu auch Lothar Bily, „„Sich seiner selbst nicht zu sicher sein“. *Das Christentum als „fremde“ Religion neu entdecken?*“, in: Gregor Maria Hoff / Hans Waldenfels (Hgg.), *Die ethnologische Konstruktion des Christentums. Fremdperspektiven auf eine bekannte Religion*, Stuttgart 2008, S. 167-189, S. 175.

²²¹ Auernheimer, *Interkulturelle Pädagogik*, 2003, S. 84.

²²² Vgl. ebd.

²²³ Vgl. ebd. S 89.

²²⁴ Ebd.

²²⁵ Rudolf Sitzberger, „*Konstruktivistisch Unterricht planen*“, in: Hans Mendl (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005, S. 83-103, S. 88; vgl. dazu ausführlich: Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, 2008, S. 210-220.

Manfred Riegger: Konstruktionen des Islam

unterschiedliche kognitive Inhalte.²²⁶ Zudem wird jede fremde Information, mit der Menschen Emotionen verknüpfen, einfacher und länger im Gedächtnis gespeichert und bleibt besser abrufbar. Weil Fremdheit grundsätzlich ambivalent ist, können sich emotionale Reaktionen auf Fremdheit auf einem Kontinuum zwischen positiven und negativen Emotionen bewegen.

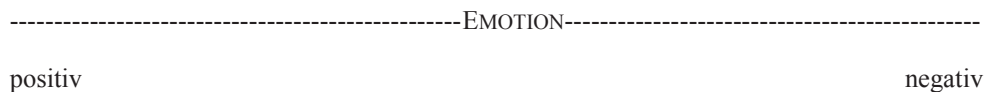


Abb. 3: Kontinuum von Emotionen in Bezug auf Fremde/s

2.9 Konstruktionsprozesse von Fremdheit

Konstruktionsprozesse sind im Kern – so die bisherigen Überlegungen – auf zwei Dimensionen zurückzuführen: einerseits auf die STANDORTZUSCHREIBUNG EINES SUBJEKTES (EIGEN / FREMD) und andererseits auf entsprechende EMOTIONEN (POSITIVE wie Neugier, Faszination usw. und NEGATIVE wie Angst, Hass u.a.). Beide Dimensionen werden in folgendem Koordinatensystem aufeinander bezogen. Die jeweiligen Ausprägungen der Dimensionen werden als maximal festgelegt: maximal eigen bzw. fremd, maximal positive bzw. negative Emotion. Uns steht nun ein Bewertungssystem zur Verfügung, in das Informationen, Erlebnisse, Erfahrungen in Bezug auf Religion und Kultur des Islam eingeordnet werden können.

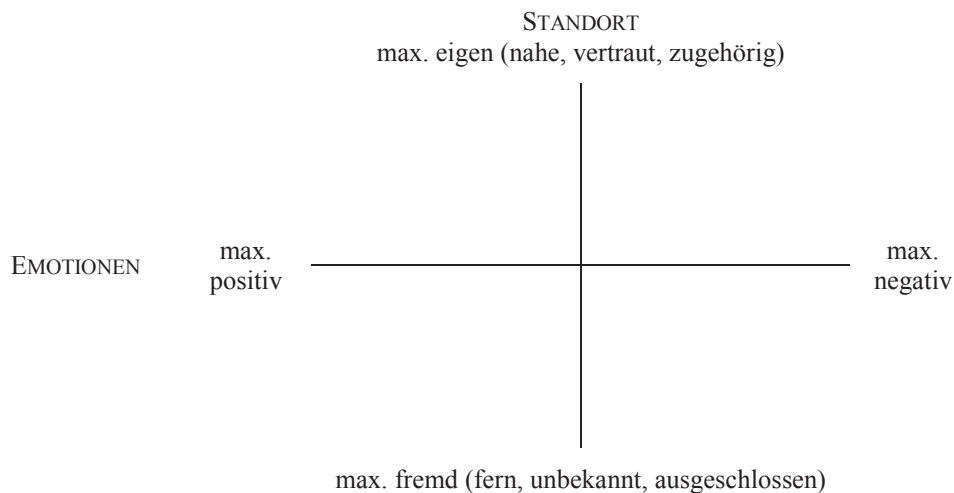


Abb. 4: Koordinatensystem mit subjektivem Standort und Emotionen

²²⁶ Vgl. ebd. und der folgende Gedanke.

Eine mögliche Einordnung von Situationen und Phänomenen dürfte die Relationalität von Fremdem und Eigenem, von positiven und negativen Emotionen verdeutlichen. Nicht nur dies, denn beim Prozess des Einordnens ist das einordnende Subjekt entscheidend. Das Subjekt spielt also bei der Konstruktion von Fremdem und Eigenem in Verbindung mit Emotionen die entscheidende Rolle, weshalb dieser Aspekt im Folgenden verdeutlicht wird.

2.10 Ein Subjekt konstruiert Fremde/s

Sarah Brimer – Studentin – erzählt:

In der dritten Klasse begann ich Karl May zu lesen. Da ich in einem Dorf aufgewachsen bin, in dem ‚die Welt noch in Ordnung‘ war, hatte ich zu diesem Zeitpunkt noch keinen bewussten Kontakt mit anderen Konfessionen oder Religionen gehabt. Nun las ich also Karl May („Durch die Wüste“) und war völlig hin und weg von den fremden Kulturen, die dort beschrieben wurden. Die Erzählungen faszinierten mich und ich begann alles über Arabien und den Islam zu lesen, was mir in die Hände fiel. Dabei hatte ich immer eine mehr als positive, fast verklärende Haltung dem islamischen Glauben und denen, die ihn glaubten, gegenüber, ohne jedoch auf den Gedanken zu verfallen, ihn mit meinem eigenen Glauben zu vergleichen. Im Nachhinein kann ich meine damalige Haltung nur noch sehr schwer nachvollziehen, v.a. die Tatsache, dass sich zwischen meiner Faszination und meinem eigenen Glauben nie eine Diskrepanz oder wenigstens ein Vergleich auftat. Leider weiß ich nicht mehr, wann diese Schwärmerei aufhörte bzw. durch die Realität, die mir zeigte, dass Muslime ganz normale Menschen und nicht immer die edlen Nomaden der Karl May Bücher sind, auf ein realistisches Maß reduziert wurde.

