

## **VII. Zusammenfassung der Studie/Reflexionskategorien für den pädagogischen Umgang mit Fremdheit in interreligiöser Bildung**



# 1. Zusammenfassung der Studienergebnisse

---

Vorliegende Studie bewegte sich bis hierhin zwischen zwei unterschiedlichen Perspektiven hin und her: Nach der einen Perspektive ist Fremdheit ein »Stachel«, der eine subjektive Sicht auf die Welt in ihrem Wissen hinterfragt und bedroht, indem es ihre Begrenztheit aufzeigt. Die andere Perspektive demgegenüber untersucht ein kollektives »Wissen« darüber, »wer die Fremden sind«. Diese Fremden »sind nie Fremde im eigentlichen Sinne. Sie sind viel eher Vertraute: man kennt sie« (vgl. Kap. II.2 u. II.4). Ein kollektives »Wissen, wer die Fremden sind« ist die Basis für Othering-Strukturen, mit denen oft auch gesellschaftliche Ausgrenzung begründet wird. Indem vorliegende Studie das widersprüchliche Verhältnis dieser zwei Fremdheitsauffassungen mit Blick auf interreligiöse Bildung analysierte, ging sie zugleich zwei tiefergehenden Fragen nach: *Wie kann etwas, das als »fremd« bezeichnet wird, zugleich vertraut sein – und woher röhrt demgegenüber die Irritation, die mit Erfahrungen des Fremden vielfach assoziiert wird?*

Im Laufe der Studie kristallisierte sich die Bedeutung einer dritten Perspektive heraus, die auf obige zwei Perspektiven mit scheinbarer Distanz blickt: Mittels einer »Beobachtung zweiter Ordnung« lassen sich Erfahrungen und Zuschreibungen von »Fremdheit« dekonstruieren und in ihrer Ordnungsabhängigkeit erklären. »Fremdheit« ist hier etwas »Außerordentliches«, das sich in einem bestimmten Ordnungskontext nicht erfassen lässt und zu einer Ordnungsirritation führt (vgl. Kap. II.3). Eine solche Perspektive auf »Fremdheit« kann durchaus ertragreich sein, weil mit ihr Fremheitserfahrungen besser erklärbar bzw. de-essentialisierbar werden und auch Ansätze zur Überwindung von Othering-Strukturen aufgezeigt werden können. So vielseitig anwendbar ein solcher Blick auf »Fremdheit« in interreligiöser Bildung ist, so sehr stellt sich die Frage nach Grenzen einer Beobachtung zweiter Ordnung. Denn auch sie manifestiert bestimmte Ordnungen von »Eigenheit und Fremdheit« und auch sie kann unerwartet durch etwas »Außer-ordentliches« irritiert werden. Hier war die entscheidende Frage: *Wie geht eine Beobachtung zweiter Ordnung mit ihren eigenen Fremdheitszuschreibungen und -erfahrungen um?*

## 1.1 Religionspädagogischer Forschungsstand zum Topos »Fremdheit« unter dem Raster des dreiperspektivischen Fremdheitsbegriffs

Insgesamt zeigte sich die große Komplexität des Topos »Fremdheit« in interreligiöser Bildung. Vorliegende Studie näherte sich dem Themenfeld in mehreren Schritten. Kapitel II differenzierte zu Beginn der Untersuchung drei zentrale Perspektiven: 1) Fremdheit als individuelle und existenziell einschneidende Erfahrung, 2) Fremdheit als Produkt/Konstrukt von Ordnungsvorgängen, 3) Fremdheit als Zuschreibung, Othering und Ausgrenzung. Diese Klärungen bildeten die Untersuchungsgrundlage für den weiteren Fortgang der Studie.

Kapitel III analysierte, auf welche Weise verschiedene Ansätze interreligiöser Bildung den Topos »Fremdheit« betrachten. Die Untersuchung des Forschungsstands machte auch hier deutlich, dass es sich um ein sehr vielfältiges, oft bearbeitetes religionspädagogisches Themenfeld mit langer Tradition handelt. Frühe Konzeptionen interreligiöser Didaktik wurden beispielsweise noch als »Fremdreligionsunterricht« bezeichnet – ein Erbe, dessen Auswirkungen bis heute spürbar sind. Mit Blick auf die Gegenwart konnte die Studie zehn verschiedene Zugänge zum Themenfeld »Fremdheit« in interreligiöser Bildung aufzeigen.

In einem zweiten Schritt wurden die verschiedenen religionspädagogischen Zugänge unter dem Raster des dreiperspektivischen Fremdheitsbegriffs betrachtet. Hierbei ergab sich folgendes Bild: Die untersuchten Ansätze befassen sich hauptsächlich mit *Erfahrungen von Fremdheit*, seltener werden Otheringprozesse und Ausgrenzungserfahrungen thematisiert. Kaum jedoch werden Erfahrungen und Zuschreibungen von »Fremdheit« in ihrer Abhängigkeit von veränderlichen Ordnungsprozessen betrachtet. Viele Ansätze tendieren dazu, Zuschreibungen von »Fremdheit« zu verstetigen und so zu essentialisieren. Die Betrachtungen werden dabei häufig auf das Phänomen »religiöse Fremdheit« enggeführt, andere Dimensionen von Fremdheit finden wenig Beachtung.

Weiterhin zeigt sich, dass Ansätze interreligiöser Bildung oft zu wenig sensibel für den Umstand sind, dass ihre selbst getätigten Zuschreibungen von »religiöser Fremdheit« unbemerkt gesellschaftlich vorhandene Othering-Diskurse reproduzieren können. Hervorzuheben ist auch die Rolle von veranschaulichenden Beispielen und Graphiken innerhalb der Erläuterungen der Ansätze. In den illustrierenden Beispielen wird »Fremdheit« häufig in vereindeutigender Weise einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe (implizit) zugeschrieben, erläuternde Graphiken stellen immer wieder in binärer Weise einen Raum des »Eigenen« einem Raum des »Fremden« gegenüber. Beides steht nicht selten im Widerspruch zu anderen Ausführungen in den Ansätzen, in der Fremdheit als »relative Kategorie« gewürdigt wird, die es nicht zulässt, »Fremdheit« pauschal bestimmten Personen, Orten, Lebensweisen zuzuschreiben und so »Eigenes« und »Fremdes« kontextübergreifend zu verstehen.

Angesichts dieser Ergebnisse stellte sich die Frage, warum ausgrenzende Othering-Praxen in interreligiöser Theoriebildung vielfach auftreten, obwohl sie oft problematisiert und zahlreiche Konzepte dagegen erarbeitet wurden. Es existiert mittlerweile eine große Zahl interreligiöser Ansätze und Dialogprojekte – darunter wohl keine, die sich selbst nicht als Beitrag zu einem friedlichen Miteinander der Weltanschauungen und Religionen verstehen.

Nur eine Teilantwort kann es sein, die Ursache dafür z.B. in der mangelnden Rezeption der postkolonialen Othering-Theorie in interreligiöser Theoriebildung auszumachen. Die Untersuchung des Forschungsstandes verdeutlichte, dass die postkoloniale Othering-Forschung und die pädagogischen Theorien, die sich auf sie beziehen, von anderen theoretischen Voraussetzungen ausgehen als ein Großteil der interreligiösen Ansätze: Dem Erstnehmen subjektiver Erfahrung und individueller religiöser Positionierung liegt häufig ein anderes Verständnis von Fremdheit zu Grunde als Ansätzen, die »Fremdheit« eher zu dekonstruieren versuchen. Dieser Befund wurde im zweiten Teil der Studie genauer untersucht.

