

Karlo Meyer\*

## Ambiges wird schnell übersehen – ein Plädoyer für einen Lehr-Lern-Ansatz beim „automatischen“ Denken in Stereotypen

<https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0021>

**Abstract:** The article introduces the Dual-Process Theory in cognitive science according to Daniel Kahneman and pleads for a stronger consideration of the “automatic” thinking in learning processes that decisively determines our everyday flow of thoughts and usually quickly establishes clarity in the case of the unclear and ambiguous. In addition to reflective clarifications, this automatic level of cognitive processes should also be taken into account when dealing with ambiguous phenomena in religious education. Examples from interreligious learning illustrate the suggestions.

**Zusammenfassung:** Der Artikel nimmt den kognitionswissenschaftlichen Ansatz der Dualen Prozesstheorie nach Daniel Kahneman auf und plädiert in Lernprozessen für eine stärkere Berücksichtigung von „automatischem“ Denken, das unseren alltäglichen Gedankenfluss maßgeblich bestimmt und bei Unklarem und Mehrdeutigem in der Regel rasch Eindeutigkeit herstellt. Neben reflektiven Klärungen sollte auch diese Ebene kognitiver Prozesse beim Umgang mit ambigen Phänomenen im Religionsunterricht berücksichtigt werden. Dazu werden exemplarisch Beispiele aus dem interreligiösen Lernen angeführt.

**Keywords:** Dual-Process Theory, prejudice, ambiguity, tolerance of ambiguity, interreligious learning

**Schlagworte:** Duale Prozesstheorie, Vorurteile, Ambiguität, Ambiguitätstoleranz, interreligiöses Lernen

„DIE Fundamentalisten sind böse.“

„DER Buddhismus ist die friedlichste Religion.“

„DER Islam hat ein Problem mit modernem Denken.“

„DER Westen ist moralisch verkommen.“

„DIE ANDEREN“ sind schuld.“

Absolut gesetzte Vor-Urteile und damit verknüpftes Schwarz-Weiß-Denken gehören zum Menschsein. Mit beidem verbinden sich Verzerrungen und beides

---

\*Kontakt: Prof. Dr. Karlo Meyer, Lehrstuhl für Religionspädagogik, Universität des Saarlandes, Gebäude A4 2, 66123 Saarbrücken, Deutschland, E-Mail: [Karlo.Meyer@uni-saarland.de](mailto:Karlo.Meyer@uni-saarland.de)

kann unerträgliche Auswüchse mit sich bringen. Das ist jedoch nicht alles, denn zugleich sind die damit verbundenen Denkfunktionen nicht nur problematisch – vielmehr sind sie trotz aller Nachteile denknötwendig. Während Hans Georg Gadamer 1960 in „Wahrheit und Methode“ das Verständnis von „Vorurteil“ neu fasste, indem er konstatierte, dass wir gar nicht anders können, als immer auf vorangehende Urteile zurückzugreifen, und dies zu einer prägenden hermeneutischen Kategorie erhob,<sup>1</sup> wurden die mentalen Mechanismen, Stereotype bereitzuhalten und auf rasche Bewertungen, gut oder böse, richtig oder falsch usw. zurückzugreifen, im Zuge kognitionswissenschaftlicher Klärungen erst allmählich in den letzten Jahrzehnten genauer verortet.<sup>2</sup> Vorgängige Urteile sowie unmittelbar verfügbare Kategorien und Einschätzungen sind danach beides, sowohl Verzerrungsgefahr als auch Teil unumgehbarer Denkprozesse.

Ihnen gegenüber stehen die Fähigkeiten des Menschen, diese Unmittelbarkeit zu unterbrechen, die Gefahr von eigenen, raschen Fehltritten zu erkennen, sich für Komplexität Zeit zu nehmen, abzuwägen und dabei Entscheidungen allmählich und differenzierend zu treffen oder auch bewusst offenzuhalten. Dazu bedarf es dessen, was in der Forschungsliteratur als „Ambiguitätstoleranz“ bezeichnet wird, kurz gesagt: Aushalten und differenziertes Umgehen mit Situationen, Fragen und Phänomenen, bei denen Lösungen und Klärungen bei genauerem Hinsehen nicht so einfach herbeizuführen sind und bei denen vieles im Vagen bzw. mehrdeutig bleibt. Um die damit verbundenen Möglichkeiten, um Optionen gegenüber (allzu) schnell verfügbaren Stereotypen sowie pädagogische Schneisen in diesem weiten Feld soll es in diesem Artikel gehen.

Die Ausführungen haben dabei einen tentativen Charakter, sie beanspruchen nicht, kognitionswissenschaftliche und religionspädagogische Erkenntnisse eins zu eins zu verknüpfen. Sie greifen vielmehr auf Erkenntnisse unterschiedlicher Forschungen zurück, um Vorschläge zu generieren und zur Diskussion zu stellen, die als Ausgangspunkt zur Falsifikation oder Verbesserung, in jedem Fall aber zur Anregung dienen sollen. Es geht also um erste Gehversuche auf einem wenig berührten, jedoch für den Umgang mit religiösen Belangen essentiellen Gebiet und damit verbunden um ein Plädoyer, hieran vertiefend weiterzuarbeiten.

---

<sup>1</sup> Vgl. Hans Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen (Mohr) 1965, 261 u. ö.

