

„... weil wenn sowas passiert, flippen die Leute ja aus“ (Schülerin, Klasse 4)

## **Fremdheitserfahrungen im Religionsunterricht der Grundschule. Eine Rezeptionsstudie zur Auseinandersetzung mit dem Schlüsselthema im diversitätssensiblen Bilderbuch**

Rebecca Grantz

### **Abstract**

Fremdheitserfahrungen bestimmen unser Leben, unser Selbstbild, unser Denken und Handeln. Sie entscheiden über die Art und Weise der Wahrnehmung zwischenmenschlicher Prozesse, nehmen Einfluss auf unser Verhalten gegenüber dem ‚Anderen‘ und prägen unsere Deutungsmuster. In sozialer Interaktion wird die Existenz gesellschaftlicher Ordnungen deutlich, das Bestehen stereotyper Zuschreibungen sowie Typisierungen des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘, die über Inklusion und Exklusion entscheiden, zu sozialer Benachteiligung führen und leidvolle Diskriminierungen hervorrufen. Die Auseinandersetzung mit dem Unvertrauten und Fremden beginnt schon im Kindesalter, genau genommen durch die Geburt eines jeden Kindes in ein vordefiniertes System (vgl. Freuding 2022, 66). So wird in diesem Beitrag anhand der Ergebnisse eigener empirischer Forschung ein Zugang vorgestellt, um sich bereits mit Heranwachsenden dem Schlüsselthema kinderliterarisch anzunähern sowie auf der Grundlage von Kriterien zur *Fremdheitssensibilität* inklusive Lehr-/Lernarrangements zu gestalten. Dabei gilt es in Erfahrung zu bringen, wie Grundschul Kinder auf das Schlüsselthema im Bilderbuch reagieren, ob sich internalisierte Ordnungen und Muster im Umgang mit dem ‚Anderen‘ abzeichnen und welche Lernchancen sich aus der literaturbasierten Thematisierung von Fremdheit im religionsunterrichtlichen Kontext ergeben.

### **1 Einleitung**

„Den Anderen als fremd wahrzunehmen, das Fremde erst einmal als bedrohlich zu empfinden und abzulehnen, das ist eine anthropologische Grunderfahrung, die jedem vertraut ist.“ (Zimmermann/Butt 2016, 228) So ist ein Kind, welches zum ersten Mal die neue Klasse betritt und in die Gesichter 25 fremder Kinder blickt, deren Sprache es nicht spricht und deren Umgang es nicht kennt, zunächst unsicher und verängstigt. Auch den Mitschüler\*innen fällt es im ersten Moment schwer, auf den\*die neue\*n Klassenkamerad\*in zuzugehen. Das Aufwachsen in einer sog. VUCA<sup>1</sup>-Welt, die von Unbeständigkeit, Unsicherheit, Unübersichtlichkeit und Uneindeutigkeit geprägt ist, ist spannungsreich (vgl. Schweiker 2020, 87). Es sind unzählige Beispiele zu finden, die das Übertreten der Grenze des eigenen Vertrauten beschreiben und Fremdheit erfahren lassen. Sie erinnern an individuelle Situationen, in denen es an Zugehörigkeitsgefühlen fehlte und das ‚Anderssein‘ dominierte. Diese Erfahrungen verleiten den Menschen dazu, unvertrauten Situationen, wenn möglich, aus dem Weg zu gehen (vgl. Zimmermann/Butt 2016, 228). Auf eigene Verunsicherungen zu reagieren, bedeutet oft, im Prozess des ‚Fremdmachens‘ das ‚Eigene‘ zu stärken und sich vom ‚Fremden‘ zu distanzieren (vgl. Freuding 2022, 47f.). Umso wichtiger ist es, für den Umgang mit Fremdheit zu sensibilisieren und die eigene

---

<sup>1</sup> Der englischsprachige Begriff *VUCA* setzt sich zusammen aus den Wörtern *Volatility*, *Uncertainty*, *Complexity* und *Ambiguity*, welche Wolfhard Schweiker 2020 wie oben genannt übersetzt. Das Akronym beschreibt Herausforderungen, die mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen einhergehen, Veränderungen herbeiführen, u.a. aufgrund von Unwissenheit Unsicherheiten auslösen, Komplexität und Mehrdeutigkeit erhöhen.

Abhängigkeit vom ‚Anderen‘ anzuerkennen. So möchte ich mit dem folgenden Beitrag den Diskurs um das Phänomen Fremdheit erweitern, *Fremdheitssensibilität* als didaktische Kategorie vorstellen und auf Grundlage meiner Erkenntnisse aus einer Rezeptionsstudie mit Grundschulkindern (Grantz 2022) auf diversitätssensible Kinderliteratur als Zugang zum Schlüsselthema *Fremdheit* im inklusiven Religionsunterricht aufmerksam machen. Beginnend wird in *Kapitel 2* in die Auseinandersetzung mit *Fremdheit* als Schlüsselthema einer *Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt* (Knauth et al. 2020) eingeführt. Im Anschluss steht in *Kapitel 3* in Anlehnung an Janosch Freuding und seine Dissertation zum Thema „Fremdheitserfahrungen und Othering“ (2022) das „Othering“ als Form sozialer Kategorisierung und Diskriminierung im Fokus, um die Auswirkungen der Differenzierung zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ zu verdeutlichen und die Relevanz einer fremdheitssensiblen Didaktik herauszustellen. Daraufhin wird in *Kapitel 4* das im Vorfeld der Rezeptionsstudie deduktiv erarbeitete Kriteriengerüst zur *Fremdheitssensibilität* entfaltet, einschließlich einer kurzen Beschreibung der einzelnen Aspekte zur späteren Verknüpfung mit Ankerbeispielen. Zur Verdeutlichung des didaktisch-methodischen Vorgehens innerhalb der Rezeptionsstudie wird in *Kapitel 5* das Forschungsdesign skizziert, das *Impulsgeleitete Vorlesegespräch* als Erhebungsinstrument vorgestellt sowie der literarische Gegenstand präsentiert, welcher im Zentrum der Auseinandersetzung stand. Es folgt eine Vorstellung der Forschungshypothesen (*Kapitel 6*), ein Einblick in die Auswertung des literarästhetischen Zuganges unter Hinzuziehung exemplarischer Schüler\*innenäußerungen aus Transkripten des generierten Datenmaterials (*Kapitel 7*) sowie ein Fazit mit religionspädagogischem Ausblick (*Kapitel 8*).

Im Mittelpunkt des Forschungsprojektes standen folgende **Forschungsfragen**:

- *Inwiefern gelingt es, durch den Einsatz diversitätssensibler Kinderliteratur das Schlüsselthema Fremdheit im Religionsunterricht aufzugreifen sowie Kinder für den fremdheitssensiblen Umgang in einer vielfältigen Gesellschaft zu sensibilisieren?*
- *Welche Potenziale birgt der kinderliterarische Gegenstand, um das gesellschaftsübergreifende Phänomen in seiner Tiefe zu durchdringen?*

## **2 Fremdheit als Schlüsselthema**

‚Fremd‘ kann dem Menschen fast alles sein – eine unvertraute Situation, eine neue Begegnung, ein unentdeckter Ort oder aber ein unbekannter Gegenstand (vgl. Könemann 2020, 355). Emotionen, die in der Konfrontation mit Fremdheit ausgelöst werden, bewegen sich zwischen der Erfahrung von Faszination und Bedrohung, erwecken Neugier oder Angst (vgl. ebd., 356). Was wir als ‚fremd‘ wahrnehmen und wie wir mit Fremdheit umgehen, ist abhängig von Konstruktionen des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘, der eigenen Positionierung und den Erwartungen unseres Umfelds. Gesellschaftliche Ordnungen entscheiden über die Zugehörigkeit eines Individuums und ziehen eine Grenze zwischen der ‚Wir-Gruppe‘ und ‚den Anderen‘ (vgl. Witten 2022, 249). Besondere Bedeutung erfährt demzufolge der Umgang mit Fremdheit in Bezug auf zwischenmenschliche Situationen, beispielsweise die Aufnahme in oder die Ausgrenzung aus einer *Peer-Group*. Mit Fremdheit sensibel umzugehen – das ‚Andere‘ anzuerkennen, die eigene Begrenztheit wahrzunehmen und ggf. aus ihr herauszutreten – ist entsprechend als ein Schlüssel zur Auflösung von Vorurteilen und *VerAnderung* (Reuter 2002), zur Verwirklichung von Inklusion und *egalitärer Differenz* (Prenzel 2006) anzusehen.

### 3 „Othering“ als Form sozialer Kategorisierung und Diskriminierung

Janosch Freuding nimmt im Rahmen seiner Dissertationsschrift zu „Fremdheitserfahrungen und Othering“ (2022) Ordnungsprozesse des Fremden genauer in den Blick und entwickelt Reflexionskategorien für den pädagogischen Umgang mit Fremdheit in interreligiöser Bildung. So zeigt Freuding (2022, 57) auf der einen Seite auf, „dass [die] Schule einen wichtigen Kontaktraum darstellt, in dem Vorurteile und Differenzen aufgelöst werden können“. Auf der anderen Seite könne „Schule jedoch auch zu einem Ort werden, [an] dem Differenz erst produziert wird“ und die prinzipielle Chancengleichheit aller bei Schuleintritt „Illusion“ sei (Freuding 2022, 57f.). Rainer Möller und Michael Wedding (2017, 146) verweisen in diesem Kontext ebenfalls auf die Gefahr der Reproduktion vereinfachender „Sie/Wir-Dichotomien“. Britta Hemshorn de Sánchez (2020, 285) betont, dass in schulischer Kommunikation häufig z.B. in Form von Pauschalurteilen „Normalitätsvorstellungen zum Ausdruck [kommen], die für manche oder viele Menschen Ausgrenzung bedeuten.“

