

VI. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« machtkritisch hinterfragen – Postkoloniale und otheringtheoretische Erweiterung

1. Philosophische Verbindungslinien und religionspädagogische Anknüpfungspunkte

Angesichts der machtvollen Dimension, die allen Ordnungen innewohnt, ergeben sich aus den ordnungstheoretischen Klärungen in Kapitel V auch Potentiale, Ordnungen interreligiöser Bildung in einer *machtkritischen* Weise zu untersuchen. Denn das Phänomen Ordnung lässt sich unter zweierlei Gesichtspunkten betrachten: mit dem Ziel, sie zu verstehen, oder mit dem Ziel, sie zu verändern. Das ist vielfach das Spannungsfeld, in dem sich Ordnungstheorien bewegen.

Im Folgenden sollen die dargestellten Ordnungstheorien im Blick auf eine zentrale Perspektive geschärft werden: wie mit Ausgrenzungsstrukturen und Othering pädagogisch umzugehen ist. Für das Thema Othering ist wie ausgeführt die postkoloniale Theorie eine wichtige Referenzwissenschaft. Allerdings kommen ihre Autor*innen vielfach zu ähnlichen Ergebnissen wie die in Kapitel V betrachteten Ordnungstheorien. Ausgrenzungsstrukturen lassen sich auch ordnungstheoretisch analysieren. Viele Inhalte der vorangegangenen Kapitel bleiben daher auch hier relevant. Weiterhin können sich folgende Ausführungen auf die Vorarbeiten in Kapitel II.4.1 berufen, in der grundlegende Erkenntnisse zum Phänomen Othering zusammengefasst wurden. Die für die Otheringforschung maßgeblichen Forscher*innen EDWARD W. SAID und GAYATRI CHAKRAVORTY SPIVAK stützen sich darüber hinaus auf Theorien, die bereits in vorherigen Kapiteln behandelt wurden. Saids »Orientalismus« ist stark von Foucaults Philosophie beeinflusst¹ und auch Spivak setzt sich an vielen Stellen mit dessen Thesen auseinander.² Spivak beruft sich ebenso immer wieder auf Derrida³ und Lévinas⁴, die auch für

1 Markus Schmitz: »Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen – Edward W. Said: »Orientalism« und »Culture and Imperialism«, in: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hg.), Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2012, S. 109-120.

2 Castro Varela, Maria do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 193-203.

3 Ebd., bes. S. 177-183 u. S. 195.

4 Ebd., S. 181; vgl. auch John E. Drabinski: Levinas and the postcolonial. Race, nation, other, Edinburgh: Edinburgh University Press 2013, S. 67-81.

Waldenfels große Bedeutung haben. Es bestehen also interessante Verbindungslinien zwischen den Ansätzen.

Um noch einmal dezidiert auf das Problem des Otherings einzugehen, kann deshalb eine andere Form gewählt werden als in den Kapiteln IV und V: Im Folgenden sollen die Ausführungen aus Kapitel V ergebnisorientiert aufgegriffen und aus einer otheringtheoretischen Perspektive gegengelesen bzw. gegebenenfalls ergänzt werden. Der Schwerpunkt der Untersuchung wird hier auf der Frage liegen, welche Möglichkeiten sich aus den rezipierten Ordnungstheorien ergeben, Ordnungen des Otherings aufzubrechen, die auch in interreligiöser Bildung bestehen.

Luhmann wählt einen relativ nüchternen Ausgangspunkt für seine Systemtheorie, nämlich ein »theoriemotivierendes Staunen darüber, dass überhaupt etwas zustandekommt« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 122). Sein kybernetischer Theorieansatz ist deshalb immer wieder in der Kritik, Züge eines »herrschaftslegitimierenden Weltbildes« zu tragen (vgl. Kap. V.3, Fußnote 118). Nicht zu Unrecht muss sich Luhmann fragen lassen, inwiefern seine Theorien für einen Menschen hilfreich sind, der von Othering betroffen ist – ein theoriemotiviertes Staunen kann hier nicht wirklich der Ansatzpunkt sein. Dennoch birgt sein Ansatz einer Beobachtung zweiter Ordnung durchaus ein ordnungskritisches Potential, wie vor allem im folgenden Kapitel VI.2 dargestellt werden soll. Seine technisch beschreibende Systemtheorie stellt gleichwohl ein deutliches Gegengewicht zu stark normativen Ansätzen wie der postkolonialen Theorie dar.

Reproduzierte Othering-Strukturen haben auch selten etwas mit den existenziellen Einbrüchen »radikaler« Fremdheit in die menschliche Erfahrung gemein, die Waldenfels vorwiegend untersucht. Denn die »Fremden« des Otherings sind »nie Fremde im eigentlichen Sinne. Sie sind viel eher Vertraute: man kennt sie« (vgl. Kap. II.4, Fußnote 1). Sie sind also nicht wirklich außer-ordentlich (vgl. Kap. V.4.1, Perspektive 2), aber gleichwohl strukturell »fremd« gemacht (vgl. Kap. V.4.1, Perspektive 4). Mit Waldenfels ließen sich Praxen des Otherings auch unter der Überschrift »Abwehrmaßnahmen, Rettungsversuche und Aneignungsbemühungen« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 341) subsummieren, die angesichts einer drohenden Selbstentfremdung des Eigenen durch Fremdes zum Tragen kommen. – Doch ist dies schon die ganze Antwort? Zwar weist auch Waldenfels an vielen Stellen darauf hin, dass jeder Antwort auf Fremdes eine gewaltsame Struktur innewohnt. Es fällt mit Waldenfels' Begrifflichkeiten jedoch nicht immer leicht, zwischen der Gewaltsamkeit von *spontanen* behavioristischen Reaktionen auf erfahrenes Fremdes und *erlernten* Mechanismen des Otherings zu differenzieren. Ein interessanter Begriff ist in diesem Zusammenhang der der »strukturellen Fremdheit« (vgl. S. 284 u. 286). Dies ist ein vielversprechender Terminus, der von Waldenfels aber nur wenig fokussiert wird.

Foucault hat sich intensiv mit Ordnungen der Macht auseinandergesetzt. Aus seinem Werk ergeben sich daher viele Ansatzpunkte des Widerstands gegen Othering. Dennoch wird auch Foucault vorgeworfen, seine Kritik an hegemonialen Strukturen nicht konsequent genug zu betreiben. Said, der seine Diskursanalyse des Orientalismus maßgeblich auf Foucault stützt, distanziert sich später kritisch von ihm, weil dieser Said zufolge mehr daran interessiert sei, die herrschenden Umstände zu beschreiben,

als diese tatsächlich zu verändern.⁵ Spivak wirft Foucault wie manche andere Kritiker*innen vor, seine eigene intellektuelle Privilegierung nicht genug zu reflektieren: »Ich habe darzulegen versucht, dass die substanzielle Sorge um die Politik der Unterdrückten, die den Reiz Foucaults oft ausmacht, über eine Privilegierung des Intellektuellen sowie des ›konkreten‹ Subjekts der Unterdrückung hinwegtäuschen kann, die den Reiz in der Tat verstärkt.«⁶ In eine etwas andere Richtung geht folgende bereits zitierte Kritik an Foucaults Philosophie: »Obwohl alles an seiner Kritik der Moderne auf das Leiden des menschlichen Leibes unter den disziplinierenden Akten der modernen Machtapparate konzentriert scheint, findet sich in seiner Theorie nichts, was dieses Leiden *als* Leiden artikulieren könnte« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 212).

Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass die in Kapitel V behandelten Ordnungstheorien in machtkritischer Perspektive geschärft werden müssen: Welche *Möglichkeiten* hat das einzelne *Subjekt*, die machtvollen *Ordnungen* zu verändern, die über die Gestalt des »Fremden« in interreligiöser Bildung mitbestimmen? Die folgenden zwei Kapitel werden aber zugleich zeigen, dass die rezipierten Theorien von Luhmann, Foucault und Waldenfels in der Tat eine Vielzahl von Werkzeugen bereitstellen, um gegen Othering-Strukturen vorzugehen. Jedoch sind die von Spivak genannten Aspekte wichtige Leitlinien, um das kritische Potential der Theorien herauszuarbeiten: die Orientierung am »konkreten« Subjekt der Unterdrückung sowie eine Reflexion eigener Privilegierung.

Die folgenden Ausführungen knüpfen direkt an die Ergebnisse des vorangegangenen Kapitels an und stellen daher eine Erweiterung der religionspädagogischen Würdigung in Kapitel V.5 dar. An geeigneter Stelle werden Erkenntnisse aus der postkolonialen Otheringforschung miteinbezogen. Hierzu wird auf Inhalte von Kapitel II.4.1 Bezug genommen. Kapitel VI.2 befasst sich mit den Möglichkeiten, Ordnungen des Otherings zu verändern (sei es aus einer betroffenen oder einer solidarischen Position heraus). Kapitel VI.3 fragt nach Möglichkeiten, den Anspruch des »Außer-ordentlichen« des Otherings stellvertretend zu repräsentieren.

5 Was aber eine recht harsche Kritik ist, die teilweise auf Said selbst zurückfällt, vgl. Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 112f.

6 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 67.

2. Ordnungen verstehen und kritisieren – sich innerhalb der Ordnungen verorten

Der Ordnungsbegriff vorliegender Studie ist wesentlich von Luhmanns Systemtheorie geprägt. Ordnungsprozesse streben nach Eindeutigkeit, nach einer Integration des Außen in ihr Innen, sind operativ geschlossen und knüpfen selbstreferentiell an ihre inneren Begrifflichkeiten an, folgen bestimmten Leitdifferenzen, um ihr zu Ordnenendes zu erfassen – doch sie haben dafür nur ihre ordnungsinhärenten Strukturen und Elemente zu Verfügung. Alle Ordnungen folgen so einer jeweils ordnungsspezifischen Struktur. Nur mit großer Vorsicht sind dagegen Luhmanns Ausführungen zu einem systemischen Selbst auf den Ordnungsbegriff vorliegender Studie zu übertragen (vgl. Kap. V.4.2.3 u. 4.3.1). Zwar ist das menschliche Selbst auf vielfältige Weise geordnet, aber damit erhält noch nicht jede Ordnung automatisch ein eigenes »Selbst«. Sehr schwierig wird es, wenn mit Luhmann vom »Selbst« eines sozialen Systems gesprochen wird. Insbesondere zeigt sich dies beim Versuch, Luhmanns Thesen auf die Othering-Problematik zu übertragen.

Da Othering eine spezielle Form der Kommunikation ist, ließe sich Othering ebenso als soziales System bezeichnen. – Doch lässt sich auch von einem *Selbst des Otherings* sprechen? Die politischen und pädagogischen Implikationen, die damit einhergehen, sind sehr bedenklich. Wenn Othering-Narrative sich *selbst*-ständig beobachten und voneinander abgrenzen können, ähnelt dies leicht der vielfach kritisierten These von Huntingtons »Clash of Civilisations« (vgl. Kap. III.7, Fußnote 4). Hier hilft es wenig, mit Luhmann einzuwenden, dass er selbst ja für soziale Systeme nach einem Beobachtungsbegriff strebt, der »nicht vorab schon psychisiert verstanden« wird (vgl. die Erläuterungen in Kap. V.4.2.3). Entscheidend ist, dass Luhmann vielfach die Kommunikationsleistungen der beteiligten Psychen derart in das Operieren eines sozialen Systems *internalisiert*, dass er von ihnen *abstrahieren* kann – und nur noch die Kommunikation von sozialem System A zu sozialem System B betrachten muss (vgl. Kap. V.3.1.3).

In vorliegender Studie kann Autopoiesis der Kommunikation nur so verstanden werden, dass sich innerhalb einer kommunikativen Interaktion Kommunikationsstrukturen herausbilden, an die sich die Kommunikation anpassen muss. Dies gilt z.B. für

Kommunikationskontexte, in der die *Erwartung eines geteilten »Wissens«* darüber besteht, »wer die Fremden sind« – bzw. was mit »fremde Religion« gemeint ist (vgl. Kap. V.5.2). Nie aber sollte der Ursprung dieser Kommunikationsprozesse verschleiert werden: das menschliche Selbst, das sich zu den kommunikativen Ordnungen in individueller Weise verhält (vgl. Kap. V.4.2.4). Denn Othering entscheidet nicht aus sich selbst heraus, Othering zu betreiben.

»Das Wort Mensch ist kein Mensch«, bemerkt Luhmann: »Es gibt nichts, was als Einheit eines Gegenstandes dem Wort entspricht. Worte wie Mensch, Seele, Person, Subjekt, Individuum sind nichts anderes als das, was sie in der Kommunikation bewirken. Sie sind kognitive Operatoren insofern, als sie die Berechnung weiterer Kommunikationen ermöglichen« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 68). Luhmann verortet den realen Menschen konsequent im Außen der Kommunikation. An dieser hat ein Mensch nur über das Strukturelement »Person« teil, die bestimmt, mit welchen Einschränkungen innerhalb eines Kommunikationssystems zu rechnen ist (vgl. Kap. V.4.2.2). Mit der systemtheoretischen Sprache Luhmanns ist es jedoch sehr schwer, die (emotionale) Erfahrung eines Menschen zu beschreiben, der mit *Leib und Seele von Othering betroffen* ist. Ebenso schwer fällt es die Instanz darzustellen, die *Widerstand* gegen Othering-Strukturen leistet.

Geeigneter hierfür erscheinen die Theorien Foucaults. Trotz mancher Einschränkungen, die in Kapitel VI.1 aufgeführt wurden, macht die machtkritische Zielrichtung der Foucault'schen Philosophie diese zu einer wichtigen Referenztheorie für die postkoloniale Theorie.¹ Letztere wiederum hat die Theorie des Otherings stark geprägt. In seiner Spätphase untersucht Foucault Formen »des Widerstands gegen die Macht«, die in der »Beziehung seiner selbst zu sich« liegen (vgl. Kap. V.3, Fußnote 217). Diese späte Wende wurde als »privatistisch« und als »Elitismus« kritisiert (vgl. Kap. V.3, Fußnote 249 u. 250) und es lässt sich in der Tat fragen, inwieweit ein »freies Subjekt« angesichts der Dominanz hegemonialer Ordnungen ein geeigneter Ausgangspunkt des Widerstands sein kann. Jedoch sollte das Veränderungspotential, das im Raum des individuellen Selbst liegt, nicht unterschätzt werden – zumal in pädagogischen Kontexten. Auch im Blick auf die Veränderung gesellschaftlich übergreifender Ordnungen wie Gesetze oder Konventionen fällt es schwer zu argumentieren, wie diese Veränderung unabhängig von individuellen Akteur*innen gedacht werden kann. Es geht bei dieser machtkritischen »Beziehung seiner selbst zu sich« also nicht darum, nur den privaten Bereich zu verändern – sondern darum, durch ein Sich-in-ein-Verhältnis-setzen zu den »eigenen Ordnungen« möglichst effektiv diejenigen Ordnungen zu erkennen, die ein Othering begünstigen. Im Rückgriff auf die Philosophie Merleau-Pontys betont Waldenfels, dass Subjekte immer schon mit den Ordnungen der Welt verschränkt sind (vgl. Kap. IV.4.4). Durch diese Verschränkungen mit den Ordnungen der Welt erwächst aber gleichzeitig die Möglichkeit, etwas an diesen Ordnungen zu verändern.

