



# Folgerungen aus der Vorurteilsforschung für interreligiöse Bildungsprozesse

Helena Stockinger

Katholische Privat-Universität Linz  
h.stockinger@ku-linz.at

EINGEREICHT 31 AUG 2021

ÜBERARBEITET 10 NOV 2021

ANGENOMMEN 11 NOV 2021

Interreligiöse Bildungsprozesse stellen den Anspruch, Vorurteile zu reduzieren, gleichzeitig lässt sich allerdings fragen, inwiefern Vorurteile in der Zielsetzung und der Durchführung interreligiöser Bildungsprozesse ausreichend bedacht werden. Ausgehend von sozialpsychologischen Erkenntnissen zur Verbreitung von und zu Gründen für Vorurteile wird gefragt, welchen Einfluss die Berücksichtigung von Vorurteilen auf interreligiöses Lernen nehmen kann. Dabei werden Voraussetzungen und Zielsetzungen des interreligiösen Lernens ebenso bedacht wie die Durchführung interreligiöser Bildungsangebote. Hier werden die Entwicklung von Kommunikationsräumen über Vorurteile sowie die Sensibilität bei der Durchführung des Begegnungslernens erörtert, bevor die Berücksichtigung der Zugehörigkeit, der Emotionen sowie der Macht- und Dominanzgefälle in interreligiösen Bildungsprozessen betont wird.

SCHLÜSSELWÖRTER: Vorurteile, sozialpsychologische Vorurteilsforschung, interreligiöses Lernen, Begegnungslernen, Emotionen

## 1. Vorurteile als Thema für (inter)religiöse Bildungsprozesse

Die Religionspädagogik ist als Reflexion religiöser Bildung in gesellschaftliche, kulturelle und politische Kontexte verwickelt (Grümme, 2015, S. 79). Sie nimmt gesellschaftliche Tendenzen aufmerksam wahr, reflektiert diese kritisch, denkt über Erfahrungen nach und orientiert diese zugleich (ebd.). Ausgehend vom Blick auf Faktoren, die den Menschen beeinflussen und von ihm beeinflusst werden können, wird das gesellschaftlich relevante Thema der Vorurteile aufgegriffen und dessen Relevanz für interreligiöse Bildungsprozesse beleuchtet. Nach Helmut Peukert kann Bildung grundsätzlich als Menschwerdung im „Horizont einer universalen Solidarität, die Leben für alle ermöglichen will“ (Peukert, 2015, S. 41–42) verstanden werden. Die universale Solidarität scheint u. a. durch Vorurteile gefährdet, weswegen Vorurteile eine Herausforderung und ein Auftrag für religiöse Bildungsprozesse sind: Eine Herausforderung, weil Vorurteile auf Bildungsprozesse einwirken und kritisch zu hinterfragen ist, inwiefern in der Zielsetzung und der Durchführung Vorurteile bedacht werden. Ein Auftrag, weil durch Bildungsprozesse zu einer Sensibilität für

und zu einer Reduktion von Vorurteilen beigetragen werden kann. Für die Auseinandersetzung mit Vorurteilen im Kontext des interreligiösen Lernens sind Erkenntnisse der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung weiterführend (Petersen & Six, 2020, S. 111). Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse empirischer Studien zur Häufigkeit von Vorurteilen sowie vorurteilspsychologische Erklärungsansätze thematisiert, bevor ausgehend davon Aspekte benannt werden, die für interreligiöse Bildungsprozesse bedacht werden können.

## 2. Begriffsbestimmung

Den meisten Definitionsansätzen des Begriffs „Vorurteil“ ist gemeinsam, „dass sie Vorurteile als spezielle Variante von Einstellungen auffassen [...]“ (Petersen & Six, 2020, S. 111). Einstellungen können definiert werden als „eine mentale Repräsentation, die aus einer zusammenfassenden Bewertung eines Einstellungsobjekts besteht. Einstellungsobjekte können Personen (man selbst oder andere), Sachverhalte (z. B. Verhalten, Ereignis), Objekte, Ideen und vieles mehr sein [...]“ (Werth, Denzler & Mayer, 2020, S. 243). Als Einstellungen, die mit einer negativen Emotion und Bewertung verbunden sind, definiert Allport Vorurteile als „eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet. Sie kann ausgedrückt oder auch nur gefühlt werden. Sie kann sich gegen eine Gruppe als ganze richten oder gegen ein Individuum, weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist“ (Allport, 1971, S. 23). Dieses Begriffsverständnis liegt den folgenden Ausführungen zu Grunde, wobei zwischen offenen und subtilen Vorurteilen (Pettigrew & Meertens 1995; Pettigrew, 2011, S. 116) unterschieden wird. „Blatant prejudice is the traditional, often studied form: it is hot, close and direct. Subtle prejudice is the modern form: it is cool, distant and indirect“ (Pettigrew & Meertens, 1995, S. 57). Subtile Vorurteile werden durch drei verborgene Komponenten beschrieben, die sich in einer gesellschaftlich akzeptierten Weise ausdrücken. Die erste ist die Verteidigung traditioneller Werte, womit häufig eine Schuldzuweisung an die Opfer verbunden ist. Die zweite Komponente beinhaltet die Übertreibung der kulturellen Unterschiede durch grobe Stereotype. Die kulturellen Unterschiede werden herangezogen, um durch subtile Vorurteile eine Benachteiligung der Gruppe zu erreichen. Die dritte Komponente verneint positive emotionale Reaktionen auf die Außengruppe (Pettigrew & Mertens, 1995, S. 58).