<sup>2</sup> Vor allem seit den 1970er Jahren. Vgl. zu verschiedenen Richtungen zur Forschung um Stereotype Jessica Haß, *Stereotype im interkulturellen Training*. Wiesbaden (Springer) 2019, 87–142. Ein Überblick zur Entwicklung der Kognitionswissenschaft insgesamt findet sich bei Thomas Sturm/Horst Gundlach, Ursprünge und Anfänge der Kognitionswissenschaft. Zur Geschichte und Geschichtsschreibung der ‚kognitiven Revolution‘ – eine Reflexion. In: Achim Stephan/Sven Walter (Hg.), *Handbuch Kognitionswissenschaft*. Stuttgart (Metzler) 2013, 7–22.

Wir beginnen mit einem Blick auf offenbar immer noch genutzte, stereotypisierend angelegte Materialien aus dem Themenfeld interreligiösen Lernens. Es folgen einige kurze, analytische Überlegungen zu dualen Prozesstheorien des Denkens und zur Ambiguitätstoleranz, um daran anschließend Vorschläge zum ersten Umgang mit den genannten Problemkonstellationen weiter auszuführen. Exemplarisch konzentrieren wir uns auf interreligiöses Lernen, es versteht sich aber, dass Vieles auch auf andere Themenfelder übertragbar ist.

## 1. Stereotypisierungen in Unterrichtsmaterialien – ein bleibendes Problem

Bedauerlicherweise sind religionspädagogische Materialien nicht unbeteiligt daran, Stereotype in interreligiösen Belangen zu verfestigen.

Blickt man in die Weiten des Internets, werden Materialien abgerufen, die Islam und Christentum einander apologetisch verzerrend gegenüberstellen. Als Beispiel kann die folgende Tabelle dienen, die sich auf docplayer und der Materialseite yumpu findet, unter deren Verweisen als Quelle das RPZ Heilsbronn angegeben wird. Dies mag ein Extrembeispiel sein, kann so jedoch die Problematik umso deutlicher vor Augen stellen.

„Islam	Christentum
Was kommt nach dem Tod? [...]	
Gott wird Gericht halten über die Menschen nach ihren Taten. [...]	Die Menschen dürfen hoffen, dass Gott ihnen vergibt, weil er sie liebt.“ <sup>3</sup>

Wie für apologetische Darstellungen (und mehr oder minder verkappte Stereotypisierungen) nicht unüblich sind die einzelnen Sätze für sich genommen nicht unrichtig. Das Problem besteht in der Aufteilung auf zwei Religionen, in denen tatsächlich jeweils beide Aspekte – der des Gerichts und der der Vergebung bzw. Barmherzigkeit Gottes – miteinander verschränkt sind. Das Verhältnis von

<sup>3</sup> Station 6 „Islam und Christentum im Vergleich“, Lernzirkel Islam, n.p., in der vorliegenden Version S. 16. Auf den ersten Seiten ist Julia Born als Autorin verzeichnet (vormals RPZ Heilsbronn), auf dem zitierten Blatt jedoch nicht. Der Upload auf docplayer wurde von Günter Kuntz (Uploadjahr 2016) vorgenommen (online abrufbar unter [docplayer.org/21024712-Lernzirkel-islam-lernzirkel-islam.html](https://docplayer.org/21024712-Lernzirkel-islam-lernzirkel-islam.html), Lesedatum: 15.02.2022). Dasselbe Material findet sich auch unter yumpu mit derzeit fast tausendzweihundert Aufrufen (online abrufbar unter [www.yumpu.com/de/document/view/22736723/lernzirkel-islam-lernzirkel-islam-rpz-heilsbronn](https://www.yumpu.com/de/document/view/22736723/lernzirkel-islam-lernzirkel-islam-rpz-heilsbronn), Lesedatum: 15.02.2022).

Jüngstem Gericht und Vergebung ist ein klassischer ambiger Topos in allen abrahamischen Religionen. Hinter dem Tabellenschema kann das Bemühen vermutet werden, der Ambiguität dieses Topos zu entkommen und für die eigene Gemeinschaft in diesem Fall nur die Liebe und die Vergebung zu reklamieren. Das ist selbstredend sachlich nicht korrekt.

Damit liegt das Arbeitsblatt ganz auf der Linie einer ebenso stereotypisierenden Tradition, die unsachgemäß vom „Gesetz“ des Judentums im Gegenüber zu Jesu Aussagen von einem barmherzigen Gott spricht.<sup>4</sup> Es geht jeweils um „Vereindeutigung“, die das besagte In- und Miteinander in den Traditionen überspringt, um Trennschärfe herzustellen (bzw. zu suggerieren) und allzu oft die eigene Tradition in einem besseren Licht darzustellen oder mindestens die andere Tradition auf Abstand zu halten.<sup>5</sup>

Auf dieser Ebene ließen sich noch diverse Analysen anführen und weitaus mehr für die Zukunft projektieren. Hier soll jedoch aus einem anderen Blickwinkel angesetzt werden.