Die eher vom geordneten und ordnenden Menschen aus gedachten Theorien Foucaults und Waldenfels' stehen – wie gesagt – in einer gewissen Spannung zu Luhmanns

1 Michael C. Frank: Diskurs, Diskontinuität und historisches Apriori. Michel Foucaults »Die Ordnung der Dinge«, »Archäologie des Wissens« und »Die Ordnung des Diskurses«.

Systemtheorie, die vom einzelnen Menschen abstrahiert, um das »Eigenleben« von Ordnungen besser erklären zu können. Gerade diese verschiedenen Facetten aber erweisen sich in der Zusammenschau der Theorien als ertragreich.

Besonders im Hinblick auf Mechanismen des Otherings ist zu fragen: Welche Möglichkeiten verbleiben dem einzelnen Subjekt angesichts der zahlreichen Ordnungen, die das Subjekt bestimmen, etwas an diesen Ordnungen zu ändern? Oder anders gefragt: Wie können einzelne Lernende, Lehrende oder Forschende gegen Othering in interreligiöser Bildung vorgehen, wenn sie dieses beobachten oder aber selbst von diesem betroffen sind?

Bei der Beantwortung dieser Fragen sind zunächst verschiedene Ebenen zu unterscheiden, denn Othering in interreligiöser Bildung kann auf verschiedene Weisen entstehen: Es kann erstens durch Institutionen interreligiöser Bildung selbst bedingt sein oder zweitens durch gesellschaftlich vorhandene Othering-Dispositive in interreligiöse Bildungsprozesse hineingetragen werden. Darüber hinaus sind drittens unterschiedliche Subjektperspektiven auf das Thema Othering zu differenzieren. Durch diese Unterscheidung der drei Ebenen ergeben sich jeweils spezifische Ansatzpunkte, um Othering-Ordnungen in interreligiöser Bildung zu verändern. Sie sollen in den folgenden drei Kapiteln VI.2.1 – 2.3 genauer betrachtet werden.

2.1 Sich zu institutionell bedingten Othering-Ordnungen verhalten

Es wurde bereits beschrieben, dass Zuschreibungen von »Fremdheit« in interreligiöser Bildung von einer Vielzahl möglicher Ordnungen abhängen können, die *nicht nur* durch die *thematische Auseinandersetzung mit interreligiösen Inhalten* in Lernprozessen bedingt sind. Bilder und Ordnungen des »Fremden« werden oft auch durch institutionelle und bürokratische Prozesse mitbestimmt (in Kapitel V.5.1 wurden etwa Bildrechte und Zulassungskriterien im Rahmen der Schulbucherstellung erwähnt). Solche institutionellen Funktionslogiken werden religionspädagogischerseits im Blick auf das Thema »Fremdheit in interreligiöser Bildung« recht selten untersucht, auch wenn ihre Bedeutung hierfür nicht unterschätzt werden sollte. Im Folgenden soll besonders ein Aspekt in den Blick genommen werden, der für Ordnungen interreligiöser Bildung zentral ist: die Form des Religionsunterrichts.

2.1.1 Funktionslogiken institutioneller Ordnungen in interreligiöser Bildung berücksichtigen, mit ihrer Widerständigkeit rechnen

Religiöse und weltanschauliche Pluralität stellt die Frage nach einer hierfür angemessenen Form des Unterrichts (vgl. S. 73f. u. 86ff.). Denn religiöse Bildung sollte unterschiedliche weltanschauliche Positionen erstnehmen, aber dabei keine gesellschaftliche Differenz erzeugen. Insbesondere der konfessionelle Religionsunterricht wird in diesem Zusammenhang in religionspädagogischen Debatten immer wieder mit Kritik bedacht. Norbert Mette schreibt etwa 1995, dass der Einsatz gegen »Fremdenfeindlichkeit« im Religionsunterricht dadurch konterkariert werde, dass er de facto in der Schule »durch seine konfessionelle Aufteilung Fremde« produziere (vgl. Kap. III.3, Fußnote

22). Auch wenn die Kritik nicht immer so scharf und auch pauschal vorgetragen wird, setzt sich die religionspädagogische Diskussion, inwiefern der konfessionelle Religionsunterricht auf einem religiösen Identitätsdenken aufbaut bzw. dieses reproduziert, bis heute fort.² Es ist auch aus otheringkritischer Sicht zu fragen, ob nicht strukturell anders angelegte Modelle gegenüber dem konfessionellen Religionsunterricht zu bevorzugen wären. Dies bedeutet nicht, dass es in Klassen, in denen Lernende mehrerer Religionen zusammensitzen, nicht auch zu Othering kommen könnte (vgl. Kap. III.3, Fußnote 27 u. 28). Tendenziell aber erhöht die persönliche Anwesenheit verschiedener religiöser und weltanschaulicher Perspektiven im Klassenzimmer die Wahrscheinlichkeit, Vereindeutigungen von religiöser »Fremdheit« entgegenzuwirken (dies gilt insbesondere dann, wenn Religionen thematisiert werden, die in einer bestimmten migran-tischen Minderheit stark präsent sind).

Die vielfältigen Debatten der letzten Jahre zeigen aber gleichzeitig, dass konfessioneller Religionsunterricht nicht gleich konfessioneller Religionsunterricht ist, und dass Grenzen zu anderen Unterrichtsmodellen oft weniger klar zu ziehen sind als zuvor. Es werden viele Mischformen von positionellem, dialogischem und religionskundlichem Unterricht diskutiert. Die lange Diskussion, ob ein konfessioneller oder ein »Religionsunterricht für alle« angemessener ist, hat sich so in den letzten Jahren stark diversifiziert. Es bleibt noch offen, welche Modelle sich am Ende durchsetzen und praktikabel sein werden.³

Ohne die Komplexität dieser Debatten hier abbilden zu können, sind aus ordnungstheoretischer Sicht einige Anmerkungen zu machen: 1) Dass manche Diskussionen weniger scharf geführt werden als früher, liegt nach Sicht vorliegender Studie auch an den sich häufenden Anzeichen, dass die konfessionelle Bindung der Lernenden (und Lehrenden) auch im konfessionellen Religionsunterricht oft geringer ist, als es der Name nahelegt (vgl. Kap. III.9). 2) Dennoch ist eine auffällige Asynchronität zwischen der schulisch-gesellschaftlichen Entwicklung, dem religionspädagogischen Debattenstand und Entscheidungen der religionsgemeinschaftlichen Institutionen zu bemerken: Etwa zur gleichen Zeit, als Norbert Mette seine oben angeführte Kritik am konfessionellen Religionsunterricht formulierte, bekräftigte die Deutsche Bischofskonferenz in einem Grundsatzpapier die sogenannte katholische Trias, die von einer Konfessionshomogenität von Inhalten, Lernenden und Lehrenden im Religionsunterricht ausgeht.⁴ Zu der Zeit, als der religionspädagogische Streit um konfessionellen Religionsunterricht oder »Religionsunterricht für alle« auf einem Höhepunkt war, hatte die Entwicklung einer nachlassenden konfessionellen Bindung der Lernenden und Lehrenden bereits lange

2 Mirjam Schambeck: »Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband. Ein Modell in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionunterricht«, in: Thorsten Knauth/Wolfram Weiße (Hg.), *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*, Münster, New York: Waxmann 2020, S. 31–50, hier S. 38; vgl. Ulrich Riegel: *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*, Stuttgart: Kohlhammer 2018, S. 155.

3 Vgl. T. Knauth/W. Weiße (Hg.): *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*.

4 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Die deutschen Bischöfe 56, Bonn 1996.

eingesetzt. 3) Keine neue Erkenntnis ist es, dass die Frage, in welchem Bundesland welches Modell von Religionsunterricht eingerichtet ist, nicht maßgeblich durch religionspädagogische Veröffentlichungen bestimmt wurde, sondern durch die jeweiligen Gesetzgebungen des Bundeslandes sowie die Führungen der beteiligten Religionsgemeinschaften.

Mit Luhmanns Systemtheorie lassen sich solche Ordnungsdiskrepanzen gut erklären. Sie kann beispielsweise die Sensibilität dafür erhöhen, dass religionspädagogische Theoriebildung nicht unmittelbar auf die schulische Realität reagiert, sondern ihre Kommunikation immer auch an intern ablaufende Debatten der Religionspädagogik anpassen muss. Mit Luhmann lässt sich ebenso verdeutlichen, dass wissenschaftliche und (religions-)politische Entscheidungsfindung nach unterschiedlichen Kriterien erfolgt. In vielen religionspädagogischen Beiträgen ist diese Dimension als Unsicherheitsfaktor präsent, so etwa bei Mirjam Schambeck: Inwieweit kann, fragt sie, ihr Vorschlag »mit der Unterstützung der Kirchenleitungen und der islamischen Verbände rechnen«? Muss geklärt werden, »wer in Zukunft als rechtlicher Ansprechpartner für den Staat firmiert«? Werden »Ministerien Lehrerstellen einsparen«?⁵ Auch hier wird deutlich, dass Entscheidungsträger*innen der beteiligten Ordnungssysteme Partikularinteressen zu berücksichtigen haben, die inhaltlich zunächst nichts mit den zu klärenden (pädagogischen) Fragen zu tun haben.

Gerade mit Blick auf komplexere, institutionalisierte Ordnungssysteme kann die Systemtheorie Luhmanns hilfreich sein, um Möglichkeitsräume für eine Ordnungsveränderung auszuloten. Er schreibt dazu:

»Die hohe Organisationsabhängigkeit der Funktionssysteme führt zu einer Abhängigkeit von der ›bürokratischen‹ Logik der Selbstreproduktion von Organisationen, die die Offenheit und Flexibilität der Funktionssysteme erheblich einschränkt und ein ständiges Nichtausnutzen von Chancen erzeugt. Entsprechend wächst die Diskrepanz zwischen Erwartungen und Wirklichkeiten, zwischen dem, was man als möglich sieht, und dem, was dann faktisch geschieht« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 139).

Dies liegt nach Luhmann auch an der Notwendigkeit von Systemen, sich an die eigene Komplexität anzupassen:

»Komplexe Systeme sind mithin zur Selbstanpassung gezwungen, und zwar in dem Doppelsinne einer eigenen Anpassung an die eigene Komplexität. Nur so ist zu erklären, dass Systeme den Veränderungen ihrer Umwelt nicht bruchlos folgen können, sondern auch andere Gesichtspunkte der Anpassung berücksichtigen müssen und letztlich an Selbstanpassung zu Grunde gehen« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 138).

Luhmann unterscheidet zudem zwischen für ein System zentralen und weniger zentralen Strukturen. Bei einer Anpassung weniger zentraler Strukturen (die mit wenig anderen systemischen Strukturen verknüpft sind) reagiert das System »lernbereit«. Bei einer Anpassung zentraler Strukturen, die mit vielen weiteren verknüpft sind, reagiert das System »lernunwillig« und zunächst mit einer »Umleitung der Fehlerzurechnung:

5 M. Schambeck: Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband, S. 47.

Nicht die enttäuschte Erwartung wird als ›falsch‹ deklariert, sondern das Verhalten, durch das sie enttäuscht wurde« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 136 u. 137).

In seiner Untersuchung von dispositiven und epistemischen »Ordnungen der Diskurse« zeigt auch Foucault auf, dass wegen dieser Ordnungen manchmal auch solche Sachverhalte nicht als wissenschaftlich korrekt anerkannt werden, die mit einfachsten Mitteln verifizierbar und damit erkennbar wissenschaftlich korrekt sind (vgl. Kap. V.3, Fußnote 151). Foucaults Philosophie sensibilisiert so für den Umstand, dass die *Behauptung* von Wahrheit noch kein Garant für Wahrheit ist, sondern diese immer im Horizont vorherrschender Wahrheitsregimes verhandelt wird.⁶ Es wird deutlich, dass die Othering-Problematik in interreligiöser Bildung weiter ausgreift und komplexer ist, als es vielleicht zunächst den Anschein hat.

Das religionspädagogische Ringen um das beste wissenschaftliche Argument muss immer damit rechnen, dass Entscheidungsträger*innen der relevanten Bildungsinstitutionen wissenschaftliche Argumentationen *nicht* berücksichtigen und nach anderen Ordnungskriterien entscheiden. Angesichts dessen ist zu fragen, wie realistisch die Erwartung ist, dass sich am Ende dasjenige Unterrichtsmodell durchsetzt, dass strukturell am otheringsensibelsten ist – da wie gezeigt in die Entscheidung auch viele Faktoren einfließen, die nicht nach pädagogischen Kriterien bestimmt werden. Dies soll keinesfalls eine Absage an die religionspädagogische Suche nach der passendsten unterrichtlichen Form religiöser Bildung sein. Religionspädagogischerseits muss allerdings verstärkt die Frage gestellt werden, wie sich Othering-Strukturen überwinden lassen, selbst wenn die Unterrichtsform dafür *nicht* strukturell geeignet ist.

Darauf soll im nächsten Abschnitt noch genauer eingegangen werden. Es lässt sich hier aber schon sagen, dass die Berücksichtigung der Widerständigkeit institutioneller Ordnungen und die Reflexion eigener Machtgrenzen bereits ein erster Schritt ist. Zuerst beginnt diese Reflexion jedoch mit einem Sich-selbst-in-Beziehung-setzen zu jenen machtvollen Ordnungen und einer Selbstverortung in den Ordnungen.

2.1.2 »Spiele der Wahrheit« nach »eigenen Regeln« spielen

Um Ordnungen der Macht und der Wahrheit zu verändern, sind langsame Reformen und subversive Strategien des Widerstands oft effektiver als schnelle Ordnungsrevolutionen: »Der Herrschaft einer Wahrheit entkommt man nicht«, schreibt Foucault, »indem man ein dem Spiel der Wahrheit ganz fremdes Spiel spielt, sondern indem man es anders spielt oder indem man ein anderes Spiel, eine andere Partie oder andere Trümpfe innerhalb des Wahrheitsspiels spielt« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 260). Dieser Gedankengang lässt sich gut mit einer weiteren Ausführung Foucaults verbinden, in der er zwei Arten beschreibt, wissenschaftlichen Humor zu praktizieren: erstens den

6 Foucaults Thesen zu einer »Politik des Wahren« werden bisweilen kritisch gesehen, weil sie so gelesen werden können, dass die Suche nach Wahrheit letztlich nichts weiter ist als ein Konflikt verschiedener Machtdispositive (vgl. S. 272ff.). Die Rede von »Spielen der Wahrheit« ist aber keine Absage an die Suche nach einer wissenschaftlich überprüfbaren Wahrheit (vgl. Kap. V.3, Fußnote 252).