Im Rückblick rekonstruiert hier die Studentin ihre damaligen Konstruktionsprozesse: Sie begegnete dem Fremden neugierig und fasziniert. Die neue Welt des Islam wird vorbehaltlos ins Eigene hereingeholt. Das Fremde wird vollständig ins Eigene eingeordnet, wobei ein bewusster Vergleich mit dem eigenen Glauben unterbleibt und somit möglicherweise Trennendes nicht sichtbar wird. Letztlich erfolgt eine Angleichung des Fremden ans Eigene. Wie diese Konstruktion wieder dekonstruiert wurde, ist für die Studentin heute nicht mehr nachvollziehbar.

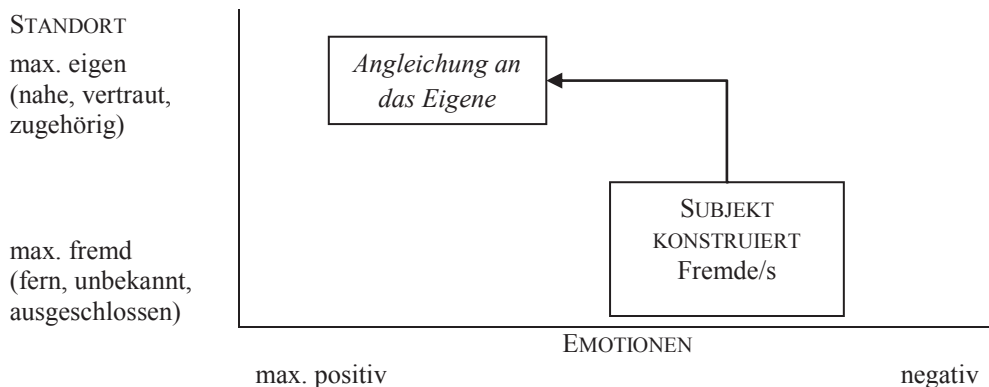


Abb. 5: Subjektive Konstruktion des Fremden in Abhängigkeit von Standort und Emotionen

Manfred Riegger: Konstruktionen des Islam

In der Schilderung der Studentin ist offensichtlich, dass die Form der Präsentation (Buch in der Darstellungsweise von Karl May) für die Konstruktion von entscheidender Bedeutung war. Berücksichtigen wir also in unserer Grafik noch die Präsentationsform und ziehen das konstruierende Subjekt nach oben, dann erhalten wir ein Grundmodell der Konstruktion fremder Inhalte mit vier Dimensionen: PRÄSENTATIONSFORM, SUBJEKTIVER STANDORT, EMOTIONALE LADUNG, SUBJEKTIVE KONSTRUKTION. Das skizzierte Konstruktionsmuster (*Angleichung* an das Eigene) ist bereits eingetragen.

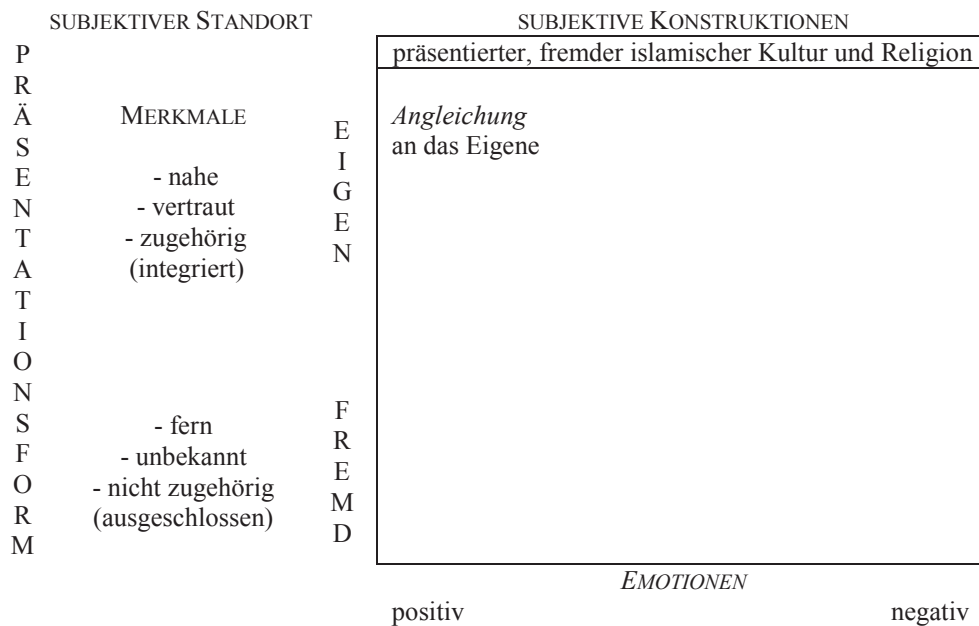


Abb. 6: Konstruktionsmodell mit vier Dimensionen

Im Folgenden wird dieses Vierdimensionenmodell systematisch entworfen. Dabei ergeben sich theoretisch unterscheidbare Konstruktionsmuster des Fremderlebens.

3 Konstruktionsmuster des Fremderlebens

Weil Fremdheit erst dann entsteht, wenn sich Fremde/s dem eigenen Zugriff entzieht, steht die *Differenz* von Eigenem und Fremdem am Anfang. Doch am „Anfang steht nicht nur Differenz, sondern auch eine *Mischung*“.²²⁷ Menschen unterscheiden sich dadurch, wie sie mit Fremde/m umgehen, wie sie „es einlassen oder abwehren, es vereinnahmen oder gewähren lassen, ob sie neugierig oder selbstgenügsam auf Fremdes reagieren“ u.a.m. So gibt es verschiedene „Fremdheitsstile“. Meine These lautet nun: Je nach ‚Mischungsverhältnis‘ von Eigenem und Fremdem werden von Subjekten unter Berücksichtigung von vier bereits erarbeiteten Dimensionen neun Muster des Fremderlebens konstruiert. Die

²²⁷ Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 2006, S. 118 und die folgenden Zitate.