## 2. Hintergründe unserer Denkfunktionen

### 2.1 Duale Prozesstheorie

Zunächst ist noch einmal zu betonen: Stereotypenbildungen und damit verbundene Schwarz-Weiß-Beurteilungen sind nicht einfach ein Problem, sie sind hochfunktional, effektiv und aus Sicht der Evolution sehr erfolgreiche Vorgehensweisen: „Die Komplexität unserer Außenwelt ist so groß, dass wir sie kognitiv reduzieren müssen, um handlungsfähig zu sein. [...] Biologisch betrachtet dient das Ausblenden von Reizen, die in einer Situation irrelevant sind, dem Über-

---

<sup>4</sup> Vgl. Peter Fiedler, Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analyse, Bewertung, Perspektiven. Düsseldorf (Patmos) 1980, 200–201. Vgl. allgemeiner zur theol. Problemlage auch Reinhold Boschki/Thomas Schlag, Art. „Gesetz und Evangelium – Evangelium und Thora“. In: WiReLex (2016). Vgl. auch die Problemlage bei Julia Spichal, Antijüdische Vorurteile in Lehrplänen und Schulbüchern für die Grundschule. In: Theo-Web 18 (1) (2019), 124–133; 124 u. ö.

<sup>5</sup> Vgl. Janosch Freuding, *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung*. Bielefeld (Transcript) im Druck 2022, 11. Vgl. auch Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hg.), *Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder*. Braunschweig 2011.

leben [...].“<sup>6</sup> Weitergehende Erklärungsmuster zum Denken in Stereotypen gibt es auf vielfältigen Ebenen in der Gruppenpsychologie,<sup>7</sup> in der Persönlichkeitsforschung<sup>8</sup> und in der Kognitionsforschung zur menschlichen Informationsverarbeitung. Auf Letztere sei hier näher eingegangen, genauer auf die *Duale Prozesstheorie*.<sup>9</sup>

Deren Ansatz vertritt u. a. der israelisch-amerikanische Psychologe und Wirtschaftswissenschaftler Daniel Kahneman. Er beschreibt die „gespannte Interaktion zwischen zwei fiktiven Figuren [unseres Denkens] [...]: dem automatischen System 1 und dem ‚anstrengenden‘ – eine gezielte willentliche Aktivierung erfordernden – System 2.“<sup>10</sup> Fast immer denken wir im automatischen System 1 (auch beim flüssigen Lesen), wohingegen System 2 eigener Aktivierung bedarf.<sup>11</sup> Während es auf der einen Seite Denkprozesse gibt, die quasi von selbst ablaufen und deren Resultate unmittelbar verfügbar sind, ohne dass großes Nachdenken nötig wäre (neben dem flüssigen Lesen z. B. „Was ist 4x4?“), werden bei anderen Denkprozessen bewusste Analyseschritte oder zeitintensivere Denkopoperationen durchgeführt („Was ist 17x43?“). 4x4 und die flüssig erkannten Wortbedeutungen hinter den Buchstaben dieser gedruckten Seite stehen gleichsam automatisch innerhalb von System 1 zur Verfügung, für 17x43 oder eine beim Lesen aufkeimende grammatische Frage muss System 2 erst eigens hinzugezogen werden. Es versteht sich, dass die Rede von „Systemen“ selbst schon als „Metapher“ zu verstehen ist<sup>12</sup> bzw. als zusammenfassende Begrifflichkeit für komplexe Prozesse, deren genauere Erforschung noch aus- bzw. am Anfang steht. Forschungsfragen lauten, zu welchen Verzerrungen es unter System 1 kommt<sup>13</sup> oder unter welchen Bedingungen genau das anstrengendere System 2 aktiviert wird. Die Formulierung legt schon nahe, dass wir System 2 oft vermeiden, da es mit Energie und einem eigenen Aufwand verbunden ist (So erlaube ich mir gegenüber der Leser-

**6** Haß, Stereotype, 107.

**7** Vgl. dazu die Übersicht über die Literatur ebd., 119–124.

**8** Vgl. auf diesem Gebiet auch die Anfänge um Else Frenkel-Brunswick. Siehe weiterführend dazu Anmerkung 18.

**9** Eine Liste der Varianten des dualen Systems findet sich bei Keith Stanovich, *Rationality and the Reflective Mind*, Oxford (University) 2011, 18. Stanovich möchte inzwischen lieber von Typ-1 und Typ-2 Prozessen reden, da er den Begriff System für missverständlich hält.

**10** Daniel Kahneman, *Thinking, Fast and Slow. Schnelles Denken, langsames Denken*. München (Penguin) 2012, 513 (engl. Originalausgabe: New York 2011).

**11** Die Rede von „Systemen“ wurde im Jahr 2000 eingeführt von Keith Stanovich/Richard West, *Individual Differences in Reasoning. Implications for the Rationality Debate*. In: *Behavioral and Brain Sciences* 23 (2000), 645–665. Nach Kahneman, *Thinking*, 572.

**12** Ebd., 514.

**13** Dieser Frage geht Kahneman als Wirtschaftswissenschaftler in seinem Werk primär nach.

schaft die Frage: Haben Sie sich die Mühe gemacht, die Rechenaufgabe 17x43 zu lösen? Vermutlich nicht, da es Ihnen zu aufwändig bzw. belanglos schien). Dieses energiesparende Verhalten ist in aller Regel berechtigt, kann jedoch in einer ganzen Reihe von Bezügen zu Fehleinschätzungen oder sogar Fehlverhalten führen<sup>14</sup> (z. B. bei rascher Vereindeutigung in sozialen Bereichen).