»Humor der Naivität«, der beharrlich Erklärungen für scheinbare »Selbstverständlichkeiten« einfordert und so Widerstände und Probleme sichtbar macht, und zweitens den »Humor des Verrats« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 263). »Innerhalb des ›Humor des Verrats‹ bedeutet Kritik: das Spiel zu spielen *und* es gleichzeitig *nicht* zu akzeptieren – und es nicht zu akzeptieren, indem man es *anders* spielt« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 264). »Die Radikalität Foucaults«, schreibt Thomas Lemke dazu, »besteht also paradoxerweise darin, dass er sich an die Regeln hält. Um die Wahrheits- und Machtspiele zu verändern, muss man nicht nur ihre Einsätze studieren und ihre Regeln kennen, sondern auch das Spiel spielen.«⁷

Dies lässt sich mit einem Beispiel aus der religionspädagogischen Praxis illustrieren: In einem Seminar zum Thema interreligiöse Bildung wurden Lehramtsstudierende anonym zu ihrem religiösen Wahrheitsverständnis befragt.⁸ Heraus kam ein Ergebnis, das vor einiger Zeit ähnlich schon Clauß Peter Sajak konstatiert hat⁹: Die befragten (zukünftigen) Lehrkräfte für katholische Religionslehre gaben an, mehrheitlich keinem inklusivistischen, sondern einem pluralen Wahrheitsverständnis anzuhängen. Wenn von elf Teilnehmenden neun eine Hierarchie religiöser Wahrheiten ablehnen und sich in dem im zweiten Vatikanum bekräftigten inklusivistischen Modell nur eine Person wiederfindet, ist dies zwar nicht repräsentativ, aber dennoch nicht zu vernachlässigen: Wie wird sich eine Lehrkraft mit diesem Wahrheitsverständnis in einem didaktischen Umfeld des konfessionellen Religionsunterrichts selbst verorten, dessen Ansätze interreligiöser Bildung *im Kern* von einem inklusivistischen Wahrheitsverständnis aus gedacht sind? Und welche Antwort wird der*die Lehramtsstudierende in Prüfungen geben, wenn in den Fächern Fundamentaltheologie oder Religionspädagogik nach der Position des katholischen Wahrheitsverständnisses gefragt wird?

Mit der oben angesprochenen Trias, die eine Konfessionshomogenität von Inhalten, Lernenden und Lehrenden im katholischen Religionsunterricht konstatiert, lassen sich solche Phänomene nicht erklären. Indem die Deutsche Bischofskonferenz aber bis 2016 dieser Trias großen Wert beimaß (vgl. DBK 1996; DBK 2016)¹⁰, etablierte bzw. bekräftigte sie eine machtvolle Ordnung, die u.a. Einfluss auf die Ausbildung von Lehrkräften hatte – und deren Wirkmacht bis heute spürbar ist. Zugleich ist mit Foucault gesprochen immer deutlicher zu merken, dass im Schatten der großen »Spiele der Wahrheit« des konfessionellen Religionsunterrichts *viele kleine »Spiele der Wahrheit« nach anderen Regeln* stattfanden und stattfinden. Gespielt wird es auf katholischer Seite etwa von katholischen Eltern, die ihre Kinder nicht mehr taufen, aber eben auch von Lehrkräften, die, obwohl selbst katholisch, bestimmte katholische Inhalte nicht mehr unterrichten.

7 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 368; vgl. Kap. V.3, Fußnote 259.

8 Dieses Seminar fand im Sommersemester 2019 unter meiner Leitung statt. Die Befragung wurde mittels einer Online-Umfrage durchgeführt und nicht weiter empirisch vertieft. Sie diente im Rahmen des Seminars vor allem der Veranschaulichung der im Text beschriebenen Problematik.

9 C. P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen, S. 7.

10 Vgl. auch Bernhard Grümme: »Vergegnung« im Dialog? Anfragen aus der Perspektive heterogenitätsfähiger Religionspädagogik«, in: Thorsten Knauth/Wolfram Weiße (Hg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster, New York: Waxmann 2020, S. 83–95, hier S. 83.

Waldenfels betont, dass das Ich/Selbst/Subjekt nie ganz in einer Ordnung aufgeht, sondern sich stets im Schwellenzustand zwischen verschiedenen Ordnungen befindet. Erst aus dieser inneren Ordnungsvielfalt kann sich eine Beziehung zu sich selbst ergeben, die laut Foucault das Selbst ausmacht (vgl. Kap. V.4.3.2). Selbst bedeutet hier also die Beziehungssetzung zu Ordnungen, die als bestimmend/prägend für das »eigene Selbst« erkannt werden. Auf dieser Grundlage kann die Erkenntnis erwachsen, dass das »eigene Selbst« *mehr* ist als die beobachteten Ordnungen – da es ja gewissermaßen von »außen« auf diese Ordnungen blickt (vgl. Kap. V.4.3.1). So gesehen markiert das Selbst einen Souveränitätsbereich, der es zumindest prinzipiell gestattet, etwas an diesen bestimmenden/prägenden Ordnungen zu verändern oder sich zu ihnen in abweichender Weise zu verhalten. Diese Veränderungsmöglichkeit ist die Freiheit, die dem Ich verbleibt – darum ist es richtig, dass Foucault eine »Ethik des Selbst« als »Praxis der Freiheit« beschreibt (vgl. Kap. V.3.2.3).

Allerdings ist die Rede vom freien Subjekt, wie oft deutlich wurde, mit Vorsicht zu gebrauchen. Auch Waldenfels betont an vielen Stellen, dass das Subjekt nicht »Herr [Dame] im eigenen Haus ist«. So ist die Motivation des Selbst, die »eigene Freiheit« in Anspruch zu nehmen, nicht frei von Voraussetzungen, sondern entsteht erst im Horizont einer »Allopoiesis heautou« (vgl. Kap. V.4.3.1). Das Spiel nach eigenen Regeln zu spielen, ist auf diese Weise ein »bodenloses« Unterfangen. Denn *welchen Regeln* entspringt die *Motivation*, das Spiel nach »eigenen Regeln« spielen zu wollen?

Eine Verortung des Selbst in den »eigenen/fremden Ordnungen« ist daher schwierig und lässt sich nur näherungsweise bzw. fragmentarisch realisieren. Die Motivation zur Veränderung der Ordnungen, denen das Selbst angehört, kann zunächst nur von außen angestoßen werden. Doch da ein Selbst »in sich verschiedenartig« ist, kann das Außen, das eine Veränderung bewirkt, auch im Zusammenspiel der Ordnungen *im eigenen Selbst* entstehen. Im Zusammenspiel verschiedener solcher Ordnungen kann es, wie Luhmann schreibt, zu »wechselseitiger Unkontrollierbarkeit« kommen (vgl. Kap. V.3, Fußnote 115). Erst eine wie auch immer geartete Beziehungssetzung des Selbst zu ihn bestimmenden/prägenden Ordnungen kann den Prozess der Ordnungsveränderung überhaupt anstoßen. Mithilfe jener Beziehungssetzung lassen sich am Ende auch diese »eigenen Ordnungen« entdecken, die *maßgebend* für das Selbst sein *sollen* (vgl. Kap. V.4.3.2). Vor diesem Hintergrund zeigt sich trotz all ihrer Schwierigkeiten das Potential einer religionspädagogischen Orientierung am »Subjekt« (vgl. Kap. V.5.6).

Religionspädagogischerseits bietet sich an, die kleinen »Spiele der Wahrheit«, wie sie etwa die ReViKoR-Studien aufzeigen (vgl. Kap. III.4, Fußnote 4), noch stärker als bisher als Potential zu nutzen. Dies gilt beispielsweise für die Debatte, wie sich in der bildungsföderalen Struktur Deutschlands Formen von religiöser Bildung stärken lassen, die ein »Identitätsdenken« im Religionsunterricht kritisch hinterfragen (vgl. den vorherigen Abschnitt 2.1.2). Es ist gut möglich, dass im Praxisalltag bereits Lösungen gefunden sind, die noch stärker theoretisch vertieft werden könnten. So könnte es gelingen, wie Waldenfels anregt, aus einer Ordnung in die nächste hinauszudenken (vgl. S. 285) und Kriterien für eine zukunftsfähige Form (inter-)religiöser Bildung zu definieren, die als explizite Ordnung noch nicht etabliert ist.

Große Potentiale hat auch die Debatte um Positionalität in religiöser Bildung (vgl. S. 75f.), aus der sich fruchtbare Gedanken für eine Bildung in einer heterogenen Gesell-

schaft ableiten lassen. Oft wird die Notwendigkeit betont, religiöse Positionalität im Unterricht noch stärker vom lernenden und lehrenden Subjekt aus zu denken. Subjekte sollten dabei nicht schon im Vorfeld einer konfessionshomogenisierten Trias (implizit) zuordnet werden, sondern es muss der Umstand berücksichtigt werden, dass alle Subjekte nie vollständig in den sie betreffenden Ordnungen aufgehen (vgl. Kap. V.5.5).

Hieraus ergibt sich der möglicherweise wichtigste zu bedenkende Punkt: die Positionalität der Lehrkräfte. Gerade in Zeiten, in denen das Profil des konfessionellen Religionsunterrichts schwächer wird und sich weltanschaulich plurale Formen etablieren, ist es wichtig, dass die Lehrkraft ihre »eigene Position« klar benennt. Denn die Position der Lehrkraft setzt immer auch einen Ordnungsrahmen, der »eigen« und »fremd« positionell verortet. Gleichzeitig aber wird in der Theorie interreligiöser Bildung zumeist über die Position der Lernenden, wenig über die Position der Lehrkräfte und am wenigsten über die Position der religionspädagogisch Forschenden gesprochen (vgl. Kap. V.5.6).

Dass es auch in Bezug auf Othering-Prozesse auf die Positionierung der Lehrperson ankommt, zeigt sich an einem konkreten Beispiel von Joachim Willems: Bemerkt eine Lehrkraft etwa, dass in einem Lehrwerk Othering-Darstellungen einer auf diese Weise fremdgemachten Religion zu finden sind, liegt es nicht in der Macht der Lehrkraft, die komplexen Prozesse der Erstellung und Zulassung von Lehrwerken zu verändern. Dennoch ist ihr möglich, auf solche Othering-Praxen ordnungsverändernd zu reagieren: »Im Unterricht«, so Willems, »sind in diesem Sinne auch Schulbücher und andere didaktische Materialien dekonstruktiv zu lesen. Schulbücher werden dann auf eine andere Weise als üblich verwendet, nämlich nicht als Unterrichtsmaterial, das es durchzuarbeiten gilt, sondern als Quelle, die analysiert wird, um ›Othering‹-Prozesse nachzuzeichnen.«¹¹ Die sich hieraus ergebenden Unterrichtsgespräche können sehr ergiebig sein.

2.2 Sich zu gesellschaftlichen Othering-Ordnungen verhalten

Othering in interreligiöser Bildung kann nicht nur durch institutionelle Faktoren hervorgerufen werden. Zu beachten sind ebenso gesellschaftliche vorhandene Othering-Ordnungen, die interreligiöse Bildung in zweierlei Weise prägen: implizit in Gestalt eines weitergetragenen Othering-»Wissens«, das dispositive Grundlage für bestehende Ausgrenzungsstrukturen in der Gesellschaft ist; explizit durch die Thematisierung genau solcher Ausgrenzungsstrukturen in interreligiösen Bildungsprozessen.

2.2.1 Othering-Dispositive in interreligiöser Bildung erkennen und thematisieren

Die Diagnose ist zunächst einmal wenig hoffnungsvoll: Heute lebende Menschen sind in eine Welt hineingeboren, in der frühere koloniale Machtverhältnisse bis heute reproduziert werden. Davon, dass die in Deutschland geborenen Menschen global gesehen

11 J. Willems: »Religionistischer« Rassismus und Religionsunterricht, S. 485.

auf der günstigeren Seite der Macht stehen, können sie sich nicht freimachen – es ist, wie Spivak sagt, ihre »burden of the fittest«¹². Diese hegemoniale Grundstruktur differenziert sich in nationalen oder regionalen Kontexten jedoch weiter aus: Geschichtlich und gesellschaftlich konstruierte Differenzmarker wie »Hautfarbe« oder sozial markierte religiöse Symbole wie das »Kopftuch« bestimmen mit über gesellschaftliche Teilhabe oder den jeweiligen sozioökonomischen Status. Auch in der Sprache, Metaphorik, in kultureller Interaktion, in Geschlechterverhältnissen, in Wissenschaft und Wissen finden sich unzählige Relikte bereits überwunden geglaubter Machtstrukturen.¹³

Solche Strukturen lassen sich in interreligiösen Themenfeldern immer wieder aufzeigen: Assoziativ ist etwa mit dem Weltreligionsbegriff häufig eine Einteilung von Religionen in »Welt-/Schrift-/Hochreligionen« einerseits gegenüber »Natur-/Stammesreligionen« andererseits verknüpft. Eine solche (implizite) Unterscheidung zwischen Welt- und Stammesreligionen erwächst nicht zuletzt dem »Worlding« bzw. der »imaginären Geographie« kolonialer Diskurse (vgl. Kap. II.4.1). Bemerkenswert ist zudem, dass die Ursprünge sogenannter »Weltreligionen« allesamt auf dem Gebiet des sogenannten »Orients« verortet werden (klassischerweise unterteilt in einen »nahen« und »fernen Orient«) – während religiöse Traditionen des globalen Südens kaum Aufmerksamkeit erhalten.¹⁴ Spuren dieser Verortungen lassen sich bis heute aufzeigen: indem etwa der Islam bis heute als ein orientalisches Phänomen gesehen wird – und daher islamisch geprägtes Leben auf dem Balkan oder in Indonesien (mit der weltweit größten muslimischen Bevölkerung) nur wenig Beachtung findet. Auch in schulischen Lehrplänen bildet sich die Geographie eines nahen und fernen Orients ab. Immer wieder lässt sich beispielsweise beobachten, dass den sogenannten »fernöstlichen Religionen« eine größere Komplexität zugeschrieben wird – was bis heute dazu führt, dass Hinduismus und Buddhismus oft in einer späteren Jahrgangsstufe unterrichtet werden als Judentum und Islam. Diese Argumentationsstruktur reicht von der Gegenwart¹⁵ bis zu ersten Konzeptionierungen interreligiöser Didaktiken zurück¹⁶ und ließe sich in ihren Ursprüngen gegebenenfalls noch weiter zurückverfolgen (vgl. etwa »Über Weisheit und Sprache der Indier« (1808) von Friedrich Schlegel).

Solche Geographien der »nahen« und »fernen Fremde« (vgl. auch Kap. V.5.1) bestimmen mit darüber, was in interreligiösen Bildungsprozessen unter »anderen/fremden Religionen« verstanden wird, bzw. welche »anderen/fremden Religionen« überhaupt als *relevant* für einen Verstehensprozess erscheinen. Mit Foucault gesprochen ist durch den Weltreligionsbegriff der interreligiöse »Wissens«-Erwerb bereits in einer dispositiven Weise vorstrukturiert, indem mit ihm gewissermaßen das »wissenschaftlich Nicht-Qualifizierbare vom Qualifizierbaren« unterschieden wird (vgl. Kap. V.3, Fußnote 168).

12 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 208.

13 Vgl. auch J. Freuding/A. Graeff: »Wo Strukturen existieren, die Othering begünstigen« – Islam-Darstellungen in evangelischen und katholischen Schulbüchern.

14 Julia Henningsen: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch.

15 C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht, S. 223.

16 Karl E. Nipkow: »Die Weltreligionen im Religionsunterricht der Oberstufe«, in: Der evangelische Erzieher: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 13 (1961), S. 150-162.