Konstruktionsmuster bilden die Umschlagstelle zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen eigener und fremder Religion bzw. Kultur. Sie sind unterschiedliche Ausformungen eines Zwischenbereiches, dessen vermittelnder Charakter „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 Niemandsland, eine Grenzlandschaft, die zugleich verbindet und trennt.“²²⁸

3.1 Vorgängigkeit der Emotionen

Unstrittig dürfte sein, dass Emotionen unser Denken, Reden und Handeln beeinflussen. Die Frage ist nur wie? Wenn jemand eine öffentliche Position einnimmt, so gibt es i.d.R. einen oder mehrere Vorgänger, die die Position je unterschiedlich ausgefüllt haben und dadurch den Nachfolger beeinflussen können. Vergleichbares scheint mir bei Emotionen der Fall zu sein. Geht man davon aus, dass Emotionen uns zeitlich auch vor unserem Denken, Reden und Handeln über andere erreichen, kann man von „Vorgängigkeit“²²⁹ der Emotionen sprechen. Wenn dem so ist, dann sind auch die entsprechenden Einfärbungen auf dem bisherigen Kontinuum der Emotionen von positiv bis negativ zu spezifizieren. Im Folgenden werden den noch im Einzelnen zu erläuternden Konstruktionsmustern mögliche Emotionen zugeordnet, die in einem Subjekt dadurch konstruiert werden, dass ihnen Inhalte einer fremden Religion und Kultur präsentiert werden.

SUBJEKTIVER STANDORT		SUBJEKTIVE EMOTIONALE KONSTRUKTIONEN			
		präsentierter, fremder Kultur und Religion			
P R Ä S E N T A T I O N S F O R M	MERKMALE - nahe - vertraut - zugehörig (integriert)	E I G E N	<i>Neugier</i>	<i>Apathie</i>	<i>Wut</i>
			<i>Faszination</i>		<i>Hass</i>
			<i>Respekt</i>	<i>Lange- weile</i>	<i>Angst</i>
			<i>Achtung</i>		<i>Furcht</i>
	- fern - unbekannt - nicht zugehörig (ausgeschlossen)	F R E M D	<i>Wert- schätzung</i>	<i>Emotions- losigkeit</i>	<i>Gering- schätzung</i>
			EMOTIONEN		
			positiv		negativ

Abb. 7: Subjektive emotionale Konstruktionen auf präsentierte fremde Inhalte in Abhängigkeit vom subjektiven Standort (eigen / fremd)

²²⁸ Ebd. S. 110.

²²⁹ Ebd. S. 73.

Manfred Riegger: Konstruktionen des Islam

Werden diese Zuordnungsmöglichkeiten von Emotionen mit den Konstruktionsmustern des Fremderlebens in Verbindung gebracht, ergeben sich idealtypische emotionale Verknüpfungen, weshalb die Konstruktionsmuster entsprechende emotionale Ladungen aufweisen.

Damit kommt es in den Konstruktionsmustern zu einer je spezifischen Verschränkung von Eigenem und Fremdem mit entsprechenden emotionalen Verknüpfungen.

3.2 Überblick

Im Einzelnen benenne ich neun Konstruktionsmuster bzw. -formen. Diese entstehen durch die Konstruktionen von Subjekten, welche von den Präsentationsformen abhängen und unterschiedliche Kombinationen von Eigenem und Fremdem (subjektiver Standort) mit entsprechenden emotionalen Ladungen enthalten. Diese Konstruktionsmuster weisen also auch unterschiedliche Möglichkeiten von Verstehen und Nicht-Verstehen fremder islamischer kultureller bzw. religiöser Inhalte aus.

Die hier entwickelten Muster konvergieren zum Teil mit drei der vier von *Ortfried Schöffter*²³⁰ beschriebenen Modi des Fremderlebens: „Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen“, „Fremdheit als Ergänzung“ sowie „Fremdheit als Komplementarität“ mit den Mustern „Angleichung ans Eigene“, „Aneignung“ sowie „Anerkennung“. Die Konstruktionsmuster „pessimistische Kritik an Fremden“, „Fremdenangst“ und „(gewaltbereite) Fremden- bzw. Islamfeindlichkeit“ konvergieren mit Dimensionen einer repräsentativen Umfrage, die vom Bielefelder Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in Deutschland seit 2002 durchgeführt werden.²³¹

²³⁰ Schöffter, *Modi des Fremderlebens*, 1991, S. 11-42; vgl. dazu auch Annette C. Hammerschmidt, *Fremdverstehen. Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem*, München 1997; Theo Sundermeier, *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen 1996; Ulrich Kropac, „Religiöse Pluralität als religionspädagogische Herausforderung“, in: Christoph Böttigheimer / Hubert Filser (Hgg.), *Kircheneinheit und Weltverantwortung*, Regensburg 2006, S. 471-486, bes. S. 472-475.

²³¹ Vgl. Wilhelm Heitmeyer (Hg.), *Deutsche Zustände*. Folge 1-7, Frankfurt a.M. 2002-2009.

Article / Artikel

SUBJEKTIVER STANDORT		SUBJEKTIVE KONSTRUKTIONSMUSTER			
		fremder islamischer Kultur und Religion			
P R Ä S E N T A T I O N S F O R M	MERKMALE	E I G E N F R E M D	<i>Angelei- chung</i> an das Eigene	<i>Distanz</i> gegenüber den / dem Fremden	<i>gewaltbereite Fremden- bzw. Islamfeindlichkeit</i>
	- nahe - vertraut - zugehörig (integriert)		<i>Anerkennung</i> der / des Fremden	<i>Indifferenz</i> gegenüber den / dem Fremden	<i>Fremden- angst bzw. Islamophobie</i>
	- fern - unbekannt - nicht zugehörig (ausgeschlossen)		<i>Aneignung</i> der / des Fremden	<i>Tolerierung</i> der / des Fremden	<i>pessimistische Kritik an / am Fremden</i>
		<i>EMOTIONALE LADUNG</i>			
		Neugier, Faszination Respekt, Achtung Wertschätzung	Apathie Langeweile Emotionslosigkeit	Wut, Hass Angst, Furcht Geringschätzung	

Abb. 8: Konstruktionsmuster fremder islamischer Kultur und Religion

3.3 Erläuterungen im Einzelnen

Die Erläuterung der Muster erfolgt entsprechend der zunehmenden Ausdifferenzierung der Kategorien zur Wahrnehmung und Integration von Unterschieden.²³²

Der besseren Veranschaulichung wegen gehe ich im Folgenden von einer eigenen christlichen, deutschen Sicht und einer fremden islamischen Religion bzw. Religiosität aus, ohne weitere, notwendige Differenzierungen etwa zwischen deutschstämmigen Muslimen oder Migranten türkischer und arabischer Herkunft in Rechnung zu stellen:

1. *Indifferenz* gegenüber 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“.²³³ Damit kommt in diesem Fall kein relevantes

²³² Vgl. dazu Milton Bennett, „Towards Ethnorelativism. A Developmental Model of intercultural Sensitivity“, in: R. Michael M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural Experience*, Yarmouth 1993; ders., „In the wake of September 11.“, in: W.R. Leenen (Ed.), *Enhancing intercultural competence in police organizations*, Münster 2002, S. 23-42.