Überraschenderweise sind die Verbindungen der Forschungsliteratur zwischen der Klärung zu diesen Systemen und dem Forschungsgebiet der Ambiguitätstoleranz bestenfalls lose geknüpft.<sup>15</sup>

## 2.2 Ambiguitätstoleranz

Das Wort *Ambiguität* entstammt dem lateinischen *ambiguus*, das in seiner Grundbedeutung mit „sich nach zwei Seiten hinneigend“ übertragen werden kann und sich mit Übersetzungsmöglichkeiten wie „unentschieden“ oder „ungewiss“ verbindet.<sup>16</sup> Soziale Erfahrungen können „uneindeutig“ sein; ästhetische Phänomene, beispielsweise Gedichte und Bilder, können „mehrdeutig“ sein; politische, gesellschaftliche wie auch religiöse Probleme verbinden sich mit oft unlösbaren Fragen, damit verknüpfte Entscheidungen sind in ihren Auswirkungen oft komplex und nicht pauschal zu bewerten.<sup>17</sup> Wichtig ist in unserem Zusammenhang die Einsicht, dass fast alle religiösen Themen Ambiges mit sich bringen. Das versteht sich bei ethischen Dilemmata; es gilt für dogmatische Fragen wie die zum Verhältnis von Gericht und Gnade oder zum Gottesverständnis, aber eben auch für interreligiöses Lernen, z. B. bei der Einordnung anderer Religionen.

*Ambiguitätstoleranz kann als die Fähigkeit verstanden werden, fluide soziale, ethische wie religiöse Situationen, schwer oder gar nicht lösbare Fragen sowie Vages und Offen-Bleibendes auszuhalten, konstruktiv anzugehen und gegebenenfalls auch als solches stehen zu lassen.* Die entsprechende Intoleranz beschreibt klassisch das Unbehagen gegenüber entsprechenden Phänomenen sowie das Verhalten,

<sup>14</sup> Kahneman, Thinking, passim.

<sup>15</sup> Vgl. z. B. die Notizen bei Kahneman, Thinking, 106; 109; 136 (ähnlich: 145).

<sup>16</sup> Thomas Baier (Hg.), *Der Neue Georges. Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch*. Darmstadt (WBG) 2013, 282.

<sup>17</sup> Einige Autoren u. a. Stanley Budner verbinden mit Ambiguität nicht nur Phänomene, mit denen sich „Unlösbarkeit“ und generell „Komplexität“ assoziieren lässt, sondern auch „novelty“ (ders., Intolerance for ambiguity as a personal variable. In: *Journal of Personality* 30 (1962), 29–50, 30). Dies ist m. E. mindestens in religiösen Zusammenhängen hoch problematisch, vgl. dazu Karlo Meyer, Scales for the measurement of ambiguity tolerance. In: *Theo-Web* (1) (2022) (in Red. 2022).

eine unmittelbare Eindeutigkeit, respektive eine klare Lösung zu präsentieren wo Mehrdeutigkeit und Un(auf)lösbarkeit sachgerecht wären. Da dies andernorts ausführlich beschrieben wurde, kann es an dieser Stelle bei der kurzen Beschreibung bleiben.<sup>18</sup>

Wenn im vorletzten Satz u. a. das Verb „präsentieren“ genutzt wurde, suggeriert dies einen willentlichen Prozess. Der Sachverhalt ist jedoch komplexer, wenn wir die duale Prozesstheorie hinzuziehen. System 1 ist dazu ausgelegt, rasch und „automatisch“ Entscheidungen und Urteile herbeizuführen und nicht Ambiges zu „bedenken“, bestenfalls kann „automatisch“ ein erlerntes Etikett wie „komplex“ vergeben werden. Oft wird jedoch Mehrdeutigkeit auf eine Seite hin reduziert oder unmittelbar eine Handlung initiiert. Dies wird unter System 1 nicht durch Abwägen erreicht, sondern u. a. durch ein Set an rasch verfügbaren Erfahrungen oder Kernwissen (inkl. genetischen Mustern), die in diesem automatisierten Teil des Denkens hinterlegt sind (Gefahr => Flucht).

Zu weiterem, differenzierendem Denken müsste System 2 hinzugezogen werden. Findet dies bei ambigen Phänomenen nicht statt, kann deren Ambiguität selbst nicht weiter verfolgt, vielfach nicht einmal erkannt werden, wenn unmittelbar eine Reduktion auf eine Seite bzw. ein Handlungsmuster hin stattgefunden hat. Dies schließt einen hohen „Intellekt“ auf Ebene von System 2 nicht aus. Wird dieser jedoch nicht aktiviert, bleibt das „Bedenken“ (und damit auch das eigentliche Wahrnehmen) von Ambigem schlicht aus. Kahneman nennt dies „Denkfaulheit“<sup>19</sup>. Da es jedoch bekannterweise auch hochintellektuelle Personen mit dieser Mangelerscheinung gibt, ist eher von problematischen Automatismen mancher Mitmenschen zu reden (die dann z. T. nachträglich legitimiert werden), statt dies auf Faulheit zu reduzieren. Bemerkenswert ist, wie auch reflektierendes Denken zur anschließenden Rechtfertigung der spontanen Automatismen und Stereotype neigt. So beschreibt Haß in Bezug auf Weltbilder:

„Zwar werden [...] [stereotype Weltbilder unter System 1] auch durch neue Reize modifiziert, aber im Alltag handelt es sich dabei eher um kleinere Verschiebungen oder Ausdifferenzierungen. Ein starker Widerspruch kann unter Umständen als Bedrohung [...] empfunden werden. In erster Instanz schützt sich das Gehirn durch [...] selektive Wahrnehmung. Dies beginnt bei der selektiven Zuwendung zu Informationen. Menschen neigen dazu, sich vor allem mit Informationen zu befassen, die ihr Weltbild stützen, anstatt es in Frage zu stellen. Gelangt der dissonante Reiz dennoch ins Bewusstsein [und wird von System 2 aufgegriffen], besteht die kognitiv schonendste Strategie des Umgangs damit darin, eine Ausnahme von der Regel anzunehmen [...]. Da Ausnahmen Regeln bestätigen, wird das vorhandene

<sup>18</sup> Vgl. Karlo Meyer, *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2019, 270–302, sowie zur empirischen Literatur Meyer, Scales.