Von Vorurteilen unterschieden werden soziale Diskriminierungen, die stärker die handlungsorientierte Sichtweise betonen. „Von sozialer Diskriminierung wird gesprochen, wenn einer Person allein aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe und unabhängig von individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten bestimmte positive Dinge vorenthalten oder negative Dinge zugefügt werden.“ (Petersen & Six 2020, S. 18) Einstellungen können zu Handlungen führen, was auch für Vorurteile gilt (Zick, 2018, S. 55), allerdings ist theoretisch nicht abschließend

geklärt, in welchem Zusammenhang Vorurteile und Diskriminierungen stehen (Petersen & Tandler, 2020, S. 233).

### 3. Vorurteile in Österreich und Deutschland – kurze Bestandsaufnahme

Die Verbreitung von Vorurteilen zeigt sich beispielsweise in Studien zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (z. B. Zick, Küpper & Berghan, 2019; Zick, Küpper & Hövermann, 2011), in denen Einstellungen von Menschen zu bereits vordefinierten Gruppen erforscht werden, wobei unterschiedliche Vorurteile als zusammenhängend betrachtet und deswegen als Syndrom der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit bezeichnet werden. In einer länderübergreifenden Studie (Zick, Küpper & Hövermann, 2011) wird festgestellt, dass abwertende Einstellungen gegenüber in der Studie vordefinierten Gruppen in Europa weit verbreitet sind. In der Ablehnung von Einwander\*innen sowie Muslim\*innen sind sich die Europäer\*innen auffällig einig, wohingegen sich bei anderen Vorurteilen das Ausmaß länderspezifisch erheblich unterscheidet. In der jüngsten 2018/19 in Deutschland durchgeführten Mitte-Studie „Verlorene Mitte – feindselige Zustände“ stimmen von den 1890 Befragten 9,8 % Rassismus, 18,7 % Fremdenfeindlichkeit, 20 % Muslimfeindlichkeit, 23,7 % einem israelbezogenen Antisemitismus, 5,1 % klassischem Antisemitismus, 24,7 % der Abwertung von Sinti und Roma und 52,9 % der Abwertung asylsuchender Menschen zu (Zick, Küpper & Berghan, 2019, S. 86). Streib und Klein (2018) stufen, ihre Studienergebnisse zusammenfassend, 49,6 % der Befragten als xenophil und 36,6 % als xenophob ein (Streib & Klein, 2018, S. 158). In der 2018 durchgeführten Leipziger Autoritarismus Studie stimmen etwa 10 % der Befragten traditionellen antisemitischen Aussagen ausdrücklich zu (Decker, Kiess & Brähler, 2018, S. 212). Im Rahmen eines Special Eurobarometers zum Antisemitismus meinen rund 50 % der Befragten, dass Antisemitismus ein Problem in ihrem Land darstellt (Europäische Kommission, 2018, S. 7). In einer länderübergreifenden Studie von Pollack et al. (2014) ergibt sich insbesondere für Deutschland der Eindruck, als würde „der Islam ebenso negativ beurteilt wie das Christentum positiv gesehen wird“ (Pollack, 2014, S. 23). Wenn die exemplarisch benannten Studien auch methodisch unterschiedlich angelegt sind, verdeutlichen die Zahlen eindeutig, dass Vorurteile keine Randerscheinung, sondern gesellschaftlich präsent sind (Petersen & Six, 2020, S. 17). Demzufolge können Vorurteile auch in Bildungsprozessen – bewusst oder unbewusst – eine Rolle spielen.

#### 4. Gründe für Vorurteile – kurzer Überblick

Vorurteile zu erklären, ist ein wesentlicher Bereich im Rahmen sozialpsychologischer Forschung. Hierbei werden „lerntheoretische Prozesse, kognitive und sozial-kognitive Ansätze sowie motivationale Prozesse“ beleuchtet (Petersen & Six, 2020, S. 112). Ebenso werden interpersonale Erklärungen und die Gruppenebene zur Analyse herangezogen. Entwicklungspsychologisch gibt es vielfältige Untersuchungen (vgl. Beelmann & Neudecker, 2020, S. 113–124), wobei Vorurteile tendenziell bis ins frühe Grundschulalter zunehmen und während der späteren Kindheit und der Adoleszenz wieder abnehmen (Petersen & Six, 2020, S. 112). Im Jugendalter steigt die Bedeutung von motivationalen Prozessen. Der Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer Eigengruppe wird durch Abwertungen anderer Gruppen gut erfüllt, besonders, wenn dies zur Norm der eigenen Gruppe gehört (Beelmann & Neudecker, 2020, S. 116). Für die Entwicklung von Vorurteilen sind historisch gewachsene Gegebenheiten, gesellschaftliche und kulturelle Verhältnisse sowie der soziale Kontext relevant, in dem Vorurteile gegen bestimmte Gruppen auftreten (Zick, 2018, S. 55).