Etikettierungen verwehren dem ‚Anderen‘ den Übergang zum ‚Eigenen‘, gruppieren und entscheiden über die „Frage der Zugehörigkeit“ (Freuding 2022, 60). Nach Bernhard Waldenfelds (2018, 18) werde durch das Beharren auf festen Ordnungen des ‚Eigenen‘ das ‚Anderere‘ und ‚Fremde‘ als das „Außer-Ordentliche“ deklariert. Freuding (2022, 65) nutzt zur Klärung des Fremdeheitsbegriffs auch die Metapher eines *Stachels*, der in verschiedenen Situationen unerwartet auftreten, irritieren und „bislang unhinterfragte Ordnungen verletzen und in Frage stellen“ kann. Während die Erfahrung des ‚Fremden‘ einerseits das ‚Eigene‘ hervorbringen und stärken kann, kann die Zuschreibung von Fremdheit gleichermaßen bedeuten, den Finger in die Wunde zu legen, einen ‚anderen‘ Menschen in seiner\*ihre persönlichen Identität anzugreifen und leidvolle Diskriminierungen zu verursachen. Eigenen Verunsicherungen entgegenzuwirken, indem „Strategien des Fremdmachens“ (ebd., 47) zum Einsatz kommen, bedeutet gleichermaßen Otheringprozesse zu befördern und folglich auf Kosten eines\*r ‚Anderen‘ das ‚Eigene‘ zu definieren (vgl. ebd., 51f.). Klar definierte Grenzen zwischen dem ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ kategorisieren, klassifizieren, disambiguieren und reduzieren Vielfalt (vgl. Reuter 2002, 9). Möller (2017, 46) versteht unter dem Konzept des „Othering“ in Anlehnung an die konzeptionelle Entwicklung Edward Saids dementsprechend auch die „soziale Konstruktion der ‚Anderen‘ und ‚Fremden‘ als eine homogene Gruppe, die der eigenen Gruppe entgegengesetzt wird“ und sich in einer hegemonialen Praxis äußere, „die das ‚Eigene‘ machtvoll von dem ‚Anderen‘ absetzt.“

Da sich binäre Unterscheidungen sowie Abwertungen des ‚Anderen‘ latent einschleichen können, stellt sich die Frage danach, inwieweit es möglich ist, *Fremdheit* im Religionsunterricht zu thematisieren, ohne Gefahr zu laufen, diese verstärkt fortzuschreiben (vgl. Freuding 2022, 64). So wurde im Rahmen des Forschungsprojektes ein Zugang erprobt, der den Schüler\*innen im Religionsunterricht das Betreten eines fiktionalen Erfahrungsraumes ermöglicht und sie das Schlüsselthema im literarischen Gewand entdecken lässt.

### 4 Im Religionsunterricht für den Umgang mit Fremdheit sensibilisieren: Fremdheitssensibilität als didaktische Kategorie

Julia Reuter verweist bereits 2002 in ihren Auseinandersetzungen mit Fremdheit im Rahmen ihrer Dissertation zu den „Ordnungen des Anderen“ auf die Tatsache, dass Grenzübertritte, Begegnungen mit dem ‚Fremden‘, in einer Zeit der Globalisierung unausweichlich sind, sodass eine Vereinnahmung des ‚Eigenen‘, das Verharren in einer „Schutzzone“ und einhergehend die Dramatisierung des ‚Fremden‘ eine „Einbahnstraße“ darstelle (Reuter 2002, 230). „[W]ir

können in der Welt, in der wir leben, zunehmend auch ohne zu reisen und bereist zu werden, dem ‚Fremden‘ begegnen. Ja, es scheint gerade zum Signum unserer Zeit zu gehören, daß für Fremdheitserfahrungen der verschiedensten Art staatliche Grenzübertritte immer weniger nötig sind“ (ebd.). Die Worte Reuters liegen 20 Jahre zurück – 20 Jahre, in denen Vielfalt in ihrer Komplexität gewachsen ist und intersektionale Verflechtungen es unmöglich machen, Differenzen zu kategorisieren, ohne diese in einen gemeinsamen Zusammenhang zu stellen. So handelt es sich bei der Definition von Fremdheitserfahrungen nicht ausschließlich, wie Reuter damals sagt, um Grenzübertritte in andere Staaten, sondern vielmehr um eine Irritation aller Ordnungen und das Ablegen eigener Berührungängste im Hinblick auf alle Dimensionen, die Differenz herstellen und zur Separation des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ verleiten. Im Folgenden stelle ich vier Kriterien vor, die aus der Theoriediskussion zum Schlüsselthema *Fremdheit* unter Hinzuziehung aktueller Forschungsergebnisse entstanden. Neben den leitenden Ausführungen Judith Könemanns, welche sie zur Bestimmung des Phänomens *Fremdheit* als Schlüsselthema einer *Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt* (Knauth et al. 2020) findet, flossen zur Erweiterung der religionspädagogischen Perspektive insbesondere die Forschungsergebnisse Janosch Freudings in die Kategorienbildung ein sowie Erträge aus der Philosophie durch Bernhard Waldenfels sowie Soziologie durch Julia Reuter. Die Kriterien zur *Fremdheitssensibilität* sind als Analyseinstrument zu verstehen, um u.a. (Religions-)Unterricht *fremdheitssensibel* zu planen und zu gestalten, die eigenen Überzeugungen und Verhaltensmuster im pädagogischen Kontext zu reflektieren sowie zentrale unterrichtliche Interaktionen vertieft in den Blick zu nehmen, in denen *Fremdheit* als zentrales Motiv und Schlüsselthema inklusiver Pädagogik eine Rolle spielt.

#### **4.1 Identitätsentwicklung an den Grenzen des eigenen Vertrauten**

Häufig schrecken Menschen in der Konfrontation mit Fremdheit aus Unsicherheit vor einem Kennenlernen, aus Irritation oder Angst vor einem Dialog zurück und haben Schwierigkeiten, die eigene Grenze zu übertreten sowie neue Erfahrungen zu wagen. In der Auseinandersetzung mit dem Unbekannten stößt das Individuum so an Grenzen des eigenen Vertrauten. Doch kann der Schritt ins Ungewisse Erfahrungsräume eröffnen, um sich selbst in der Abgrenzung vom ‚Anderen‘ besser kennenzulernen, in der Auseinandersetzung mit anderen Weltansichten eigene Vorstellungen anzureichern und die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Könemann (2022, 355) bezieht sich an dieser Stelle auf Erkenntnisse aus der Psychoanalyse und Philosophie. So bekomme das Subjekt mit den Worten Julia Kristevas (1990) die Möglichkeit offeriert, „die andere Seite des Selbst“ kennenzulernen (Könemann 2022, 355) und die Identitätsentwicklung im Sinne Meads (1934) als „Prozess der Abgrenzung von und gleichzeitiger Integration in die Sozialwelt“ wahrzunehmen (Könemann 2022, 355). Um diesen Prozess zu vollziehen, ist das ‚Eigene‘ von der Existenz des ‚Anderen‘ abhängig, um in der Auseinandersetzung mit Fremdheit zu identifizieren, was das ‚Eigene‘ begrenzt und vom Austausch mit dem ‚Anderen‘ abhält. In neuen Begegnungen kann der Mensch diverse Lebensentwürfe kennenlernen, die das ‚Eigene‘ irritieren, faszinieren und zu neuen Einsichten in die eigene Persönlichkeit führen. Folglich ist die Entwicklung der Identität eines Menschen niemals abgeschlossen, sondern als lebenslanger Entwicklungsprozess zwischen Identifikation und Abgrenzung zu verstehen. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, Räume zu schaffen, in denen die Heranwachsenden zur Auseinandersetzung mit der eigenen Begrenztheit herausgefordert werden und Anreize bekommen, diese Grenzen zu übertreten mit dem Ziel, ‚Fremdes‘ in ‚Vertrautes‘ zu überführen.

## 4.2 Dekonstruktion gesellschaftlicher Ordnungen des Eigenen und Fremden

In den Ausführungen zum „Othering“ als Form sozialer Kategorisierung und Diskriminierung wurde bereits deutlich, dass Ordnungen des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ Zuschreibungen vornehmen, Ausgrenzungen verursachen und das ‚Anderere‘ schlichtweg abwerten. Könemann (2020, 355) stellt in ihrer Auseinandersetzung mit dem Schlüsselthema heraus, dass Fremdheit immer eine „Konstruktion“ sei, „die wir einem Phänomen oder einer Person zuschreiben“. In Anbetracht der weitreichenden Folgen und der Vermeidbarkeit des Leids vieler Menschen stellt sich die Frage nach einer dekonstruktiven Perspektive auf gesellschaftliche Ordnungen des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ danach, „wie mit dem Konstrukt ‚Fremdheit‘ als dem ‚Anderen‘ der Ordnung umzugehen ist“ (ebd., 358). Eine ordnungskritische Perspektive einzunehmen, festgelegten Termini und Rollenzuschreibungen entgegenzuwirken, entspricht dem inklusiven Anliegen, differenzierte Zugänge zu ermöglichen und binäre Zuordnungen zu überwinden (vgl. ebd., 360). Waldenfels (2018, 15) kennzeichnet die Grenzzonen der Ordnungen entsprechend auch als „Brutstätten des Fremden“, die Mehrfachzugehörigkeiten ausschließen und zur Marginalisierung von Individuen führen, die nicht der ‚gesellschaftlichen Norm‘ entsprechen. Um Othering und Stigmatisierungen (im Religionsunterricht) zu reproduzieren, ist es demzufolge unerlässlich, gesellschaftliche Machtstrukturen zu entschlüsseln und Sensibilität für die Wahrnehmung und Analyse von Vorurteilen und Diskriminierungen zu schaffen (vgl. Könemann/Sajak 2018, 240). Ein weiterer Impuls könne darin liegen, zur Selbstreflexion anzuleiten, verstärkt über die eigene Position im Machtgefüge nachzudenken, „Bedrohungsgefühle, aber auch Macht- und Ohnmachtsgefühle“ zu untersuchen (ebd.). Für unterrichtliche Auseinandersetzungen mit Fremdheit verweist Freuding (2022, 372f.) zudem auf die Berücksichtigung der Betroffenen dimension der Schüler\*innen, „um das konkrete Subjekt der Ausgrenzung nicht aus dem Blick [zu] verlieren, das von Fremdzuschreibungen im Rahmen von Bildungsprozessen betroffen sein kann“. So können sowohl Fremdheitserfahrungen als auch Erfahrungen des ‚Fremdgemachtwerdens‘ aufgegriffen werden mit dem Bewusstsein dafür, dass eine Dramatisierung von Fremdheit auch Gefahr läuft, ausgrenzende Bilder zu reproduzieren. Freuding (2022, 19) empfiehlt die Thematisierung des Schlüsselthemas mit der Irritation stereotyper Vorstellungen zu beginnen und dem Ziel, diese schrittweise aufzulösen.