Die hauptsächlich vom Christentum aus gedachte Geographie einer »nahen« und »fernen Fremdheit« ist in verschiedenen Bildungsbereichen so manifestiert, dass sie auch Menschen mit nichtchristlicher Religionsangehörigkeit beeinflusst: Ein Blick in bayerische Lehrwerke und Lehrpläne verdeutlicht, dass der Weltreligionsbegriff nicht nur im Kontext des Religionsunterrichts wirkmächtig ist – auch im Fach Ethik lässt sich beispielsweise sein Einfluss nachweisen. Dokumente wie z.B. die Erklärung »Nostra Aetate« des Zweiten Vatikanischen Konzils prägen bis heute interreligiöse Dialogprojekte, durch Handreichungen wie »Fremde Religionen – fremde Kinder?« lernen bereits Kinder und ihre Erzieher*innen »ein Basiswissen über die Weltreligionen und speziell den Islam [...], um Kinder und Eltern anderer Religionen besser zu verstehen« (vgl. Kap. III.4, Fußnote 7, zur Kritik am Differenzdenken von interreligiösen Leitbildern wie »Verstehen« oder »Begegnung« vgl. auch Kap. V.5.4).

Said macht in seiner Forschung deutlich, dass sich auch vermeintlich apolitische Literatur und Wissensvermittlung nicht von ihrer politisch-gesellschaftlichen Verantwortung freimachen kann (vgl. Kap. II.4, Fußnote 57). In der Schule setzen sich gesellschaftliche Klassifizierungskämpfe mit »besonderer Heftigkeit« fort (vgl. Kap. II.4, Fußnote 45). Für solche Tendenzen hat Spivak den passenden Begriff »epistemische Gewalt« geprägt (vgl. Kap. II.4, Fußnote 20). »Schulbücher und die dazu gehörigen Lehrerhandbücher versorgen nicht nur die Schüler, sondern auch Lehrerinnen mit Deutungsmustern aus dem Diskurs über Ausländer/Migration/Fremde/Kulturenkonflikt.« (vgl. Kap. II.4, Fußnote 53). Schulbuchstudien erheben darüber hinaus immer wieder, dass sachlich falsche, aber identitätsstabilisierende Inhalte für lange Zeit in Lehrwerken bestehen bleiben (vgl. Kap. II.3, Fußnote 48 sowie Kap. II.4, Fußnote 54 u. 56).

Insofern ist es nicht verwunderlich, dass gesellschaftlich verstetigte, stereotype Bilder von (Welt-)Religionen, die Eva Maria Stögbauer aufzählt (vgl. Kap. III.11, Fußnote 1), auch in Lehrwerken, Materialien und Ansätzen von interreligiöser Bildung zu finden sind. Dass in interreligiöser Bildung Othering-Strukturen auftreten, die sich bisweilen noch auf Argumentationsfiguren der Kolonialzeit zurückführen lassen; die weder institutionell noch von beteiligten Personen als problematisch erkannt werden, weil sie gesellschaftlich gestützt sind; dass diese Othering-Bilder im schlimmsten Fall auch sozioökonomische Differenzen mitbegründen – dies ist bis zu einem gewissen Maße leider wahrscheinlich und aufgrund der Vielzahl beteiligter Ordnungsinstanzen auch nicht leicht zu ändern.

Dennoch sind hier einige Einschränkungen zu machen: In Kapitel V.4.2.3 wurde schon die Kritik an Foucaults Philosophie aufgeführt, dass sie die untergründigen Dispositive der Macht so umfassend begreift, dass den hiervon betroffenen Subjekten kein »Außen« mehr verbleibt. In ähnlicher, vielleicht noch stärkerer Weise trifft diese Kritik ebenso auf Said zu, der etwa in seinem Werk »Orientalismus« nahezu allen Schriftsteller*innen Europas und Nordamerikas, welche sich mit dem Raum des »Orients« befasst haben, eine »Komplizenschaft« mit der Unterdrückung genau dieses Raums vorwirft.¹⁷ Eine derartige Pauschalkritik kann schnell ungerecht und vor allem unpräzise werden. Insbesondere lässt sich fragen, ob die anklagende Rede von der »Komplizenschaft« dort noch zielführend ist, wo es um die Kritik von *strukturell* bedingten

17 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 112.

Othering-Mechanismen in der Gesellschaft geht, die ja vielen beteiligten Subjekten im Moment der Reproduktion *nicht bewusst* ist. Bewusst intendiertes Othering oder das bewusste Ignorieren von gesellschaftlichen Ausgrenzungspraxen lassen sich so nicht mehr trennscharf benennen und kritisieren.

Bei aller Kritik ist es für Ansätze interreligiöser Bildung dennoch wichtig, Foucaults Analysen von untergründig wirkenden Wissen-Macht-Dispositiven zu kennen. Ebenso bedeutend sind Saida und Spivaks Hinweise auf die Mitverantwortung vermeintlich unpolitischer Literatur und Strukturen »epistemischer Gewalt«. Interreligiöse Bildung sollte insgesamt noch sensibler für in ihr und durch sie wirkende Wissen-Macht-Strukturen sein, um die ungewollte Reproduktion von gesellschaftlichen Ausgrenzungsstrukturen¹⁸ zu vermeiden. Nicht zuletzt finden sich hier viele Anknüpfungspunkte zu den jüngsten Entwürfen einer antirassistischen, öffentlichen oder kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik, die für ein größeres gesellschaftspolitisches Verantwortungsbewusstsein religiöser Bildung eintreten.¹⁹

2.2.2 Vereindeutigungen vermeiden, unterstützende Ordnungen aufzeigen

»Das Gute ist einförmig«, zitiert Waldenfels Aristoteles, »das Schlechte ist vielförmig.«²⁰ Viele Ordnungskonzeptionen streben danach, innere Widersprüchlichkeiten zu vereindeutigen. In den vorgegangenen Kapiteln wurde immer wieder vor solchen Vereindeutigungen gewarnt und dazu angeregt, die innere Widersprüchlichkeit von Ordnungskontexten nicht zu übergehen.

Auch beim Thema Othering in interreligiöser Bildung handelt es sich um ein widersprüchliches Themenfeld. Der Begriff des »Otherings« wird bisher religionspädagogisch nur recht selten rezipiert, erfährt aber in den letzten Jahren eine zunehmende Beachtung (vgl. Kap. III.11). Mit »narrt« wurde zudem 2016 ein religionspädagogisches und theologisches Netzwerk ins Leben gerufen, das »Entstehungszusammenhänge« für eine gesellschaftliche Differenzherstellung »besonders im eigenen Handlungsfeld einer kritischen Prüfung« unterziehen möchte (vgl. Kap. III.11, Fußnote 22). Entstehungszusammenhänge für Othering in interreligiöser Bildung gibt es wie ausgeführt viele – wobei der grundlegendste Zusammenhang wohl bereits darin liegt, dass das, was heute interreligiöse Bildung genannt wird, in den allerersten Konzeptionierungen noch »Frem-

18 Insbesondere bei der Übernahme von postkolonialen Begrifflichkeiten ist es für Ansätze interreligiöser Bildung hier zudem wichtig, die kritischen Debatten zu postkolonialen Positionen zum Thema Israelkritik und Antisemitismus zu kennen, vgl. Saba-Nur Cheema/Meron Mendel: »Leerstelle Antisemitismus«, in: taz vom 25.04.2020, <https://taz.de/Postkoloniale-Theoretiker!/5678482> (zuletzt geprüft am 14.01.2022); vgl. auch Meron Mendel/Tom D. Uhlig: »Challenging Postcolonial: Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Theorie«, in: Meron Mendel/Astrid Messerschmidt (Hg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Frankfurt, New York: Campus 2017, S. 249-267.

19 Vgl. stellvertretend folgenden Sammelband, in dem viele verschiedene Ansätze zu Wort kommen: Claudia Gärtner/Jan-Hendrik Herbst (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und politischer Bildung*, Wiesbaden: Springer VS 2020.

20 Aristoteles, *Nikomachische Ethik* II, 6, 1106b, S. 28ff, zitiert nach B. Waldenfels: *Ordnung im Zwielicht*, S. 40.

dreligionsdidaktik« hieß (vgl. Kap. III.1). Doch aus diesem gedanklichen Erbe pauschal eine »Komplizenschaft« von interreligiöser Bildung mit Mechanismen des Otherings abzuleiten, würde verkennen, wie wegweisend viele dieser ersten interreligiösen Entwürfe waren. Nicht zuletzt stellten sie eine allmähliche Abkehr vom nur apologetischen Blick auf nichtchristliche Religionen dar und bedeuteten zugleich eine pädagogische Auseinandersetzung mit einer sich durch Arbeitsmigration verändernden Gesellschaft. Auch dieses Bestreben nach interreligiöser und interkultureller Verständigung ist ein *Erbe*, das nachwirkt, und es existiert heute wohl kein Ansatz, der sich diesem Ziel nicht in irgendeiner Weise verpflichtet fühlte. Die zuvor aufgezeigten Othering-Dispositive und das weitergetragene Bemühen um gegenseitige Anerkennung wirken *gleichzeitig* fort.

In Kapitel V.4.3.2 wurde bereits auf »eigentlich, aber«-Strukturen Bezug genommen. In diesem Sinne ließe sich konstatieren: *Eigentlich* streben religionspädagogische Ansätze nach einem friedlichen interreligiösen und interweltanschaulichen Zusammenleben in Gesellschaft und Schule, *aber* sie reproduzieren an vielen Stellen gesellschaftliche Othering-Strukturen.

Die in »eigentlich, aber«-Sätzen ersichtlich werdende innere Widersprüchlichkeit wird oft als Beleg für die Unrichtigkeit, bisweilen für die mangelnde Aufrichtigkeit einer Argumentation gewertet. Dies lässt sich auch an einem weiteren Beispiel zeigen, bei dem aber wiederum die Schwierigkeit einer eindeutigen Bewertung deutlich wird. In Gesprächen und Diskussionen, die um religiöse und kulturelle, untergründig auch um ethnische Verschiedenheit kreisen, sind immer wieder Sätze wie dieser zu hören: »Ich habe eigentlich nichts gegen Ausländer, aber ...« Solche Sätze führen teils zu heftigen Gegenreaktionen. In Entgegnung auf ihn wird manchmal spöttisch, oft wütend darauf hingewiesen, dass der erste Teil des Satzes nur dazu diene, die Ressentiments, die im zweiten Satzteil ausgedrückt werden, zu verschleiern. Der weitere Gesprächsverlauf konzentriert sich dann meistens auf den Inhalt des »aber«-Satzes.

Wie würde aber ein Gespräch aussehen, das beharrlich auf die Aussage des ersten Teil-Satzes gelenkt wird, um zu verstehen, wie sie gemeint ist? Die Möglichkeit besteht, dass Perspektiven zum Vorschein kommen, die manche Aussagen des »aber«-Satzes kritisch hinterfragen – auch aus Sicht der Person, die den »eigentlich, aber«-Satz zuerst formuliert hat.

Hiermit soll keine gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit relativiert werden. Denn oft trifft die Diagnose zu, dass mit einer solchen rhetorischen Figur im Kern rassistische Argumente zustimmungsfähig gemacht werden sollen, die auch in Gesprächen über religiöse und kulturelle Vielfalt präsent sind. Allein die Zuschreibung »Ausländer« ist häufig problematisch, weil sie gegen bestimmte Menschengruppen verwendet werden kann, die zwar eine inländische Staatsbürgerschaft besitzen, aber auf diese Weise als »fremd« markiert werden. Mit überzeugten Rassist*innen ein Gespräch zu führen, ist zudem meist wenig zielführend bzw. in zahlreichen Lebenskontexten nicht angebracht.²¹

21 Vgl. etwa die seit mehreren Jahren geführte Diskussion, inwieweit die Einladung von Vertreter*innen rechtspopulistischer oder rechtsextremer Parteien in Nachrichtensendungen und politische

Auch hier aber zeigt sich die Widersprüchlichkeit von Ordnungskontexten. Die Formulierung »Ich habe eigentlich nichts gegen Ausländer« mag vorgeschoben sein – und verweist dennoch auf dispositive Ordnungen in der Gesellschaft, die gleichzeitig zu Othering-Dispositiven existieren: Es sind Ordnungen, die das Gemeinsame von Menschen verschiedener Herkunft herausstellen und Mechanismen der Ausgrenzung sozial sanktionieren. Dass solche dispositiven Ordnungen das Denken und Sprechen *selbst von sich rassistisch äußernden Menschen* beeinflussen können, ist *nicht nichts*. Dieses Erkenntnis mag vielleicht einem Fatalismus entgegenwirken, der sich wegen der Allgegenwärtigkeit von Othering-Strukturen einstellen könnte. Genauso, wie es wichtig ist, mit Foucault Othering-Dispositive aufzudecken, lohnt es sich auch nach Dispositiven zu suchen, die diesem Othering entgegenstehen.

Gerade in pädagogischen Kontexten ist es zudem wichtig, vor den sich zeigenden Othering-Strukturen, gleich welcher Art, nicht zu kapitulieren, sondern positive Potentiale aufzuzeigen. Hierfür ist es unerlässlich, unterstützende Ordnungen zu identifizieren, mithilfe derer sich gegen Othering vorgehen lässt. Diese Ordnungen könnten wie oben mit Blick auf interreligiöse Bildung gezeigt institutionell geprägt sein, wie im zweiten Beispiel lassen sie sich aber auch in subtilerer Form in zwischenmenschlichen Interaktionen oder in gesellschaftlichen Diskursen entdecken – selbst dort, wo sie *eigentlich* gar nicht zu erwarten wären.

Innerhalb einer Beziehungssetzung zu sich selbst können vielfältige soziale Ordnungen sichtbar werden, die sich teils widersprechen. Findet ein solcher subjektorientierter Prozess in einer Gruppe statt, werden möglicherweise auch Ordnungen sichtbar, die für mehrere Individuen gleichzeitig Bedeutung haben. Auch die Person, die einen solchen Gruppenlernprozess anleitet oder konzipiert, darf im Prozess der Reflexion nicht vergessen werden. Denn auch sie ist ein »eigentlich-aber«-Wesen. Wie Birgit Rommelsbacher mit Blick auf Rassismus deutlich macht, haben Ausgrenzungsstrukturen eine implizite und explizite Seite bzw. eine intendierte und nichtintendierte Seite (vgl. Kap. II.4, Fußnote 34). Durch ein Bewusstmachen von (impliziten) Othering-Ordnungen bzw. Anti-Othering-Ordnungen eröffnet sich im günstigsten Fall eine Entscheidungsmöglichkeit, welche Ordnungen für einen selbst Gültigkeit haben sollen und welche nicht.²²

Denn niemals können Sätze wie »Eigentlich habe ich nichts gegen ...« oder »Eigentlich hat sich interreligiöse Bildung sehr um ein friedliches Zusammenleben der Religionen und Weltanschauungen bemüht« eine Versicherung sein, dass damit schon alles in Ordnung wäre. In diesem Sinne ist auch das religionspädagogische Theoriesgespräch immer wieder auf die kritische Frage hin zu lenken, ob die Gestalt der interreligiösen Ansätze *tatsächlich* ihrem Ziel eines friedlichen gesellschaftlichen Miteinanders gerecht wird.

Talkshows eine gesellschaftliche Legitimation ihres Gedankenguts bedeutet. Mit Recht wird vor dieser Gefahr gewarnt.