Erklärungsansätze für Vorurteile auf der Gruppenebene verdeutlichen, dass sich Vorurteile aus dem Vergleich der aktuellen Gegebenheit mit anderen Situationen, mit anderen Gruppen (Smith & Walker, 2002; Stouffer et al., 1949) oder aus Gefühlen der Bedrohung der Gruppenidentität (Stephan & Renfro, 2003) ergeben können. Auch die eigene soziale Identität zu stärken und durch Vorurteile die eigene Gruppe besser erscheinen zu lassen, kann zu Vorurteilen führen (Tajfel & Turner, 2004). Eine Theorie, die weniger Erklärung ist, als ein Versuch, Vorurteile zu reduzieren und die einen großen Konsens in der sozialpsychologischen Forschung genießt, ist die Kontakthypothese (Allport & Kramer, 1946; Pettigrew & Tropp, 2006; Pettigrew, 2008). Sie besagt, dass durch Begegnung Vorurteile reduziert werden können, sofern die Bedingungen des gleichen Status, der Interdependenzen (gemeinsame Ziele, um kooperativ arbeiten zu können), des gruppenübergreifenden Freundschaftspotenzials, der positiven Erfahrungen und der Unterstützung durch Autoritäten erfüllt sind (Pettigrew, 2008, S. 120).

#### 5. Interreligiöses Lernen und Vorurteile

Da sich interreligiöse Bildungsprozesse auf religiöse Heterogenität beziehen und entsprechend auch Einstellungen dazu betreffen, berühren sie die Auseinandersetzung mit Vorurteilen. In religionspädagogischen Beiträgen wird die Bedeutung, Vorurteile abzubauen, immer wieder genannt (vgl. Unser, 2021, S. 286) und darauf hingewiesen, Erkenntnisse aus anderen Disziplinen wie der Sozialpsychologie, Sozialpädagogik und Soziologie zu berücksichtigen (vgl. Tzscheetzsch, 2004, S. 159), dennoch findet eine tiefgreifende Auseinandersetzung bezogen auf interreligiöses Lernen selten statt (Rothgangel, 1997, 2013; Betz, 2018).

Nach Karlo Meyer entwickeln Personen bei interreligiösem Lernen im weiten Sinne ihre Kompetenzen in religiösen Belangen dadurch weiter, dass sie „Sachverhalte, Fragen und Zusammenhänge in eigene Denk- und Handlungsoptionen integrieren, deren religiöser Hintergrund anders als der eigene konstituiert ist“ (Meyer, 2019, S. 66). Interreligiöses Lernen im engeren Sinne bezeichnet „intentional gesteuerte, pädagogische Prozesse, in denen Begegnungsräume mit religiösen Zeugnissen eröffnet werden, deren religiöser Hintergrund anders als der der Lernenden konstituiert ist, und die darauf angelegt sind, auf Basis einer konstruktiven Auseinandersetzung und in Achtung vor dem anderen religiöse Kompetenzen (weiter-)zuentwickeln“ (Meyer, 2019, S. 19f). Die folgenden Ausführungen zu interreligiösem Lernen beziehen sich auf das Verständnis des interreligiösen Lernens im engeren Sinne.

Es können einerseits interreligiöse Bildungsprozesse ausgehend von Vorurteilsdiskursen kritisch hinterfragt werden, inwiefern sie Vorurteile bedenken und welche Auswirkungen Vorurteile auf die Zielsetzung, aber auch die Gestaltung von interreligiösen Bildungsprozessen haben. Andererseits können Überlegungen angestellt werden, welchen Beitrag (inter-)religiöse Bildungsprozesse zur Reduzierung von Vorurteilen bzw. zur Sensibilisierung für Vorurteile beitragen können. In den folgenden Ausführungen liegt der Fokus darauf, inwiefern sich die Berücksichtigung von Vorurteilen auf die Zielsetzung und Gestaltung interreligiösen Lernens auswirken kann. Dies wiederum kann einen Einfluss darauf haben, dass Personen für eigene Vorurteile sensibilisiert werden und vorurteilsbewusst handeln.

### 5.1 Voraussetzungen und Zielsetzung interreligiöser Bildungsprozesse

In den eingangs benannten Studien wird deutlich, dass Vorurteile gesellschaftlich präsent und keine Randerscheinung sind und dementsprechend auch bei Personen, die in interreligiöse Lernprozesse eingebunden sind, vorkommen können. Werden Vorurteile nicht berücksichtigt, kann dies zu Grundannahmen für interreligiöses Lernen führen, die der Realität der Einstellungen der Beteiligten nicht gerecht werden. Bei interreligiösen Bildungsprozessen besteht dann die Gefahr, dass deren Zielsetzungen, wie beispielsweise Offenheit, sich mit unterschiedlichen Religionen auseinandersetzen oder die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, bereits als selbstverständlich für deren Durchführung vorausgesetzt werden. Dies kann bewirken, dass Jugendliche, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen, von solchen Lernsettings weniger profitieren können. So werden in der Diskussion zum interreligiösen Lernen in der Regel fünf Lernziele angeführt: Schüler\*innen sollen sich Wissen über Religionen aneignen und religiöse Konzepte verstehen, sie sollen die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erlangen und religiöse Sachverhalte aus der eigenen, aber auch der Perspektive anderer betrachten können. Außerdem soll zu einer Einstellungsänderung beigetragen werden, indem Vorurteile gegenüber Religionen abgebaut und Toleranz und Offenheit gestärkt werden. Als weiteres Ziel