<sup>19</sup> Kahneman, *Thinking*, 67.

Schema ironischerweise durch den dissonanten Reiz noch stabilisiert. [...] Eine weitere Möglichkeit besteht in einer leichten Umorganisation des Schemas, welche seine grundsätzliche Gültigkeit ebenfalls unberührt lässt.“<sup>20</sup>

## 2.3 Interaktion der Systeme

Dies ist von anderen Forschenden weiter verfolgt worden: Shane Frederick stellte zunächst fest, dass es Personen gibt, bei denen eine grundsätzliche (oder gebiets-spezifische) Schwäche der Überwachungsfunktion durch System 2 vorliegt,<sup>21</sup> ohne dass diese deshalb eine geringe Intelligenz hätten. Über diese Überlegungen hinaus ging der kanadische Kognitionspsychologe Keith Stanovich. Stanovich differenziert zwei Sparten von System 2. Er unterscheidet zwischen hohem Denkvermögen (umgangssprachlich hoher IQ, bei Stanovich „algorithmic mind“) und daneben ausgeprägter Bereitschaft zur rationalen Klärung (gewissermaßen als Niveau des Aktivierungsverhaltens von System 2, „reflective mind“/“Rationality“).<sup>22</sup> „[T]he key mechanism of the reflective mind [...] is the mechanism that sends out a call to begin cognitive simulation“<sup>23</sup> und damit verbunden „to override Type 1 processing“.<sup>24</sup> Letzteres schließt also auch ein, bei sich selbst (und anderen) aufkommende Stereotypenbildung frühzeitig kritisch durchschauen zu können.

Diese Unterscheidung von Intelligenz (im Sinne des IQ) und Rationalität (als Fähigkeit „to override Type 1“) erklärt, dass die Anfälligkeit und das Verharren in Stereotypen kaum mit einem Intelligenztest gemessen werden kann. Dies müsste erst durch einen eigenen von Stanovich vorgeschlagenen Test<sup>25</sup> zur Stärke der Überwachung durch System 2 erfasst werden.

Auch die überwachende *Rationality* lässt sich übrigens ihm zufolge wiederum in zwei Subsysteme untergliedern: Zur „Fluid Rationality“ als erstem Aspekt gehören Prozesse wie die Fähigkeit, Vor-Urteilen bei allzu dünner Informationslage zu widerstehen („Resistance“), aber auch die Fähigkeit zur „Fine Grained [...] Regulation“ u. a. spontaner Emotionen (wie Lachen über Fremdes); daneben

<sup>20</sup> Haß, *Stereotype*, 113.

<sup>21</sup> Dazu näher ebd., 66.

<sup>22</sup> Stanovich, *Rationality*, 29–42 und passim. Stanovich möchte daher lieber von „a kind of tripartite theory“ sprechen (32). Doch auch das ist selbstverständlich ein Hilfskonstrukt.

<sup>23</sup> Ebd., 47–48.

<sup>24</sup> Ebd., 20.

<sup>25</sup> Ebd., 246. Vgl. auch das gesamte Kapitel 191–246.

steht als zweiter Aspekt ein Bestand an Kernwissen und Kernerfahrungen („Crystallized Rationality“).<sup>26</sup>

Jenseits aller Abstraktionen und auch Verkürzungen, die Systemmetaphern mit sich bringen, ist das Folgende für pädagogische Belange von höchstem Interesse: Abläufe von Denkprozessen können „von System 2 so programmiert werden, dass Aufmerksamkeit mobilisiert wird, wenn ein bestimmtes Muster erkannt wird“.<sup>27</sup> Das heißt mit anderen Worten, dass auf bestimmte Auslöser hin der „reflective mind“ hilft, z. B. fehlerhafte Schnelleinschätzungen – wie eben Stereotype – von System 1 zu durchschauen.

Damit dies gelingt, sind Lernprozesse jeweils in den Systemen und in der Interaktion zwischen System 1 und System 2 notwendig. Da zu Ambiguitätsfragen genauere, empirisch-pädagogische Erkenntnisse m. W. fehlen, sei als Hypothese formuliert:

Wenn man Stereotype, damit verbundene pauschale Schwarz-Weiß-Urteile und Ambiguitätsvermeidungen aufbrechen möchte, ist es ratsam, auf die Interaktion zwischen System 1 und 2 Einfluss zu nehmen. Da auf Ebene von System 1 reflektierendes Denken nicht stattfindet, gilt es hier zunächst, gewissermaßen „auf schlichte Art“ zu lernen. System 1 z. B. kann *Auslöser* registrieren, die ein Weiterdenken mit System 2 nahelegen. Auch bei pädagogischen Prozessen geht es also um ein „Anlernen“ bzw. Trainieren von solchen Auslösern, die dann gewissermaßen automatisch erkannt werden.