## 4.3 Akzeptanz bleibender Fremdheit und Grenzen intersubjektiven Verstehens

Wenngleich Perspektivenübernahme und Fremdverstehen Anliegen fremdheitssensibler Pädagogik sind, existiert dort die Begrenzung des eigenen Horizonts, die Grenzübertreite zulässt, ein vollkommenes Verstehen des ‚Anderen‘ jedoch unmöglich macht. Bei allen Bemühungen, die eigene Begrenztheit zu überwinden, den Dialog zuzulassen und sich in die Lage des ‚Anderen‘ hineinzusetzen, ist es uns im Letzten fremd. So existieren Gedanken, Ansichten und Emotionen, die sich der Wahrnehmung durch den ‚Anderen‘ und ‚Fremden‘ widersetzen (vgl. Könemann 2020, 361). Könemann (2020, 361) weist demzufolge auf die notwendige Differenzierung in die „Verständigung“ als Form des Austausches und das „Verstehen“ als Einsicht in die Erfahrungen des ‚Anderen‘ hin. So ist es weder möglich, ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘ in Gänze zu verschmelzen, noch den „fremdgemeinten Sinn“ (Merle 2013, 28) durch Akte des Fremdverstehens einzuholen oder gar zu erschließen. Fremdverstehen ist entsprechend auf die eigene Zurücknahme angewiesen, von der Bereitschaft abhängig, den ‚Anderen‘ in seiner Individualität anzuerkennen, dem ‚Fremden‘ ein ‚Nicht-Verstanden-Werden‘ zuzugestehen und Leerstellen im Verstehensprozess zu akzeptieren (vgl. Freuding 2022, 384). Freuding (2022, 383) ist in diesem Sinne der Verzicht auf ein „positiv gemeintes ‚Verstehenwollen‘ des ‚Fremden‘ und die damit verbundene Festschreibung seiner ‚Fremdheit‘“ sowie die Skepsis „gegenüber der Idee

der Totalität“ ein großes Anliegen, um die Reproduktion von „Othering und epistemische[r] Gewalt“ zu verhindern. Vielmehr seien unterrichtliche Prozesse mehrperspektivisch anzulegen, den Schüler\*innen Möglichkeiten zur persönlichen Vertretung und kritischen Reflexion anzubieten und diverse Erfahrungsperspektiven in den Dialog zu bringen (vgl. Freuding 2022, 388).

#### **4.4 Heterogenitätssensibilität und Ambiguitätstoleranz**

Wie bereits deutlich wurde, steht der Fremdheitsbegriff in einem engen Verhältnis zu persönlichen Erfahrungen und individuellen Betroffenheiten (vgl. Freuding 2022, 375). Für die Thematisierung von Fremdheit im pädagogischen Kontext ist es demzufolge von besonderer Bedeutung, die heterogenen Ausgangslagen der Heranwachsenden zu bedenken sowie Erfahrungen mit Fremdheit bzw. dem ‚Fremdgemachtwerden‘ in die didaktischen Überlegungen einzu beziehen (vgl. ebd.). Sowohl Birgit Weyel (2013, 303) als auch Pia Diergarten (2022, 152) verweisen zudem auf die Mehrdeutigkeit sprachlicher Zeichen sowie die Relevanz, diese im Sinne gelingender Kommunikation zu bedenken und *Ambiguitätstoleranz* als grundlegende Kompetenz zu fördern. Aus religionspädagogischer Perspektive beschreiben Michael Meyer-Blanck, Karlo Meyer und Kristin Merle diese Fähigkeit ebenfalls als bedeutsam, um für das Ungewohnte zu sensibilisieren (vgl. Meyer-Blanck 2022, 182), Akzeptanz für die „Uneinholbarkeit fremdgemeinten Sinns“ zu gewinnen (Merle 2013, 28), „Vages und Offen-Bleibendes auszuhalten“ (Meyer 2022, 189) sowie die Auseinandersetzung mit dem Fremden als „fruchtbar“ und „herausfordernd“ zu erleben (Meyer-Blanck 2022, 177). Mit den Worten Judith Könemanns (2020, 356) könnte sich so der Erfahrung genähert werden, dass der „Andere [zwar] anders (als ich) sein [kann], dieses Andere [mir] aber nicht unvertraut und fremd sein [muss]“. Entsprechend ist dieses vierte Kriterium auch als Grundbaustein fremdheitssensibler Didaktik anzusehen und es bildet demzufolge das Fundament für die Auseinandersetzung mit dem Schlüsselthema im inklusiven Religionsunterricht. So ist es wichtig, in der Lerngruppe eine Gesprächsatmosphäre zu etablieren, in der eine grundlegend positive Haltung gegenüber dem ‚Anderen‘ eingenommen wird und der Mensch in seiner Individualität Wertschätzung erfährt (vgl. Könemann/Sajak 2018, 232f.). Könemann und Sajak (vgl. ebd., 235f.) schlagen in Bezug auf die Motivation der Heranwachsenden zu Anerkennungsprozessen und -praktiken vor, in didaktischen Arrangements zum Thema *Fremdheit* die Entwicklung von Empathie und Fremdverstehen herauszufordern. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sowie zur eigenen Positionierung nennt Freuding (2022, 76) darüber hinaus als Kernkompetenzen heterogener Unterrichtspraxis.

#### **5 Sich dem ‚Fremden‘ im literarischen Erfahrungsraum stellen – Ein Impulsgeleitetes Vorlesegespräch mit Grundschüler\*innen und diversitätssensibler Kinderliteratur**

Nachdem sich dem Phänomen nun zunächst aus theoretischer Perspektive angenommen wurde, widmet sich der folgende Teil der praktischen Umsetzung, genauer dem Zugang zum Schlüsselthema *Fremdheit* über das Medium diversitätssensibler Kinderliteratur, welcher im Rahmen einer Rezeptionsstudie zur Entwicklung von Fremdheitssensibilität mit einer Kleingruppe im Religionsunterricht der Grundschule erprobt wurde. Dazu beschreibe ich zunächst das Erhebungssetting und skizziere das Forschungsdesign, um die Untersuchung zu kontextualisieren sowie das Vorgehen in der Datenaufbereitung und Dokumentation transparent zu machen und beleuchte im Anschluss das Werk „Unter den Wellen“ von Meritxell Martí und Xavier Salomó (2020), welches im Zentrum der literarischen Auseinandersetzung stand.

## 5.1 Mit Kindern über Fremdheitserfahrungen ins Gespräch kommen

Wie kann ich dem ‚Fremden‘ mit Kindern gemeinsam begegnen? Welche Elemente sind für die Gestaltung des Religionsunterrichts von Relevanz, um sich dem Schlüsselthema ‚Fremdheit‘ in der Klassenöffentlichkeit zu widmen? Welcher didaktische Zugang ermöglicht es, unvertraute Erfahrungsräume zu betreten und das ‚Eigene‘ für die Auseinandersetzung mit dem ‚Anderen‘ zu öffnen, ohne bestehende Auffassungen und Muster im Umgang mit dem ‚Fremden‘ weiterzutragen? Auf welche Impulse kommt es an, um individuelle Begrenztheit erfahren zu lassen, Fremdaffektionen herauszufordern, gesellschaftliche Ordnungen zu irritieren und in Frage zu stellen? Diese und viele weitere Fragen begleiteten mich in der Vorbereitung und Planung einer empirischen Erhebung zur Förderung von Fremdheitssensibilität in einem inklusiven Setting im Religionsunterricht. So habe ich mich schließlich auf einen Gegenstand festgelegt, der es nach Reuter (2002, 231) im Sinne einer „distanzierenden Befremdung des Allzuvertrauten“ zulässt, Alltagserfahrungen aus neuer Perspektive zu betrachten, zu einer Selbstverständlichkeit Abstand zu nehmen und sich dem ‚Fremden‘ zuzuwenden mit der Chance, Grenzen der eigenen Vertrautheit zu übertreten. Der Einsatz diversitätssensibler Kinderliteratur könnte diesem Anspruch gerecht werden, Kindern die Möglichkeit offerieren, die eigene Verortung in der Gesellschaft zu reflektieren, Zuschreibungsprozesse wahrzunehmen und mit dem eigenen Selbstverständnis in Beziehung zu setzen (vgl. Niebuhr-Siebert 2020). Dennoch schrecken Erwachsene oft davor zurück, Konfliktfelder zu thematisieren und nehmen z.B. hinsichtlich des Einsatzes problemorientierter Bilderbücher lieber eine Schutzhaltung ein, sobald „die Bilder dunkel werden“ (Thiele 2007, 39). Für die Anlegung der Studie war es demzufolge von Bedeutung, unter Berücksichtigung der individuellen Erfahrungen der Teilnehmer\*innen eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich alle wohlfühlen, um auf dieser Basis in den Dialog zu gehen und machtvolle Strukturen gemeinsam zu entlarven.

### *Vorstellung des ‚Impulsgeleiteten Vorlesegesprächs‘*

Die im Frühjahr 2022 durchgeführte Rezeptionsstudie mit einer Kleingruppe von vier Kindern aus dem 4. Jahrgang einer nordrhein-westfälischen Grundschule orientiert sich an der Datenerhebungsmethode des *Impulsinterviews* nach Ina Hunger et al. (2019, 169f.), die auf die qualitative Forschung mit Kindern ausgerichtet ist. Nun handelte es sich hierbei nicht um ein *Interview*, sondern vielmehr um ein *Vorlesegespräch*, sodass Perspektiven aus der Literaturdidaktik zur Durchführung und Planung des literaturzentrierten Arrangements hinzugezogen wurden. Im Rahmen der Konzeption des didaktischen Vorhabens bezog ich mich vor allem auf Arbeiten von Iris Kruse (2010), Christoph Bräuer (2014) und Maria Becker (2017). Grundlage der Datenerhebung nach Hunger et al. ist ein Interviewleitfaden, der thematische Impulse enthält, die den Gesprächsverlauf stützen und in diesem Fall zur vertieften Auseinandersetzung mit dem literarisch Erlebten anregen (vgl. Hunger et al. 2019, 175). So wurde für die Durchführung des *Impulsgeleiteten Vorlesegesprächs* auf Basis einer bild- und textseitigen Analyse des literarischen Werks „Unter den Wellen“ ein Gesprächsleitfaden entwickelt, der den Schüler\*innen Anreize bietet, sich auf eine gemeinsame Suchbewegung zu begeben, während des Vorleseprozesses an der Bedeutungskonstruktion aktiv mitzuwirken und literarische Erfahrungsmomente ins Gespräch zu bringen (vgl. Becker 2017, 58f.). Die Impulse orientieren sich an konkreten Ereignissen der Erzählung, fordern die Proband\*innen bspw. dazu auf, die Geschichte weiterzuerzählen oder sich in die Lage eines\*r Protagonist\*in hineinzusetzen. Sie



Abb. 1 Gestaltete Mitte des Vorlesekreises

unterbreiten den Rezipient\*innen Identifikationsangebote, stellen Bezüge her zur Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler\*innen oder regen sie an, über die Gefühlslagen der Protagonist\*innen vertieft nachzudenken. Zur Begleitung des mündlichen Austausches wurden in Anlehnung an Iris Kruse (2010, 21) Gegenstände impulsartig in die Mitte des Vorlesekreises gelegt, um die Erzählung lebendiger zu gestalten und die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen auf bestimmte Szenen zu lenken. Da in der Geschichte, die im Rahmen der Erhebung rezipiert wurde, zwei Gegenstände – ein Schwimmring sowie eine Perlenkette – besondere Bedeutung tragen, wurden diese als Material genutzt (Abb. 1). Um das Vorlesegespräch in möglichst ruhiger Umgebung stattfinden zu lassen, wurde ein separater Raum der Schule für die Erhebungssituation vorbereitet (Abb. 2). Der sog. „Ruheraum“ ist vom Unterricht abgekoppelt und bietet den Schüler\*innen die Möglichkeit, sich vom dynamischen Schulgeschehen zu distanzieren, zu entspannen und Kraft zu tanken.