²³³ Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 2006, S. 43f.

Manfred Riegger: Konstruktionen des Islam

Verstehen oder Nicht-Verstehen zustande, weil den Subjekten keine Kategorien zur Unterscheidung zur Verfügung stehen. Aufgrund der steigenden Zahl ‚nichtpraktizierender‘ Christen bzw. Konfessionsloser, muss dieser Form wohl zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt werden. In der Schule könnten hier Inhalte des Islam lediglich kategorienlos angehäuft werden. Eine schulische Notenfixierung könnte diesem Konstruktionsmuster Vorschub leisten, sodass nach der Notenvergabe viel und schnell vergessen wird.

2. *Distanz gegenüber den / dem Fremden ohne Vertrautwerden*: Hier bestehen lediglich schemenhafte Unterscheidungskategorien, z.B. in Form von ganz allgemeinen Vorstellungen und Begriffen. (Beispielsweise könnte die Verschleierung von Frauen im Islam zur Aussage führen: Wie gut haben es nicht-muslimische Frauen in Deutschland.). 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 und hegt keinen Wunsch nach Vertrautwerden. Es wird keine Verschränkung von Eigenem und Fremdem geleistet und doch hat das Fremde eine gewisse Funktion für das Eigene. Möglich ist, dass man an der Oberfläche freundlich ist (glauben und glauben lassen), aber rassistisch, wenn man sich zu einem interreligiösen oder -kulturellen Kontakt gezwungen fühlt, wie es in den folgenden drei Mustern erfolgt.

Die Muster ‚*pessimistische Kritik*‘, ‚*Xenophobie*‘ und ‚*gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit bzw. Islamfeindlichkeit*‘ sind durch die ‚Abwehr von Unterschieden‘²³⁴ gekennzeichnet. Das Erkennen von religiösen und kulturellen Unterschieden ist gekoppelt mit einer negativen Bewertung alles vom Eigenen Abweichenden. ‚Je größer die Differenz, desto negativer die Abwertung‘. Im Vergleich zu den vorigen 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 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‘. Kennzeichen dieser Muster ist ein ‚dualistisches wir-und-die-Denken‘, häufig von negativen Stereotypen begleitet. Der Glaube an die Höherwertigkeit der eigenen Kultur und Religion ist mit der Tendenz zur Bekehrung der Fremden verbunden. Zu den drei Mustern im Einzelnen:

3. *Pessimistische Kritik* am Fremden: Das Fremde (Religion wie Kultur) wird abgewertet, aber es ist weit genug vom Eigenen entfernt, dass es nicht bedrohlich werden kann. Es ist möglich, dass hier – aus Unverständnis – über das Fremde gelacht wird (z.B. arabische Gebete). Die ‚Beziehung‘ zwischen Eigenem und Fremdem ist mit einem negativen Vorzeichen versehen. Die pessimistische Kritik am fremden Islam kann mit folgenden Formulierungen verdeutlicht werden: ‚Die muslimische Religion und Kultur passt nicht in unsere westliche Welt‘, ‚Islamische und westeuropäische Wertvorstel-

²³⁴ Christian Büttner, *Lernen im Spiegel des Fremden. Konzepte, Methoden und Erfahrungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz*, Frankfurt a.M. / London 2005, S. 19f. und die folgenden Zitate.

lungen lassen sich nicht miteinander vereinbaren‘ und ‚Der Islam hat eine verachtenswerte Kultur hervorgebracht‘.²³⁵

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.²³⁶ Darunter versteht man die Angst vor muslimischen Personen, allen Glaubensrichtungen, Symbolen und religiösen Praktiken des Islam.²³⁷ Hier ist man (ständig) auf mögliche Angriffe von Fremden eingestellt und kann unter Umständen überall die Bedrohung sehen (z.B. alle dunkelhäutigeren Menschen könnten Araber und damit islamistische Terroristen sein), was sich auch in folgenden Aussagen zeigt: „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.“²³⁸ „Nach dem 11. September haben verschiedene Entwicklungen – 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 – besonders in Europa in eine Panik gemündet.“²³⁹ „Gegen Immigranten gerichteter xenophober Nativismus, die konservative Verteidigung christlicher Kultur und Zivilisation, säkularistische anti-religiöse Vorurteile, liberalfeministische Kritik am muslimischen patriarchalischen Fundamentalismus und die Angst vor islamistischen Terrornetzwerken werden unterschiedslos zu einem einförmigen, anti-muslimischen Diskurs verschmolzen.“²⁴⁰
5. *Gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit bzw. Islamfeindlichkeit*: Das Fremde rückt hier so nahe, dass das Gefühl entsteht, dass man das Eigene verliert, wenn man das Fremde nicht gewaltsam bekämpft. Die tatsächliche gewalttätige Ausprägung dieses Musters zeigt sich z.B. durch das Abbrennen 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.“²⁴¹
6. *Angleichung des Fremden ans Eigene*: 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 be-

²³⁵ Jürgen Leibold / Steffen Kühnel, „Islamophobie oder Kritik am Islam?“, in: Wilhelm Heitmeyer (Hg.), *Deutsche Zustände*. Folge 6, Frankfurt a.M. 2008, S. 95-115, S. 102.

²³⁶ Vgl. Runnymede Trust, *Islamophobia: A Challenge for Us All*, London 1997.

²³⁷ Vgl. Steffen Kühnel / Jürgen Leibold, „Islamophobie in der deutschen Bevölkerung: Ein neues Phänomen oder nur ein neuer Name? Ergebnisse von Bevölkerungsumfragen zur gruppenbezogenen Menschenfreundlichkeit 2003 bis 2005“, in: Monika Wohlrab-Sahr / Levent Tezcan (Hgg.), *Konfliktfeld Islam in Europa* (Soziale Welt, Sonderband 17), Nomos 2007, S. 135-154, S. 135.

²³⁸ Leibold / Kühnel, *Islamophobie oder Kritik am Islam?*, 2008, S. 102.