In einem zweiten Schritt kann die Reflexion in System 2 auf der Ebene des „reflective mind“ hinzutreten, die Fehleinschätzungen von System 1 dekonstruieren kann. Ein Handicap besteht darin, dass die Reflexion nicht automatisch geschieht, sondern in der Regel aufgrund des Aufwandes sogar vermieden wird (Haben Sie schon das Ergebnis von  $17 \times 43$  ausgerechnet?).

Ich greife noch einmal auf den oben zitierten Satz zurück: System 1 „kann von System 2 so programmiert werden, dass Aufmerksamkeit mobilisiert wird, wenn ein bestimmtes Muster erkannt wird“.<sup>28</sup> Das heißt pädagogisch gesprochen, dass schlichtweg auch trainiert werden kann und sollte, unter dem nichtreflektierenden System 1 „automatisch“ durch Auslöser zu erkennen, dass z. B. eine Stereotypenbildung bzw. eine einseitige Ambiguitätsvermeidung droht und System 2 erforderlich ist.

Am Anfang dieses Artikels habe ich fünf Sätze notiert, die allermeisten von Ihnen dürften sich dabei nicht mit langwierigen Analysen aufgehalten, sondern

---

<sup>26</sup> Ebd., 192.

<sup>27</sup> Kahneman, *Thinking*, 136.

<sup>28</sup> Ebd., 136.

sie in ihrer Zusammenschau unmittelbar als unsachgemäße Pauschalisierungen identifiziert haben. Ich habe Ihnen dabei eine (eventuell gar nicht nötige) Hilfestellung gegeben, indem ich „DIE“ und „DER“ groß und in Anführungsstrichen geschrieben habe. Dadurch wurde auch für System 1 unmittelbar und sofort verortbar, dass hier eine Pauschalisierung vorliegt. Vielleicht haben Sie bei dem einen oder anderen Satz kurz überlegt, ob Sie ihm gedanklich nachgehen sollen, es dann aber „energiesparend“ verworfen. Immerhin hat aber der Auslöser gewirkt und Sie haben mindestens kurzfristig in Erwägung gezogen, System 2 hinzuzuziehen. Dies ist auf Ebene von System 1 genau das, was nötig, lernbar, aber bei vielen Menschen noch nicht weiterentwickelt ist: das Kontrollsystem von System 2 (mit Keith Stanovich „reflective mind“/“Rationality“) kurz zu konsultieren. Diese Reaktion auf Auslöser kann jede und jeder auch im Unterricht lernen.

Kommen wir zurück zur Ambiguitätstoleranz. Gegenüber der gängigen Literatur, in der zwischen mehr oder weniger ambiguitätstoleranten und ambiguitätsintoleranten Personen unterschieden wird, ist zunächst festzuhalten, dass in *jedem* Menschen System 1 zunächst insofern „ambiguitäts-in-tolerant“ ist, als Ambiges in diesem System *nicht verarbeitet werden* und bestenfalls „unverarbeitet“ stehen gelassen werden *kann*. System 1 ist darauf ausgelegt, schnell Eindeutiges zu präsentieren, um unmittelbares Handeln bzw. Weiterhandeln sicherzustellen (wie ja auch beim Lesefluss); der Ambiguität nachgehen kann erst System 2. Ambiguitätstoleranz äußert sich damit zwei- bzw. dreifach gestuft:

Als Erstes geht es um eine Weichenstellung, durch die entweder (a) eine *unmittelbare Vereindeutigung* eines tatsächlich uneindeutigen Phänomens stattfindet (somit Mehrdeutigkeit schlicht übersehen oder übergangen wird) oder (b) durch die alternativ eine „Warnleuchte“ aktiviert bzw. das Etikett „ambig“ vergeben wird. Wird eine solche „Warnleuchte“ registriert, kommt es auf einer zweiten Stufe zur Interaktion zwischen den Ebenen, um abzuwägen, ob tatsächlich analytisches Nachdenken unter System 2 hinzugezogen wird oder energiesparend verzichtet wird.<sup>29</sup> (Solch ein Verzicht ohne weitere Aktivität kann sowohl soziale Situationen, moderne Kunstwerke als auch existentielle Fragen wie die nach dem Tod betreffen; man muss nicht allem Ambigem vertieft nachgehen, aber es kann kurz erwogen werden, dies zu tun.) Erst als Drittes geht es – nach einem inneren „positiven Bescheid“ auf das Abwägen hin – im System 2 um das genauere Wahrnehmen des ambigen Phänomens und später dessen analytisch-reflektive Interpretation.

---

<sup>29</sup> Nach Stanovics dreigeteiltem System stellt es sich noch etwas anders dar, was hier aber nicht weiter ausgeführt werden kann (Rationality, 96; 143).

Die Ausführungen dieses Absatzes bleiben auf eine vorsichtige, wie oben beschrieben, tentative Weise zurückhaltend, denn in der empirischen Forschung zu Ambiguitätstoleranz wird dies überraschenderweise nicht aufgenommen. Klärende Literatur fehlt. In empirischer Forschung werden gelegentlich Ambiguitätsskalen zur Gesamteinschätzung von Personen entwickelt; die Ausschläge reichen dann von der generellen Vermeidung bis zum Wunsch („desire“) nach Ambigem.<sup>30</sup> Skalen zwischen zwei schlichten Polen (Vermeidung-Wunsch) greifen jedoch angesichts der beschriebenen Prozesse recht kurz. Vertiefende Forschung wäre hier vonnöten.