Abb. 2 Gruppentisch im Ruheraum der Schule

Während der Erhebung haben die Proband\*innen an einem Gruppentisch gesessen, dessen Mitte ich bereits in der großen Pause gestaltete. Die Kinder konnten so mit Beginn der Unterrichtsstunde gleich ihren Platz finden und es entstand keine Unruhe. Für die Erhebungssituation war es von Bedeutung, dass alle Kinder uneingeschränkt auf das Bilderbuch blicken und miteinander kommunizieren konnten (Abb. 2). So wurde das Bilderbuch „Unter den Wellen“ in ruhiger Atmosphäre von der Kleingruppe rezipiert. Mit Blick auf die Zusammensetzung der Teilnehmer\*innen ist anzumerken, dass diese sich aus dem Religionsunterricht vertraut waren und zwischen den Kindern ein freundschaftliches Verhältnis bestand.

Dennoch ist zu beachten, dass es sich um eine Studie handelte, welche unter Laborbedingungen abläuft und trotz Bemühungen, dem Alltag möglichst nahe zu kommen, künstlich inszeniert ist. Um die Schüler\*innen auf die Erhebungssituation vorzubereiten, hat im Vorfeld ein Gespräch stattgefunden, in dem sich die Proband\*innen mit der Situation vertraut machen konnten und ihnen das technische Equipment vorgestellt wurde, welches den Rezeptionsprozess aufzeichnete. Um die Gesprächsatmosphäre aufzulockern, wurde zudem besprochen, dass sich alle Teilnehmer\*innen unter Beachtung der allgemeinen Gesprächsregeln ohne Aufzeigen am Vorleseprozess beteiligen und entsprechend auch spontane Lektüreeindrücke ins Gespräch bringen können. Dies war im Angesicht der Gruppengröße von fünf Gesprächsteilnehmer\*innen kein Problem. Obgleich Gesprächsvoraussetzungen geschaffen wurden, die für das Erhebungssetting förderlich waren, sind diese mit denen einer natürlichen Unterrichtssituation nicht vergleichbar. Dies ist im Falle der Umsetzung des vorgestellten Unterrichtssettings im Regelunterricht sehr wohl zu berücksichtigen.

## 5.2 Ein literarischer Erfahrungsraum „Unter den Wellen“

Im Zentrum des *Impulsgeleiteten Vorlesegesprächs* stand das kinderliterarische Werk „Unter den Wellen“, ein Bilderbuch der spanischen Autorin Meritxell Martí und des Illustrators Xavier Salomó, welches 2020 im deutschen Buchhandel erschien und noch im selben Jahr die Auszeichnung des *Kimi-Siegels*<sup>2</sup> für Vielfalt in der Kinder- und Jugendliteratur erhielt. Das

<sup>2</sup> Auf der Homepage des Kimi-Siegels <https://kimi-siegel.de/> sind Kinder- und Jugendbücher gelistet, die von einer Jury bestehend aus Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit einem Siegel für Vielfalt ausgezeichnet wurden. Das Bilderbuch „Unter den Wellen“ erhielt diese Auszeichnung im Jahr 2020 in Bezug auf die Vielfaltdimension Behinderung.

Bilderbuch besticht durch eine tiefgreifende Erzählung auf Bildebene, die den\*die Betrachter\*in die Begegnung zweier Jungen anhand enger Bildfolgen rezipieren lässt. Kurze Dialoge der Protagonist\*innen ergänzen die Handlung auf Textebene.

Erzählt wird von einem Tag am Strand, der durch die Begegnung zweier Jungen geprägt ist, die sich auf dem Wasser kennenlernen. Während ein Junge sich in seinem Schwimmring auf dem Wasser treiben lässt, stürzt sich ein anderer ins kalte Wasser und kämpft sich durch die Wellen. Mitten auf dem Meer kommen die beiden ins Gespräch. Dennoch trennen sich ihre Wege nach einer kurzen Unterhaltung, da der Junge im Schwimmring das Angebot des anderen ausschlägt, gemeinsam am Ufer zu spielen. Zwar wurde im Gespräch deutlich, dass der Junge im Schwimmring Nichtschwimmer ist, warum er sich auf das gemeinsame Spiel mit dem anderen Jungen am Ufer nicht einlässt, bleibt jedoch zunächst ungesagt. Der andere Junge wendet sich daraufhin von ihm ab und lässt ihn allein auf dem Wasser zurück. Von da an wird die Handlung weitestgehend aus der Perspektive des Jungen im Schwimmring erzählt. Mit dem Wissen, dass dieser nicht schwimmen kann, löst es in mir als Rezipientin großes Unbehagen aus, als zu entdecken ist, wie er sich aus dem Schwimmring schlängelt und abtaucht. Doch von diesem Moment an nimmt der Protagonist seine Betrachter\*innen mit in die Tiefen des Meeres, um in ihrer Magie eine identitäre Reise zu beginnen, Neues zu entdecken und eigene Grenzen zu übertreten. Als der Junge wieder auftaucht, hatte es dessen Mutter, die auf ihrem Strandlaken eingeschlafen war und so die Aktivitäten ihres Sohnes im Wasser nicht mitbekam, bereits in panische Angst versetzt, ihr Kind aus den Augen verloren zu haben. Erleichtert nimmt sie ihren Sohn namens Max auf den Arm und trägt ihn aus dem Wasser. Am Ufer ist auch der Junge, der Max zuvor auf dem Wasser begegnete, wiederzuerkennen, wie er inzwischen mit anderen Kindern Ball spielt. Als dieser registriert, dass Max nun von seiner Mutter ans Ufer getragen wird, bleibt er wie versteinert stehen. Seine Blicke wandern zum Strandplatz von Mutter und Sohn und zu einem Rollstuhl, der danebensteht. Das Gesicht des Jungen ist gezeichnet von seinen Gefühlen und der Konfrontation mit dem ‚Fremden‘. Die darauffolgenden Seiten zeigen, dass er sich schließlich überwindet, erneut auf Max zuzugehen und ihm die Hand reicht. Zwar ist nicht zu verfolgen, worüber die beiden Jungen sprechen, doch scheint es zu einer Annäherung zwischen ihnen gekommen zu sein, denn Max sitzt zuletzt auf seinem Handtuch, der andere Junge nun in dessen Schwimmring.

### 5.3 Fremdheit als Deutungsschema

Mit dem expliziten Bezug auf die theoretische Auseinandersetzung Könemanns zur Fremdheitsthematik stützt sich das Forschungsprojekt konzeptuell auf die *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt* (Knauth et al. 2020). Den Ansatz kennzeichnet die Annahme, dass Differenzdimensionen prinzipiell in intersektionaler Relation zueinanderstehen. Ähnlich verhält es sich mit dem Schlüsselthema *Fremdheit*, welches nach Könemann (2020, 359) „in einem Netzwerk wechselseitiger Interdependenzen lokalisiert ist“. Nach dem Verständnis von Fremdheit als sog. „Deutungsschema“ können alle Differenzdimensionen wie z.B. Gender, Race oder Dis/ability „auf ihren jeweiligen Konstruktionscharakter und im Hinblick auf ihre hegemonialen Verflechtungen und Implikationen hin untersucht werden“ (ebd., 360). Aus der werkimmanenten Analyse des Bilderbuches im Vorfeld der Untersuchung ging hervor, dass im Zuge der Rezeption des literarischen Werks Fremdheitskonstruktionen in den Blick geraten, die in Bezug auf Behinderungserfahrungen existieren bzw. durch das Phänomen Fremdheit hervorgebracht werden.

## 6 Forschungshypothesen

Für die Rezeptionsforschung ergaben sich auf Grundlage einer kriteriengeleiteten Analyse des Bilderbuches sowie der Untersuchung seines Wirkungspotenzials zur Förderung von Fremdheitssensibilität folgende Hypothesen:

**Hypothese 1:** *Die literarische Auseinandersetzung leistet einen Beitrag zur individuellen Entwicklung der Schüler\*innen, indem sie Anreize bietet, literarische Erfahrungen auf das eigene Denken und Handeln zu transferieren.*

**Hypothese 2:** *Die Rezeption des Bilderbuches aktiviert die Proband\*innen, die Existenz gesellschaftlicher Ordnungen wahrzunehmen sowie diskriminierende Reaktionen auf das Abweichen von einer Ordnung aufzudecken und zu reflektieren.*

**Hypothese 3:** *Die Proband\*innen beleuchten das Thema Fremdheit als Phänomen zwischenmenschlicher Beziehung, ohne die Behinderung des Protagonisten als Diskussionsgegenstand ins Zentrum der literarischen Auseinandersetzung zu rücken und zur Dramatisierung der Dimension Dis/Ability beizutragen.*

**Hypothese 4:** *Im Rezeptionsprozess erlernen die Schüler\*innen Kompetenzen im Umgang mit Ambiguität und der Wertschätzung gesellschaftlicher Heterogenität.*

In Kapitel 7 nehme ich auf Grundlage ausgewählter Schüler\*innenäußerungen Stellung zur Bestätigung bzw. Widerlegung dieser Erwartungen sowie zum Potenzial des literarästhetischen Gegenstandes, die Kriterien zur Förderung von Fremdheitssensibilität im inklusiven Religionsunterricht einzulösen.