wird benannt, dass Schüler\*innen sich gegenüber Angehörigen einer anderen Religion angemessen verhalten sowie ihren eigenen Standpunkt entwickeln und festigen sollen (Unser, 2021, S. 286). Ein Bewusstsein für Vorurteile hilft, Einstellungen der Personen zu berücksichtigen und nicht bereits Kompetenzen für interreligiöse Bildungsangebote vorauszusetzen, die in der Zielsetzung interreligiösen Lernens verankert sind. Damit übereinstimmend stellt Claudia Gärtner fest, dass Kompetenzen, die im Rahmen der interkulturellen Pädagogik als mühsam zu erwerben betrachtet werden, wie die Anerkennung der Gleichwertigkeit oder die Fähigkeit zum Dialog und Konflikt, bei interreligiösen Lernprozessen als gegeben angenommen werden (Gärtner, 2016, S. 99). „Religionsdidaktisch gewendet bedeutet dies, dass stärker zwischen den Zielen und den Wegen interreligiösem und -kulturellem Lernen [sic!] zu unterscheiden ist. Während interkulturelle und -religiöse Begegnung und Dialog als Zielvorstellung weitgehender Konsens ist, reicht es nicht aus, Begegnungs- und Dialogmodelle zugleich auch als religionsdidaktisches Lehr-Lernformat zu entfalten“ (Gärtner, 2016, S. 100). Auch Andrea Betz gibt zu bedenken, dass der interreligiöse Dialog im engeren Sinne positive Einstellungen gegenüber religiöser Differenz voraussetzt (Betz, 2018, S. 113). Ebenso hat das europäische Forschungsprojekt REDCo eine „Ambivalenz zwischen Toleranzforderungen im Sinne einer eher allgemeinen Utopie und einer konkreten lebensweltlichen Praxis, in der Stereotype und Vorurteile gegenüber Jugendlichen anderer Religionszugehörigkeit eine nicht unerhebliche Rolle spielen“ beschrieben (vgl. Vieregge 2013, S. 256). Bei der Auswahl der Form des interreligiösen Angebots gilt es demzufolge zu bedenken, welche Voraussetzungen gegeben sind und welche Lernwege angemessen sind, damit die Kompetenzen, die es in interreligiösen Bildungsprozessen zu erwerben gilt, nicht bereits vorausgesetzt werden.

## 5.2 Durchführung interreligiöser Bildungsangebote

Für die Durchführung interreligiöser Bildungsangebote werden ausgehend von der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung einige zentrale Aspekte entfaltet.

### 5.2.1 Keine Tabuisierung von Vorurteilen – Räume der Kommunikation eröffnen

Sowohl der Unterschied, der sich in den Ausprägungen von Vorurteilen in den einzelnen Ländern zeigt (Zick, Küpper & Hövermann, 2011), als auch der Einfluss der gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse auf die Entwicklung von Vorurteilen (vgl. Zick, 2018, S. 55) verweisen auf deren systemische Verwobenheiten. Insbesondere subtile Vorurteile, die in der Gesellschaft weitgehend akzeptiert sind, verdeutlichen, dass diese keine rein individuelle, sondern eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung sind. Dies sensibilisiert dafür, Vorurteile nicht als Verfehlungen Einzelner anzusehen, die „auf einen (real so nicht vorhandenen) ‚rechten Weg‘ der ‚Normalisierung‘ zurückzuführen sind“ (Möller, 2019, S. 74), sondern die qualitative

Beschaffenheit der jeweiligen Einstellung zu berücksichtigen, biographische Konstruktionsprozesse im Einzelfall analytisch zu entschlüsseln und die Prozesse mit- samt der Klassifizierungen zu bearbeiten. Dies umfasst, Vorurteile im Rahmen von interreligiösen Prozessen weder zu stigmatisieren noch zu tabuisieren, sondern als ein Thema, anhand dessen strukturelle Verflechtungen bearbeitet werden können, zu beleuchten. Werden Vorurteile nicht per se verurteilt, sondern in ihrem gesellschaftlichen Vorkommen und der persönlichen Bedeutung analysiert, können sich Gespräche ergeben, durch die sich Erfahrungszusammenhänge und subjektive Verarbeitungsnormen erschließen. Dies kann eine Sensibilisierung für eigene Vorurteile ermöglichen und so Räume der Kommunikation für deren Bearbeitung eröffnen.

### 5.2.2 Sensibilität bei der Gestaltung des Begegnungslernens

Ergebnisse der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung verdeutlichen, wie wichtig unterschiedliche Kontaktformen sind (Visintin, 2017) und dass der Kontakt zwischen Gruppen Vorurteile reduzieren kann, sofern gewisse Bedingungen erfüllt sind. Die Kontakthypothese (Allport, 1971) wurde mit ihren Schlüsselbedingungen des gleichen Gruppenstatus während des Kontakts, der gemeinsamen Ziele der in Kontakt stehenden Gruppen, der Kooperation zwischen den Gruppen, der Unterstützung durch Autoritäten, Gesetze oder Gewohnheiten (Allport, 1971, S. 285f) sowie der Ermöglichung von Freundschaften (Pettigrew, 1998, S. 76) zum Abbau von Vorurteilen mehrfach empirisch bestätigt.