## **1.2 Ertrag aus den rezipierten Metatheorien – phänomenologische, ordnungstheoretische und postkoloniale Perspektiven**

Obige Fragestellung wurde hermeneutisch vertieft, indem verschiedene Theoriekontexte rezipiert wurden, die relevant für den pädagogischen Umgang mit Fremdheit in interreligiöser Bildung sein können. Die Theoriekontexte waren dabei mit unterschiedlichen gedanklichen Bewegungen verbunden:

Kapitel IV rezipierte phänomenologische Ansätze von Husserl, Merleau-Ponty, Lévinas und Waldenfels. Diese werden in der Religionspädagogik bereits häufig zitiert. Für das Verständnis phänomenologischer Ansätze ist es wichtig zu beachten, dass ihre Folgerungen mit bestimmten erkenntnistheoretischen Vorannahmen verknüpft sind, für die Husserls Ansatz eine denkerische Grundlage schafft. Husserls Philosophie befasst sich intensiv mit der Frage, wie ein Ich Zugang zu Erfahrungen gewinnen kann, die nicht die des eigenen Ichs sind. Sie stößt dabei auf ein vielleicht noch größeres Problem, das auch die Theorien in der Nachfolge Husserls beschäftigt: Wie *eigen* ist die Erfahrung des »eigenen Ichs«? Und was bedeutet dies für Erfahrungen von *Fremdheit*? In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Theorien wurde deutlich, dass der »eigene« Blick auf das »Fremde« durch vielfältige Faktoren geprägt und geordnet wird.

Ausgehend davon analysierte Kapitel V die komplexe Beziehung von Eigenem, Fremdem und Ordnung und rezipierte hierfür die Ordnungstheorien Luhmanns, Foucaults und Waldenfels'. Vor dem Hintergrund dieser Theorien wurden die Fragestellungen aus Kapitel IV noch einmal in verschärfter Form aufgeworfen: Die theoretischen Betrachtungen stellen nicht weniger als die Instanz des *Subjekts* selbst zur Disposition, das ja auch zentraler Orientierungspunkt interreligiöser Theoriebildung ist. Kann das Subjekt mehr sein als Produkt/Form von determinierenden Ordnungen? Luhmanns »antihumanistische« Systemtheorie verzichtet ganz auf den Subjektbegriff und spricht anstelle dessen nur noch von psychischen bzw. sozialen Systemen. Foucaults Genealogie wiederum weist auf machtvolle Subjektivierungs-praxen hin, die »subjektive« Erfahrungen determinieren. In einem spannungsvollen Verhältnis dazu steht die Philosophie Waldenfels'. Sie bezieht sich an vielen Stellen auf Foucaults und Luhmanns Theorien und weist wie diese auf die vielfältigen Ordnungen hin, die die subjektive Erfahrung bestimmen. Zugleich aber ist Waldenfels stark von der phänomenologischen Philosophie Husserls und Lévinas' geprägt. Im Verweis auf sie betont Waldenfels, dass die Instanz des Ichs mehr sein muss als eine

»Leerstelle« oder bloße Ordnungsform. Insbesondere begründet Waldenfels seinen Standpunkt durch die Existenz von *Fremdheitserfahrungen*. Denn hier zeigt sich, dass das erfahrende Ich in existenzieller Weise durch etwas Außer-ordentliches irritiert wird – diese Ordnungssirritation lässt das erfahrende Ich aber zugleich in Distanz zu seinen Erfahrungsordnungen gehen. Waldenfels mahnt an, die existenzielle Perspektivität der Ich-Erfahrung ernstzunehmen und Irritationen durch Außer-ordentliches nicht zu übergehen. Mit Lévinas weist er darauf hin, dass hinter diesen Ordnungssirritationen Ansprüche anderer/fremder Ichs verborgen sind, die *nicht* in den eigenen Ich-Ordnungen *aufgehen*.

Diese Verhältnisbestimmung von Ich, Ordnung und Außer-ordentlichem stellte sich als sehr ertragreich heraus und wurde in Kapitel VI auf andere Weise fortgeführt. Das Kapitel fokussierte sich auf die *Gewaltsamkeit*, die allen Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« innewohnt, und suchte nach Lösungsmöglichkeiten angesichts allgegenwärtiger Praktiken des Otherings. Auf Grundlage der Klärungen in Kapitel V konnten nun die Möglichkeiten eines Ichs betrachtet werden, sich zu seinen subjektiven und sozialen Ordnungen zu verhalten und etwas an jenen Ordnungen zu verändern. Ergänzend wurde hierzu auf die postkoloniale Othering-Forschung Saids und Spivaks Bezug genommen. Im Zentrum stand hierbei die Frage, wie durch *Othering verdeckte individuelle Ansprüche aufgedeckt* werden können.

Im Blick auf die religionspädagogische Rezeption der Theorien ist Folgendes zu sagen: Mithilfe der phänomenologischen Zugänge wird die Bedeutung individueller Erfahrungsperspektiven für interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse erkennbar. Ich-fremde Perspektiven lassen sich aus der eigenen Weltsicht heraus nie ganz erfassen. Es ist wichtig, die Existenz von *Fremdheit* und von Fremdheitserfahrungen ernstzunehmen. Letztere bedeuten stets auch ein Fremdwenden der »eigenen« Ich-Erfahrung. Bei der Rezeption von phänomenologischen Theorien ist zugleich darauf zu achten, dass die Analogisierung von innerer und äußerer Fremdheit dazu führen kann, Fremdheitsphänomene zu *verallgemeinern*. Wenn Fremdes in pauschaler Weise als Sphäre des Unzugänglichen verstanden wird, können bei unbedachter Verwendung des Fremdheitsbegriffs in interreligiöser Theoriebildung Othering-Zuschreibungen die Folge sein.

Gleichzeitig zeigt sich, dass im phänomenologischen Begriff von Fremdheit das Potential liegt, die sicher erscheinenden Grenzen zwischen »eigen« und »fremd« verschwimmen zu lassen. Dies lässt sich mithilfe der rezipierten Ordnungstheorien konkreter fassen. Sie machen deutlich, dass die »eigene« Ich-Erfahrung auf vielfältige Art und Weise geordnet wird und dass auch Zuschreibungen von »eigen« und »fremd« *immer im Rahmen einer Ordnung* getroffen werden. Auch diese Ordnungen von »eigen« und »fremd« können aber unerwartet durch etwas Außer-ordentliches irritiert werden. Eine religionspädagogische »Beobachtung zweiter Ordnung«, die über Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen in interreligiöser Bildung reflektiert, sollte sich auch fragen, wie diese *Beobachtung selbst* geordnet ist und welche Außer-ordentlichkeiten dieser Beobachtung entgegenstehen.

Die postkolonialen Theorien sensibilisieren für den Umstand, dass Sprechen über »Fremdheit« immer mit dem Faktor Macht verknüpft ist. Die Otheringforschung macht deutlich, dass es mehr oder weniger gewaltvolle Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« gibt. Religionspädagogisches Sprechen über »Fremdheit« sollte daher das *konkrete*

*Subjekt der Ausgrenzung* nicht aus dem Blick verlieren, das von Fremdheitszuschreibungen im Rahmen von Bildungsprozessen betroffen sein kann.

Diese theoretischen Untersuchungen sind von großer Relevanz für das Feld interreligiöser Bildung. In den folgenden abschließenden Reflexionskategorien werden Grundlagen für eine Theorie interreligiöser Bildung präsentiert, die Erfahrungen und Ordnungen von Fremdheit berücksichtigt und zugleich für die Problematik von Otheringpraktiken sensibilisiert ist.