### 3. Methodische Beispiele

Nach den Forschungsdesideraten und ersten Hintergründen soll nun anhand von konkreten Beispielen vor Augen gestellt werden, wie auf die beschriebenen Prozesse insbesondere unter System 1 eingewirkt werden kann. Aus Platzgründen müssen wir uns dabei auf zwei Vorschläge beschränken.

Schon Ende der 1950er Jahre hat Charles Clark vorgeschlagen, akustische Warnsignale bei Besprechungen einzuführen, um auf problematische Aussagen aufmerksam zu machen.<sup>31</sup> Ihm ging es dabei um den Umgang mit sogenannten Killerphrasen, die oft innovativen, aber noch unerprobten Ideen entgegengehalten werden, um die altbewährte Klarheit zu erhalten und das vage Neue abzuwehren (z. B. „Das bringt doch nichts ...“; „Schon wieder Sie mit Ihren ...“<sup>32</sup> – es handelt sich um Varianten ambiguitätsabwehrender, -intoleranter Reaktionsweisen). Jeder, dem eine Killerphrase auffiel, konnte eine Glocke in der Mitte betätigen. Allein die damit verbundene Klärung vorab (und die Anwesenheit der Glocke) sorgte(n) für eine Reduktion der Phrasen.

Dies lässt sich unmittelbar übertragen: In interreligiösen Gesprächen unter Schülerinnen und Schülern können entsprechende Methoden genutzt werden, um Pauschalisierungen („die Muslime“) oder „Othering“-Formulierungen („wir – die anderen“, „ihr Christen“) auf einer ganz schlichten Ebene überhaupt wahrzunehmen. Mit einem (akustischen) Signal wird so zunächst erst einmal nicht das Reflektieren, sondern werden „Auslöse“-Reaktionen unter System 1 für das mögliche Differenzieren unter System 2 „eingeübt“. Problematische Phrasen werden

<sup>30</sup> Z. B. Budner, *Intolerance*, 29. Vgl. zu unterschiedlichen Skalen auch Meyer, *Scales*.

<sup>31</sup> Charles Clark, *Brainstorming. Methoden der Zusammenarbeit und Ideenfindung*. München (mi) <sup>3</sup>1970 (engl. Originalausgabe: New York 1958), 72–75.

<sup>32</sup> Beide Clark, *Brainstorming*, 73.

nach einiger Übung „automatisch“ erkannt und reduziert. Dies lässt sich neben Gesprächen später auch auf Texte übertragen.<sup>33</sup>

Im Antiaggressionstraining gibt es ähnlich spezifische Übungen, um z. B. aufkommende Aggression frühzeitig selbst zu bemerken. Gelernt wird beispielsweise die Automatik: „Achtung, meine Wut kommt“ => „Ich muss einmal durchatmen.“ Es geht hier um Impulskontrolle als Prozess zwischen den Systemen. Ein Beispiel in unserem Zusammenhang wäre die Kontrolle von spontanem Lachen bei Kindern angesichts fremder religiöser Phänomene.

Schon klassisch ist die Situation, wenn der muslimische Gebetsruf abgepielt wird. Erfahrungsgemäß lachen nicht-muslimische Kinder über die kehligen Laute. Die Lehrperson kann die Wiedergabe anhalten und gemeinsam besprechen, warum gelacht wurde. Sie kann auf Aischa aus der Nachbarklasse hinweisen, die vom Lachen verletzt wäre. Muss beim zweiten Abspielen einer grinsen, sagt die Lehrperson: „Einmal durchatmen.“ Wenn später in der Einheit zum Judentum wippend lesende Orthodoxe gezeigt werden, deren Praxis zum Lachen reizen könnte, kann dies wieder aufgenommen werden und bald reicht ein kurzer Hinweis: „Durchatmen!“ Über eine reflexive Klärung führt gewissermaßen ein Training mit zurückhaltenden Hinweisen zu einem neuen Muster, das bei ersten Lachimpulsen gegenüber religiös Fremdem innehalten lässt: dem Impuls braucht nicht mehr nachgegeben zu werden.

Der zweite exemplarische Punkt bezieht sich darauf, wie unter System 1 unmittelbare *Bewertungen und Einschätzungen* religiöser Phänomene in ihrer Ambiguität getroffen werden. Ob eine Begegnung stattfindet, ob sich Angst oder innerer Widerstand z. B. gegenüber Fremdem regt, ob sich Neugier bzw. eine offene Erwartungshaltung entfalten, ob eine Frage aus anderen Traditionen ernst genommen wird etc. hängt nicht allein, aber auch von „hinterlegten“ Bewertungen unter System 1 ab. Auch diese Automatik lässt sich pädagogisch beeinflussen. Ansatzpunkt können hier vorreflexiv verfügbare Erinnerungsanker sein, aus denen sich „Spontanes“ speist. Kahneman berichtet von einem Experiment, bei dem Versuchspersonen scheinbar zufällig ein 10-Cent-Stück fanden und danach ihre Lebenszufriedenheit insgesamt signifikant höher einschätzten als solche

---

<sup>33</sup> Ganz unübersehbar ist das bei älteren Texten aus dem letzten Jahrhundert, in denen durchaus wohlmeinend, aber in der Pauschalität befremdlich verzerrend von „dem Juden“, „dem Moslem“ usw. die Rede sein konnte. Vgl. z. B. das 1995 erschienene „Lesebuch zum Judentum“ von A. Paffenholz in der Reihe „Weltreligionen“, wo es heißt: „Es ist ein ganz besonderes Verhältnis, das zwischen dem Juden und dem Buch besteht. Er liebt und schätzt es, er hat es gern ...“ (Paffenholz 55, als unkritisch übernommener Aufsatz von Karl Wolfskehl von 1926, Quellen ebd.). Alfred Paffenholz, *Das Paradies ist freitags im Badehaus. Lesebuch zum Judentum* (Reihe: Weltreligionen). Düsseldorf (Patmos) 1995.

ohne den Fund.<sup>34</sup> Positiv codierte, gerade verfügbare Erinnerungen können Einfluss auf momentane Einschätzungen (hier sogar: des gesamten Lebens) nehmen.