Unter Berücksichtigung der Kontakthypothese können pädagogisch bewusst gesetzte Interventionen wie bestimmte Formen des initiierten Begegnungslernens, bei dem sich Personen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit treffen, (Leimgruber, 2007, S. 101) kritisch reflektiert werden. In gewissen Formaten dieses Begegnungslernens sind die Bedingungen der Kontakthypothese nicht erfüllt. Besuchen beispielsweise sogenannte Expert\*innen die Schüler\*innen einer Klasse und erzählen etwas von ihrer Religion, sind die angeführten Bedingungen der Kontakthypothese kaum erfüllt. Es ist weder möglich, Freundschaften zu entwickeln, noch existieren ein gleicher Gruppenstatus oder gemeinsame Ziele. Dementsprechend gilt es zu fragen, wie Formate aussehen können, die Begegnungslernen ermöglichen und die Bedingungen der Kontakthypothese berücksichtigen. Dies wären beispielsweise Projektstage, Schüler\*innenaustausch, Summer Schools und längerfristige Projekte. Zudem eröffnen die *erweiterte* (Wright, 1997), die *imaginäre* (Crisp & Turner, 2009) und die *stellvertretende* Kontakthypothese (Vezzali, 2017) religionsdidaktisch viele Möglichkeiten, die es weiter zu erproben gilt. Die imaginäre Kontakthypothese besagt, dass verbesserte Einstellungen bereits dann eintreten, wenn Personen sich nur vorstellen, mit einer Person einer anderen Gruppe zu interagieren. Stellvertreter Kontakt ist dann möglich, wenn mit Hilfe unterschiedlicher Medien die andere Gruppe beobachtet wird. Hier sind auch Möglichkeiten des digitalen Lernens näher zu befragen. In der erweiterten Kontakthypothese wird festgestellt, dass sich

Einstellungen bereits verbessern, wenn bekannt ist, dass ein Mitglied der Gruppe mit einem Mitglied einer anderen Gruppe Kontakt hat.

Allerdings zeigen sich für das interreligiöse Lernen in der Schule auch Grenzen und die Bedeutung anderer Lernorte wie der Jugendarbeit wird deutlich. Insbesondere in der Freizeit können sich Möglichkeiten des interreligiösen Lernens ergeben, die ungezwungen über einen längeren Zeitraum stattfinden wie bei gemeinsamen Sportaktivitäten, Ausflügen oder Quizabenden. Dies stimmt mit den Überlegungen von Monika Tautz überein, die die Bedeutung der Kontinuität bei Begegnungen betont und dabei zu bedenken gibt, dass nachhaltige Erfahrungen in außerschulischen Lernsettings einfacher möglich sind (Tautz, 2018, S. 27–29).

### 5.2.3 Berücksichtigung von Zugehörigkeit und Abgrenzung

Eine mögliche Ursache für Vorurteile resultiert aus dem Wunsch, durch Zugehörigkeit zu Gruppen bzw. durch Abgrenzung von „anderen“ soziale Identität auszubilden. Identitätstheorien betonen den Konflikt zwischen Eigen- und Fremdgruppe, wobei die Abwertung der Fremdgruppe die Eigengruppe aufwertet (Tajfel & Turner, 2004). Neben der Theorie der sozialen Identität basiert auch die Theorie der relativen Deprivation (Smith & Walker, 2002) darauf, dass die Identifikation mit der Gruppe zentral ist. Der Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer Eigengruppe scheint durch Abwertungen anderer Gruppen gut erfüllt zu werden (Beelmann & Neudecker, 2020, S. 116). Wenn Personen Gruppen abwerten, um die eigene Gruppenzugehörigkeit zu stärken oder sich selbst als Gruppe eine Identität zu geben, kann die Veränderung von Vorurteilen ausschließlich durch einen längerfristigen Prozess erfolgen.

Für die Durchführung interreligiöser Bildungsangebote stellt sich die Frage, wie der Wunsch, sich von Gruppen abzugrenzen und eigene Zugehörigkeiten zu definieren, berücksichtigt werden kann, ohne dadurch Vorurteile zu bestärken. Dies sensibilisiert dafür, beim interreligiösen Lernen nicht Homogenisierungstendenzen nachzugehen, bei denen hauptsächlich durch die Betonung von Gemeinsamkeiten Unterschiede wenig berücksichtigt bzw. als nicht relevant abgetan werden. Zudem kann „pauschales Harmonisieren unterschwellige Aggressionen und Abgrenzungswünsche sogar noch verstärken“ (Meyer, 2019, S. 93).

Gleichzeitig können interreligiöse Bildungsangebote darauf hin befragt werden, inwiefern Zugehörigkeiten konstruiert oder Abgrenzungen von Gruppen vertieft werden. Vorurteile verweisen auf die (oftmals konstruierten) Gruppenidentitäten und den Versuch, Personen Gruppen zuzuordnen und abzuwerten. Interreligiöses Lernen hat demzufolge besonders aufmerksam zu sein, Prozesse des Otherings nicht zu bestärken. Hier ist auch zu berücksichtigen, kulturelle Unterschiede nicht zu übertreiben, da diese eine Komponente der subtilen Vorurteile sind (Pettigrew & Meertens, 1995, S. 58). In religionsdidaktischen Entwürfen, in denen „das“ Judentum, „das“ Christentum oder „der“ Islam einander gegenübergestellt werden, be-