## **2. Reflexionskategorien für den Umgang mit Fremdheit und Othering in interreligiöser Bildung**

---

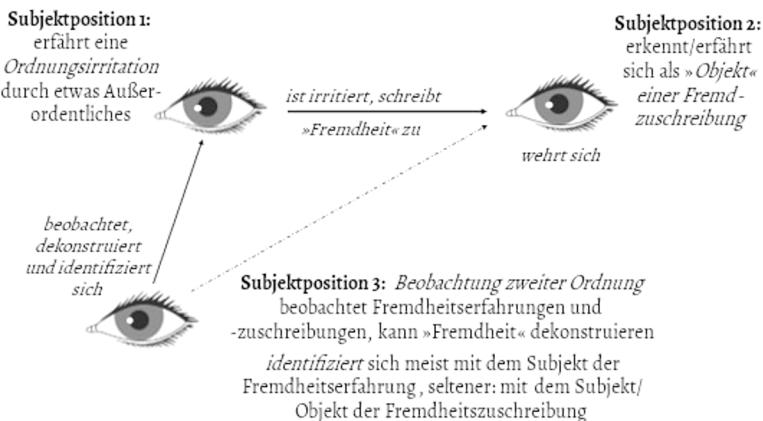
### **2.1 Unterschiedliche Subjektperspektiven auf das Themenfeld Fremdheit/Othering berücksichtigen**

Wie wenige Begriffe sonst verweist der Fremdhetsbegriff auf eine menschliche Urfahrung. Erfahrungen des Fremden sind nicht auf einen speziellen Kontext beschränkt, sondern können sich in allen Lebenskontexten ereignen und sind zutiefst mit der persönlichen Biographie eines jeden Menschen verknüpft (vgl. Kap. II.2). Gerade aufgrund dieser Allgegenwärtigkeit von Fremdheitserfahrungen erscheint das Thema Fremdheit möglicherweise als ein intersubjektiv anknüpfbares und instinktiv zugängliches Thema. Ansätze, die sich diesem Thema widmen, stehen jedoch nicht selten vor einem Problem, dass Erfahrungen von Fremdheit keineswegs »universal« sind, sondern von Person zu Person und von Kontext zu Kontext verschieden. Ähnliches gilt für Ausgrenzungserfahrungen: Die Erfahrung, ausgeschlossen oder ausgegrenzt zu werden, kennen viele Menschen – doch nicht alle trifft sie mit derselben Wucht und nicht alle deuten sie in der gleichen Weise (vgl. Kap. VI.2.3).

Bei der Planung von Lernsequenzen und didaktischen Materialien zum Thema Fremdheit ist es wichtig, drei unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema Raum zu geben: Erstens verdient die Ich-Perspektive Würdigung, deren individuelle Ordnungen durch ein fremdes »Außer-ordentliches« irritiert werden. Unbedingt ist zweitens die Ich-Perspektive zu berücksichtigen, die sich selbst als Objekt einer Fremdheitszuschreibung erfährt. Indem Fremderfahrungen und -zuschreibungen drittens aus einer »Beobachtung zweiter Ordnung« re- und dekonstruiert werden, können sie mit Abstand betrachtet werden und erscheinen dadurch weniger absolut und endgültig wie in den vorherigen Perspektiven.

Mit der Graphik auf der folgenden Seite kann dieser Ansatz noch einmal veranschaulicht werden. Die genannten Subjektpositionen sind nicht als gleichbedeutend mit individuellen Perspektiven zu verstehen, sondern können teilweise von ein- und demselben Individuum in unterschiedlichen Situationen nacheinander eingenommen werden.

Abb. 3: Drei unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen Fremdheit/Othering



Es überrascht nicht, dass viele Ansätze die große Rolle von subjektiven Fremdheitserfahrungen für interreligiöse Lernprozesse betonen (vgl. Kap. III.12.1). Gleichwohl bringt die Orientierung an den subjektiven Erfahrungen der Lernenden mehrere Herausforderungen mit sich. Nahezu immer geschieht sie aus einer »Beobachtung zweiter Ordnung« heraus. Eine Beobachtung zweiter Ordnung bedeutet erkenntnistheoretisch keine unproblematische Sichtweise. Im Rahmen einer solchen Beobachtung werden erstens Erfahrungen beobachtet, zu denen das beobachtende Ich keinen direkten Zugang hat (auch für die Reflexion von früheren »Erfahrungen« des »eigenen Ichs« gilt dies bis zu einem gewissen Grad). Gleichzeitig verdeckt die Beobachtung zweiter Ordnung Erfahrungen, die das beobachtende Ich im Moment der Beobachtung macht. Außerdem neigt eine Beobachtung von »Fremdheitserfahrungen« immer dazu, sich mit jener Erfahrungsposition zu identifizieren, die als *Subjekt* »Fremdes« erfährt, weniger aber mit der, die sich selbst als *Objekt* einer Fremdzuschreibung sieht. Was »fremd« ist, ist so nicht mehr Ausdruck einer individuellen Erfahrung, sondern wird zu einer allgemein verstandenen »Tatsache« – und kann im schlimmsten Fall auch gesellschaftlich vorhandene Zuschreibungen von Fremdheit bestätigen und reproduzieren.

Aus den Ergebnissen vorliegender Studie ergibt sich, dass die religionsdidaktisch prominent vertretene Orientierung am Subjekt noch konsequenter und gleichzeitig mit noch mehr Bedacht durchzuführen ist. Genau genommen ist der von Karlo Meyer vorgeschlagene »doppelte Individuenrekurs« (vgl. Kap. IV.4, Fußnote 11) auf einen mindestens vierfachen Rekurs auf das Individuum/Subjekt in interreligiöser Bildung zu erweitern: 1) den Rekurs auf individuelle Erfahrungen der Lernenden im Angesicht religiöser und weltanschaulicher Pluralität, aber 2) mindestens ebenso wichtig den Rekurs auf Erfahrungen von Lehrenden und Forschenden, 3) die individualisierende, nicht verallgemeinernde Darstellung interreligiöser Lerninhalte, aber 4) auch den prüfenden Blick, inwiefern es sich bei individualisierenden Darstellungen von Lerninhalten und

Konstruktionen der Lerngruppe um problematische *Subjektivierungen* handelt, die den *individuellen Ansprüchen* der dargestellten oder konstruierten Individuen nicht gerecht werden (vgl. S. 325f.).

## 2.2 Fremdheit mithilfe des Ordnungsbegriffs verstehen, die vielfältige Ordnungsgebundenheit interreligiöser Bildung beachten

Vorliegende Studie hat an verschiedenen Stellen den Zusammenhang von Ordnungsstrukturen und Fremdheitserfahrungen und -konstruktionen fokussiert. In Auseinandersetzung mit den rezipierten Ordnungstheorien konnten vier Dimensionen des Außerordentlichen gezeigt werden (vgl. Kap. V.4.1), die hier noch einmal in folgender Tabelle zusammengefasst werden sollen:

| Ordnungsdimension des Außen/Innen   | Perspektive  | Handlung   |
|---|--|--|
| <b>Außerordentliches:</b><br>ein aus einer <i>außenstehenden Beobachterperspektive</i> erkanntes Ordnungsaußensein                | Beobachtung zweiter Ordnung (= Beobachten von Beobachtungen)   | Beobachten von Ordnungen und ihren Grenzen; Beobachten von Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen <i>anderer Ichs</i> |
| <b>Außer-ordentliches:</b><br>etwas Unzugängliches, das aus der <i>Innensicht</i> eines Ordnungskontexts <i>irritierend</i> wirkt | Irritation, existentielle Unhintergehrbarkeit und Ordnungsgebundenheit der individuellen Ich-Erfahrung | (vorsprachliche) Erfahrung von Fremdheit; Leben in Ordnungen, Erfahrung von Ordnungsgrenzen                              |
| <b>Rekonstruiertes »Außer-ordentliches«</b> (im Rahmen einer sich <i>neu bildenden</i> Ordnung)                                   | Fremdzuschreibung, sich festigende subjektive Perspektive  | nachträgliche Rekonstruktion einer Fremdheitserfahrung; Trennung von »Fremdheit« und »Eigenheit« (Diastase)              |
| <b>Manifestiertes »Außen« und »Innen«</b> (entsprechend einer <i>gefestigten</i> Ordnung)   | subjektive oder kollektive Fremd- und Selbstreferenz   | Reproduktion einer Ordnung; Othering/Ausgrenzung des »Fremden«, Bekräftigung des »Eigenen«                               |

Mithilfe dieser Tabelle lassen sich präzise verschiedene Dimensionen des Fremden/»Fremden« differenzieren, die in interreligiöser Bildung auftreten. Die Unterscheidung zwischen der ersten und der zweiten Perspektive verdeutlicht, dass es einen großen Unterschied macht, ob von außen oder aber aus einer Innensicht auf eine Ordnungssirritation geblickt wird. Im Blick von außen lassen sich Fremdheits- und Ausgrenzungserfahrungen *dekonstruieren* und mit emotionalem Abstand als Produkt einer auftretenden Ordnungskontingenz bzw. -manifestation erklären. Dagegen wirkt die Infragestellung einer individuell relevanten Ordnung aus der Innensicht immer irritierend und kann nicht einfach übergangen werden.