## 7 Erfahrungsmomente der Grundschüler\*innen zu Fremdheit im Vorlesegespräch

Die gemeinsame Rezeption des Bilderbuches „Unter den Wellen“ ermöglicht es den Viertklässler\*innen, in eine fiktionale Welt abzutauchen und die Begegnung zweier zuvor unbekannter Jungen am Strand mitzerleben. Seite für Seite blicken die Proband\*innen gespannt ins Bilderbuch und gehen impulsgeleitet über das Rezipierte in den Dialog. So begeben sie sich zunächst mit dem Jungen im Schwimmring an dessen Grenze, als dieser auf Ablehnung trifft und allein auf dem Wasser zurückbleibt. Insbesondere auf Grundlage der bildseitigen Information nähern sie sich seiner Perspektive und versetzen sich in seine emotionale Lage. Die Bezeichnungen P1, P2, P3 und P4 stehen im Folgenden für die Proband\*innen, die an der Rezeptionsstudie teilnahmen. Die Ausschnitte der Schüler\*innenäußerungen entstammen dem generierten Datenmaterial, welches im Anschluss an das Gespräch nach GAT 2 transkribiert wurde.

P2: ((zeigt auf)) er ist ein bisschen traurig weil er nicht schwimmen kann und er ist halt nervös

P3: ihm ist es peinlich dass er es jetzt weiß | wahrscheinlich hat er es [...] nur für sich behalten | also hat es versucht [...] dass das [kein] anderer weiß [...] so dass keiner ihn auslacht oder so

In den Schüler\*innenäußerungen wird deutlich, dass sie die Emotionen des Protagonisten, die das Buch ihnen bildseitig vermittelt, zu kontextualisieren versuchen, um Leerstellen zu füllen. Ihre Interpretationen sind rückgebunden an Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt und die Existenz gesellschaftlicher Ordnungen.

P3: ich zum beispiel | ich hab manchmal lampenfieber und dann werd ich ganz rot ((fasst sich an die wangen)) und weil es mir peinlich ist und ich hab angst ((verschränkt die arme)) dass ich irgendwas falsch mache

Die Schüler\*innen versprachlichen mögliche Gedanken der literarischen Figur und bringen sie in Verbindung mit potenziellen Ausgrenzungserfahrungen. Als sie auf der nächsten Seite entdecken, wie der Protagonist seinen Schwimmreifen loslässt, spüren sie der Not eines Jungen nach, der sich den Äußerungen der Kinder zufolge nicht gesehen fühlt. Im Gespräch über das Rezipierte äußern sie aus Sicht des Betroffenen Wünsche und Hoffnungen, um der eigenen Begrenztheit zu entkommen und sich dem ‚Anderen‘ zuzuwenden.

P1: ER FLUTSCHT DURCH DEN RING und dann will er wahrscheinlich lernen zu schwimmen weil er mit dem jungen mitkommen möchte

P3: [...] er will zum beispiel dass er nicht mehr so allein ist und wills unbedingt versuchen und gibt sich auch mut damit dass er es versucht

Auf das Abtauchen des Protagonisten folgt im Bilderbuch ein Wechsel von der realistischen auf die fantastische Erzählebene. Nicht mehr der Junge ist zu sehen, sondern ein Fisch in den Farben seines Schwimmrings, der zum Meeresgrund schwimmt. Dieser inhaltliche Sprung sorgt für eine rege Diskussion zwischen den Schüler\*innen. Sie sind in ihrer Handlungslogik irritiert und erfahren auf Ebene der literarischen Ausgestaltung die „Uneinholbarkeit fremdge-meinten Sinns“ (Merle 2013, 28).

P4: [aber das ist ja] irgendwie komisch | also ein buch kann ja aber auch fantasie sein | [aber ja das ist ein ganz normales buch und ein mensch auf einmal ein fisch] ((schulterzucken))

Mit der Akzeptanz des realistischen Verzichts begeben sich die Proband\*innen schließlich auf eine gemeinsame Sinnsuche und gelangen nach und nach zu der Deutung, der Junge im Schwimmring habe sich mit dem Wagnis, ins tiefe Wasser einzutauchen, in einen Fisch verwandelt. Von dem Moment an versinken die Schüler\*innen gleichwohl in der fiktionalen Welt und begleiten den Fisch bzw. den Protagonisten auf seiner Reise ins Ungewisse, Uneindeutige und Unberechenbare. Sie binden unterschiedliche Momente, die sich unter den Wellen ereignen, zurück an die realistische Erzählebene und nehmen z.B. einen Fischschwarm aus vielen kleinen Fischen im übertragenen Sinne als Mehrheitsgesellschaft wahr, während sie den einzigen großen Fisch auf der Bildseite in Verbindung zum Protagonisten Max als „Außenseiter“ erklären.

P3: er ist ein [außenseiter] sieht so aus weil guck mal ((zeigt auf einen fischschwarm)) die alle sehen gleich aus und die gucken auch so zurück zu dem

P3: ja weil er so viel größer ist als die schwimmt er jetzt ganz alleine weg

P4: vielleicht deswegen ist er auch die ganze zeit da im wasser gewesen

Im literarischen Erfahrungsraum bringen die Proband\*innen (Nicht-)Zugehörigkeiten ins Gespräch und reflektieren ein Zwei-Gruppen-Denken am Beispiel der Unterwasserwelt. Sie überlegen, wie die anderen Strandbesucher\*innen darauf reagieren würden, wenn ein Junge mit

einer Fischflosse das Wasser verlässt. Zu diesem Zeitpunkt wissen die Schüler\*innen noch nicht, dass der Protagonist Max nicht gehen kann. Allein die fantastische Erzählung ermöglicht ihnen eine Auseinandersetzung mit Typisierungen des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ sowie deren Fortschreibung durch Otheringprozesse, ohne dabei auf die Un/Fähigkeit zu schwimmen Bezug zu nehmen und zu ihrer Dramatisierung beizutragen.

P3: dass er sich schämt oder zum beispiel dann so alle ausm häuschen sind und ihn [auslachen dass er [.] ] so ne fischflosse [hat], weil wenn er zum beispiel rausgeht ist er ja immer noch an den beinen nass [und dann]

P4: [so huh] ((legt beide hände an die wangen, reißt die augen und den mund weit auf)) [...] so ach wie lustig | wird das jetzt ein fisch | es kann ja | es kann ja auch sein so | huh ein kleiner junge ((fasst sich an den kopf)) auf einmal ein fisch | dann würden vielleicht tausend ( ) und sowas kommen ( ) weil wenn sowas passiert flippen die leute ja aus

Die Proband\*innen bringen Reaktionen zur Sprache, die sie in ihrem Umfeld wahrnehmen, sobald etwas Unerwartetes passiert und Menschen mit Fremdheit konfrontiert werden.

Inwiefern Otheringprozesse auch im Leben der Proband\*innen eine Rolle spielen, zeigt sich an den Reaktionen eines Schülers, welcher im Gesprächsverlauf häufiger grinst. Als Max im Gespräch mit dem anderen Protagonisten auf dem Wasser errötet, zeigt Proband 1 ins Buch und richtet seinen Finger auf den Jungen im Schwimmring.

P1: ((lacht, zeigt auf jungen im schwimmring)) der schämt sich voll

Als eine Mitschülerin die Sorge teilt, dass der Protagonist Max keine Freunde haben könnte, reagiert der Schüler ebenfalls mit einem Lachen sowie ablehnender Körperhaltung.

P4: vielleicht hat er aber auch keine freunde

P1: [((lacht verschränkt die arme und lehnt sich zurück))]

Auch an weiterer Stelle des Gesprächsverlaufs, als das Wort „Außenseiter“ fällt, fängt der Proband an zu Lachen.

P3: er ist ein [außenseiter] sieht so aus weil guck mal ((zeigt auf einen fischschwarm)) die alle sehen gleich aus und die gucken auch so zurück zu dem

P1: [((lacht))]

Karlo Meyer (2022, 191) beschreibt die „Fine Grained [...] Regulation“ in Anlehnung an Keith Stanovic als Fähigkeit, spontane Gefühlsausbrüche zu unterdrücken. Dass der Junge sein Kichern in diesen Situationen nicht kontrolliert, könnte als Versuch gedeutet werden, sich selbst von einer Außenseiterrolle zu distanzieren. In diesem Fall würde die Abwertung des ‚Anderen‘ genutzt, um das ‚Eigene‘ zu stärken. Seine Mitschüler\*innen gehen auf die Gefühlsausbrüche nicht ein. So scheinen ihnen diese aus dem Schulalltag vertraut. Zu beobachten ist, dass die Belustigungen des Jungen v.a. zu Anfang der Bilderbuchrezeption auftreten. Umso interessanter ist, dass sich eine Irritation auf Seiten des Probanden abzeichnet, als die Schüler\*innen versuchen, die realistische und fantastische Erzählebene zusammenzubringen.

P1: [ABER] ((zeigt mit dem finger, dass er etwas wichtiges sagen möchte))  
DIE FRAGE IST: sind die menschen am strand rassistisch?

So reagiert der Proband 1 auf die im Gespräch geäußerten Befürchtungen seiner Mitschüler\*innen hinsichtlich Ausgrenzungserfahrungen des Protagonisten mit der Frage, ob die Menschen am Strand, denn „rassistisch“ seien. Der spontane Einwurf des Schülers zeigt, dass das literarische Gespräch ihn dazu verleitet, über die Haltungen der Strandbesucher genauer nachzudenken, zu hinterfragen, warum diese auf Max abstoßend reagieren würden und knüpft damit an die Erfahrung seiner Mitschülerin an – „weil wenn sowas passiert, flippen die Leute ja aus“. Entsprechend wird an dieser Stelle besonders deutlich, dass die Rezeption der Geschichte zur Auseinandersetzung mit Diskriminierungsformen führen und Heranwachsende herausfordern kann, gesellschaftliche Strukturen aufzudecken. Demzufolge macht der Dialog zwischen den Schüler\*innen die Bedeutung eines sensiblen Umgangs mit Fremdheit transparent, um Otheiringprozessen entgegenzuwirken und die o.g. „Brutstätten des Fremden“ (Waldenfels 2018, 15) zu entschlüsseln.