steht die Gefahr, eine Homogenität der jeweiligen Religion anzunehmen, die der Heterogenität innerhalb der Religionen nicht gerecht wird. Bezogen auf Begegnungslernen zwischen Personen bedeutet dies beispielsweise, Personen nicht als „die“ Vertreter\*innen ihrer Religion einzuführen, sondern zu klären, dass diese eine Sichtweise auf ihre Religion einnehmen oder Expert\*innen eines Themas aus ihrer jeweiligen Perspektive (Boehme, 2017, S. 180) sind. Die Vielfalt und Komplexität der jeweiligen Religion gilt es in interreligiösen Lernsettings zum Ausdruck zu bringen, damit Schüler\*innen nicht wie in der Studie von Moulin (2011, S. 316) über Stereotypisierung und vereinfachende Darstellungen ihrer Religion zu klagen haben. Die Heterogenität innerhalb einer Religion kann u.a. in der sprachlichen Benennung zum Ausdruck kommen. So kann bereits die Rede von christlichen, muslimischen oder hinduistischen Traditionen für die Vielfältigkeit der Phänomene sensibilisieren (Meyer, 2019, S. 25).

In der Auseinandersetzung mit Fragen nach Zugehörigkeit und Abgrenzung eröffnen Überlegungen im Rahmen der Theorie der sozialen Identität Möglichkeiten (Gaertner, Dovidio & Houlette, 2013, S. 526–543), die religionsdidaktische Folgerungen nach sich ziehen können: Bei der wechselseitigen Differenzierung bleiben die Gruppentrennungen bestehen und es wird versucht, zwischen Mitgliedern der unterschiedlichen Gruppen positive Verbindungen in Form von Kooperationen herzustellen, bei der Rekategorisierung möchte ein gemeinsames Wir aus Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen geschaffen werden. Bei der Dekategorisierung wird generell Heterogenität verdeutlicht und somit die klare Zuordnung zu Gruppen erschwert.

#### **5.2.4 Berücksichtigung von Emotionen**

Hypothesen wie die Theorie der relativen Deprivation, die Gruppenbedrohungstheorie und die Theorie des realistischen Gruppenkonflikts (Sherif et al., 1961; Campbell, 1965; Sherif, 1966; Jackson, 1993) nehmen Ängste und Bedrohungsgefühle sowie das Gefühl, ungerecht behandelt zu werden, als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Vorurteilen. Bedrohungsgefühlen kann auch die affektive Abwehr von Fremdem bzw. Ungewohntem zu Grunde liegen (Pollack et al., 2014, S. 37). Das verdeutlicht die Notwendigkeit, Emotionen in interreligiösen Bildungsprozessen zu berücksichtigen. So können Begegnungen zwischen Personen mit unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit Emotionen wie Freude, Angst, Scham oder Hass auslösen. Hier scheint es im interreligiösen Dialog besonders bedeutend zu sein, nicht von eigenen Emotionen auf andere zu schließen. So können Personen, die Religionen zugehören, die die Mehrheit bilden, im Normalfall unbefangener an interreligiösen Bildungsangeboten teilnehmen als Personen, die einer Religion zugehören, die weniger häufig vertreten ist. Dies kann dann von Relevanz sein, wenn die gesellschaftliche Zugehörigkeit von Personen in Frage gestellt oder einem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt ist (Nagel, 2013, S. 248). In interreligiösen Bildungsprozessen

gilt es demzufolge, sensibel für die unterschiedlichen Emotionen zu sein und zu fragen, wie diese im interreligiösen Lernen berücksichtigt werden können.

Besonders beim Begegnungslernen, bei dem sich Personen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit treffen, kann es sein, dass verschiedenen Emotionen kein Raum gelassen wird bzw. Emotionen aus Rücksicht voreinander nicht gezeigt werden. Die von Monika Tautz benannten Formen der Begegnung mit Kunst, Literatur oder Musik (Tautz, 2018, S.32) können hier Möglichkeiten eröffnen, interreligiöses Lernen in einem geschützteren Raum anzubieten und unterschiedliche Emotionen im jeweiligen Lernsetting zeigen zu können. Wenn Vorurteile vorliegen und die damit verbundenen Emotionen einen Ausdruck finden dürfen, können die dahinterliegenden Wünsche, Sorgen und Bedrohungsgefühle wahrgenommen und bearbeitet werden.

### 5.2.5 Berücksichtigung von Macht- und Dominanzverhältnissen

Bestimmte (teilweise auch konstruierte) Gruppen sind stärker von Vorurteilen betroffen (vgl. Zick, Küpper & Berghan, 2019, Zick et al., 2011). Bei interreligiösen Bildungsangeboten können Personen teilnehmen, gegen die Vorurteile gerichtet sind. Dies sensibilisiert für Macht- und Dominanzverhältnisse, die auch im Rahmen des interreligiösen Begegnungslernens gegeben sind und die es insbesondere mit Blick auf den Schutz von Personen, gegenüber denen Vorurteile vorhanden sind, zu beachten gilt. Gleiche Macht und gleichen Status in der jeweiligen Situation als Voraussetzung für interreligiöse Lernsettings anzustreben, ist auch unter Berücksichtigung der Kontakthypothese von Bedeutung (Pettigrew, 2008, S.120). Sind möglichst gleiche Machtverhältnisse in Gruppen nicht gegeben, scheint es zum Schutz für betroffene Personen angebracht, Formen des interreligiösen Lernens zu wählen, bei denen keine direkten Begegnungen zwischen Personen stattfinden. In der Arbeit mit Büchern oder Texten gilt es ebenso zu berücksichtigen, dass diese keine wertfreien Darstellungen sind. So können auch Religions- und Schulbücher Repräsentationen bieten, durch die ein bestimmtes Wirklichkeitsbild dargestellt wird und wo Formen des Otherings stattfinden (Linkenbach, 2012, S.25–28).