Die Differenzierung der zweiten und dritten Dimension zeigt auf, dass eine individuell irritierende und unerwartete Fremdheitserfahrung stets eine Anpassung subjektiver Ordnungen zur Folge hat, innerhalb derer das erfahrene »Außer-ordentliche« rekonstruiert wird. Diese Rekonstruktion erfolgt immer auf Basis bereits bestehender subjektiver Ordnungen. In diesem Prozess wird die vorsprachliche Erfahrung oft in konkrete Worte gefasst und »Fremdheit« explizit einer Person, Sache, Situation etc. zugeschrieben. Hier ist jedoch der Waldenfels'sche Hinweis zu beachten: Das, *worauf* die Erfahrung reagiert, ist nicht gleich dem »Was« der Erfahrung. Das, was als »fremd« bezeichnet wird, muss also nicht der *tatsächliche Ursprung* der Ordnungssirritation sein. Sprechen über Fremdheit in interreligiöser Bildung sollte für diese beiden unterschiedlichen Ebenen sensibilisieren und gemeinsam mit den Lernenden subjektive Ordnungen aufdecken, die im Falle einer Fremdheitserfahrung irritiert (und neugeordnet) wurden.

Mithilfe der vierten Perspektive kann schließlich zwischen *Manifestationen* von »Fremdheit« und *unerwarteten* Fremdheitserfahrungen in interreligiöser Bildung unterschieden werden (vgl. Kap. V.5.3). Im Gegensatz zur Reaktion auf eine irritierende Fremdheitserfahrung entspricht bereits manifestiertes Sprechen über »Fremdheit« einer *Ordnung* und ist daher häufig nicht mit Fremdheitserfahrungen verbunden. Als manifestiertes Sprechen über »Fremdheit« ist etwa zu verstehen, wenn der Begriff »fremde Religion« in christlich geprägten religionspädagogischen Diskursen vielfach als implizites Synonym für »nichtchristliche Religion« verwendet wird. Eine solche Gleichsetzung trägt immer auch Othering-Züge in sich. Vorsicht ist also dann angezeigt, wenn der Fremdheitsbegriff keine unerwartete Fremdheitserfahrung im Waldenfels'schen Sinne, sondern eine Fremdreferenz im Luhmann'schen Sinne beschreibt. Insbesondere hier empfiehlt es sich, die Begriffe »fremd« oder »anders« so sparsam wie möglich zu verwenden und durch eine präzisere Gruppenbezeichnung zu ersetzen (vgl. Kap. V.5.4). Denn manifestierte Zuschreibungen von »Fremdheit« gehen in vielen Fällen mit institutionell oder gesellschaftlich gefestigten Ausgrenzungsstrukturen einher.

Der Ordnungsbegriff, wenngleich nicht ohne Ambivalenzen, bietet für interreligiöse Theoriebildung vielfältige Potentiale (vgl. Kap. V.1. u. V.5.1). Mithilfe einer Ordnungsanalyse lassen sich auch Einflussfaktoren erfassen, die in interreligiöser Bildung bislang nur wenig untersucht werden, ihre Zuordnungen von »eigen« und »fremd« aber dennoch prägen. Mit Luhmann können institutionell-systemische Ordnungen wie unterschiedliche Organisationsformen des Religionsunterrichts in den Blick genommen werden. Solche Ordnungen manifestieren sich in expliziter Weise z.B. durch Gesetze und bürokratische Regelungen, durch Richtlinien der Religionsgemeinschaften, durch verschiedene Lehrplankonzeptionen und Unterrichtsmodelle etc. Wichtig sind aber auch implizite, schwer zu erfassende Ordnungsfaktoren wie etwa religionspädagogische Diskurse darüber oder gesellschaftliche Vorstellungen davon, was unter dem religiös »Fremden« zu verstehen ist. Mit Foucault können in diesem Zusammenhang subtile und dennoch machtvolle Subjektivierungs- und Ausgrenzungsprozesse aufgedeckt werden.

Das subjektive Ordnungshandeln der Lernenden, Lehrenden und Forschenden ist ebenfalls beachtenswert. Denn die am Bildungsprozess beteiligten Subjekte bestim-

men maßgeblich über dessen Zuordnungen von »eigen« und »fremd« mit. Auch das »Sprechen über Religion« lässt sich als eine Ordnung begreifen, die unerwartet durch eine differente Art des Sprechens gestört werden kann. Daher kommt der Reflexion des »Sprechens über Religion« in interreligiöser Bildung eine wichtige Rolle zu: Sie kann auf den Umstand aufmerksam machen, dass sich in der Kommunikation über Religion eine mehr oder weniger explizite Ordnung von »eigen« und »fremd« etablieren kann – die allerdings nicht von allen beteiligten Subjekten geteilt werden muss. Viele Fremdheitserfahrungen in interreligiöser Bildung erklären sich dadurch, dass eine »etablierte« Ordnung des Sprechens durch eine andere Ordnung angefragt wird und sich diese Irritation der kommunikativen Ordnung situativ nicht auflösen lässt (vgl. Kap. V.5.2 u. V.5.3).

Eine solche wie hier unternommene Ordnungsanalyse kann immer nur vorläufig und niemals vollständig sein. Gleichwohl ermöglicht sie eine Sensibilisierung für den Umstand, dass das, was in interreligiöser Bildung als »fremd« bezeichnet wird, nicht allein von religiösen Inhalten abhängig ist – sondern durch zahlreiche weitere Faktoren bestimmt wird. Die Beachtung dieses Umstandes kann Vereindeutigungen von Fremdheit entgegenwirken, indem diese konsequent in ihrer Vieldimensionalität und Ordnungskontextualität betrachtet wird.

### **2.3 Nach »eigenen« Ordnungen fragen – das Ordnungshandeln der lehrenden oder forschenden Person nicht übergehen**

In vorliegender Studie wurde ersichtlich, dass es nicht immer einfach zu bestimmen ist, was die Rede vom »Eigenen« innerhalb der interreligiösen Theoriebildung bedeutet. Aus welcher Position wird gesprochen? Aus einer verallgemeinerten Sicht des konfessionellen Religionsunterrichts, aus der vermuteten Perspektive der Lernenden, aus der Perspektive der Lehrkraft, oder spricht der\*die Forscher\*in nur für sich? Nur selten wird die zugrundegeriegelte Perspektive in den interreligiösen Ansätzen erklärt (vgl. S. 153).

Beachtung verdient insbesondere die Position der Lehrkraft, die die tatsächliche Gestalt des Religionsunterrichts und die Zuschreibungen von »eigen« und »fremd« im Lernprozess in entscheidender Weise prägt. Sowohl die Diskussion um die richtige Form des Religionsunterrichts als auch die pädagogische Figur der »Subjektorientierung«, die religiöse Bildung vorwiegend von den religiösen Erfahrungen der *Lernenden* aus denkt, können zu einem gewissen Teil verdecken, dass sich zahlreiche Ordnungen des Lernens durch die *Lehrperson* manifestieren (vgl. Kap. V.5.6). Religionspädagogische Theoriebildung muss sich damit auseinandersetzen, dass jede »Subjektorientierung« zugleich eine *Subjektivierung* darstellt (vgl. Kap. V.5.4). Gerade in Bezug auf das Thema »Fremdheit«, das mit vielen Emotionen verknüpft sein kann, ist es wichtig, dass auch die lehrende oder forschende Person nach dem emotionalen Ursprung ihrer Fremd- und Eigenheitszuschreibungen sucht. Denn wie auch Waldenfels in anderem Kontext betont: Der »Logos« erwächst »aus dem Pathos«. Rationale Erklärungen liefern häufig nur eine nachträgliche Begründung für schon getroffene affektive Urteile (vgl. Kap. II.3.4).