Mit der Rezeption der anschließenden Seiten entwickeln die Rezipient\*innen ihre Gedanken auf der fantastischen Ebene weiter und imaginieren einen Ausgang der Geschichte, der es dem Protagonisten ermöglicht, sich in seiner Individualität zu offenbaren. Folgender Transkriptausschnitt gibt einen Einblick in die Herausforderung der Schüler\*innen mit Mehrdeutigkeiten im Interpretationsprozess des literarisch Erzählten umzugehen und zu akzeptieren, dass ihre individuellen Deutungen nebeneinander im Raum stehen können. Gleichmaßen lernen die Proband\*innen Ambiguität als Wert kennen, indem sie die literarischen Erfahrungen und Deutungsmuster ihrer Mitschüler\*innen in den eigenen Sinnbildungsprozess integrieren und die Interpretation der Geschichte als gemeinsame Deutungsleistung erfahren.

P2: hm da schwimmt er vielleicht zu seinem zuhause im wrack ((zeigt ins buch)) oder was das ist

P1: er hat sich ehm GETRAUT [.] er ist quasi BEFREIT VON SEINER LAST

P2: nein also wie ich eben schon erwähnt hab ein wrack ist das und vielleicht ist das ja wirklich sein zuhause

P3: er macht wahrscheinlich eine entdeckung vielleicht oder es ist [.] auch wie [P2] sagte sein zuhause oder seine heimat

P4: oder er hat etwas angst und denkt so | ICH SCHAFFE DAS | ICH HAB MICH JA INS WASSER GETRAUT ALSO SCHAFF ICH DAS JA WOHL AUCH | und er will wohl [.] also er ist neugierig

P1: [ehm] VIELLEICHT ist er KLUG | findet da drin nen SCHATZ ehm bringt ihn nach oben ehm zu seinen freunden und TRAUT SICH ((macht große augen)) ehm ihnen das zu zeigen dass er ein menschlich ist und dann bringt er halt den schatz mit nach oben und dann ja ((unterstützt mit gesten))

Die Vermutung, dass der Fisch bzw. Protagonist unter Wasser einen Schatz entdecken könnte, trifft tatsächlich ein. In der Schatzkiste am Meeresgrund befindet sich eine funkelnde Perlenkette. Diesen Schatz trägt der Protagonist an die Wasseroberfläche und es erfolgt ein Wechsel zurück auf die realistische Erzählebene.

P4: also [...] sowas ähnliches meine ich auch das kann ja [...] die tradition sein dass man ein goldstück zum beispiel jemandem an land gibt den man wirklich gerne mag und sagt: HIER ICH MÖCHTE DIR MEIN GEHEIMNIS ANVERTRAUEN | sowas vielleicht

In der Aussage von P4 zeigt sich, dass die Rezipient\*innen dem Schatz größere Bedeutung zuschreiben als der bloßen Kennzeichnung als Gegenstand. Durch Prozesse intensiver Perspektivenübernahme deuten sie den Fund der Schatztruhe als persönlichen Gewinn des Protagonisten, der sich durch die Entdeckung des Schatzes und einhergehend die Weiterentwicklung seiner Persönlichkeit überwindet und sich seinen Ängsten stellt. Aus diesem Fund eigener Stärke könne der Protagonist den Aussagen der Kinder zufolge Mut schöpfen, um sich einem anderen Menschen anzuvertrauen.

P2: also hm ich denke dass das irgendwie ist[...] wenn man einen schatz oben ans wasser bringt also oben ans land bringt dass man dann für immer ein mensch oder ein fisch ist | das kann man dann sich aussuchen

Die Schüler\*innen übertragen die Entdeckung des Schatzes impulsgeleitet auf die realistische Erzählebene. Sie stellen Spekulationen an, welche Bedeutung der Schatz für den Jungen im Schwimmring trägt und welche Gedanken er aus dem Unterwassererlebnis mitnimmt. Es stellt sich zudem die Frage nach der Bedeutung der Perlenkette für den Ausgang der Geschichte, welche als Gegenstand sowohl unter den Wellen als auch an der Wasseroberfläche eine zentrale Rolle spielt. Max hält sie in der Hand und zeigt sie stolz seiner Mutter, während sie ihn aus dem Wasser trägt. Neben der Auseinandersetzung mit dem Protagonisten Max versetzen sich die Schüler\*innen in die Lage des zweiten Protagonisten, in die des Jungen, der Max zu Beginn der Geschichte auf dem Wasser begegnete. Als Beobachter wird dieser mit den Grenzen seines eigenen Vertrauten konfrontiert, als Max von seiner Mutter aus dem Wasser getragen wird. Die Proband\*innen zeigen sich subjektiv involviert in das Geschehen und äußern Vermutungen über die Gefühle des Jungen.

P2: [jetzt fühlt er sich] [...] verlassen

P3: oder ich glaube eher so mitleidig und er ähm ist traurig für den jungen dass er sieht dass er im rollstuhl [ist] ( )

P4: oder ich glaube so SCHULD soll das eher [sein] so dass er ihn verletzt hat wohl | er hat ja gesagt WARUM DAS DENN und [...] der junge max wurde ja rot | und dachte vielleicht so ACH SON BABY und jetzt denkt er ES TUT MIR LEID ICH MUSS MICH WOHL BEI DEM ENTSCHULDIGEN | sowas glaub ich eher

Sie entwickeln Handlungsoptionen und überlegen, wie sie sich in der Situation des Protagonisten verhalten würden. In diesem Zuge greifen sie auf eigene Erfahrungen aus sozialen Interaktionen zurück und formulieren Ratschläge.

P1: ehm vielleicht sollte er sich ehm mehr selbst vertrauen und ehm

P3: vielleicht geht er erstmal so vorsichtig [hin] und sagt nicht so HALLO ganz laut sondern erstmal hm ganz vorsichtig und sagt so ENTSCHULDIGUNG ehm so ganz vorsichtig

P2: ja also er sagt jetzt nicht so HEY BRO ( )

P4: er geht wohl langsam glaube ich dahin weil er auch etwas angst vor der mutter glaube ich hat weil er hat den ja schon etwas doof behandelt [also] geht er glaube ich so nachdenklich und langsam hin so ICH MACHE DAS | ICH HAB MUT [...]

Es wird deutlich, dass die Schüler\*innen sich auf Interpretationen beziehen, welche sie zuvor in der Auseinandersetzung mit dem Protagonisten Max entwickelten, um diese nun auf die Gedanken des Beobachters zu übertragen. Sie identifizieren, dass sich beide Protagonisten in der Geschichte überwinden mussten, um aus ihrer Komfortzone herauszutreten und sich dem Umgang mit Fremdheit zu stellen. Beide machen eine identitätsbezogene Entwicklung durch und auch die Proband\*innen nehmen Erfahrungen aus der Bilderbuchrezeption für ihren Umgang mit dem Schlüsselthema mit. Die Schüler\*innen identifizieren, dass der beobachtende Junge in der Konfrontation mit Fremdheit und Scham über sich hinauswächst und aus der Situation heraus den Mut schöpft, ein zweites Mal auf Max zuzugehen. Sie erleben, dass es für diese Veränderung erst die eigene Betroffenheit und Auseinandersetzung mit Fremdheit braucht und erfahren so das identitätsstiftende Potenzial einer Offenheit gegenüber dem Unvertrauten. In einer Schlussrunde im Anschluss an das Vorlesegespräch haben die Kinder impulsgeleitet die Möglichkeit, diesen „Gedankenschatz“ auszuformulieren, d.h. einen Gedanken mit ihren Mitschüler\*innen zu teilen, den sie für sich festhalten möchten.

P3: also ehm ich habe auch daraus was gelernt dass man sich seinen ängsten stellen soll und nicht sich zum beispiel so verstecken soll hinter den[en] sondern rausgehen und ehm sagen so ICH SCHAFF DAS sich mut selber auch geben ehm und dann auch sich darauf freuen sollte und nicht so HM ICH HAB ANGST oder so ICH WILL DAS NICHT

Ein Proband findet für die Darstellung seiner literarischen Erfahrung eine Metapher und bringt damit den Beitrag der Bilderbuchrezeption zur Identitätsentwicklung der Schüler\*innen sowie die Wertschätzung heterogener Lebensentwürfe auf besondere Weise zum Ausdruck.

P3: also man soll sein herz ((fasst sich auf die brust)) dann so frei lassen und ja gucken was du so machen willst und du musst dich auch selbst motivieren wenn du etwas schaffen willst | du musst dein herz dann einfach freilassen

## 8 Fazit und Ausblick

Im Anschluss an die Rezeptionsstudie stellt sich die Frage, ob mit dem Einsatz diversitätssensibler Kinderliteratur ein Zugang gefunden wurde, der es (Religions-)Lehrkräften ermöglicht, sich in ihrem Unterricht mit dem Thema *Fremdheit* auseinanderzusetzen und sie ermutigt, sich an Gespräche über das Schlüsselthema mit ihren Schüler\*innen heranzutrauen. Wie tiefgreifend sind die literarischen Erfahrungen der Proband\*innen? Kann die gemeinsame Rezeption des Bilderbuches „Unter den Wellen“ einen Beitrag zur Förderung von Fremdheitssensibilität leisten, das Denken und Handeln der Schüler\*innen hinsichtlich ihres alltäglichen Umganges mit Fremdheit positiv beeinflussen?