²³⁹ José Casanova, *Europas Angst vor der Religion*, Berlin 2009, S. 61f.

²⁴⁰ Ebd. S. 62.

²⁴¹ Vgl. Kühnel / Leibold, *Islamophobie*, 2007, S. 143.

ten.“ 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.“²⁴² Das Neue / Fremde (z.B. die Funktion des Minaretts) wird vom Eigenen her (Glockenturm einer Kirche) selektiv rezipiert und in vorhandene, eigene Erfahrungen (Gottesdienstbesuche) und Begrifflichkeiten (christliches bzw. katholisches Kirchenverständnis, für das es im Islam so keine Entsprechung gibt) vollständig integriert. Hier werden „Gemeinsamkeiten vor dem Trennenden“ gesucht, was eine vorbehaltlosere und angstfreiere Begegnung mit dem Fremden erlaubt. Weil aber die Angleichung des Fremden an den eigenen Standort dem Eigenen eine deutliche Priorität einräumt, wird die „Unzugänglichkeit des Fremden“ leicht übersehen.²⁴³

7. *Tolerierung* des Fremden: Differenzen werden hier als sinnvoll toleriert, wobei die Unterscheidungskategorien kognitiv bewusst und ausgearbeitet sind. Damit besteht die Fähigkeit, Situationen und Phänomene im Rahmen ihres Kontextes zu interpretieren. Wenn z.B. die Konstruktion durch Angleichung des Fremden an 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“²⁴⁴ 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 positiv konnotiert und als Mitverantwortung oder als „Anerkennung des Anderen als zwar anders, aber wertvoll und gleichberechtigt“²⁴⁵ verstanden, so wären wir beim Konstruktionsmuster „Anerkennung“. Zuvor aber noch zum Aneignungsmuster.
8. *Aneignung* des Fremden: Empathie oder das Wechseln von religiösen und kulturellen Referenzsystemen werden effektiv genutzt, um über Grenzen hinweg zu verstehen und verstanden zu werden.²⁴⁶ Unter Aneignung des Fremden wird „begreifendes Erkennen der Alterität“ verstanden, „nicht deren Unterwerfung, Inbesitznahme oder Auflösung in einer ‚Horizontverschmelzung‘, sondern der *Prozess einer partiellen, distanzwahrenden assimilativen und reziproken Integration im Sinne eines Vertrautwerdens in*

²⁴² Hans Krämer, *Kritik der Hermeneutik. Interpretationsphilosophie und Realismus*, München 2007, S. 42.

²⁴³ Klaus König, „*Fremdes verstehen lernen. Zwischen Abgrenzung und Anerkennung*“, in: Katechetische Blätter 124 (1999), S. 299-304, S. 300 und ders., „*Menschen anderer Kulturen und Religionen begegnen – Interkulturelles und interreligiöses Lernen*“, in: Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hg.), *Handreichung zum Lehrplan Katholische Religionslehre. Materialien für den Religionsunterricht an Grundschulen*, München 2002, S. 112-120.

²⁴⁴ Ebd. S. 301 und die folgenden Zitate.

²⁴⁵ Manfred Sader, *Toleranz und Fremdsein. 16 Stichworte zum Umgang mit Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit*, Weinheim / Basel 2002, S. 54.

²⁴⁶ Vgl. Büttner, *Lernen im Spiegel des Fremden*, 2005, S. 20.

der Distanz“.²⁴⁷ Es erfolgt also eine „partielle Integration“ des Fremden. Dazu ist aber die Kompetenz notwendig, die „Innensicht der Außensicht einnehmen zu können“²⁴⁸ (Perspektivenwechsel). Ist diese Kompetenz vorhanden, erfahre ich hier 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“²⁴⁹ (z.B. Warum fasten viele Christen kaum noch – oder wenn doch, dann nicht aus religiösen, sondern aus ästhetischen Gründen?). Weil 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.“

9. *Anerkennung* der / des Fremden: Man kann sich selbst als jemand sehen, der sich in einem lebenslangen Lern- und Glaubensprozess befindet. Welt- und Glaubenssichten werden als Konstrukte wahrgenommen und beschreibbar.²⁵⁰ In der Anerkennungskonstruktion wird die „Uneindeutigkeit und Unausschöpflichkeit“²⁵¹ des Fremden gewahrt, ohne dass das Fremde völlig fremd bleibt. Die Zuordnung zum Eigenen (Ähnlichkeiten entdecken) erfolgt, ohne dass das Fremde angeeignet wird, weil das „Störende und Differenten der Fremdheitserfahrung [...] wahrgenommen und beantwortet“ werden kann (z.B.: Gläubige Muslime gehen am Freitag zum Gebet in die Moschee, während gläubige Christen am Sonntag zum Gebet in die Kirche gehen – oder auch nicht. Wenn Muslime und Christen zu Gott beten, ist das jeweilige Verständnis von Gott doch unterschiedlich.). Auch wenn Verstehen hier sehr weitgehend erfolgt, hat es seine Grenze in jenem Verstehen des Fremden, das das Eigene völlig fremd werden ließe (Auch Muslime sollten geeignete Räumlichkeiten zum Gebet erhalten können, weshalb grundsätzlich Moscheen in Deutschland erlaubt werden sollten. Würden diese aber zur Vorbereitung von Terror gegen die deutsche Gesellschaft benutzt, wäre die entsprechende Grenze überschritten.). Praktisch geht es hier um ein „umsichtiges Eintreten für die Entfaltung“ des Fremden. Hier wird 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 erfolgt, was eines der schwierigsten Dinge überhaupt ist: Andere Perspektiven perspektivisch richtig in die eigene Sicht zu integrieren.

3.4 Funktion der Konstruktionsmuster

Dieses *analytische Modell* dient der Beschreibung des Verhältnisses von eigener Religion und Kultur sowie fremder Religion und Kultur im Rahmen der vier Dimensionen PRÄSENTATIONSFORM, SUBJEKTIVER STANDORT, EMOTIONALE LADUNG und SUBJEKTIVE KON-

²⁴⁷ Alois Wierlacher (Hg.), *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*, München 1993, S. 110 und das folgende Zitat.

²⁴⁸ Willy Michel, „Die Außensicht der Innensicht. Zur Hermeneutik einer interkulturell ausgerichteten Germanistik“, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17* (1991), S. 11-33, S. 27f.

²⁴⁹ König, *Fremdes verstehen*, 1999, S. 302 und das folgende Zitat.