Die »eigene« Ordnung bedeutet in den wenigsten Fällen einen vertrauten Raum, der sich nach Belieben verändern ließe, sondern vielfach ein Geordnetwerden durch *unvertraute* Ordnungen. Auch die »eigene Erfahrung« wird durch zahlreiche kontextuelle und kognitive Faktoren determiniert sowie durch ein gesellschaftlich vermitteltes »Wissen« darüber, was »eigen« und »fremd« ist. Dies hat Konsequenzen nicht nur für die Subjektorientierung an den Erfahrungen der Lernenden, sondern auch für die Souveränität der Lehrkraft, Unterricht otheringsensibel zu gestalten und Ausgrenzungsstrukturen wirkungsvoll entgegenzutreten. In ähnlicher Weise gilt dies für den\*die Forscher\*in bei der Analyse und Neukonzeption von Bildungsprozessen.

Die Subjekte interreligiöser Bildung sind durch viele Ordnungsstrukturen gebunden, die sich oft nicht leicht auflösen lassen. Lehrkräfte müssen z.B. Lehrplanvorgaben berücksichtigen und sich den Rahmenbedingungen des jeweiligen Religionsunterrichtsmodells anpassen, Lernende mit Notendruck und schulinternen Gruppenprozessen zurechtkommen. In den wenigsten Fällen steht hierbei das Ziel im Vordergrund, zu einer möglichst otheringsensiblen interreligiösen Bildung zu gelangen. Dies verschärft sich noch, wenn den Subjekten interreligiöser Bildung nicht einmal bewusst ist, dass sie in bestimmten Momenten Othering-Strukturen reproduzieren, oder auch didaktische Materialien unaufgedeckt solche Strukturen forttragen.

## **2.4 Gesellschaftliche Ausgrenzungsstrukturen nicht reproduzieren, Othering und epistemische Gewalt vermeiden**

Eines der ersten Ziele interreligiöser Bildung sollte sein: *die Reproduktion von gesellschaftlichen Othering-Prozessen zu vermeiden*. Um passgenaue Ansatzpunkte gegen Othering zu finden, ist es wichtig, drei grundlegende Ebenen zu unterscheiden: Othering kann 1) durch die Institutionen interreligiöser Bildung selbst bedingt sein, 2) in Gestalt gesamtgesellschaftlich auftretender Othering-Diskurse in interreligiöse Bildungsprozesse hineingetragen werden, 3) haben auch die an interreligiösen Bildungsprozessen beteiligten Subjekte unterschiedliche Blickwinkel auf das Thema »Othering«, die es zu beachten gilt.

Dass Othering durch die Institutionen interreligiöser Bildung selbst entsteht, ist oft weniger auf spezifisch religiöse Themen zurückzuführen, als auf die schon oben benannten institutionellen Ordnungsprozesse, die mit den Inhalten interreligiöser Bildung nur in indirekter Weise zu tun haben. Nicht immer sind die institutionellen Rahmenbedingungen, Unterrichtsformen, Lehrmaterialien oder Lehrpläne interreligiöser Bildung dafür geeignet, Lernprozesse otheringsensibel zu gestalten. Luhmann weist darauf hin, dass sich komplexe Ordnungssysteme nicht leicht verändern lassen, weil sich Ordnungssysteme immer auch an ihre innere Komplexität anpassen müssen und so Impulse von außen nur eingeschränkt berücksichtigen können. Religionspädagogische Ansätze, die Othering-Strukturen aufbrechen wollen, haben keine Garantie, dass ihre Änderungsvorschläge innerhalb der Institutionen religiöser Bildung oder in religionspädagogischen Diskursen »anschlussfähig« sind, selbst wenn die Vorschläge sachlich richtig sind (vgl. Kap. VI.2.1.1).

Neben diesen institutionellen Ordnungsstrukturen, die Othering begünstigen können, ist auch die *inhaltliche* Ebene von Othering in den Blick zu nehmen. Zum Teil wirken Othering-Strukturen auf eine sehr basale Weise in interreligiöse Bildung hinein, z.B. in Gestalt des Weltreligionsbegriffs, der seinen Ursprung im »Worlding« von kolonialen bzw. orientalistischen Diskursen hat. Religiöse Symbole wie das »Kopftuch«, die in vielen interreligiösen Lernsequenzen thematisiert werden, fungieren in vielen gesellschaftlichen Räumen zugleich als »Differenzmarker«, was für das Leben einer Person, die mit diesem Symbol identifiziert wird, konkrete Nachteile bedeuten kann (z.B. bei der Wohnungs- oder Arbeitssuche) (vgl. Kap. II.4.1 u. VI.2.2.1). Ein grundlegendes »allgemeines Wissen« darüber, was gesellschaftlich als »fremd« gilt und was nicht, lässt sich mit Foucault auch als gesellschaftliches Dispositiv beschreiben (vgl. Kap. V.3.2.1). Ausgrenzende Wissen-Macht-Strukturen können durch viele Einflussgrößen reproduziert werden, durch mediale Darstellungen, durch Alltagsgespräche, sie werden aber ebenso durch in Bildungseinrichtungen vermittelte Deutungsmuster weitergetragen. Spivak hat für letztere Strukturen den passenden Begriff »epistemische Gewalt« geprägt (vgl. Kap. II.4.1). Gemeinsam mit Said macht sie deutlich, dass sich auch vermeintlich apolitische Literatur und Theorie nicht von ihrer politisch-gesellschaftlichen Verantwortung freimachen kann.

Otheringstrukturen in interreligiöser Bildung haben viele Ursachen und sind wegen ihrer Widerständigkeit und Multidimensionalität nicht einfach aufzulösen. Dennoch bieten sich immer wieder Möglichkeiten eines produktiven oder subversiven Umgangs mit Othering. Foucault zeigt auf, dass Subjekte innerhalb machtvoller »Spiele der Wahrheit«, wie er sie nennt, ein Spiel nach »eigenen Regeln« spielen können. Dies kann z.B. bedeuten, im Religionsunterricht Othering-Strukturen in Lehrmaterialien sichtbar zu machen, und so die gesellschaftliche Häufigkeit und Wirkmacht von Othering-Praxen zu verdeutlichen. In fachübergreifend angelegten Kooperationen oder schlicht in der Praxis des Unterrichtsalltags können sich neue Formen religiös oder weltanschaulich pluraler Bildung verwirklichen, für die vielleicht noch gar keine institutionelle Grundlage im jeweiligen Bundesland besteht (vgl. Kap. VI.2.1.2). Im Blick auf gesellschaftliche Ausgrenzungsstrukturen ist es wichtig, nicht nur diejenigen Dispositive in den Blick zu nehmen, die Othering begünstigen, sondern auch diejenigen, die Othering entgegenwirken. Eine solche Ordnungsanalyse kann dazu beitragen, dass die an interreligiösen Bildungsprozessen beteiligten Subjekte »eigene« Wissensordnungen erkennen und im günstigsten Fall für sich definieren, welche Ordnungen für sie selbst Gültigkeit haben sollen und welche nicht (vgl. Kap. VI.2.2.2).

Auch wenn sich viele systemische Ursachen für Othering aufzeigen lassen, entscheiden soziale Othering-Systeme nicht aus sich selbst heraus, Othering zu betreiben, sondern sind immer auch auf individuelle Handlungen zurückzuführen (vgl. hier zur Kritik an Luhmanns Ansatz S. 197f. u. Kap. V.4.2.3). Es ist daher wichtig, dass interreligiöse Bildungsprozesse Lernenden und Lehrenden die Möglichkeit eröffnen, sich selbst in ihren subjektiven Deutungsmustern zu hinterfragen. Auch hier bietet die oben aufgeführte schematische Darstellung eine grundlegende Orientierung, welche subjektiven Perspektiven bei einer solchen Reflexion in den Blick zu nehmen sind: 1) Subjekte, die Fremdheit erfahren und zuschreiben, 2) Subjekte, die Othering und Ausgrenzung er-

fahren und 3) Subjekte, die auf diese Fremdheits- und Ausgrenzungserfahrungen aus einer Beobachtung zweiter Ordnung blicken (vgl. auch Kap. VI.2.3).