Auch der Planung von interreligiösen Bildungsprozessen können Vorurteile zu Grunde liegen. Wer eingeladen ist, welche Gruppenbildungen im Vorfeld getroffen oder Texte welcher Tradition ausgewählt werden, kann auf mögliche Vorurteile der planenden Personen hinweisen. Demzufolge gilt es zu reflektieren, wie in interreligiösen Unterrichtssettings Machtgefälle reproduziert werden und welche Zuschreibungspraktiken gegeben sind. Mit Blick auf in interreligiösen Bildungsprozessen eingeschriebene Macht- und Dominanzstrukturen „sollte gegenüber dem eigenen Vorverständnis und den eigenen Herangehensweisen (mindestens bei der Lehrkraft) immer eine selbstkritische Komponente mitschwingen, bei der nicht alle Hintergründe aufgearbeitet sein müssen, aber doch ein entsprechendes Bewusstsein angebracht ist: für Vorprägungen (Wie ‚westlich‘ ist meine Sicht?), für Sprachliches (Was heißt hier ‚der‘ Islam?), für Methodisches (Was transportiert meine

Herangehensweise?) und für Soziales (Wer dominiert auf welcher Ebene?)“ (Meyer, 2019, S. 64). So kann beispielsweise die gutgemeinte Auswahl einer Expertin für eine Religion aufzeigen, wer jemanden als Expert\*in im Schulkontext bestimmt und einer Gruppe zuordnet, was mit Prozessen des Otherings verschränkt sein kann.

Wenn Machtasymmetrien auch reflektiert und zu reduzieren versucht werden, bestehen diese aufgrund der gesellschaftlichen und kulturellen Verwobenheit. So sind in interreligiösen Bildungsprozessen Machtstrukturen und Dominanzverhältnisse eingeschrieben, auch wenn sich die Beteiligten dieser nicht bewusst sind und diese nicht befürworten.

## 6. Verwobenheit von interreligiösen Bildungsprozessen und Vorurteilen

Die Verteilung der Vorurteile sowie die Gründe für Vorurteile machen darauf aufmerksam, dass es eine gesamtgesellschaftliche Kraftanstrengung braucht, um langfristige Einstellungsänderungen zu ermöglichen. Interreligiöse Bildungsangebote können hier einen Beitrag leisten (vgl. Abuzahra/Sobreira-Majer, 2014, S. 63). Die aufgezeigten Aufmerksamkeiten und Anfragen zeigen die Bedeutung auf, sozialpsychologische Vorurteilsforschung bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion interreligiöser Bildungsprozesse zu berücksichtigen. Dies kann zu gelingenden interreligiösen Bildungsprozessen beitragen und Vorurteilsensibilität bei den Teilnehmenden an interreligiösen Bildungsangeboten fördern, was wiederum eine Zielsetzung des interreligiösen Lernens ist. Damit zusammenhängende religionsdidaktische Überlegungen ebenso wie Wirksamkeitsstudien sind bezogen auf sozialpsychologische Erkenntnisse und interreligiöses Lernen noch detailliert zu erbringen.

## Literatur

- Abuzahra, Amani/Sobreira-Majer, Alfred (2014). „Man kommt seiner eigenen Religion näher, man lernt die anderen zu verstehen und zu tolerieren.“ *ÖRF*, 22, 55–64.
- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Allport, G. & Kramer, B. (1946). Some roots of prejudice. *The Journal of general psychology*, 22, 9–39. <https://doi.org/10.1080/00223980.1946.9917293>
- Beelmann, A. & Neudecker, C. (2020). Entwicklungspsychologische Grundlagen für die Entstehung von Vorurteilen. In L.-E. Petersen & B. Six (Hg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 113–124). Weinheim-Basel: Beltz.
- Betz, A. (2018). *Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz*. Berlin: LIT.

- Boehme, K. (2017). Warum es zum Interreligiösen Begegnungslernen keine Alternative gibt. *IKatBl*, 3, 178–182.
- Campbell, D. T. (1965). *Ethnocentric and other altruistic motives*. Lincoln: University of Nebraska.
- Crisp, R. & Turner, R. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing prejudice through simulated social contact. *The American psychologist*, 64(4), 231–240. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0014718>
- Decker, O., Kiess, J. & Brähler, E. (2018). Antisemitische Ressentiments in Deutschland: Verbreitung und Ursachen. In O. Decker & E. Brähler, *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie* (S. 179–216). Heinrich-Böll-Stiftung, Otto Brenner Stiftung, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Europäische Kommission (2019). *Special Eurobarometer 484. Perceptions of antisemitism*. Brüssel.
- Gaertner, S., Dovidio, J. & Houlette, M. (2013). Social Categorization. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Eds.), *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (S. 526–543). Los Angeles et al.: Sage.
- Gärtner, C. (2016). Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches. In F. Gmainer-Pranzl, B. Kowalski & T. Neelankavil (Hg.), *Herausforderungen Interkultureller Theologie* (S. 89–104). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Grümme, B. (2015). *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jackson, J. W. (1993). Realistic group conflict theory: A review and evaluation of the theoretical and empirical literature. *The Psychological Record*, 43(3), 395–415.
- Leimgruber, S. (2007). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.
- Peukert, H. (2015). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In O. John & N. Mette, *Helmut Peukert – Bildung in gesellschaftlicher Transformation* (S. 33–43). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Linkenbach, A. (2015). Weltreligion Hinduismus. Zur Konstruktion des Indienbildes in deutschen Schulbüchern. In C. Bultmann & A. Linkenbach, *Religionen übersetzen. Klischees und Vorurteile im Religionsdiskurs* (S. 23–43). Münster: Aschendorff.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Möller, K. (2019). Rechtspopulismus und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen bei Jugendlichen. Der PAKOs-Ansatz in Theorie und Praxis. In A. Foitzik & L. Hezel (Hg.), *Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen* (S. 64–76). Weinheim-Basel: Beltz.