²⁵⁰ Vgl. Büttner, *Lernen im Spiegel des Fremden*, 2005, S. 20.

²⁵¹ König, *Fremdes verstehen*, 1999, S. 303 und die folgenden Zitate.

STRUKTION. Die Komplexität des Sachverhalts macht die Aufgabe, die entsprechenden Interdependenzen in einem formalen Modell zu erfassen, nicht einfach. Die *Funktion* dieses Modells liegt darin, den Umgang mit der Differenz zwischen eigener und fremder Religion bzw. Kultur auf Seiten von Subjekten zunächst zu erhellen, um daraus Orientierungen für Bildungsprozesse zu bieten. Dem Modell liegt auch eine *normative Vorstellung* zugrunde, nämlich eine zunehmende Ausdifferenzierung der Kategorien für die Unterschiede von eigen / fremd und deren zunehmende Integration mit der Zielperspektive ‚Anerkennung des Fremden‘. Das Modell soll der idealtypischen Klassifizierung und Analyse konkreter Konstruktionsmuster von Subjekten dienen. Weil die Versuche einer Zuordnung in der Wirklichkeit nicht eindeutig ausfallen können, ist der Vorgang als idealtypisch zu bezeichnen. Die normative Ausrichtung des Modells schmälert m.E. nicht, es auch als analytisches Instrument einzusetzen, d.h. konkrete Konstruktionen von Subjekten auf ihre jeweiligen Anteile an den einzelnen idealen Mustern hin zu untersuchen.

Noch ein Wort zu den Mustern „*pessimistische Kritik*“, „*Xenophobie*“ und „*gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit bzw. Islamfeindlichkeit*“. 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 entwickelte Modell grundsätzlich ein idealtypisches Denkmodell darstellt. Positiv gewendet: Zu wünschen wäre, dass auch positive Formen des Umgangs mit Unterschieden stärker empirisch untersucht würden.

3.5 Konstruktionsmuster in der Gesellschaft

Obwohl der Fall der Berliner Mauer sich bereits zum 20. Mal jährt, scheint die Mauer in den Köpfen, die kaum sichtbare ‚Spaltung‘ zwischen ‚Ossis‘ und ‚Wessis‘ noch lange nicht überwunden. Eine solche ‚Mauer‘ zeigt sich an Einstellungen und Verhalten der Menschen und lässt sich empirisch über Umfragen erheben.

3.5.1 Eine neue Mauer in den Köpfen?

Es gibt nun Anlass zu der Vermutung, dass „wir in Deutschland die Entstehung einer neuen kulturell-religiös geladenen Spannungslinie erleben, die eine Folge der Immigration aus islamisch geprägten Herkunftsländern ist.“²⁵² Eine solche Spannungslinie könnte zwischen den Konstruktionsmustern „*pessimistische Kritik an Fremden*“, „*Fremdenangst*“ sowie „*(gewaltbereite) Fremden- bzw. Islamfeindlichkeit*“ und den übrigen verlaufen. „Sofern eine größere Anzahl Immigranten dazu tendiert, längerfristig in einer Aufnahme-gesellschaft zu bleiben, ist damit zu rechnen, dass es zur Bildung ethnischer Gemeinden kommt. Die dadurch entstehenden ethnisch geprägten Räume bieten Immigranten zumindest teilweise Gelegenheit, die weitere Nutzbarkeit des mitgebrachten spezifisch-kulturellen (und religiösen) Kapitals zu sichern“. Derartige Segregationsprozesse werden auf Seiten der alteingesessenen Bevölkerung durch Distanzierungen zusätzlich gefördert. Ethnische Pluralität im Verhältnis von alteingesessener und neu eingewanderter Bevölkerung wirkt einerseits zunächst „spannungsmindernd“, aber gleichzeitig (system-)integrations- bzw. assimilationshemmend, da Kontakte und damit Konflikte vermindert werden. Sodann

²⁵² Ebd. S. 135 und die folgenden Zitate.

„können ethnische Spaltungen wiederum Spannungen im Hinblick auf Identifikation, Solidarität und Gültigkeit gesellschaftlicher Prinzipien hervorrufen.“ Solche Prozesse scheinen in Deutschland im Gange zu sein. „Nach dem Wegfall der letzten rigiden, durch den Ost-West-Konflikt gezogenen ‚borderline‘ bildet sich eine neue aus mit den charakteristischen Borderline-Konflikten“,²⁵³ sie betrifft im Kern die Grenzlinie zwischen Islamisten und Islamophobikern, doch sind die Auswirkungen auch in weiten Kreisen der alleingesessenen und muslimischen Bevölkerung auszumachen.

3.5.2 Borderline-Problematik: Islamismus – Islamophobie?

Neuere Untersuchungen scheinen darauf hinzudeuten, dass in Deutschland eine Borderline-Problematik zwischen Menschen mit Islamophobie auf der einen Seite und Menschen mit islamistischen Sichtweisen auf der anderen Seite ausgebildet ist. Auf der einen Seite weisen in Deutschland seit 2002 bis zu 60 Prozent der Mehrheitsbevölkerung islamfeindliche, islamophobe und pessimistisch-kritische Sichtweisen gegenüber dem Islam auf,²⁵⁴ wobei die Entwicklungen in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich verlaufen: „Während sie im Osten zunimmt, geht sie im Westen zurück.“²⁵⁵ Auf der anderen Seite sind islamistische Tendenzen bei der muslimischen Bevölkerung anzutreffen, auch wenn diese lediglich einen kleinen Teil betreffen. Etwa 6% der Muslime in Deutschland neigen zu islamistischen Tendenzen im weitesten Sinne,²⁵⁶ wobei grob drei Untergruppen auszumachen sind: Etwa die Hälfte gehört zu einer Gruppe, die „geringe Bildung mit individuellen Diskriminierungserfahrungen in Deutschland und fundamentale religiöse Orientierungen“²⁵⁷ verbindet. Knapp unter einem Drittel macht die „Subgruppe der eher gut gebildeten, individuell wenig diskriminierten Muslime“ aus, welche über eine „Wahrnehmung einer Benachteiligung des Kollektivs der Muslime in Deutschland (kollektive Marginalisierungswahrnehmung)“²⁵⁸ verfügt und zwar „in Kombination mit einem fundamental religiösen Orientierungsmuster“. Bei etwa einem Fünftel ist die „Kombination eines traditionalistischen religiösen Orientierungsmusters – d.h. einer eher ritualisierten Variante religiöser Orientierung, die vor allem auf die Beachtung von Regeln Wert legt, ohne dass dies mit tiefer innerer Gläubigkeit verbunden wäre – [...] mit einem Rückzug auf die Eingengruppe“ entscheidend. Bei dieser Untergruppe sind weder individuelle Diskriminierungserlebnisse noch Marginalisierungen von Muslimen bedeutsam.