Eine solche Reflexion der Ordnungsgebundenheit von Kommunikationsprozessen sowie die Reflexion verschiedener, teils verdeckter subjektiver Perspektiven ist nicht einfach anzuleiten. Eine wichtige Rolle kommt hier dem Bereich zu, auf den religions-pädagogische Theoriebildung wirklich Einfluss hat: der Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften. Es ist zudem wichtig, sich als Lehrkraft möglichst transparent zu positionieren und persönliche Deutungsmuster von »Fremdheit« nicht hinter Lehrplaninhalten oder der Unterrichtsform zu verbergen (vgl. Kap. VI.2.3.3). Je präziser die »eigene Position« und ihre Privilegierungen reflektiert werden, umso klarer treten Machtstrukturen zu Tage, die ein Gehörtwerden anderer Personen verhindern – und umso klarer lässt sich der *Raum des Schweigens vermessen*, dessen, was man selbst nicht sagen kann (vgl. Kap. VI.3). Auf diese Weise können Kommunikationshierarchien aufgedeckt und es kann auf subjektive Perspektiven hingewiesen werden, die in einem bestimmten Kommunikationskontext keine oder nur kaum Berücksichtigung finden.

## 2.5. Auf die Nähe religiöser Sprachformen zur mythisch-symbolischen Sprache des Otherings aufmerksam machen

Othering-Zuschreibungen erwachsen aus einer mythischen Form des Denkens, die Raum, Zeit, Körper, Handlung, Sprache etc. vor allem in einem symbolischen Sinne verstehen. Indem zwar auf räumliche Dimensionen rekuriert wird, sich dieser Rekurs aber nicht in einer empirisch-wissenschaftlichen Weise begründen lässt, kann von einer »unräumlichen Räumlichkeit« des Otherings gesprochen werden – und in ähnlicher Weise von einer »ahistorischen Historizität«, einer »entkörperlichen Körperlichkeit« usw. Mithilfe solcher symbolischen Kategorien werden Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen verhandelt. Als leerer Signifikant kann auch der Begriff der Religion selbst als symbolische Differenzkategorie genutzt werden, um in Verbindung mit anderen Differenzmarkern eine »eigene« von einer »fremden« Identität zu trennen (vgl. Kap. II.4.1).

Dem Menschen als »animal symbolicum« (Cassirer) ist eine mythisch-symbolische Sprache in besonderer Weise zugänglich. Es wäre daher falsch, symbolische Othering-Ordnungen nur als kontrafaktische Deutungen einer komplexen Wirklichkeit zu begreifen. Othering-Ordnungen bedeuten nicht zuletzt eine emotionale Orientierung in einer solchen komplexen Wirklichkeit und stellen eine besonders intuitive binäre System-Umwelt-Konstruktion im Luhmann'schen Sinne dar. Um Othering zu verstehen, ist es wichtig, die systemstabilisierende Funktion dieser Komplexitätsreduktion von System und Umwelt zu verstehen. Othering ist mit der Deutefolie Luhmanns in gewissem Sinne die Reinform einer systemischen Beobachtung, die in einer binären Weise zwischen System und Umwelt unterscheidet. Aus entwicklungspsychologischer, aber auch aus menschheitsgeschichtlicher Perspektive sind mythisch-symbolische Formen des Denkens die älteren und emotional wirkmächtigeren Deutungsperspektiven. Es ist deshalb verständlich, dass sich die menschliche Psyche aufgrund der großen

Effektivität von Othering-Deutungen und deren starker Verknüpfung mit anderen Teilen des Denkens besonders »lernunwillig« zeigt und wenig bereit ist, Othering-Strukturen zu verändern (vgl. Kap. V.3, Fußnote 136 u. Kap. II.3.4). Hieraus können aber besonders wirkmächtige, weil »allgemeinverständliche« Innen-Außen-Konstruktionen erwachsen, die Ausgrenzung in einer mythisch-symbolischen Weise begründen.

Interreligiöse Bildung muss sich damit auseinandersetzen, dass ein religiös-symbolischer Sprachduktus eine gewisse Nähe zu mythischen Denkweisen des Otherings aufweist (indem etwa eine Himmelsrichtung mit einer negativen Bedeutung aufgeladen wird (vgl. z.B. den »Norden« in Jer 1,13f. und die heutige Rede vom »Osten« und »Westen«). Zudem stellen viele biblische Texte über »Fremdheit« einen symbolischen Raum der »Fremde« dem der »Heimat« gegenüber. Zwar wird die Aufforderung zur Toleranz in vielen dieser Passagen sehr deutlich: »Einen Fremden sollst du nicht ausbeuten. Ihr wisst doch, wie es einem Fremden zumute ist; denn ihr selbst seid in Ägypten Fremde gewesen« (Ex 23,9) – oft aber ist das Attribut »fremd« mit dem Motiv der Migration, mit des »Sich-an-einem-Ort-nicht-zu-Hause-Fühlens« verknüpft. Nicht ohne Weiteres lassen sich diese biblischen Texte als Handreichung für heutige Kontexte verwenden – besonders für Kontexte otheringsensibler oder antirassistischer Bildung, in denen Beteiligte den Wunsch nach einem »Gar-nicht-erst-als-fremd-wahrgenommen-werden« haben.

Hier gilt es bei der Planung und Durchführung interreligiöser Lern- und Bildungsprozesse besonders behutsam zu sein, um nicht unbedacht Othering-Prozesse zu verstärken. Die Nähe der Sprachformen ist jedoch nicht nur eine Gefahr, sondern aus ihr kann auch eine besondere Sensibilität über die Wirkung von mythisch-symbolischen Sprachformen erwachsen.

## 2.6 Gegenüber der »Idee der Totalität« skeptisch bleiben: Nicht-Wissen und Ordnungswidersprüchlichkeiten zulassen

Nach Niklas Luhmann ist es eine der wichtigsten Eigenschaften von ordnenden Systemen, Komplexität zu reduzieren (vgl. Kap. V.3.1.1). Auch die Komplexität interreligiöser Themen fordert ordnende Reduktionen. Jede Ordnung dieser Themenfelder geht aber zugleich mit problematischen Zuschreibungen und Vereinfachungen einher. Interreligiöse Bildung sollte jedoch nicht als »Ansammlung von Überblickswissen« konzipiert werden. Dies führt leicht in ähnliche Schwierigkeiten wie jene, mit denen der Luhmann'sche Ansatz einer »Supertheorie« mit universalem Erklärungsanspruch konfrontiert ist (vgl. Kap. VI.3.3.3). Mit Lévinas sollten interreligiöse Ansätze skeptisch gegenüber der »Idee der Totalität« bleiben (vgl. Kap. IV.4.2) und sich mit Waldenfels immer wieder neu auf die Suche nach dem Außer-ordentlichen der eigenen Theorie machen, das »nicht dem Code entspricht« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 313). 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 (vgl. Kap. VI.3.3.3).

Auch ein positiv gemeintes »Verstehenwollen« des »Fremden« und die damit verbundene Festschreibung seiner »Fremdheit« können Othering und epistemische Gewalt

reproduzieren (vgl. Kap. V.5.4). Insgesamt zeigt sich, dass ein *Eingeständnis des Nichtwissens* oft besser ist als Strukturen epistemischer Gewalt durch »Wissens«-Produktion über »Andere/Fremde« weiterzuführen – gemäß dem Motto: Der »Fremde kann beanspruchen, nicht verstanden zu werden. Er muss nicht das Verstandenwerden erreicht haben, um respektiert zu werden und gleichberechtigt zu sein« (vgl. Kap. III.4, Fußnote 13).