Im interreligiösen Lernen sei dazu ein scheinbar banales Beispiel herangezogen: Begegnungen unter religiösen Traditionen werden (zum Teil auch in Unterrichtsmaterialien) gern mit einem „interreligiösen Essen“ verbunden. Ich selbst habe dies lange eher skeptisch und als herzlich wenig „religiös“ betrachtet. „Muslimisch“ konnotierte Baklava, „christlich“ konnotierte Stollen oder Plätzchen und „jüdisch“ konnotierter Hummus können jedoch wie Zehn-Cent-Stücke wirken. Sie müssen nicht, aber können emotional codierte Anker der Erinnerung bei etwas so Ambigem wie Fremdheitserleben zwischen Kulturen und Religionen schaffen und unter System 1 auch später positive Ausschläge bewirken. Selbstverständlich sind Mahlzeiten per se *nicht* (inter)religiös, doch lässt sich festhalten: Wenn so bleibende Erinnerung oder emotionale Codierungen für die Erwartung zukünftiger Begegnungen gebildet werden, hat dies insgesamt Einfluss auf Entscheidungen – auch unter System 1. Das kann pädagogisch genutzt werden.

All dies kann hier nur angerissen werden, dabei ist dreierlei noch einmal zu betonen:

1. Aufmerken unter System 1: Die Oberfläche (und damit verbunden Oberflächlichkeit) einseitiger Zuschreibungen zu Ungunsten anderer Menschen kann durch spezifische Merkmale „automatisch“ unter System 1 erkannt werden und damit den Wechsel in System 2 nahelegen („DER‘ Islam hat ein Problem mit modernem Denken.“ => Achtung!; Verunsicherung mit aufkommendem Lachen oder auch Aggression => Durchatmen!). Das kann – wie das Beispiel von Clark zeigt – in all seiner Simplizität trainiert werden.
2. Positive Codierung von Erinnerungen: „Automatischen“ Entscheidungen und Handlungen liegen u. a. prägende Erinnerungen und Muster zugrunde. Prototypisch vorliegende Angst vor Fremdem gehört dazu, ebenso eine offene Erwartungshaltung bei Neuem. Ausschlaggebend kann die positiv codierte Erinnerung an vorangehende Begegnungen sein. Dabei können kleine Auslöser zu solch positiven Codierungen führen (etwa Baklava beim Moscheebesuch) und Entscheidungen unter System 1 beeinflussen. Auch dies ist nur scheinbar banal.
3. In diesem Artikel kam die reflektive Durchdringung von Ambigem unter System 2 sicherlich zu kurz. Selbstverständlich gehört auch die reflektierte Analyse immer dazu. Schülerinnen und Schüler sollten generell lernen, nachzudenken und Impulse auf Fremdes reflektiv zu regulieren. Dies kann nach und nach auch auf System 1 zurückwirken und so neue Muster generieren.

---

<sup>34</sup> Kahneman, *Thinking*, 492.

Der an dieser Stelle anders gelagerte Akzent möchte zunächst auf die Notwendigkeit von Lehr-Lern-Arrangements unter System 1 aufmerksam machen. Dabei ist festzuhalten, dass Vieles z. B. in Grundschulen schon umgesetzt wird. In manchen Sekundarschulen, insbesondere Gymnasien wird jedoch teils übersehen, dass viele Lernende im Alltag in Automatismen unter System 1 verbleiben und ihre Fähigkeiten unter System 2 nicht nutzen. Dem kann entgegengewirkt werden.

## 4. Fazit

Was hier an wenigen Beispielen verdeutlicht wurde, gilt für viele Ebenen im Umgang mit ambigen Phänomenen und Situationen. Reflektive Auseinandersetzung ist wichtig, setzt aber nur an einem Ende unserer Verarbeitungsprozesse an. Ebenso wichtig sind wirkungsvolle Ansätze beim automatischen Denken. Manche Vorschläge auf dieser Ebene mögen in hochreflektiven Auseinandersetzungen simpel erscheinen, sie sind jedoch für Lerneffekte im Alltag notwendig.

Unterbleibt unter System 1 Einüben, Training sowie die Bildung von emotional positiv codierten Erinnerungen, kann es sein, dass das Erlernte in System 2 keinerlei Wirkung in realen Lebenssituationen entfaltet, es wird gar nicht aktiviert. Ambigem wird weiter pauschal begegnet, Stereotype bestätigen sich selbst durch selektive Wahrnehmung.

Diese scheinbar simple Seite gedanklicher Prozesse verlangt reflektierten Religionspädagoginnen und -pädagogen ein gewisses Umdenken ab. Genau solch ein Umdenken brauchen wir. Und ja, für diejenigen, die bei der Rechenaufgabe System 2 aktiviert haben: 731 ist richtig.