22 Nicht alle Menschen aber haben diese freie Entscheidungsmöglichkeit, vgl. Kap. VI.2.3 u. 3.

2.3 Sich zu verschiedenen Subjektperspektiven auf das Thema Othering verhalten

Was in vorliegender Studie an vielen Stellen eine Rolle spielte, ist auch mit Blick auf Othering relevant: die Differenzierung von verschiedenen (Erfahrungs-)Perspektiven auf das Thema. Die Analyse von Othering-Ordnungen in interreligiöser Bildung erfolgte wie auch in Kapitel V.5 zunächst aus einer »Beobachtung zweiter Ordnung« heraus. Trotz der dabei deutlich werdenden großen Schwierigkeit und Komplexität von Ordnungsveränderungen zeigten sich dennoch Ansatzpunkte, Othering-Ordnungen zu ändern oder diese subtil zu unterlaufen. Als Autor vorliegender Studie habe ich dabei eher subversiven Methoden der Ordnungsveränderung den deutlichen Vorzug gegenüber eher konfrontativeren Methoden gegeben. Gründe für diese Gewichtung mögen zum Teil in meiner Biographie oder Persönlichkeitsstruktur liegen, sie rühren aber ebenso daher, dass ich auch theoretisch allzu konfrontativen Ansatzpunkten in den meisten Fällen nur wenig Erfolgsaussichten beimesse – u.a. weil ich denke, dass der Widerstand gegen Othering fast immer aus einer machstrukturell schwächeren Position erfolgt. Nach meiner Befürchtung droht sich hier der konfrontative Widerstand gegen Othering an der (scheinbaren) Unveränderlichkeit der Othering-Strukturen aufzureiben. Im schlimmsten Fall könnte der Kampf gegen Othering ein gesellschaftliches »Wir gegen die«-Denken stabilisieren, anstatt dieses aufzulösen.

Diese Argumentation muss man jedoch nicht teilen.

Dass die bisher dargestellten Thesen zur Ordnung von »Fremdheit« noch keine ausreichende Beschreibung bieten, zeigen Erfahrungsberichte, wie sie heute vielfach zu lesen und zu hören sind: wenn etwa Betroffene schon im Kindergartenalter mit rassistischen Ausdrücken und Denkweisen konfrontiert sind, immer wieder Fragen nach ihrer »Herkunft« gestellt bekommen (vgl. S. 138f.) oder in Alltagssituationen wegen ihres »Aussehens« oder ihrer »Religion« belästigt oder sogar körperlich angegangen werden.²³ Alle diese Berichte reichen aus, um die wie im vorherigen Kapitel aus dem Status einer »Beobachtung zweiter Ordnung« formulierten Thesen kritisch zu hinterfragen. Eine systemische Erklärung, die »Fremdheit« als Produkt von oft nur schwer veränderlichen Ordnungsstrukturen beschreibt, erfasst wohl kaum die Erfahrungen von den Menschen, für die Ausgrenzung durch solche manifestierten Strukturen zum *Alltag* wird – und sie von alltäglichen Erledigungen bis hin zur Wohnungs- und Arbeitssuche begleitet.

Noch nicht gesprochen ist hier von den Erfahrungen, die durch noch einschneidendere Vorfälle, wie etwa die Anschläge in Halle und Hanau im Oktober 2019 und Februar 2020, ausgelöst wurden. Es ist zu hoffen, dass solche Gewalttaten in Zukunft nicht häufiger vorkommen werden – hier soll deshalb der Fokus vor allem auf die Signalwirkung gelegt werden, die von solchen Taten ausgeht. Die Ausübung von Gewalt an wenigen Menschen bedeutet zugleich ein Signal an eine größere (konstruierte) Gruppe, dass sie

23 Vgl. stellvertretend für viele Berichte folgende Broschüre: <https://www.amnesty.de/sites/default/files/2017-05/Amnesty-Broschuere-Alltagsrassismus-September2016.pdf> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

sich in ihrem Alltag nicht sicher und im öffentlichen Raum nicht zugehörig fühlen dürfen.

Es ist mehr als verständlich, wenn Menschen angesichts dieses sich ausbreitenden rassistischen und antisemitischen Klimas emotional und vielleicht sogar zum Teil unversöhnlich reagieren bzw. wenig Sinn für kleinschrittige und scheinbar nüchterne Erklärungen haben, wie etwa Othering-Bilder in Lehrwerken mit verlagsinternen Abläufen und kirchlichen bzw. staatlichen Zulassungsprozessen zusammenhängen vgl. Kap. V.5.1 u. VI.2.1.1).

Doch auch von einer anderen Seite her kann eine solche Ordnungsanalyse auf Unverständnis stoßen. Dass sich Othering-Sichtweisen stark von der unerwarteten Irritation durch eine spontan auftretende Fremdheitserfahrung unterscheiden, bedeutet nicht, dass Othering-Weltbilder nicht auch emotional aufgeladen sein können. Im Gegenteil zeigt sich an vielen Stellen die große Emotionalität von Otheringprozessen, so wie sie beispielsweise in dem bereits besprochenen Unterrichtsbeispiel von Manfred Riegger erscheinen: »Muslime, Flüchtlinge, Ausländer – alle sollen verschwinden!« (vgl. Kap. III.7, Fußnote 14). Othering bedeutet eine Manifestation von »Fremdheit« (vgl. Kap. V.4.1, Perspektive 4). Damit ist das »Fremde« des Otherings gewissermaßen verestigt mit jenen negativen Gefühlen besetzt, die eine spontane Irritation durch erfahrenes Fremdes auslöst. Wie jede symbolische Weltdeutung tragen auch Othering-Weltbilder *Spuren* historischer Ereignisse in sich, *verselbstständigen* sich jedoch zunehmend von diesen Ursprüngen. Ein Bündel historischer Ereignisse, das etwa mit »Muslimen, Flüchtlingen, Ausländern« gesellschaftlich immer wieder verbunden wird, ist die Serie terroristischer Anschläge, die durch Schlagworte wie den sogenannten »11. September« oder den »Weihnachtsmarkt am Berliner Breitscheidplatz« Teil einer kollektiven Erinnerung sind. Gerade in der Erinnerung an terroristische Anschläge ist nach wie vor die *Befremdung* über die *außer-ordentliche* Brutalität spürbar, die bei diesen Attentaten zu Tage trat.

2.3.1 Unterschiedliche emotionale Betroffenheiten erkennen und auf diese reagieren

Zu obigen unterschiedlichen Perspektiven sind mehrere Dinge anzumerken: Es ist recht wahrscheinlich, dass es beim Zusammentreffen der aufgezeigten subjektiven Perspektiven zu einer wechselseitigen Ordnungsirritation kommt, die mit Fremdheitserfahrungen einhergehen kann. Das Produkt sind Auseinandersetzungen, die sich aktuell auch in vielen gesellschaftlichen Debatten beobachten lassen: Menschen, die aus einer persönlichen Betroffenheit heraus argumentieren, treffen auf Menschen mit einer anders gearteten persönlichen Betroffenheit. Demgegenüber stehen Menschen, die auf diese Auseinandersetzung scheinbar nüchtern und distanziert blicken, doch sich ebenfalls angegriffen fühlen können, wenn die Berechtigung ihrer Position in Frage gestellt wird.

Interreligiöse Bildung muss darauf eingestellt sein, dass die beschriebenen gesellschaftlichen Debatten über beteiligte Personen in den Unterrichtszusammenhang hineingetragen werden. Lehrende und Lernende müssen befähigt werden, entsprechende Ordnungsirritationen zu erkennen und sensibel auf diese zu reagieren.

Hierbei ist es jedoch wichtig, die beschriebenen Betroffenheiten nicht einfach gleichzusetzen, sondern mit ihnen verknüpfte Machthierarchien ebenfalls zu berücksichtigen. Während bei den einen Betroffenheit bedeuten kann, sich im argumentativen Standpunkt angegriffen oder nicht ernstgenommen zu fühlen, bedeutet bei den anderen Betroffenheit eine verstetigte gesellschaftliche Diskriminierung. Letztere sind der Erfahrung, in der Gesellschaft als »fremd« angesehen zu werden, in den meisten Räumen und Situationen des Alltags ausgesetzt, während erstere eine für sie unangenehme Diskussionssituation nach einer gewissen Zeit wieder verlassen können.

Dennoch sollten auch diese »kleineren« Ordnungsirritationen nicht einfach übergangen werden, weil mit ihnen auch persönlich relevante Fragestellungen verknüpft sein können. Mit dem oben angeführten Beispiel des Terrorismus etwa könnten nicht nur persönliche Ängste verbunden sein, sondern auch die Frage, wie ein gesellschaftliches Zusammenleben in einer kulturell und religiös pluralen Gesellschaft aussehen kann und soll. Über solche grundsätzlichen Fragen lässt sich aber schwerlich diskutieren, wenn emotionale Vorbehalte bestehen, die nicht geäußert werden können. Wenn aber ein Raum für die Artikulation wechselseitiger Ordnungsirritationen geöffnet wird, kann dies besser gelingen. Auf dieser Grundlage kann etwa eine Sensibilität dafür geweckt werden, dass wenn »der Islam« als eine »Religion der Gewalt« stigmatisiert wird, dies einer langen Tradition antimuslimischer Apologetik folgt, die bereits lange vor dem 11. September 2001 existierte. Kritisch in den Blick nehmen lässt sich in diesem Zusammenhang auch eine Reihe ausgrenzender Kollektivbegriffe, die in gesellschaftlichen Diskursen jeweils in einer ähnlichen Weise gebraucht wurden: »die Gastarbeiter«, »die Migrantinnen« etc. (vgl. Kap. II.4, Fußnote 21). Ebenso ist es hier möglich zu klären, worin sich antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus unterscheiden²⁴ – oder welche strukturellen Gemeinsamkeiten zwischen Islamismus und Rechtsradikalismus bestehen.²⁵

Anhand dieser Beispiele zeigt sich, dass eine für Ordnungsirritationen und Perspektivenvielfalt aufmerksame Lernsequenz in sehr produktive Unterrichtsgespräche münden kann. Sehr oft stellt sich dabei zudem heraus, dass das, was im Zuge einer Ordnungsirritation als »fremd« erkannt wird, nicht unbedingt das ist, was die Ordnungsirritation auslöste (vgl. Kap. V.5.3).

2.3.2 Fremdheit dramatisieren und entdramatisieren

Gemeinsam mit Lernenden auf jene wechselseitige Beeinflussung von Ordnungsirritationen und Fremderfahrungen und -zuschreibungen zu blicken, kann Fremdeitsbildern etwas von ihrer Abgeschlossenheit, Eindeutigkeit und auch Vehemenz nehmen. All dies bedeutet nicht – wie an vielen Stellen ausgeführt – dass die mit diesen Bildern

24 <https://www.anders-denken.info/informieren/rassismus-und-antisemitismus> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

25 Kurt Möller/Florian Neuscheler: »Islamismus und Rechtsextremismus. Was wissen wir über Radikalisierungsprozesse, was kann dagegen unternommen werden?«, in: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (2019).

verknüpften Fremdheits- und Ausgrenzungserfahrungen *nicht* real und nicht krisenhaft sein können. Im Gegenteil: Sie *sind* für das situativ erfahrende Individuum real, krisenhaft und folgenreich – aber aus einer anderen subjektiven Perspektive *dennoch* dekonstruierbar (auch ein- und demselben Menschen sind verschiedene Perspektiven auf persönliche Fremdheits- oder Ausgrenzungserfahrungen möglich).

Ein solcher Ansatz, der die Gleichzeitigkeit von Ordnungsfiktion und -wirksamkeit ernstnimmt, lässt sich mithilfe einer weiteren Technik didaktisieren: Aus der Gendertheorie ist die Methode der *Dramatisierung und Entdramatisierung* bekannt – indem geschlechtsbezogene Differenz je nach Perspektive und Kontext zu einer relevanten oder einer irrelevanten Kategorie wird.²⁶ In ähnlicher Weise ließe sich auch Fremdheit dramatisieren und entdramatisieren. Indem Fremdheit dramatisiert wird, werden individuelle Erfahrungsperspektiven gewürdigt – und die Wirkmächtigkeit von Fremdheits- und Ausgrenzungserfahrungen ernstgenommen. Indem Fremdheit entdramatisiert wird, wird im Rahmen einer Beobachtung zweiter Ordnung auf diese Erfahrungen geblickt und die grundsätzliche Dekonstruierbarkeit von Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen durch einen Perspektivenwechsel aufgezeigt. Interreligiöse Lernprozesse sollten sich immer zwischen diesen zwei bzw. drei Perspektiven hin- und herbewegen, auch für den Aufbau von Lehrmaterialien und -plänen kann das Konzept einer Dramatisierung und Entdramatisierung von Fremdheit sehr hilfreich sein.

2.3.3 Sich kritisch mit der Rolle der Lehrperson und ihren potentiellen Othering-Haltungen auseinandersetzen

Eine religionspädagogische *Subjektorientierung* sollte wie ausgeführt eine Auseinandersetzung mit dem *eigenen Subjekt* als Lehrperson und als gesellschaftlich sozialisiertes Erfahrungswesen beinhalten (vgl. S. 325f. u. Kap. VI.2.1.2). Auch Planungen von didaktischen Einheiten oder pädagogischen Ansätzen, die verschiedene Perspektiven auf das Themenfeld »Othering« ermöglichen wollen, setzen so voraus, dass sich der*die Lehrende/Forschende mit dem persönlichen Blickwinkel auf das Thema befasst. Denn Lehrpersonen begegnen Othering-Strukturen nicht als »Tabula rasa« (vgl. Kap. III.10, Fußnote 28), sondern werden durch gesellschaftlich weitergetragenes Othering-»Wissen« in ihren Erfahrungen und Zuschreibungen von »Fremdheit« beeinflusst.

Es ist wichtig, dass Lehrkräfte in ihrer Aus- und Fortbildung lernen, sich mit ihren persönlichen Deutungsmustern von »Fremdheit« auseinanderzusetzen, die ihren Unterricht beeinflussen könnten. Ebenso sollten Lehrende über die erkenntnistheoretischen Schwierigkeiten einer »Beobachtung zweiter Ordnung« Bescheid wissen (vgl. Kap. V.4.2.4 u. V.5.3), die auf der anderen Seite erst die Grundlage für eine Reflexion

26 Hannelore Faulstich-Wieland: »Umgang mit Heterogenität und Differenz«, in: Sarah Huch/Martin Lücke (Hg.), Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Bielefeld: Transcript 2015, S. 49–67, hier S. 59; vgl. Judith Leiß: »Normal ist der heilige Gral«. Dramatisierung und Entdramatisierung von Behinderung als sozialer Konstruktion in Sarah Crossans Eins«, in: Gabriele von Glasenapp/Daniela A. Frickel/Andre Kagelmann et al. (Hg.), Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven, Berlin [u.a.]: Peter Lang 2020, S. 127–144.

des eigenen »Othering«-Wissens und die Konzeption von interreligiösen Lernsequenzen sind. Hilfreich ist, wenn die Lehrkraft während der Anleitung der Lernprozesse gegenüber den Lernenden ihre persönliche Perspektivität auf das Thema aufdeckt und sich dabei in ihrer Rolle beschreibt, die einerseits mit einem gewissen emotionalen Abstand »Beobachtungen beobachtet« und anderseits selbst immer wieder unerwartet mit irritierenden Fremdheitserfahrungen konfrontiert sein kann. Dies ermöglicht für die Lernenden sowohl eine Identifikation mit der Perspektive der Lehrkraft als auch ein besseres Verständnis davon, was sie *nicht* verstehen/sehen/sagen kann.