Das Komplexitätsproblem interreligiöser Themen kann proaktiv angegangen werden, wenn sich Ansätze interreligiöser Bildung noch stärker als Vorbereitung für ein Lernen außerhalb des Unterrichts begreifen. In unserer multikulturellen und weltanschaulich pluralen Gesellschaft ist davon auszugehen, dass Heranwachsende anderen/fremden Religionen zumindest medial in ihrem privaten Alltag begegnen. Somit wäre die wichtigste Aufgabe, sie zur eigenständigen Begegnung außerhalb des Unterrichts zu ermuntern sowie ihnen Hilfestellungen an die Hand zu geben, falls die Begegnung scheitert oder zu scheitern droht. Denn gegen die plurale religiöse Wirklichkeit unserer näheren Umgebung kann eine Didaktik der Weltreligionen im Religionsunterricht nur stereotyp wirken.

Diese Überlegungen lassen sich auch auf andere Kontexte übertragen, wo Verallgemeinerungen ebenfalls nicht ratsam sind. Eine postkolonial und poststrukturalistisch inspirierte Kritik interreligiöser Bildung kann auf wichtige Sachverhalte aufmerksam machen, gleitet jedoch leicht in eine Fundamentalkritik ab, die alles Streben nach Wissen im Grundsatz zu hinterfragen droht und daher in den didaktischen Alltag kaum noch in einer produktiven Weise integrierbar ist. Wenn alles Verstehen wollen von »Fremdem« diesem »Fremden« zugleich Gewalt antut, wenn jede Annäherung an interreligiöse Vielfalt letztlich in problematischen Bildern verhaftet bleibt, so erscheint der Sinn von interreligiöser Bildung insgesamt fragwürdig. Auch hier gilt es gegenüber der »Idee der Totalität« skeptisch zu bleiben (vgl. Kap. VI.2.2.2).

Wie ausgeführt steht vorliegende Studie dem Ziel, Lernenden ein scheinbar konsistentes »Wissen« über die sogenannten »Weltreligionen« zu vermitteln, kritisch gegenüber. Mit Spivak und Said lassen sich solche Versuche als »Worlding« bzw. als »imaginäre Geographie« beschreiben (vgl. Kap. VI.2.2.1). Doch auch wenn der Weltreligionsbegriff bei genauerer Betrachtung keine adäquate Beschreibung darstellt, um die religiöse Vielfalt in Deutschland und der Welt zu erfassen, so gibt es dennoch globale Akteure, die sich selbst als Vertretung einer »Weltreligion« begreifen und von anderen als ebendiese gesehen werden. Aus diesem Grund bleiben Weltreligionen ein wichtiges Thema, das sich nicht komplett aus den Lehrplänen streichen lässt. Didaktische Ansätze, die sich mit dem Thema »Weltreligionen« befassen, sollten jedoch nicht allein »Wissen« über die »Weltreligionen« vermitteln, sondern mindestens ebenso stark »Bilder von Weltreligionen« hinterfragen: Dies könnte z.B. geschehen, indem gemeinsam mit der Lerngruppe implizit vorhandene *Erwartungen* aufgedeckt werden, welche Themen in Zusammenhang mit welcher Religion im Unterricht wohl behandelt werden, und dann nach Gründen für diese Erwartungen gesucht wird. In ähnlicher Weise kann gefragt werden, warum über bestimmte Religionen oft schon ein gesellschaftlich vermitteltes Vorwissen vorhanden ist, über andere Religionen (z.B. die Yorùbá-Religion) dagegen nicht.

Auch eine Kritik an Othering kann Ausgrenzungsmuster stabilisieren. Denn die Beschreibung von Ausgrenzung stellt gewissermaßen eine essentialisierende Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse dar. Um diesen Umstand Rechnung zu tragen, gelangt Spivak so zum Modell eines »strategischen Essentialismus«, welcher Ausgrenzungsstrukturen zum Zwecke ihrer Überwindung (vorläufig) als faktisch wirkmächtig und identitätsbildend anerkennt. Grundsätzlich erscheint es in jedem Falle wichtig, die konstatierende Beschreibung von sozialer Ausgrenzung innerhalb eines dekonstruktiven Rahmens stattfinden zu lassen, der ihre essentialisierenden Tendenzen gleichzeitig hinterfragt. Der Ausschluss durch Zuschreibung von »Fremdheit« ist nie absolut (vgl. Kap. VI.3.3.3).

Menschen gehen, wie auch Waldenfels deutlich macht, nie ganz in einer Ordnung auf. Sie bewegen sich durch eine Mannigfaltigkeit von Ordnungen hindurch, verändern diese und werden durch sie bestimmt. Sie gehören immer mehreren Ordnungen gleichzeitig an, die sich teils widersprechen. Sie sind »Eigentlich, aber«-Wesen (vgl. Kap. V.4.3.2 u. VI.2.2.2). Wie Merleau-Ponty betont, ist die Existenz des Menschen vieldeutig, sein Leib ist chiastisch verschränkt mit seiner Umwelt, dem Menschen weder ganz eigen noch ganz fremd. Eine solche Widersprüchlichkeit kann verunsichern, aber auch neue Sichtweisen auf das »eigene« Selbst ermöglichen. Merleau-Ponty unterscheidet infolgedessen zwischen guter und schlechter Ambiguität. Als gute Ambiguität bezeichnet Merleau-Ponty eine solche, die in ihrer Widersprüchlichkeit selbst zum Thema wird (vgl. Kap. IV.4.4 u. 4.5).

In interreligiöser Bildung sind Subjekte mit widersprüchlichen Wahrheitsvorstellungen und vielfältigen Fremdheitserfahrungen konfrontiert, die als bereichernd oder aber als beunruhigend empfunden werden können. Je mehr im Unterricht Raum für die Wertschätzung der eigenen subjektiven Widersprüchlichkeit ist, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, dass auch die Widersprüchlichkeit anderer religiöser Subjekte und die Widersprüchlichkeit verschiedener Weltdeutungen angenommen und wertgeschätzt wird.

## 2.7 »Authentische« Darstellungen von »Fremdheit« hinterfragen, Repräsentation auch als Vertretung begreifen

In der Vergangenheit drehten sich Debatten in interreligiöser Theoriebildung immer wieder um die Frage, wie sich religiöse Perspektiven »authentisch« darstellen lassen, wenn sie nicht persönlich in Gestalt von Glaubensangehörigen in der Lerngruppe vertreten sind. Mit Recht warnt Bernhard Dressler demgegenüber vor dem »Mythos der Authentizität« und weist darauf hin, dass Unterricht einen »artifizielle[n] Lernraum« eröffnet, in dem »Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar« ist (vgl. Kap. III.3, Fußnote 31). Vor diesem Hintergrund erscheint es ebenso schwierig, wie in interreligiöser Bildung *authentisch* über Fremdheit und Othering bzw. über Fremdheits- und Ausgrenzungserfahrungen gesprochen werden kann.

Lernende, Lehrkräfte und Forscher\*innen müssen hier immer wieder Erfahrungen von »Fremdheit« adaptieren, die nicht ihre persönlichen sind. In gleicher Weise können vermeintlich harmlos anmutende Beschreibungen von Fremdheitserfahrungen

einen zugrundeliegenden Perspektivenwechsel verstecken. Sätze wie: »Die Lernenden erfahren die Fremdartigkeit eines religiösen Zeugnisses« suggerieren eine Allgemeingültigkeit der Aussage, die bei einem stark subjektiven Feld wie der Fremdheit so nicht gegeben ist. Sie verbergen einen *Hiatus* zwischen beobachtender Erfahrungsposition und beobachteter Erfahrungsposition, der Aussagen über die *inneren Erfahrungen anderer Menschen* nur schwer möglich macht (vgl. Kap. IV.4.6).