Im Rahmen der Rezeptionsstudie konnte gezeigt werden, dass das Betreten eines literarischen Erfahrungsraumes Heranwachsenden die Möglichkeit bieten kann, persönliche Erfahrungen auf eine fiktionale Welt zu übertragen (*top-down*), welche ihnen zugleich den nötigen

Abstand gewährt, diese literarisch verpackt ins Gespräch zu bringen. Das literarische Zentrum offeriert den Schüler\*innen die Chance, in der Gruppe eine gemeinsame Fremdheitserfahrung (mit) zu erleben, über diese begleitend ins Gespräch zu gehen und durch gezielte Impulse konstituierende Elemente von Fremdheit zu entschlüsseln. Im fiktionalen Raum erproben sie den Umgang mit unvertrauten Situationen sowie uneindeutigen Informationen und entwickeln aus der Perspektive der Protagonisten mögliche Handlungsformen, wenn sie Alterität erfahren und sich mit Fremdheit konfrontiert sehen (*bottom-up*). Sie entdecken im literarischen Gewand, dass sie die persönlichen Grenzen des ‚Anderen‘ nicht auf den ersten Blick wahrnehmen können und erleben die Gefahr vorschneller Urteile. Aus der literarischen Erfahrung heraus formulieren die Schüler\*innen, dass Begegnungen mit dem Unvertrauten möglich sind, sobald eigene Grenzen durchbrochen, Angst und Scham in Mut und Stärke überführt werden. So lässt sich die **Hypothese 1** hinsichtlich der Frage, ob das Bilderbuch „Unter den Wellen“ den Schüler\*innen Anreize bietet, um die literarischen Erfahrungen auf das eigene Denken und Handeln zu transferieren, vor dem Hintergrund bestätigen, dass die Betrachtung an den Schlüsselmomenten der Geschichte von Impulsen begleitet wird, die dazu anregen, im Moment zu verweilen und die Kraft sowie inhaltliche Tiefe der Illustrationen zu entfalten. Aus der literarischen Auseinandersetzung ziehen die Heranwachsenden am Ende des Gespräches Schlüsse für ihren zukünftigen Umgang mit dem Schlüsselthema und begeben sich damit nach der intensiven Bilderbuchbetrachtung auf eine Metaebene. Diese ermöglicht ihnen einen Transfer der Erfahrungen, die sie im Vorlesegespräch sammeln, auf ihr eigenes Denken und Handeln sowie eine Bündelung der Erfahrungsmomente, die zu ihrem individuellen Verständnis fremdheitssensibler Praxis beitragen. Die Schüler\*innen stehen im ganzen Rezeptionsprozess vor der Herausforderung, ihre Gedanken, aufkommende Emotionen und spontane Eindrücke im selben Moment zu versprachlichen. Sollte für die Thematisierung des Schlüsselthemas und die Arbeit mit der Geschichte mehr Zeit zur Verfügung stehen, könnte den Kindern in handlungs- und produktionsorientierten Phasen Zeit eingeräumt werden, um den Lektüreeindrücken individuell nachzuspüren und diese beispielsweise in gestalterischer Form auszudrücken.

Da Lektüreeindrücke subjektiv sind und von der persönlichen Selbst- und Weltwahrnehmung abhängen, machen sich die Rezipient\*innen auf Grundlage der gleichen Erzählung individuell auf den Weg und begeben sich „auf Spurensuche nach der Stelle, an der eine Ordnung in ihrer Ordnung ihres Gegenstandes irritiert wurde“ (Freuding 2022, 386). Sie entschlüsseln Otheringprozesse und spüren den Emotionen eines Menschen nach, der durch das Abweichen von einer Ordnung Ablehnung erfährt. Diese Eindrücke setzen sie in Beziehung zu eigenen Wahrnehmungen in ihrem Umfeld und beleuchten diese kritisch. Dass der Protagonist Max nicht schwimmen kann, ist zunächst ein Geheimnis. Die Schüler\*innen greifen dies im Gespräch auf und stellen z.T. die Vermutung an, dass Max sich dadurch davor schützen wolle, von anderen Kindern für seine Schwimmunfähigkeit ausgelacht zu werden. Den Reaktionen der Proband\*innen ist zu entnehmen, dass sie auf gesellschaftliche Fähigkeitsnormen rekurrieren, denen Max nicht entspricht. Die Heranwachsenden führen Folgen auf, welche aus einer solchen Unfähigkeit resultieren bzw. Reaktionen des gesellschaftlichen Umfelds. Die Bilderbuchrezeption regt die Schüler\*innen folglich an, gesellschaftliche Un-/Fähigkeitserwartungen zu reflektieren, indem sie diese aus der Perspektive eines Betroffenen betrachten. Anhand des Beispiels des zunächst kichernden, später gesellschaftskritisch-fragenden Probanden wird deutlich, inwiefern das Bilderbuch dazu beitragen kann, verfestigte Bilder des Eigenen und Fremden sowie insbesondere die Stärkung des Eigenen durch Abwertung des ‚Anderen‘ in Zweifel zu ziehen. Diese Schlüsselsequenz bringt zum Ausdruck, dass der Mensch schon im Kindesalter in Ordnungs- und Machtverhältnisse verstrickt ist, welche das eigene Handeln beeinflussen,

über eine zugewandte oder aber ablehnende Haltung gegenüber dem ‚Anderen‘ entscheiden. Es bestätigt sich die Empfehlung Freudings (2022, 19), Erfahrungen von Fremdheit auf der einen Seite sowie Erfahrungen des ‚Fremdgemachtwerdens‘ auf der anderen Seite aufzugreifen. Die Figurenkonzeption des Bilderbuches „Unter den Wellen“ stiftet den Schüler\*innen mehrperspektivische Identifikationsangebote und ermöglicht es ihnen, durch Prozesse der Perspektivenübernahme (mit) zu erleben, dass es zu einer Annäherung zwischen zwei Personen kommen kann, die einander zuvor unvertraut und fremd waren. Folglich ist **Hypothese 2**, welche das werkimmanent-identifizierte Potenzial des Bilderbuches aufgreift, gesellschaftliche Ordnungen in ihrer machtvollen Existenz wahrzunehmen sowie diskriminierende Reaktionen auf das Abweichen von einer Ordnung aufzudecken und zu reflektieren, auf Grundlage der Rezeptionserfahrungen dieser Stichprobe zuzustimmen. Im Rahmen der Reflexion der Gesprächsführung wurde deutlich, dass auch die moderierende Instanz nicht geschützt ist vor „blinden Flecken“ und folglich nicht befreit ist von einer unbemerkten Reproduktion internalisierter Muster (vgl. Wischer/Spiering-Schomborg 2020, 364). In diesem Fall bezieht sich die Gefahr der Festschreibung auf das Adjektiv „fremd“, welches im Gespräch häufiger genutzt wurde, sodass an dieser Stelle noch einmal die Bedeutsamkeit hervorgehoben werden kann, die eigene Sprachsensibilität kontinuierlich zu reflektieren. Dennoch würde ich mich an dieser Stelle Wischer und Spiering-Schomborg (2020, 364) dahingehend anschließen, aus Angst vor der Fortschreibung internalisierter Strukturen den Dialog nicht zu vernachlässigen, sondern diesen vielmehr als Raum zur Initiierung von Veränderungsprozessen zu gebrauchen.

Die Schüler\*innen können durch die Rezeption der Geschichte und das Betreten eines literarischen Erfahrungsraumes plurale Fremdheitserfahrungen sammeln und diese zu ihren Konstruktionen des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ in Beziehung setzen. Hinsichtlich **Hypothese 3**, welche sich der Ent-/Dramatisierung der Dimension Dis/Ability widmet, ist hervorzuheben, dass die Differenzdimension Dis/Ability nicht ins Zentrum der literarischen Auseinandersetzung rückt, sondern der Fokus des Bilderbuches und des Vorlesegesprächs vielmehr auf der zwischenmenschlichen Beziehung der beiden Jungen, ihrer je individuellen Entwicklung und dem Umgang mit der eigenen Begrenztheit liegt. Diesbezüglich möchte ich mich der Jurystimme des Kimi-Siegels für Vielfalt in der Kinder- und Jugendliteratur anschließen und betonen, „dass die Behinderung nicht als Merkmal des Jungen gekennzeichnet [und] die Geschichte nicht von der Behinderung aus erzählt [wird]“ (Wagenitz 2022). Dennoch ist nicht zu untergraben, dass es in den Gesprächen der Schüler\*innen auch unbemerkt zu Reproduktionen gesellschaftlicher Ordnungen und Muster kommt. So verweisen die Kinder in Bezug auf die Differenzdimension Dis/Ability auf stereotype Zuschreibungen und Differenzvorstellungen, welche mit Markus Schiefer Ferrari (2012, 18) auf Ebene der Kontrastierung (Gegenüberstellung von Menschen mit und ohne Behinderung), der Metaphorisierung (Behinderung als Gegenbild heiler Wirklichkeit) sowie auf Ebene der Ethisierung (Aufforderung zum Engagement für Ausgegrenzte) anzusiedeln sind. Ein Proband betont im Rezeptionsprozess, dass er mit einem Jungen mit körperlicher Beeinträchtigung befreundet sei, er diesen jedoch „auch so wie nen normalen Mensch“ behandle. Eine Probandin erwähnt wiederum, dass „man ja [manchmal] auch den behinderten Menschen etwas Gutes [tut]“. Diese Äußerungen entstammen einem Dialog der Kinder über Handlungsperspektiven für einen fremdheitssensiblen Umgang, nachdem sie sich intensiv mit der Gefühlslage des Protagonisten Max auseinandergesetzt haben, welcher gehbehindert ist. Aus diesen Aussagen der Proband\*innen geht hervor, dass es sich bei der Dekonstruktion internalisierter, klischeebehafteter Denkmuster um einen kleinschrittigen Prozess handelt, welcher nicht augenblicklich zu vollziehen ist.