Sollte diese – sich einer einfachen Erklärung widersetzenden – Beschreibung zutreffen, dann darf der Versuch einer Lösung der Problematik nicht unterkomplex ansetzen. Zur Auflösung sind multidisziplinär Wege zu gehen,²⁵⁹ die die Entstehung dieser Problematik

²⁵³ Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd. 2, Gütersloh 1998, S. 400.

²⁵⁴ Vgl. Leibold / Kühnel, *Islamophobie oder Kritik am Islam?*, 2008, S. 111.

²⁵⁵ Wilhelm Heitmeyer, „Leben wir immer noch in zwei Gesellschaften? 20 Jahre Vereinigungsprozeß und die Situation Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“, in: ders. (Hg.), *Deutsche Zustände*. Folge 7. Frankfurt a.M. 2009, S. 13-49, S. 38.

²⁵⁶ Katrin Brettfeld / Peter Wetzels, *Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiöse motivierter Gewalt*, Berlin 2008, S. 402. Ebd. S. 494.

²⁵⁷ Ebd. S. 493f. und die folgenden Zitate.

²⁵⁸ Vgl. dazu z. B. Gilles Kepel, *Die Spirale des Terrors. Der Weg des Islamismus vom 11. September bis in unsere Vorstädte*, München 2009 (franz. Original: *Terreur et Martyre: Relever le défi de civilisation?*, Paris 2008).

aufdecken und den Umgang mit ihr in Bildungsprozessen ermöglichen helfen. Dazu kann auch die Religionspädagogik ihren Beitrag leisten.

4 Religionspädagogische Konsequenzen

Das hier dargestellte relationale Konstruktionsmodell fremder islamischer kultureller bzw. religiöser Inhalte lässt sich einerseits in Bildungsprozessen als heuristisches Instrument einsetzen und andererseits kann es den Blick für die Veränderung von Konstruktionsmustern schärfen.

4.1 Das Modell als heuristisches Instrumentarium

Wer wahrnimmt, unterscheidet. Die grundsätzliche Unterscheidung zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘, und damit die Wahrnehmung der eigenen und der fremden Kultur bzw. Religion, ist Grundlage dieses Modells.

Unterscheiden ist nicht nur eine kognitive Operation. Da Unterscheiden zutiefst emotional geprägt sein kann,²⁶⁰ beinhaltet dieses Modell emotionale Ausprägungen.

Im Modell wird die emotional gefärbte Wahrnehmung von Differenzen zwischen Eigenem und Fremdem mit Bewertungen verknüpft. Wie das ‚Fremde‘ gesehen wird – ob als Bedrohung, Anerkennung usw. – wirkt auf das eigene religiöse oder kulturelle Selbstverständnis und die eigene Wahrheit zurück.

Viele Missverständnisse entstehen aus der nur unzureichend bewusst gemachten Wahrnehmungsweise, sowohl der eigenen wie der fremden Positionen. Sachverhalte werden unhinterfragt als normal angenommen, welche für die Wahrnehmungsgewohnheiten des anderen keineswegs plausibel sein müssen. Wird dieser Plausibilitätsmangel nicht thematisiert oder wird der „Sachverhalt aus der eigenen Perspektive ‚passend‘ uminterpretiert, kommt es zur falschen Annahme einer scheinbar gemeinsamen Argumentationsbasis.“²⁶¹ Faktisch argumentieren die Kommunikationspartner unbemerkt in unterschiedlichen Konstruktionsmustern mit der Folge schwer auszuräumender Missverständnisse. Das dargestellte Modell erlaubt hier eine klärende Metakommunikation, welche die Emotionalität nicht aus-, sondern gerade einschließt.

Weil Menschen sich selbst immer im Verhältnis zu anderen und umgekehrt definieren, wird im Modell die Subjektgebundenheit des Standorts wie der Konstruktion(en) berücksichtigt. Damit wird das dialektische Wechselspiel von Fremd- und Selbstverstehen zwischen Innen und Außen aufgenommen, das z.B. zwischen der eigenen Religion bzw. der eigenen Religiosität und der Religion bzw. der Religiosität des fremden Islam dialektische Wechselbeziehungen zu erfassen erlaubt. Über dieses direkte Wechselspiel von Fremd- und Selbstverständnis hinaus, ist auch der „wechselseitige Zusammenhang von Fremd- und Selbstbild“ in Rechnung zu stellen. Dies bedeutet, dass die Konstruktionsprozesse auch „wesentlich von dem geprägt sind, was man vermutet und annimmt, was der andere von einem selbst denkt und erwartet.“ Auch diesbezüglich kann das Modell klärende Metakommunikation erlauben.

²⁶⁰ Vgl. Georg Auernheimer, *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, 3., neu bearb. u. erw. Aufl. Darmstadt 2003, S. 84.

²⁶¹ Kiechle / Ziebertz, *Konfliktmanagement*, 2005, S. 286 und die folgenden Zitat.

Nicht zuletzt erlaubt das relationale Modell eine übersichtliche Kenntnis über neun mögliche Konstruktionswege von Bildungsteilnehmenden. Dabei erfolgt nicht einfach eine Beschränkung auf gelingendere Formen der Konstruktion, da in Bildungsprozessen zu berücksichtigen ist, dass bei Teilnehmenden bereits weniger gelungene bzw. misslungene Konstruktionen vorhanden sind, welche den Bildungsprozess massiv beeinflussen. Sind beispielsweise bereits Konstruktionen im Sinne einer Islamophobie vorhanden, verläuft der Weg der Neu- bzw. Umkonstruktion in Richtung Anerkennung anders und schwieriger, als wenn sich Menschen unvoreingenommener und weitgehend offen gegenüberstehen. Über diese strukturellen Konstruktionsmodi kann man in Bildungsprozessen didaktisch in die Lage versetzt werden, individuelle und kollektive Lernprozesse produktiv aufeinander zu beziehen. Konkret ist deshalb zu fragen: Wodurch können Konstruktionsmuster in Frage gestellt bzw. weiterentwickelt werden?