In ähnlicher Weise ist ein Sprechen über Othering und Ausgrenzungserfahrungen häufig ein *Sprechen über*. Zur Sprache kommen vielfach Erfahrungen von Menschen, die nicht persönlich in der Lerngruppe anwesend sind, denen nicht selten der Zugang zu bestimmten Bildungsinstitutionen erschwert oder verwehrt ist. Menschen, die nicht von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit betroffen sind, können sich nur sehr schwer in die Erfahrungsrealität derjenigen einfühlen, für die diese Ausgrenzung zum Alltag geworden ist. Eine Extremform der Ausgrenzung ist die von Spivak untersuchte Subalternität. Im Blick auf subalterne Erfahrungspositionen weist Spivak darauf hin, dass nicht einmal Menschen, die einem subalternen Leben entkommen sind und nun aus intellektueller Perspektive auf Subalternität blicken, diese ursprüngliche Erfahrung noch »authentisch« repräsentieren können (vgl. Kap. VI.3.3).

In stark verallgemeinerter Weise gilt dies für menschliche Erfahrungen insgesamt, unmittelbares Erfahrungserleben und nachträgliche Erfahrungsreflexion sind nicht das Gleiche. Sowohl in den Prozess des Erfahrungserlebens als auch in den Prozess der Erfahrungsreflexion greift dabei eine Vielzahl an vorgängigen, oft nicht bewussten subjektiven und außersubjektiven Ordnungsmechanismen ein.

Zugleich wurde deutlich, dass das Erfahrungsergebnis selbst – bei Fremdheitserfahrungen das Ereignis einer unerwarteten Ordnungsirritation – anders zu beurteilen ist (vgl. Kap. VII.2.2). In vorliegender Studie wurde hier auch Heinz Streibs Einwand mitaufgenommen, der mit Waldenfels und Nakamura davor warnt, »erfahrenen« Fremdheit mit »inszenierter« Fremdheit zu ersetzen (was in einer gewissen Spannung zu obigem Zitat von Bernhard Dressler steht, vgl. S. 100). Das Ereignis einer Fremdheitserfahrung lässt sich mit gewissem Recht tatsächlich als *authentisch* bezeichnen, da es ein Individuum in seiner ordnungsverändernden Wirkmacht unmittelbar betrifft. Doch schon im individuellen Bewusstwerden einer solchen Erfahrung geht viel von ihrer Unmittelbarkeit verloren, wenn sie innerhalb der vorgeprägten Ordnungen interpretiert wird.

Lehrende und Forschende, die Fremdheitserfahrungen in interreligiöser Bildung thematisieren, müssen sich dieser Widersprüchlichkeiten bewusst sein. In vorliegender Studie wurde versucht, sie mit folgendem Satz zu fassen: Fremd ist das, was eine Ordnung irritiert und in Frage stellt – nicht das, was in einer Ordnung als »fremd« bezeichnet wird. Annäherungen an das Phänomen Fremdheit sind demnach vor allem möglich, indem *nicht* den aus einer Ordnung gesprochenen Bezeichnungen von »Fremdheit« vertraut wird, sondern indem man sich auf die Spurensuche nach der Stelle macht, an der eine Ordnung *in ihrer Ordnung ihres Gegenstandes* irritiert wurde (vgl. Kap. VI.3.3.3).

Diese theoretische Überlegung jedoch ist in der Praxis sehr schwer einzulösen. Denn wie wenige Begriffe sonst vermittelt der Fremdheitsbegriff den Anschein von »Authentizität«. »Das was ich als fremd empfinde, ist gar nicht fremd«, ist ein Satz, der vielleicht gedacht, aber im Moment der Erfahrung kaum wirklich gefühlt werden

kann. Je tiefgehender die Erfahrung ist, umso schwieriger ist es, sich von ihr zu lösen. Ebenso ist es sehr schwer, angemessen über Erfahrungsperspektiven von als »fremd« identifizierten Individuen zu sprechen, ohne gleichzeitig zu implizieren, dass es sich bei ihnen *tatsächlich* um »Fremde« handelt.

Für dieses komplexe Problem hat vorliegende Studie folgende Lösungswege/Denkanstöße erarbeitet:

(1) Als grundlegender Ansatz für die Konzeption von interreligiösen Bildungsprozessen wurde in vorliegender Studie die »Dramatisierung und Entdramatisierung von Fremdheit« skizziert. Die Methode beruht auf obiger Überlegung, dass »Fremdheit« für das situativ erfahrende Individuum real, krisenhaft und folgenreich sein kann – aber aus einer anderen Perspektive dennoch dekonstruierbar ist. Die Dramatisierung berücksichtigt in unterschiedlichen Zugängen zwei Perspektiven: Erfahrungen von Fremdheit und Erfahrungen des Fremdgemachtwerdens. Im Rahmen der Entdramatisierung werden Erfahrungen und Zuschreibungen von »Fremdheit« als Produkt spezifischer Ordnungskontexte erklärt und so aus einer Beobachtung zweiter Ordnung dekonstruiert und de-essentialisiert. Interreligiöse Bildungsprozesse sollten sowohl Schritte der Dramatisierung als auch der Entdramatisierung enthalten.

(2) Bei der Konzeption von Bildungsprozessen gilt es, sich immer wieder bewusst zu machen, dass eine phänomenologische Beschreibung von »Fremdheit« und »Fremdheitserfahrungen« nicht so harmlos ist, wie sie vielleicht zunächst erscheint. Ein rein deskriptives Sprechen über »fremde« Phänomene tendiert nicht selten dazu, Machtstrukturen außer Acht zu lassen, die seine Beschreibung ebenfalls prägen. »Fremdheit« ist nicht nur Ausdruck einer passiven Erfahrung, sondern auch Produkt einer aktiven Zuschreibung. Sprechen über »Fremdheit« in interreligiöser Bildung sollte daher im Bewusstsein erfolgen, dass es eigentlich immer nachträglich rekonstruierend, ordnungsgebunden bzw. »inszenatorisch gebrochen« ist.

(3) Grundsätzlich erscheint es sinnvoll, Lernprozesse, die das Ziel haben, stereotype Bilder aufzulösen, mit der Irritation der Stereotype beginnen zu lassen, anstatt mit ihrer Bestätigung (wie es in interreligiösen Lernmaterialien nach wie vor häufig geschieht). Dies allerdings setzt voraus, dass die Lehrkraft im Vorfeld gesellschaftliche Ausgrenzungsdispositive sowie ihre eigene Rolle bei der Gestaltung von Lernprozessen reflektiert – und zu dieser Reflexion auch in ihrer Ausbildung befähigt wird (vgl. Kap. VII.2.4).

(4) Wichtig ist der Hinweis Spivaks, dass sich im Wort der Repräsentation zwei Bedeutungsaspekte verbergen: Darstellung und Vertretung (vgl. Kap. VI.3.3.1). Repräsentation ist somit immer eine Doppelaufgabe, die sehr herausfordernd sein kann, wenn die Ansätze von Lévinas und Spivak zusammengedacht werden: Lévinas arbeitet heraus, dass die Darstellung der Ansprüche eines dargestellten Individuums diesen *Ansprüchen* niemals ganz *gerecht* werden kann. Spivak dagegen zeigt auf, wie einzelne Individuen aus sozialen Diskursräumen zurückgedrängt werden und Bilder über sie geformt werden, ohne dass ihnen nennenswerte *Widerspruchsmöglichkeiten* verblieben. In Gänze kann dieses repräsentative Dilemma nicht aufgelöst werden. Räume der »Sprachlosigkeit« können verkleinert werden, indem Othering-Ordnungen in interreligiöser Bildung kritisch reflektiert und bei der Darstellung von Religionen und Weltanschauungen möglichst viele unterschiedliche Stimmen miteinbezogen werden. Daneben bie-

tet der Begriff der Vertretung eine wichtige Orientierung. Eine persönliche Vertretung eröffnet die Möglichkeit, einer im Raum stehenden Darstellung zu *widersprechen*. Interreligiöse Bildungsprozesse sollten diese Widerspruchsmöglichkeit bei der Darstellung von unterschiedlichen Erfahrungsperspektiven mitartikulieren, besonders wenn die Individuen, um die es geht, dies nicht selbst tun können.