Auch Spivak hält es für zentral, sich selbst innerhalb der eigenen Ordnungen zu verorten, um so implizite Hierarchien des Sprechens aufzudecken. Insbesondere warnt sie davor, sich in privilegierter Position selbst *transparent* zu machen und sich so der Verantwortung für diejenigen zu entziehen, die aufgrund von gesellschaftlicher Ausgrenzung *nicht für sich selbst* sprechen können.²⁷ Auf letzteren Punkt soll im nächsten Kapitel noch einmal vertieft eingegangen werden, da er gewissermaßen den »Kern« der Othering-Problematik darstellt.

27 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 39f.

3. Nach dem Außer-ordentlichen des Otherings fragen

Wie alles Sprechen über Fremdheit identifiziert sich auch das Sprechen über Othering leicht mit der Perspektive des Otherings: indem es implizit voraussetzt, dass jene Menschen und Dinge, die das Othering als »fremd« bezeichnet, auch *tatsächlich fremd* sind. Die Thematisierung der Perspektive der von Othering betroffenen Menschen ist im Unterrichtszusammenhang oft ein Sprechen *über*, nicht ein Sprechen *mit*. Vor diesem Hintergrund ist nicht leicht zu beantworten, wie sich über Erfahrungsperspektiven gesellschaftlich »fremd« gemachter Individuen sprechen lässt, ohne gleichzeitig zu implizieren, dass es sich bei ihnen tatsächlich um »Fremde« handelt.

Die Suche nach verloren gegangenen Erfahrungsperspektiven nimmt eine zentrale Rolle innerhalb der postkolonialen Philosophie Spivaks ein. Doch auch für Waldenfels' Philosophie des Außer-ordentlichen ist diese Suche wie ausgeführt von großer Bedeutung. In einem letzten philosophischen Exkurs soll daher zunächst Spivaks Auseinandersetzung mit dem Problem der subalternen Sprachlosigkeit dargestellt werden. Auf dieser Grundlage wird in Kapitel VI.3.2 Waldenfels' philosophischer Ansatz postkolonial gelesen. In Kapitel VI.3.3 werden diese Betrachtungen religionspädagogisch gewürdigt.

3.1 Spivaks Auseinandersetzung mit dem Problem der subalternen Sprachlosigkeit

Gayatri Spivak setzt sich in ihrem bereits zitierten Essay »Can the Subaltern Speak« mit dem Problem der Sprachlosigkeit auseinander, das durch Othering entsteht (vgl. Kap. II.4.1). Ihre Ausführungen sind so eine wichtige Ergänzung zu den rezipierten Ordnungstheorien. Spivak befasst sich gewissermaßen mit einem Extremfall des Otherings: der Subalternität. Als Subalterne werden in der postkolonialen Theorie Menschen bezeichnet, die von der Beteiligung an sozialen Diskursräumen und Machtstrukturen nahezu ausgeschlossen sind. »Die subalternen Gruppen zeichnen sich durch eine radikale Differenz zu den dominanten Gruppen aus. Subalternität ist gewissermaßen die Gegenposition zur Hegemonie. Sie ist keine Identitätsbezeichnung, sondern eine Posi-

tion und Differenz.«¹ Mehr noch als Antonio Gramsci und die »South Asian Subaltern Studies Group«, von denen Spivak den Begriff übernimmt, definiert Spivak den Status der Subalternität als *Vereinzelung* der betroffenen Menschen – durch die es diesen nicht gelingt, mit anderen Menschen in ähnlicher Lage ein verbindendes Klassenbewusstsein zu entwickeln, das Vorbedingung für einen gemeinsamen Widerstand gegen die herrschenden Verhältnisse wäre.² »Subalternität ist eine singuläre Kategorie, die unverifizierbar ist und sich daher jeglicher Exemplarität entzieht«.³

In »Can the Subaltern Speak?« untersucht Spivak die Möglichkeiten von subalternen Frauen in Indien, ein Sprachbewusstsein zu entwickeln, das hegemonialen Diskursen ein wirksames Gegennarrativ entgegenstellt. In Kapitel II.4.1 wurden bereits Spivaks Untersuchungen zu dem Konflikt um das Ritual des *Satī* im kolonialen Indien dargestellt, das die Kolonisator*innen als »Witwenverbrennung« bezeichneten. Spivak zeichnet nach, wie die Witwen zum Kampfbjekt zweier rivalisierender Diskurse, einerseits der englischen Kolonisatoren und andererseits des heimischen Patriarchats, wurden. Nie aber, so Spivak, treffe man demgegenüber »auf das Zeugnis eines Stimmbewusstseins der Frauen« (vgl. Kap. II.4, Fußnote 14). Am Ende ihrer Untersuchung beantwortet Spivak die Titelfrage von »Can the Subaltern Speak?« daher mit der schlichten und pessimistischen Feststellung: »Die Subalterne kann nicht sprechen.«⁴

Zum großen Teil stellt Spivaks Essay allerdings eine Auseinandersetzung mit einem Interview von Foucault und Gilles Deleuze dar, in dem diese die These vertreten, als Intellektuelle nicht im Namen unterdrückter Gruppen sprechen zu können und zu wollen. Denn, so Deleuze: »Es ist stets eine Mannigfaltigkeit, selbst in der Person, welche spricht oder handelt.«⁵ Angesichts dieser Mannigfaltigkeit sei es verfehlt zu meinen, »im Namen« anderer sprechen zu können, sagt Foucault. Sei es früher als die Aufgabe von Intellektuellen gesehen worden, für andere zu sprechen, würde heute klar, dass »die Massen« selber »wissen«, besser als die Intellektuellen, und dies auch sehr gut »sagen«.⁶ Die »Position des Schiedsrichters, des Richters oder des universellen Zeugen«, meint Foucault an anderer Stelle, ist »eine Rolle, der ich mich uneingeschränkt verweigere«.⁷ Spivak sieht das sehr kritisch: Ein *Transparentmachen* der Intellektuellen⁸ bedeute, die Machtstrukturen zu leugnen, die ein subalternes Sprechen nahezu unmöglich machen, und sich so letztlich intellektueller Verantwortung zu entziehen. Ein »unbeabsichtigte[r] Eurozentrismus«⁹, der Foucault und Deleuze zu ihrem Schluss verleite, wäre kein Problem, wenn sie nicht den Eindruck erweckten, ihre Thesen würden für die ganze Welt im ähnlichen Maße gelten.¹⁰ Da die Geschichte der ehemaligen

1 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 187.

2 Ebd., S. 190f.

3 Ebd., S. 191.

4 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 106. Später nahm Spivak diese Aussage in ihrer Pauschalität aber zurück, vgl. Kap. VI.3, Fußnote 38.

5 M. Foucault: Schriften. Zweiter Band, S. 383.

6 Ebd., S. 384.

7 M. Foucault: Schriften. Dritter Band, S. 40.

8 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 39f.

9 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 193.

10 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 60–65.

Kolonien, schreibt sie, eine Geschichtsschreibung der Machthaber oder aber indigener Eliten sei¹¹, und da für westliche Intellektuelle der Zugang zu anderen Quellen äußerst begrenzt sei¹², sei es diesen kaum »möglich, sich jene Art von Macht oder Begehren vorzustellen, die dem namenlosen Subjekt von Europas Anderem/r innewohnen mag«¹³. Auch die Geschichte des westlichen Feminismus sei hierfür keine korrekte Allegorie, da in seiner Genese das »Schweigen der Frauen« durch Frauen selbst repräsentiert werden konnte und kann.¹⁴

Einer Gegenerzählung aus einer »nativistischen Position« heraus¹⁵, wie sie Foucault und Deleuze fordern, steht Spivak daher ausgesprochen skeptisch gegenüber. Große Bedeutung für Spivaks Essay hat folgendes Marx-Zitat: »Sie können sich nicht vertreten, sie müssen vertreten werden«.¹⁶ Spivak zeigt auf, dass dem Begriff der Repräsentation eine Doppelbedeutung innewohnt: Repräsentation im Sinne von Vertretung (»sprechen für«) und Repräsentation im Sinne von Darstellung (»sprechen von«). Übertragen auf das Problem der Subalternität bedeutet dies, dass es für eine Vertretung eines Anspruches einer subalternen »Gruppe« zunächst eine *Darstellung dieses Anspruches* benötige. Je weniger eine Gruppe diesen Anspruch selbst für sich darstellen kann, desto stärker besteht die Gefahr, dass sie von anderen nicht in ihrem Sinne repräsentiert wird. Spivak zeichnet nach, dass Foucault und Deleuze diese Doppeldeutigkeit der Repräsentation nicht genügend beachten. Ohne Spivaks Argumentation¹⁷ hier in allen Facetten nachvollziehen zu können, sind ihre Ausführungen sehr bedenkenswert für die vorliegenden Zusammenhänge und für interreligiöse Bildung insgesamt.

Hinter der Frage der Repräsentation verbirgt sich ein schier unlösbares Dilemma subalternen Sprachakte. Die »Mannigfaltigkeit« der Subjektivitäten, von denen Deleuze spricht, macht es beinahe unmöglich, »im Namen« anderer zu sprechen. Das subalterne *Subjekt*, das »unwiederbringlich heterogen«¹⁸ ist, ist zu machtlos, um sich zu organisieren, und findet keinen Anschluss an eine größere Gruppe, die seine Interessen vertritt. Dieses Einzelkämpferdasein jedoch, das den offiziellen institutionellen Repräsentationsstrukturen zuwiderläuft, verwehrt Subalternen die »repräsentative Macht«, die sie brauchen, um gesellschaftlich wahrgenommen zu werden.

Spivak geht sogar noch einen Schritt weiter: Selbst »organische Intellektuelle« (ein Begriff von Gramsci), die ursprünglich aus der »Gruppe« der Subalternen entstammen, verlieren durch ihren Aufstieg und ihren Zugang zu gesellschaftlichen Repräsentationsmöglichkeiten einen wesentlichen Teil der Erfahrung, die die subalterne Existenz kenn-

11 Ebd., S. 48.

12 Ebd., S. 46.

13 Ebd., S. 40.

14 Ebd., S. 56; vgl. auch Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 160f.

15 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 191f.

16 Karl Marx: »Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte«, in: MEW, Band 8, Berlin: Dietz 1960, S. 111-207, hier S. 198; vgl. G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 32.

17 Sie wirkt an manchen Stellen etwas eklektizistisch. Dennoch ist es richtig, dass »darstellen« und »vertreten« sowohl im Englischen als auch im Französischen mit demselben Wort »represent/représenter« übersetzt werden und der Begriff der Repräsentation daher eine versteckte Doppeldeutigkeit besitzen kann.

18 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 49.

zeichnet. Ihr »Privileg« bedeute also gleichzeitig einen »Verlust«, der es postkolonialen Intellektuellen nur schwer möglich mache, in »nostalgischer« Weise ihre ursprüngliche subalterne Erfahrung zu repräsentieren.¹⁹ Spivak sieht es kritisch, wenn postkoloniale Intellektuelle als »Ersatz-Subalterne« oder gar als »Ersatz-Opfer« gehandelt werden.²⁰ Auch postkoloniale Intellektuelle müssten die »eigene Komplizenschaft mit den Prozessen der Subalternisierung« beständig hinterfragen.²¹ Spivak erläutert, dass es sowohl im Interesse der Lesenden der »ersten Welt« als auch im Interesse der postkolonialen Intellektuellen selbst ist, Subalternität zu repräsentieren. Diese Vermarktung des Gehörtwerdens gehe aber oft mit einer Repression subalternen Stimmen einher.²²

Subalterne Erfahrung bleibe daher als »unzugängliche Leere« (inaccessible blankness) erhalten.²³ Spivak plädiert angesichts dessen dafür, »das Schweigen [zu] vermessen«, seine Machtstrukturen zu analysieren und zu beschreiben, was diese Leere nicht sagen kann bzw. zu sagen verweigert.²⁴ Dies schließt einen Bogen zu Waldenfels, dessen Philosophie um ähnliche Fragen wie Spivak kreist, auch wenn sie sich diesen Fragen von einem anderen Ausgangspunkt aus nähert.

3.2 Waldenfels' Philosophie des Außer-ordentlichen postkolonial gelesen

Die Philosophie Waldenfels' macht deutlich, dass jede Antwort auf Fremdes dessen Wesen Gewalt antut, indem sie das »Worauf« der Antwort in ein beantwortbares »Was« überführt (vgl. Kap. IV.3.4 u. V.3.3.3). Ordnungstheoretisch gesprochen wird das außer-ordentliche Fremde, das die Ordnung hinterfragt, innerhalb der Ordnung als »Fremdes« rekonstruiert und auf diese Weise bis zu einem gewissen Teil seines eigenständigen Anspruchs beraubt. Doch wenn mit Waldenfels die Reaktion auf Fremdheit unter diesem basalen Raster betrachtet wird, stellt sich die Frage, ob es dann auch weniger und mehr gewaltsame Formen der Antwort gibt. Schließlich versteht Waldenfels schon jedes »Aufmerken« als »eine erste Antwort auf Fremdes« (vgl. Kap. II.3, Fußnote 22).

Es soll hier noch einmal herausgestellt werden, dass ein deutlicher Unterschied zwischen diesem sehr grundlegenden Verständnis von Fremdheit und der Art von »Fremdheit« besteht, die in vorliegender Studie als Resultat von Othering-Praxen betrachtet wird. Während Waldenfels vorwiegend die Struktur von Erfahrungen untersucht, in der das Außer-ordentliche *innerhalb einer Ordnungssicht* erlebt wird, führt Othering bei davon Betroffenen zu einer Erfahrung, für die es schwer ist, Worte zu finden: Es ist die Erfahrung, *selbst das außer-ordentliche Fremde* zu sein, das sich in die bestehenden Ordnungen nicht einfügen lässt, das in seinem Anspruch nicht gewürdigt wird. Während eine solche Erfahrung des Fremdmachtwerdens im Ansatz wohl fast jeder Mensch

19 Ebd., S. 56.

20 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 185 u. 201.

21 Ebd., S. 201.

22 Ebd., S. 185.

23 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 71; Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 199.

24 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 54f.

irgendwann einmal macht, beschreibt Othering jedoch eine Struktur, die deutlich gewaltsamer ist als die bereits in jedem Aufmerken zu entdeckende Ordnung von »Fremdheit«. Im Gegensatz zu solchen situativen Fremdheitszuschreibungen sind Othering-Zuschreibungen verstetigt und gehen vielfach mit sozialen Ausgrenzungsstrukturen einher bzw. decken sich mit Strukturen von Rassismus und Antisemitismus und insgesamt von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Interessant ist in dem Zusammenhang der Begriff der »strukturellen Fremdheit«, von dem Waldenfels spricht (vgl. Kap. VI.1), ohne ihn jedoch vertieft zu untersuchen.