4.2 Veränderung von Konstruktionsmustern durch Bildung

In Didaktik und Pädagogik wird immer wieder die Erfahrung gemacht, dass sich Gefühlsmuster durch kognitive Überredung nicht entscheidend und langfristig verändern. Deshalb sind mahnende Appelle an die Lerner, ihre Position zu wechseln, meist erfolglos.²⁶² Es besteht nun die Möglichkeit Lehr-Lernprozesse so zu gestalten, dass in den Konstruktionsmustern dieser Wechsel durch die Aufgabe sowie die methodische Organisation sich von selbst in der Handlungsregulation ergibt. Im Einzelnen bedeutet dies:

Negative Emotionen wahrnehmen und bearbeiten. Sind in einer Lerngruppe (mehrerheitlich) abwertende Konstruktionen (gewaltbereite Islamfeindlichkeit, Fremdenangst, pessimistische Kritik am Fremden) vorhanden, so signalisieren diese, dass Konstrukteuren negative Emotionen zu eigen sind. Weil solche Emotionen als Wahrnehmungs- bzw. Erkenntnisfilter wirken, können rein kognitive Instruktionen an negativen Emotionen abprallen. Für eine Um-Konstruktion scheint es deshalb hilfreich, zunächst die zugrundeliegenden Emotionen sensibel wahrzunehmen, einschätzen zu lernen und diese evtl. zu bearbeiten (z.B.: Was macht wütend, ängstlich? Die Gefahr des Arbeitsplatzverlustes; die Gewaltbereitschaft von wenigen Islamisten; in der Öffentlichkeit fremde Gebräuche erleben und sie nicht verstehen). Wer seine Gefühle und „sich selbst ein Stück weit kennt, wer einen reflektierten Umgang mit sich selbst eingeübt hat und auch Fremdes aushalten kann, ist sicherer in sich selbst, braucht weniger Sündenböcke und weniger aggressive Abgrenzung nach außen.“²⁶³

Emotionsneutralität als Zwischenstadium akzeptieren. Über die Problematik des Islamismus und der Islamophobie sowie über Möglichkeiten des Umgangs mit beiden soll didaktisch sinnvoll und methodisch variantenreich informiert werden. Dadurch wird möglicherweise deutlich: Die Mehrheit der Muslime sind friedlich und keine islamistischen Terroristen; auf einzelne islamistische Tendenzen soll man einzugehen versuchen (Stichwort ‚Individualisierung‘), falls notwendig kann man sich Hilfe bei Spezialisten holen. Wandeln sich emotional negativ geladene Konstruktionen in emotionsneutrale, kann dies als richtungweisender Schritt betrachtet werden. Wenn Bildungsprozesse sich jedoch darin

²⁶² Vgl. Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, 2008, S. 216.

²⁶³ Helga Kohler-Spiegel, „Vom Eigenen und vom Fremden. Zum Verhältnis von Identität und interreligiösem Lernen“, in: *KatBl* 127 (6/2002), S. 394-396, S. 395.

Manfred Riegger: Konstruktionen des Islam

erschöpfen, dürfte dies im Ganzen zu wenig sein, da ein solches Wissen – wenn überhaupt – lediglich „träges Wissen“²⁶⁴ wäre, ein Wissen also, das zwar vorhanden, aber vom jeweiligen Subjekt nicht nutzbar und damit letztlich bedeutungslos ist.

Realitätsnahe positive emotionale Gestimmtheit anstreben. Neugier, Faszination usw. allein sind noch keine Gewähr dafür, dass in Konstruktionsprozessen nicht die eine Seite von der anderen vereinnahmt wird. Vielmehr kennt man das Phänomen von Verliebten, die den / die Geliebte/n durch eine rosarot gefärbte Brille wahrnehmen. Verblasst diese Brille oder wird sie (irgendwann) abgenommen, kann dies ein (böses) Erwachen zur Folge haben. Um dies zu vermeiden scheinen an die Realität zurückgebundene, durchaus wohlwollende Emotionen auf Dauer angebrachter zu sein.

Relationalität von Eigenem und Fremdem tolerieren lernen. Das relationale Verhältnis von Eigenem und Fremdem ist durchgängig von Bedeutung. Wenn nämlich in der Präsentationsform das Sicherheitsbedürfnis (das Fremde rückt nicht zu nahe an das Eigene) der jeweils anderen Seite berücksichtigt wird, kann selbst unter Beibehaltung einer grundsätzlich negativen emotionalen Ladung, eine Um-Konstruktion von fremden religiösen bzw. kulturellen Inhalten erfolgen (z.B. Fremdenangst in pessimistische Kritik am Fremden umwandeln). Auf diesem Weg kann eine Relationalitätstoleranz von Eigenem und Fremdem eingeübt werden. Insgesamt sollte man eine gewisse Vorstellung dafür bekommen, was andere „selbst religiös ihr Eigenes nennen (wollen oder können)“.²⁶⁵

Dem Fremden die Fremdheit belassen. „Können Sie dem Fremden die Fremdheit belassen, nicht nur aus ethischem Respekt vor dem Anderssein des Anderen“²⁶⁶, sondern aus dem „Bewusstsein der Differenz“ heraus, die erst eine inhaltliche, „sachgemäße und produktive Konstruktion des Fremden erlaubt.“ Eine Konstruktion der Anerkennung der / des Fremden also, die das Fremde nicht einfach wegarbeitet, sei es durch besitzergreifende Vereinnahmung, Ab- und Ausgrenzung, Bekämpfung u.a., sondern „als Stachel beibehält“. Ein solches Verhältnis von Fremdem und Eigenem verbunden mit grundsätzlich positiver Emotionalität ist letztlich angestrebtes Ziel von Bildungsprozessen.

²⁶⁴ Alexander Renkl, „Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird“, in: Psychologische Rundschau 47 (1996), S. 78-92.

²⁶⁵ Ritter, *Kinder begegnen anderen Konfessionen und Religionen*, 2006, S. 260.

²⁶⁶ Volker Drehsen, „Die Anverwandlung des Fremden. Über die wachsende Wahrscheinlichkeit von Synkretismen in der modernen Gesellschaft“, in: Johannes Van der Ven / Hans-Georg Ziebertz (Hgg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Kampen / Weinheim 1994, S. 39-69, S. 63 und die folgenden Zitate.