Das Bilderbuch „Unter den Wellen“ bietet insbesondere durch die Gestaltung der Erzählerperspektive und den Einbezug diverser Betroffenheitsdimensionen viele Möglichkeiten zur Identifikation und Perspektivenübernahme. Das Vorlesegespräch profitiert von der Vielzahl an Reflexionsanlässen und Interpretationsmöglichkeiten des Bilderbuches, um mit kindlichen Rezipient\*innen in einen intensiven Austausch zu gelangen. Als besonderes Potenzial erweist sich die detailreiche Bildgestaltung Xavier Salomós. Durch die Konzentration der Erzählung auf der Bildebene ist es im Vorhinein zwar schwer einzuschätzen, zu welchen Interpretationen die Schüler\*innen gelangen können, doch gerade diese Offenheit ermöglicht es, mit Blick auf *Hypothese 4*, Mehrdeutigkeiten im Gespräch zuzulassen, die Kompetenzen der Schüler\*innen im Umgang mit Ambiguität zu erweitern und das Schlüsselthema in seiner Mehrdimensionalität zu erfahren. Mit dem Sprung von der realistischen auf die fantastische Erzählebene stehen die Schüler\*innen vor der Herausforderung, sich von der „Gewissheit [ihres] impliziten Weltvertrauens, des Denkens-wie-üblich“ (Reuter 2002, 233) zu verabschieden, sich auf die Begegnung mit Fremdheit einzulassen und gegenüber der Gültigkeit ihrer eigenen Meinung skeptisch zu bleiben. Die Schüler\*innen lassen sich irritieren durch das Erleben uneinholbarer Fremdheit und lernen im Gespräch durch die Konfrontation mit den unterschiedlichen Lektüreeindrücken ihrer Mitschüler\*innen, dass sie mit diesen umgehen können, indem sie diese nebeneinander existieren lassen. Sie bringen ihre je unterschiedlichen Deutungsansätze in den Dialog, werden in diesen bestärkt oder verwerfen sie wieder und schließen sich der Idee ihrer Mitschülerin/ihrer Mitschülers an. Sie sind herausgefordert, mit unterschiedlichen Interpretationen des gleichen Gegenstandes umzugehen, diverse Vermutungen gegeneinander abzuwägen, für eigene Deutungszusammenhänge einzustehen und die Offenheit zu akzeptieren, keine eindeutige Antwort zu erhalten. So bleibt auch den Rezipient\*innen äquivalent zu den Protagonisten das ‚Anderere‘ im Letzten fremd. Grundsätzlich orientiert sich die Haltung des Erhebungssettings an der Auffassung von Knauth et al. (2020, 47), einander mit Respekt und Wertschätzung zu begegnen, um „die Bedeutsamkeit des Dialogs zum Ausdruck grundlegenden Interesses am Anderen“ zu erfahren. Diese Grundeinstellung wird besonders durch den vorbereiteten Gesprächsleitfaden realisiert, dessen Impulse offen formuliert sind und keine Eindeutigkeit in den Reaktionen der Schüler\*innen evozieren. Vielmehr geben die Gesprächsimpulse dem Dialog ein Gerüst, um das Kernthema im Blick zu behalten und dies am Beispiel der Begegnung zweier Jungen am Strand gemeinsam unter die Lupe zu nehmen. In der Reflexion der konfliktbehafteten Situation der beiden Protagonisten erfahren die Kinder die Bedeutsamkeit einer grundlegend anerkennenden Haltung gegenüber der Individualität des ‚Anderen‘. Indem sie die Ursachen der zwischenmenschlichen Diskrepanzen analysieren, lernen sie, dass diese zumeist in mangelnder Vertrautheit, Scham und Unwissenheit begründet liegen und erarbeiten, wie sie einander wertschätzend begegnen und mit bleibender Fremdheit umgehen können. In der Abschlussrunde bringen die Kinder zum Ausdruck, dass sie der Sprachsensibilität im Umgang mit Fremdheitserfahrungen besondere Bedeutung beimessen. Sie haben die erste Begegnung der beiden Jungen auf dem Wasser miterlebt und erfahren, dass „eigene, rasche Fehlurteile“ das Gegenüber verletzen können (Meyer 2022, 185). Karlo Meyer (2022, 185) schlägt für den Umgang mit ambigen Situationen, ähnlich der Schüler\*inneneinfälle, vor, „sich für Komplexität Zeit zu nehmen, abzuwägen und dabei Entscheidungen allmählich und differenzierend zu treffen oder auch bewusst offenzuhalten.“

In der Studie wurde der literarische Zugang in einer Kleingruppe erprobt. Für den Einsatz von Literatur im Religionsunterricht wäre es bedeutsam, in Erfahrung zu bringen, welche Herausforderungen die literaturzentrierte Begegnung in einer größeren Lerngruppe mit sich bringt, wie sich die Vielzahl der Stimmen auf die Moderation auswirkt und welche Bedeutung der

Ambiguitätsfähigkeit der Lehrkraft in diesem Setting zukommt, um der Interpretationsvielfalt gerecht zu werden, individuelle Suchbewegungen zuzulassen und einzelne Lektüreerfahrungen nicht zu pauschalisieren. Darüber hinaus wäre es von Interesse das Schlüsselthema Fremdheit als Deutungsschema auf weitere Differenzdimensionen zu beziehen, an denen Konstruktionen des Eigenen und Fremden sichtbar werden, die von stereotypen Denkmustern und Strukturen behaftet sind, Diskriminierung und Ausgrenzung zur Folge haben.

## **Literatur**

- Becker, Maria**, Vorlesen im inklusiven Deutschunterricht, in: Standke, Jan (Hg.), Gegenwarts-literatur im inklusiven Deutschunterricht, Trier 2017, 53-64.
- Bräuer, Christoph**, Lesegespräche führen, in: Abraham, Ulf/ Knopf, Julia (Hg.), Deutsch – Didaktik für die Grundschule, Berlin 2014, 33-42.
- Diergarten, Pia**, Die Logik der Ambiguität – ein Überblick, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie Bd. 74 H. 2 (2022), 142-154.
- Freuding, Janosch**, Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung, Bd. 29: [transcript] Religionswissenschaft, Bielefeld 2022.
- Grantz, Rebecca**, Der „Andere kann anders (als ich) sein, dieses Andere muss mir aber nicht unvertraut und fremd sein.“ (Judith Könemann) – Diversitätssensible Kinderliteratur als Zugang zum Schlüsselthema Fremdheit im inklusiven Religionsunterricht der Grundschule, unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Paderborn, 2022.
- Hemshorn de Sánchez, Britta**, Anerkennung, in: Knauth, Thorsten/ Möller, Rainer/ Pithan, Annebelle (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster 2020, 283-292.
- Hunger, Ina/ Zander, Benjamin/ Zweigert, Maika/ Schwark, Claudia P.**, Impulsinterviews mit Kindern im Kindergartenalter – praktische Entwicklung und methodologische Einordnung einer Datenerhebungsmethode, in: Hartnack, Florian (Hg.), Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte, Göttingen 2019, 169-189.
- Knauth, Thorsten/ Möller, Rainer/ Pithan, Annebelle**, Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, in: Knauth, Thorsten/ Möller, Rainer/ Pithan, Annebelle (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt, Münster 2020, 17-63.
- Könemann, Judith**, Fremdheit, in: Knauth, Thorsten/ Möller, Rainer/ Pithan, Annebelle (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster 2020, 355-362.
- Könemann, Judith/ Sajak, Claß Peter**, „So anders bist Du gar nicht!“ – Interreligiöse und interkulturelle Bildung als Beitrag zum gelingenden Miteinander, in: Könemann, Judith/ Wacker, Marie-Theres (Hg.), Flucht und Religion. Hintergründe – Analysen – Perspektiven, Münster 2018, 229-241.

- Kruse, Iris**, Das Vorlesen lernförderlich gestalten. Astrid Lindgrens Märchen „Sonnenau“ – Ein Unterrichtsbeispiel zum „Höreraktivierenden Vorlesen“, in: Grundschulunterricht Deutsch Bd. 57, H. 1 (2010), 18-22.
- Martí, Meritxell/ Salomó, Xavier**, Unter den Wellen, Berlin 2020.
- Merle, Kristin**, Fremdheit und Verstehen, in: Merle, Kristin (Hg.), Kulturwelten. Zum Problem des Fremdverstehens in der Seelsorge, Berlin/Münster 2013, 15-34.
- Meyer, Karlo**, Ambiges wird schnell übersehen – ein Plädoyer für einen Lehr-Lern-Ansatz beim „automatischen“ Denken in Stereotypen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie Bd. 74 H. 2 (2022), 184-197.
- Meyer-Blanck, Michael**, Ambiguitätstoleranz – eine Dimension religionspädagogischer Hermeneutik?, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie Bd. 74 H. 2 (2022), 172-183.
- Möller, Rainer**, Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive, in: Möller, Rainer/ Sajak, Clauß Peter/ Khorchide, Mouhanad (Hg.), Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens, Münster 2017, 43-59.
- Möller, Rainer/Wedding, Michael**, Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?, in: Lindner, Konstantin/ Schambeck, Mirjam/ Simojoki, Henrik/ Naurath, Elisabeth (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht, Freiburg am Breisgau 2017, 139-158.
- Niebuhr-Siebert, Sandra**, Diversität in Kinder- und Jugendbüchern. Sandra Niebuhr-Siebert im Gespräch mit Pascal Fischer am 05.09.2020, URL: <<https://www.deutschlandfunk.de/diversitaet-in-kinder-und-jugendbuechern-sandra-niebuhr-siebert-im-gespraech-dlf-1c5a2aab-100.html>> (15.07.2022).
- Prengel, Annedore**, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden <sup>3</sup>2006.
- Reuter, Julia**, Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden, Bielefeld 2002.
- Schiefer Ferrari, Markus**, (Un)gestörte Lektüre von Lk 14,12-14. Deutung, Differenz und Dis/Ability, in: Grünstäudl, Wolfgang/ Schiefer Ferrari, Markus (Hg.), Gestörte Lektüre. Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese, Stuttgart 2012, 13-47.
- Schweiker, Wolfhard**, Diversität, in: Knauth, Thorsten/ Möller, Rainer/ Pithan, Annette (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster u.a.: Waxmann 2020, 87-97.
- Thiele, Jens**, Wenn die Bilder dunkel werden. Zur Inszenierung kindlicher Probleme im Bilderbuch, in: Thiele, Jens/ Wallach, Sabine (Hg.), Verborgene Kindheiten. Soziale und emotionale Probleme in der Kinderliteratur, Oldenburg 2007, 39-56.
- Wagenitz, Carolin**, Jurystimme zu Meritxell Martí. Unter den Wellen, <<https://kimi-siegel.de/2021/09/10/meritxell-marti-unter-den-wellen/>> (15.07.2022).
- Waldenfels, Bernhard**, Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, Frankfurt am Main 2018.

**Weyel, Birgit**, Ambiguitätstoleranz. Seelsorge als interkulturelle Seelsorge, in: Merle, Kristin (Hg.), Kulturwelten. Zum Problem des Fremdverstehens in der Seelsorge, Berlin/Münster 2013, 299-311.

**Wischer, Mariele/ Spiering-Schomborg, Nele**, Zooming – ein Werkzeug zum produktiv-verändernden Umgang mit Intersektionalität in religiösen Lernprozessen, in: Knauth, Thorsten/ Möller, Rainer/ Pithan, Annebelle (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster u.a.: Waxmann 2020, 363-374.

**Witten, Ulrike**, Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive, in: Konz, Britta/ Schröter, Anne (Hg.), DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten, Bad Heilbrunn 2022, 245-258.

**Zimmermann, Mirjam/ Butt, Christian**, Bilderbuchstunden. Bilderbücher für religiöse Bildungsprozesse in Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe, Göttingen 2016.