- Moulin, D. (2011). Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313–326.
- Nagel, A.-K. (2013). Interreligiöser Dialog zwischen Begegnung und Beherrschung. Zur Governance religiöser Vielfalt in interreligiösen Aktivitäten. In L. Pries (Hg.), *Zusammenhalt durch Vielfalt. Bindungskräfte der Vergesellschaftung im 21. Jahrhundert* (S. 233–249). Wiesbaden: Springer.
- Petersen, L.-E. & Six, B. (Hg.) (2020). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Petersen, L.-E. & Tandler, N. (2020). In L.-E. Petersen & B. Six (Hg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 233–240). Weinheim: Beltz.
- Pettigrew, T. & Meertens, R. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57–75, <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>
- Pettigrew, T. (2008). Intergroup prejudice: Its causes and cures. *Actualidades en Psicología*, 22(109), 115–124. doi:10.15517/ap.v22i109.18
- Pettigrew, T. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T. & Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751–783, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pollack, D. (2014). Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in ausgewählten Ländern Europas: Erste Beobachtungen. In D. Pollack, O. Müller, G. Rosta, N. Friedrichs & A. Yendell, *Grenzen der Toleranz: Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa* (S. 13–34). Wiesbaden: VS.
- Rothgangel, M. (1997). *Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Rom 9–11*. Freiburg: Herder.
- Rothgangel, M. (2013). Vorurteile als Integrationshindernis. Interreligiöses Lernen vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Einstellungs- und Vorurteilsforschung. In M. Rothgangel, A. Ednan. & M. Jäggle (Hg.), *Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive* (S. 167–187). Göttingen: Vienna University.
- Sherif, M., O.J. Harvey, B.J. White, W.R. Hood & C.W. Sherif (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment*. Norman- Oklahoma: University of Oklahoma Book Exchange.
- Sherif, M. (1966). *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Smith, H. & Walker, I. (Eds.) (2000). *Relative deprivation. Specification, development, and integration*. New York: Cambridge.

- Stephan, W. & Renfro, C. (2003). The role of threat in intergroup relations. In Mackie, D. / Smith, E. (Eds.), *From prejudice to intergroup emotions. Differentiated reactions to social groups* (S. 191–207). New York: Psychology.
- Stouffer, S. et al. (1949). The American soldier: Adjustment during army life (Studies in social psychology in World War II, Vol. 1). *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 265(1), 173–175.
- Streib, H. & Klein, C. (2018). Chapter 5: Xenophobia and the Culture of Welcome in Time of High Refugee Immigration. In H. Streib & C. Klein (Hg.), *Xenosophia and religion. Biographical and statistical paths for a culture of welcome* (S. 155–180). Cham: Springer International.
- Tautz, M. (2018). Begegnungslernen – ein schillernder Begriff. *RpB*, 79, 24–37.
- Tajfel, H. & Turner, J. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (eds.), *Political psychology. Key readings* (pp. 276–293). Psychology Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.4324/9780203505984-16>
- Tzscheetzsch, W. (2004): Chancen und Grenzen einer interreligiösen Religionspädagogik. In F. Schweitzer & T. Schlag, *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert* (S. 155–160). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Unser, A. (2021). Interreligiöses Lernen. In Kropač, U. & Riegel, U., *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 280–291). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vezzali, L. al. (2014). Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 314–389. <https://doi.org/10.1080/10463283.2014.982948>
- Vieregge, D. (2013). *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie*. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann.
- Visintin, E. P., Voci, A., Pagotto, L. & Hewstone, M. (2017). Direct, extended, and mass-mediated contact with immigrants in Italy: their associations with emotions, prejudice, and humanity perceptions. *Journal of Applied Social Psychology*, 47(4), 175–194. <https://doi.org/10.1111/jasp.12423>
- Werth, L., Denzler, M. & Mayer, J. (2020). *Sozialpsychologie – Das Individuum im sozialen Kontext. Wahrnehmen – Denken – Fühlen*. Berlin-Heidelberg: Springer.
- Wright, S. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of personality and social psychology*, 73(1), 73–90. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.73.1.73>
- Zick, A., Küpper, B. & Wilhelm, B. (2019). *Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/2019*. Bonn: Dietz.
- Zick, A. (2018). Menschenfeindliche Vorurteile. In K. Möller & F. Neuscheler (Hg.), „Wer will die hier schon haben?“. *Ablehnungshaltungen und Diskriminierung in Deutschland* (S. 54–74). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zick, A., Küpper B. & Hövermann, A. (2011). *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.