Wenig ist bei Waldenfels dazu zu lesen, was für Erfahrungen strukturelle Ausgrenzung bei den Betroffenen auslöst. Deutlicher als Waldenfels beschreibt Spivak die Situation des Subjekts, das durch Othering-Ordnungen zum Verstummen gebracht zu werden droht, und sie zeigt eine besondere Form der Sprachlosigkeit auf: von subalternen Individuen, denen nicht die Mittel gegeben sind, sich gegen eine Missrepräsentation ihres individuellen Anspruchs zur *Wehr* zu setzen. *Weil sie sich nicht darstellen können, müssen sie vertreten werden.* Die stellvertretende Repräsentation vermag diese Anliegen jedoch ebenfalls nicht hinreichend darzustellen und bleibt immer problematisch. Spivak sagt selbst, dass sie hier keine einfachen Lösungen präsentieren kann.²⁵

Oben wurde schon darauf verwiesen, dass subalterne Erfahrung als »unzugängliche Leere« erhalten bleibt (vgl. Kap. VI.3, Fußnote 23). Im Rückgriff auf Derridas Philosophie schreibt Spivak:

»Diese unzugängliche Leere, umschrieben durch einen interpretierbaren Text, ist es, was postkoloniale KritikerInnen [...] als *den* Ort der Produktion von Theorie entwickelt sehen möchten. Postkoloniale KritikerInnen und Intellektuelle können nur dadurch versuchen, ihre eigene Produktion zu verschieben, dass sie *diese dem Text eingeschriebene Leere* voraussetzen. [...] Im Interesse solcher Vorsichtsmaßnahmen beruft sich Derrida nicht darauf, »den/die andere[n] für sich selbst sprechen zu lassen«, sondern vielmehr auf den »Appell« oder »Ruf« nach dem »ganz anderen« (*tout-autre*, im Gegensatz zu einem sich selbst verfestigenden anderen), darauf, »die innere Stimme, die Stimme des anderen in uns, *delirieren* [zu] lassen.«²⁶

Diese nicht einfach zu verstehende Passage weist bei genauerer Betrachtung einige interessante Parallelen zur Philosophie von Lévinas und Waldenfels auf. Spivak betont, dass postkoloniale Kritik eine »dem Text eingeschriebene Leere« voraussetzen sollte, die selbst »unzugänglich« bleibt, während sie von einem »interpretierbaren Text« umschrieben, eingehegt wird. Mit Derrida beschreibt Spivak weiterhin das Ziel, im geordneten, interpretierbaren Text »die Stimme des anderen in uns *delirieren*« zu lassen.

Hier ergeben sich mehrere Anknüpfungspunkte zu Waldenfels' Philosophie des Außer-ordentlichen. Die *Spur* des Außer-ordentlichen, schreibt dieser, ist in den Ordnungen der *Antwort* zu suchen, die auf außer-ordentliche Ansprüche reagieren. In dieser Reaktion machen die Ordnungen dann aus dem nicht zu kontrollierenden *Worauf* der

25 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 199.

26 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 71f., mit Verweis auf: Jacques Derrida: »Von einem neuerdings erhobenen apokalyptischen Ton in der Philosophie«, in: Apokalypse, Graz/Wien: Böhlau 1985, S. 9-90, hier S. 31 (zitiert nach Spivak).

Antwort ein beantwortbares *Was*. Genauso wie Spivak regt Waldenfels hier an, nicht dem geordneten (und interpretierbaren) »Was« zu vertrauen, sondern die Irritation durch das außer-ordentliche *Worauf* zuzulassen, hinter dem nicht selten ein »ganz anderer« individueller Anspruch verborgen ist, der die persönlichen Ordnungsansprüche in »delirierender« Weise hinterfragt und irritiert. Wie Spivak beruft sich auch Waldenfels an vielen Stellen auf Derrida – und es ist kein Zufall, dass sich Spivak darüber hinaus, genauso wie Waldenfels und Derrida, auf die Philosophie von Lévinas bezieht (vgl. Kap. VI.1, Fußnote 3 u. 4). Der Verweis auf den »Appell« oder »Ruf« nach dem »ganz anderen« führt so am Ende auf interessante Weise zu Lévinas' *Ethik der Stellvertretung* zurück (vgl. Kap. IV.3.3).

Es ist dabei ein wichtiger Hinweis Spivaks, dass Repräsentation stets eine Doppelaufgabe aus Darstellung und Vertretung ist. Mit Lévinas gesprochen ist diese Repräsentation nicht nur eine ästhetische und intellektuelle Vermittlungsaufgabe, sondern bedeutet zuallererst eine *ethische* Verpflichtung, die aber fast immer nur unzureichend erfüllt werden kann. Darüber hinaus betont Spivak, dass es weniger darum geht, andere Personen »zu repräsentieren (*vertreten**)«, sondern zu lernen, uns selbst zu repräsentieren (*darstellen**)«. ²⁷ Je präziser die »eigene Position« reflektiert wird, umso klarer treten Machtstrukturen zu Tage, die ein Gehörtwerden anderer Personen verhindern – und umso klarer lässt sich der *Raum des Schweigens* vermessen, im Blick auf das, was man selbst nicht sagen kann (vgl. Kap. VI.3, Fußnote 24).

»Über das Fremde kann man nur sprechen«, meint Waldenfels, »wenn man zuvor schon vom Fremden her spricht« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 326). Bei genauerer Betrachtung sind in diesem Zitat zwei unterschiedliche Arten des Fremden aufgeführt: das unzugängliche Fremde, über das sich keine hinreichenden Aussagen machen lassen, und das bereits eingeordnete »Fremde«, über das man dann doch Aussagen trifft bzw. treffen muss. Diese Gleichzeitigkeit von Zugänglichkeit und Unzugänglichkeit spielt auch bei Spivaks Sprechen über subalterne Erfahrungen eine große Rolle.

Waldenfels und Spivak nähern sich dem Thema »Fremdheit« von unterschiedlichen Positionen aus an. Dennoch stoßen sie in ihren Theorien auf ein ähnliches denkerisches Problem: Mit Lévinas steht Waldenfels totalisierenden Weltentwürfen sehr kritisch gegenüber und fragt von da aus nach individuellen Erfahrungsperspektiven, die durch totalisierende Ordnungen verdeckt wurden (vgl. Kap. V.4.2.4). Spivak hat dieses Problem bereits konkretisiert, indem sie nach subalternen Stimmen sucht, die durch ein koloniales »Worlding« (vgl. Kap. II.4, Fußnote 5) zum Verstummen gebracht wurden.

Die Ansätze von Waldenfels und Spivak können sehr fruchtbar zusammengelesen werden. Dies soll nun mit Blick auf interreligiöse Bildung veranschaulicht werden.

3.3 Religionspädagogische Folgerungen

Sie können sich nicht darstellen, sie müssen vertreten werden. Der Hinweis Spivaks, dass es sich bei der Frage der Repräsentation oft um eine Doppelaufgabe aus Darstellung und Vertretung handelt, lässt sich in mehrfacher Hinsicht auf die Kontexte interreligiöser

27 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 60.

Bildung anwenden: in allgemeiner Form und konkret auf die Repräsentation subalterner Stimmen bezogen.

3.3.1 Repräsentation als Verbindung von Darstellung und Vertretung begreifen

Die Frage nach der richtigen Repräsentation stellt sich zuallererst im Blick auf interreligiöse Bildungsprozesse im *konfessionellen Unterricht*, in dem das Sprechen über Nicht-anwesende der Regelfall ist. Dass die persönliche Abwesenheit von Menschen, deren Religion im Unterricht thematisiert wird, einige Herausforderungen mit sich bringt, wurde schon oft problematisiert (vgl. Kap. III.3). Im Laufe der Debatte wurde zugleich immer deutlicher, dass sich die persönliche interreligiöse Begegnung nicht überall realisieren lässt und auch nicht in jedem Falle automatisch die beste Lösung darstellt (vgl. Kap. III.3). Bedenkenswert ist auch der Einwand von Bernhard Dressler, der den »Mythos der Authentizität« kritisiert und bemerkt, dass lebensweltliche Authentizität im Unterricht »immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar« ist (vgl. Kap. III.3, Fußnote 31). Ansätze, die Religionsbegegnung mit Lehrmaterialien, Erzählungen, religiöser Zeugnisse inszenieren, können durchaus berechtigt und zielführend sein.

Zugleich ist auffallend, dass sich die religionspädagogische Debatte vorwiegend um den Aspekt der authentischen, d.h. zutreffenden *Darstellung* »anderer/fremder« Religionen dreht. Dass die Authentizität der Darstellung »anderer/fremder« religiöser Erfahrungsperspektiven angesichts ihrer »Mannigfaltigkeit« (vgl. Kap. VI.3, Fußnote 5) stets begründeten Zweifeln unterliegt, ist auch in vorliegender Studie an vielen Stellen deutlich geworden. Viele Ansätze betonen die eigen- bzw. wider-ständige Fremdheit religiöser Erfahrungsperspektiven (vgl. Kap. III.6). Wenig ist allerdings in der religionspädagogischen Diskussion zum Umstand zu lesen, dass die Darstellung nicht anwesender Erfahrungsperspektiven zugleich eine *Stellvertretung* ihrer persönlichen Ansprüche erfordert. Was ist damit konkret gemeint?

Eine der wichtigsten Eigenschaften eines Menschen, der aktiv seine persönlichen Ansprüche vertritt, ist die Fähigkeit, einer aus seiner Sicht nicht zutreffenden Darstellung zu *widersprechen*. Dieser Aspekt wird in der Debatte um die authentische Darstellung religiöser und weltanschaulicher Perspektiven leicht übersehen. Wie oft angemerkt, gibt es nicht *die eine* richtige Darstellung von einer Religion/Weltanschauung, ja nicht einmal muss jemand, der einer Religion angehört, diese besser kennen als Nicht-Angehörige. Wer allerdings nicht anwesend ist, aber »dessen« Perspektive dargestellt wird, hat nicht die Möglichkeit zu widersprechen.²⁸ Ersteller*innen von Lehrmaterialien und pädagogischen Ansätzen sollten sich dies bewusst machen und in ihre Darstellungen von subjektiven Erfahrungsperspektiven einen solchen möglichen Wunsch nach Widerspruch gedanklich mit aufnehmen. Ganz basal kann dies bedeuten, dass ein Ansatz, der die Fremdheit einer Religion/Weltanschauung ernstnehmen will, miteinbezieht, dass manche Menschen ihre Religion/Weltanschauung im Widerspruch dazu eben *nicht* als »fremd« angesehen haben möchten.

Die Doppelaufgabe aus Darstellung und Vertretung kann aber auch das Unterrichtsgespräch betreffen. Schon mehrfach behandelt wurde ein Beispiel von Manfred Riegger

28 Ganz unabhängig davon, ob der Widerspruch sachlich zutreffend/berechtigt etc. ist, oder nicht.

(vgl. Kap. III.7, Fußnote 14), in dem dieser den Fall einer Lehrkraft schildert, die von einem kollektiven Wutausbruch in der Klasse gegenüber »Muslimen, Flüchtlingen, Ausländern« überrascht wird und so plötzlich Partei für die angefeindete Gruppe ergreifen muss. Mit Spivaks Erörterungen lässt sich gut die Komplexität der Situation erläutern. Die erwähnten »Muslime, Flüchtlinge, Ausländer« sind nicht im Klassenzimmer und selbst wenn sich die Lehrkraft auf ihre Seite schlägt, ringt sie mit den Wortführenden der Klasse zugleich um ihre eigene Autorität als Lehrkraft und die Gestaltung der Unterrichtsstunde, handelt also auch aus Selbstzweck. Zudem ist zu bemerken, dass in diesem Konflikt weitreichende gesellschaftliche Positionen verhandelt werden, vielleicht sogar die Auseinandersetzung zweier konkurrierender Othering-Narrative, die eines islamistischen und eines rassistischen Weltbilds. Die Bezugnahme auf eine solche Auseinandersetzung kann leicht in unproduktive »Entweder-oder«-Diskussionen münden. Jenseits des gesellschaftlichen Horizonts existiert aber nach wie vor der Mikrokosmos des Klassenzimmers, in dem alle Anwesenden gemeinsam den potenziellen Konflikt lösen müssen – möglicherweise, indem die Beteiligten ungelöste Streitfragen *ignorieren* und zu anderen Themengebieten übergehen. Die Erfahrungsperspektive von vom Othering betroffenen Menschen droht in dieser Gemengelage verloren zu gehen. Eine Lehrkraft, die situativ auf ausgrenzende Äußerungen reagiert, sollte die Machtdiskrepanz für sich und gemeinsam mit der Klasse reflektieren (vgl. auch Kap. VI.2.3.3). Nicht automatisch ist die im Klassenzimmer erreichte Lösung im Sinne derjenigen, über deren »Ausgrenzung« gesprochen/gestritten wurde. Nicht immer ist Darstellung gleich Vertretung.

Erörterungen zum Begriff der Repräsentation lassen sich aber auch auf *weltanschaulich plurale Formen des Religionsunterrichts* übertragen. Spivak zeigt, dass sich gerade hinter der Aufforderung, den*die Anderen/Fremden für sich selbst sprechen zu lassen, eine Konstruktion des*der »Anderen/Fremden« verbirgt, die von einer grundsätzlichen *Sprachfähigkeit* des*der »Anderen/Fremden« ausgeht. Die Konstruktion birgt jedoch immer die Gefahr, Machtstrukturen zu übersehen, die ein *Gehörtwerden* des*der Anderen/Fremden verhindern. Nicht immer können Menschen, die ihr Anliegen theoretisch persönlich vertreten könnten, dieses auch darstellen (vgl. Kap. V.5.2).

3.3.2 Das »konkrete« von Ausgrenzung betroffene Subjekt nicht aus dem Blick verlieren

Am Anfang vorliegender Studie wurde ein Video beschrieben, in dem eine Demonstration von Asylbewerber*innen dadurch diffamiert wurde, dass die abgefilmte Demonstration mit der Tonspur eines islamischen Gebets unterlegt wurde (vgl. Kap. I.1). Angesichts der negativen Reaktionen auf ihren Protest misslang der Sprachakt der Demonstrierenden zumindest teilweise, auf ihre soziale Benachteiligung aufmerksam zu machen – insbesondere da das Video in sozialen Netzwerken größere Verbreitung fand als der virtuelle Aufruf zur Demonstration selbst. Mit Spivak lässt sich hier auf machtvollkommene Kommunikationsstrukturen in der Gesellschaft verweisen, die ein *Gehörtwerden* der Anliegen von Asylsuchenden verhindern. Interessant ist es in diesem Kontext zu fragen, warum die Unterlegung mit dem Gebet genügte, dass der Protest insgesamt diskreditiert werden konnte, und das Video in den Kommentaren auf Facebook vielfach

Wut, Angst und Abscheu hervorrief. Die spezielle Kombination aus Ton und Bild in diesem Video kann nur verstanden werden, wenn zugleich ein gesellschaftliches Dispositiv existiert, in dem das islamische Gebet mit Gewalt, und Asylbewerber*innen pauschal mit dem Islam assoziiert werden.

In diesem Kontext ist es bestürzend, dass selbst eine Bildersuche im Internet unter dem Suchbegriff »Islam *Frieden/friedlich*« fast ausschließlich Bilder eines *gewalttätigen* Islams erbringt.²⁹ Auch einige rechtspopulistische Karikaturen finden sich darunter, die Aussagen, der Islam sei eine friedliche Religion, lächerlich machen. Es ist nicht zu viel gesagt, dass die Erwartung, bei der Bildersuche Ergebnisse im Wortsinne der Anfrage zu finden, nahezu in ihr Gegenteil verdreht wird – und damit auch subjektive Positionen zu verstummen drohen, die an ein friedliches Potential des Islams *glauben* und denen deswegen eine friedliche Darstellung des Islams im Internet ein *Anliegen* ist.

Hier soll noch einmal betont werden, wie subtil und gleichzeitig tiefgehend die beschriebenen Ausgrenzungsmotive in gesellschaftliche Diskurse eingewoben sind. Sogar religiöse Zeugnisse selbst und die Rede von der Friedfertigkeit einer Religion können als Codes verwendet werden, um die Ausgrenzung bestimmter Menschen und Gruppen zu begründen (vgl. die Erläuterungen zum Begriff des »leeren Signifikanten« [vgl. Kap. II.4, Fußnote 24]). Als besonders kritisch sind die Bilder zu sehen, die dazu geeignet sind, Gewalt und Ausgrenzung *plausibel* zu machen. Bilder eines gewalttätigen Islams können beispielsweise über viele Umwege hinweg Erklärungsmuster dafür liefern, dass europäische Seenotrettungsmissionen für Flüchtlinge auf dem Mittelmeer beendet oder gar nicht erst eingerichtet werden. Der Angst, Europa könnte (durch einen gewalttätigen Islam) überfremdet werden, steht so gesehen die Sprachlosigkeit nie berichteter Todesfälle von auf dem Mittelmeer Ertrunkenen gegenüber.

Eine machtkritische interreligiöse Bildung muss sich fragen, welchen Beitrag sie dazu leisten kann, solche manifestierten Strukturen des diskursiven Ausschlusses/der Sprachlosigkeit aufzubrechen. Sie wird ungehörte Stimmen zumeist nicht mehr hörbar machen können – genauso wie auch Spivak im Kontext ihres Beitrags nur feststellen kann, dass es für das Stimmbewusstsein subalternen Frauen im Indien des 18./19. Jahrhunderts kein heute noch auffindbares Zeugnis gibt (vgl. Kap. II.4, Fußnote 14). Ebenso verfügen Akteur*innen interreligiöser Bildung nicht über die politische Entscheidungsgewalt, direkt etwas an den gesellschaftlich oder global herrschenden Umständen zu verändern. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten kann interreligiöse Bildung aber dennoch zu einem anderen Bewusstsein beitragen, indem sie immer wieder auf solche Räume des Ungehörtseins hinweist.

Zugleich macht Spivak klar, dass es dabei auch darum geht, eigene Privilegien zu reflektieren und darzustellen. In vorliegender Studie wurde schon ausgeführt, dass etwa für eine weiße Person kaum nachvollziehbar ist, was es für eine Person of Colour bedeutet, in Alltagskontexten immer wieder in rassistischer Weise als »fremd« identifiziert zu werden (vgl. Kap. VI.2.3). Spivak zeigt aber auch große Skepsis gegenüber den Möglichkeiten sogenannter »organischer Intellektueller«, die einem marginalisierten Milieu entstammen, subalterne Erfahrungsperspektiven zu veranschaulichen.

29 Dies zeigte sich im Rahmen eines Seminars an der Universität Bamberg zum Promotionsthema.

Nach subalternen Stimmen zu fragen, bedeutet auch, sich die vielen Sprachbarrieren bewusst zu machen, die zwischen einem subalternen Sprechen und dem Sprechen aus einer universitär gebildeten Position bestehen: Obwohl z.B. in deutschsprachigen Forschungszusammenhängen eine immer wieder implizit oder explizit reproduzierte Hierarchie der Religionen existiert, die christliche Religionspädagogik strukturell bevorzugt, ist bei Vertreter*innen sowohl christlicher als auch islamischer Religionspädagogik von einem Hiatus z.B. zur Erfahrung muslimischer oder christlicher Flüchtlinge auszugehen. Selbst wenn einem Geflüchteten nach seiner schweren Flucht nach Deutschland der Weg von der Aufnahmeklasse an der Mittelschule durch viele bürokratische Anerkennungsprozesse und Schularten hinweg bis zum Universitätsabschluss und vielleicht sogar bis zur Habilitation an einem religionspädagogischen Lehrstuhl gelingen würde, wären so viele Anpassungsprozesse in der Sprache nötig, sodass es fraglich ist, ob er*sie am Ende die Fluchterfahrung und die Rolle der Religion für sie*ihn in dieser Zeit für andere noch angemessen beschreiben könnte. Die Möglichkeiten einer »nativistischen« Gegenerzählung aus subalternen Position sind also begrenzt. Da eine subalterne Position immer eine vereinzelte Position darstellt, sind auch verallgemeinernde »Masterwords« wie »die Frauen«, »die Schwarzen«, »die Flüchtlinge« keine adäquate Bezeichnung von subalternen Positionen.³⁰

Spivaks Untersuchungen zu Subalternität sind eine Mahnung, im Zuge von Bildungsprozessen das »konkrete« von Ausgrenzung betroffene Subjekt nicht aus dem Blick zu verlieren. In einem Interview bedauert Spivak, dass der Begriff der Subalternität inzwischen »zu einer Art Schlagwort für jede beliebige Gruppe geworden ist, die etwas will, was sie nicht hat«.³¹ Sie bemerkt an anderer Stelle zudem, dass »die meisten, die den Begriff »Subalterne« benutzen, sich nicht einmal annähernd vorstellen könnten, von welchen Frauen die Rede sei«.³² Die oben vorgeschlagene Übertragung von Spivaks Folgerungen auch auf allgemeine Kontexte interreligiöser Bildung ist also vorsichtig und präzise vorzunehmen. In den meisten Fällen ist der Begriff der Subalternität nicht passend. Er stellt eher einen theoretischen Platzhalter dar, um eine Subjektposition zu beschreiben, die gewissermaßen vom schwerwiegendsten Fall des Otherings betroffen ist. Auch aus diesem Grund ist es wichtig, mit der Pluralität von Ordnungen auch die Pluralität von Ausgrenzungsstrukturen ernst zu nehmen – um *Potenzierungen von Ausgrenzung* darstellen zu können.

3.3.3 Begrenzungen hegemonialer Bezeichnungsmacht erkennen

Privilegien zu reflektieren, bedeutet Hierarchien zu hinterfragen, die sich auch in der religionspädagogischen Theoriebildung immer wieder aufzeigen lassen: z.B. eine implizite Hierarchie der Schularten, eine Hierarchie der Religionen, eine Hierarchie der Länder und Weltregionen etc. Denn auch solche impliziten Hierarchien tragen dazu

30 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 184f.

31 Gayatri C. Spivak/Donna Landry/Gerald M. MacLean: »Ein Gespräch über Subalternität«, in: Gayatri C. Spivak, *Can the subaltern speak?* Postkolonialität und subalterne Artikulation, Wien: Turia + Kant 2008, S. 119–148, hier S. 123.

32 Zitiert nach Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 199.

bei, Menschen zu marginalisieren und ihre Sprechakte als weniger wichtig erscheinen zu lassen.³³ Eine wichtige Leitlinie ist es außerdem, wie u.a. Karlo Meyer deutlich macht, interreligiöse Bildung nicht als eine »Ansammlung von Überblickswissen« zu konzipieren.³⁴ Spivak mahnt an, die *Macht der Bezeichnung* zu reflektieren, die *Subjekte bestimmten Gruppen oder Regionen zuordnet und darüber deren Identität definiert*.³⁵ In ähnlicher Weise rät Waldenfels davon ab, die eigene Theorie als »Supertheorie« zu definieren, die einen universalen Deutungsanspruch verfolgt (vgl. Kap. V.4.2.4). Der Begriff der Subalternität birgt gegenüber solchen universalen Deutungsansprüchen ein kritisches Potential – weil er auf einen subjektiven Sprachraum hinweist, der durch machtvoll-Bezeichnungen zu verstummen droht. Die Sensibilisierung für mögliche subalterne Positionen stellt so eine Möglichkeit dar, Strukturen »epistemischer Gewalt« (vgl. Kap. VI.2.2.1) machtkritisch zu hinterfragen.

Spivak gelangt hier zu einem ganz ähnlichen Ansatz wie Waldenfels, wenn sie auf jene »unzugängliche Leere im interpretierbaren Text« verweist, die auch Waldenfels voraussetzt, wenn er vom *Worauf* der Antwort spricht. Indem gefragt wird, *worauf* eine Othering-Ordnung geantwortet hat, wird eine zurückliegende Irritation der Ordnung offengelegt, die sie *als* Ordnung hinterfragt – und zugleich werden möglicherweise verborgene individuelle Ansprüche sichtbar, die das »Was« der Ordnung zum Verstummen gebracht hat.

Ein wichtiger Begriff Spivaks ist in diesem Zusammenhang der des »strategischen Essentialismus«. ³⁶ Damit bezeichnet sie eine Strategie, die die derzeitigen Macht- und Bezeichnungsverhältnisse für den Moment als gegeben hinnimmt und damit auch die Wirkmächtigkeit der identitätsbildenden Ordnungen ernstnimmt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese nicht wie alle Ordnungen prinzipiell dekonstruierbar und veränderbar wären. Aus der Sicht eines strategischen Essentialismus gesprochen zeigt sich subalterne Identität »nicht als wahre oder gar natürliche Essenz, sondern als fiktional und wirkmächtig«. ³⁷

Waldenfels weist zurecht darauf hin, dass ein Subjekt niemals ganz in einer Ordnung aufgeht, sondern immer *mehr* als diese Ordnung ist (vgl. Kap. V.3.3.3). Zwar können sich verschiedene Zuordnungen von »Fremdheit« in ungünstiger Weise potenzieren und sie können so Subjekte durch ihren ausschließenden Charakter zum Schweigen bringen – doch es werden weiterhin Ordnungen der Welt existieren, innerhalb derer das betroffene Subjekt *nicht* »fremd« ist und so von Diskursräumen *nicht* ausgeschlossen ist. »Fremdheit« als hochrelationaler Begriff ist nicht über alle Ordnungen der Welt konsistent. Der Ausschluss durch Zuschreibung von »Fremdheit« ist damit niemals absolut.

33 Am schwersten haben es wohl die Menschen, die in den Hierarchien dieser Welt nicht einmal mehr Erwähnung finden.

34 K. Meyer: Impulse zu existenziellen Fragen – durch fremde religiöse Traditionen, S. 13.

35 Hier ließe sich auch das Foucault'sche Prinzip der »Diskontinuität« anwenden (vgl. Kap. V.3, Fußnote 148): Ordnungskonstruktionen, individuelle wie kollektive, unterliegen historischer Veränderung.

36 Dieser Ansatz ist jedoch nicht ohne Kritik geblieben, vgl. Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 191.

37 Ebd.

Die kategorische Aussage, dass die Subalterne nicht sprechen kann, nennt Spivak so andernorts eine »nicht ratsame Bemerkung«. ³⁸ »Subalternen Aufstand«, stellt sie klar, »ist ein Bemühen, sich selbst in die Repräsentation einzubringen, und zwar *nicht* entlang der Linien, die von den offiziellen institutionellen Repräsentationsstrukturen vorgegeben werden.« ³⁹ In diesem Sinne birgt auch die Existenz subalternen Erfahrung immer ein irritierendes Potential in sich, weil sie auf einen Raum hinweist, der nicht in den Zuschreibungen hegemonialer Ordnungen aufgeht. Nicht die Subalterne als »Subalterne« ist fremd, sondern der Umstand, dass die *Begrenztheit* einer hegemonialen Ordnung deutlich wird.

Fremd ist das, was eine Ordnung irritiert und in Frage stellt – nicht das, was in einer Ordnung als »fremd« bezeichnet wird. Mit jenem Satz lassen sich die Erkenntnisse aus vorliegender Studie in knapper Form zusammenfassen. Annäherungen an das Phänomen Fremdheit sind daher vor allem möglich, indem *nicht* den aus einer Ordnung gesprochenen Bezeichnungen von »Fremdheit« vertraut wird, sondern indem sich auf die Spurensuche nach der Stelle gemacht wird, an der eine Ordnung *in ihrer Ordnung ihres Gegenstandes* irritiert wurde (vgl. Kap. V.5.3).

Der Begriff der Fremdheit lässt sich so in einem gewissen Verständnis positiv wenden: nicht als eine aus einer Ordnung unternommene Festschreibung von Nichtzugehörigkeit, sondern als außer-ordentliche Begrenzung hegemonialer Bezeichnungsmacht. Dies sind zwei grundlegende Zugänge zum Themenfeld Fremdheit, die sich auch in der Forschungsliteratur interreligiöser Bildung finden lassen: Die Dekonstruktion von »Fremdheit« warnt vor der gleichzeitigen Fiktionalität und Wirkmacht von Fremdeitszuschreibungen (»Fremd ist nicht das, was in einer Ordnung als »fremd« bezeichnet wird ...«). Die Ontologisierung von Fremdheit will subjektiv-totalisierenden Weltdeutungen entgegenwirken, indem sie deren Begrenztheit aufzeigt (»... fremd ist das, was eine Ordnung irritiert und in Frage stellt«). In diesem zweiten Sinne interpretiert auch Waldenfels Fremdheit, wenn er darauf hinweist, dass alle Ordnungsprozesse schon Zeugnisse von Fremdem in sich tragen: »Das Fremde hat sich im Eigenen bereits eingenistet, bevor ein Versuch der Aneignung einsetzen kann« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 327). Jede Reaktion auf Außer-ordentliches hat die Ordnung schon verändert.

Hier bieten sich zahlreiche Anknüpfungspunkte für ein positiv gewendetes, ideologiekritisches Fremdheitsverständnis, das wie ausgeführt in vielen interreligiösen Ansätzen anklingt. Was wäre so verstanden für die in vorherigem Abschnitt aufgezeigten Ordnungen der Internet-Bildersuche, für das europäische Asylsystem oder für eine Systematik der Weltreligionen *wirklich fremd*?

Gegen die Alltäglichkeit und Allgegenwärtigkeit des Otherings ist es nicht einfach, Maßnahmen zu finden, weil Gegenmaßnahmen leicht jene ausgrenzenden Motive in sich weitertragen, die sie eigentlich zu überwinden versuchen. Als Reaktion auf Othering neigen sie dazu, selbst Othering-Strukturen zu reproduzieren. Doch auf diese Weise weitergedacht lässt sich auch das Othering als eine Reaktion auf *Vorangegangenes* begreifen. Es trägt somit ebenfalls in sich weiter, was es eigentlich auszugrenzen versucht. Unter dieser Perspektive lässt sich auch in dem in Kapitel VI.3.3.2 benanntem Video,

38 Ebd., S. 193.

39 G. C. Spivak/D. Landry/G. M. MacLean: Ein Gespräch über Subalternität, 144f.

das Asylsuchende zu diffamieren versucht, ein klares Zeugnis ihres Stimmbewusstseins erkennen – nämlich in der abgefilmten *Demonstration selbst*.

Auch in die Ordnungen des Otherings haben sich fremde Ansprüche »bereits eingemischt, bevor ein Versuch der Aneignung einsetzen kann«. *Spuren* dieser individuellen Ansprüche können auch während interreligiösen Bildungsprozessen entdeckt werden, indem gefragt wird: Was ist das Außer-ordentliche von Othering-Strukturen? Welche Antwort wurde innerhalb der vertraut unvertrauten Ordnungen *worauf* gegeben?

