

Freuding, Janosch (2022). Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung. Bielefeld: transcript. ISBN: 978-3-8376-6043-2. 410 Seiten.

Jan-Hendrik Herbst

Technische Universität Dortmund (jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de)

Religionspädagogische Forschung zu interreligiöser Bildung existiert mittlerweile mannigfaltig. Auch die Schwierigkeit, mit Ausgrenzung, Vorurteilen und Stereotypen umzugehen, wird dabei reflektiert (z. B. unlängst im V&R-Band „Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen“ und in der Forschung von Bettina Brandstetter, Britta Konz oder Joachim Willems). Janosch Freudings äußerst lesenswerte Dissertationsschrift sucht in diesem Kontext erstmalig eine systematische und interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem Konzept ‚Othering‘, das ausgrenzende Mechanismen des ‚Fremdmachens‘ bezeichnet. Die normative Zielperspektive der Studie ist es dabei, solche Mechanismen in interreligiöser Bildung zu identifizieren, ihre Persistenz theoretisch nachzuvollziehen und mit Blick auf interreligiöse Bildung auszuloten, inwiefern und wodurch sie sich dekonstruieren lassen. Um dieses Anliegen zu erreichen, verzahnt Freuding auf innovative Weise grundlagentheoretische, religionspädagogische und unterrichtsbezogene Überlegungen.

Nach einigen „Vorbemerkungen“ (Kap. I) beginnt Freudings Arbeit mit kontextuellen Klärungen zum Themenfeld „Fremdheit“ (Kap. II). Dabei differenziert er erste Begriffsverständnisse von Fremdheit, einem Konzept, das in der interreligiösen Bildung von zentraler Bedeutung ist (29f.). Fremdheit lässt sich ihm zufolge „als menschliche Grunderfahrung“ (31), als Produkt von Ordnungen (37) und „als Zuschreibung, Othering und Ausgrenzung“ (47) auffassen. Diese ‚Arbeit am Begriff‘, die etwa in Auseinandersetzung mit Bernhard Waldenfels oder postkolonialer Theorie erfolgt, wird an späterer Stelle vertieft (Kap. IV–VI). Ihre vorläufige Entfaltung ermöglicht es dem Autor an dieser Stelle den religionspädagogischen Forschungsstand – auch mit einem Bewusstsein für fachgeschichtliche Entwicklungsprozesse – zu sondieren und „[z]ehn Zugänge zum Topos Fremdheit in interreligiöser Bildung“ (Kap. III) zu unterscheiden. Vier davon seien hier beispielhaft genannt, um Freudings Denk- und Rekonstruktionsrichtung anzudeuten: „Fremdheit als vielfältige Erfahrung würdigen“ (79), „Fremdheit begegnen, Fremdheit durch Begegnung verringern“ (83), „Konflikthaftigkeit von Fremdheitserfahrungen begegnen“ (111) und abschließend – als eine Zielperspektive der Arbeit – „Otheringprozessen und Vereindeutigungen von ‚Fremdheit‘ entgegentreten“ (137). Ein Ergebnis dieses Forschungsüberblicks ist die Feststellung, „dass interreligiöse Ansätze vielfach das Verhältnis von Eigenem und Fremden anhand abstrahierender Modelle beschreiben. Eine wichtige Rolle spielt daneben das Eingehen auf Fremdheitserfahrungen [...]. Seltener in den Blick genommen werden Erfahrungen [...] des Otherings.“ (157) Seine Rekonstruktion des Forschungsstands erweist die Fragestellung seiner Arbeit nicht nur als ein Desiderat, sie besitzt auch eine ideologiekritische Funktion: Es kann nämlich die Tendenz im religionspädagogischen Diskurs nachgewiesen werden, dass „Fremdes in seiner Wesenhaftigkeit essentialisiert wird“ (157) und Dekonstruktionsmöglichkeiten von Fremdheit selten in den Blick geraten. Trotz dieser im Grunde weitreichenden Problematisierung (z. B. 152f.) gelingt es Freuding dabei, die kritisierten Ansätze in ihrem fachgeschichtlichen Beitrag zu würdigen, weil er sie ausführlich zu Wort kommen lässt und in ihren jeweiligen Diskurskontext einbettet. Der Nachteil dieses differenzierten Vorgehens, dem z. B. eben zehn (!) Zugänge zum Topos Fremdheit entspringen, ist der geringere Abstraktions- und Systematisierungsgrad und eine nicht immer präzise Trennschärfe der Zugänge (z. B. findet sich bei verschiedenen Zugängen die Kernidee, Fremdheit zu würdigen).

Die Präsenz essentialistischer Vorstellungen von Fremdheit und die geringe Auseinandersetzung mit Dekonstruktionsmöglichkeiten im religionspädagogischen Forschungsdiskurs korrespondiert mit der Tatsache, dass als grundlegende Bezugstheorien phänomenologische Ansätze bevorzugt werden (166f.). Poststrukturalistische bzw. -koloniale Entwürfe finden hingegen seltener Berücksichtigung. Vor diesem Hintergrund wagt Freuding im darauffolgenden konzeptionellen Kernstück der Arbeit (Kap. IV–VI, 165–365) eine herausfordernde und zugleich lohnende Auseinandersetzung mit zentralen Grundlagentheorien von ‚Eigenem‘ und ‚Fremden‘: Er bringt phänomenologische Ansätze (bes. Husserl, Merleau-Ponty und Lévinas, Kap. IV) mit ordnungstheoretischen (bes. Luhmann und Foucault, Kap. V) sowie machtkritischen Theorien (bes. Spivak und Said, Kap. VI) in eine produktive Konstellation. Eine zentrale Rolle bei der Vermittlung der Theorien spielt Bernhard Waldenfels, der in jedem Kapitel eigens beachtet wird (195–200, 275–288, 356–358). Die Auswahl der Bezugstheorien ist dabei präzise begründet (157–161), sie dient dem Ziel eine „gedankliche Brücke“ (20, 159f.) zwischen phänomenologischen und machtkritischen Konzeptionen herzustellen und gegenwärtige Entwürfe interreligiöser Bildung für otheringsensible Perspektiven zu öffnen (157). Ein interessanter Aspekt dieser Überlegungen sind etwa Freudings kritische Reflexionen zum religionspädagogischen Subjektbegriff (z. B. 208f., 316–319). Freuding hält zwar an diesem fest, doch durchdenkt ihn auch stärker machtkritisch unter dem Stichwort der „Subjektivierungspraxis“ (316). Die theoretische Grundlagenarbeit mündet in ein fulminantes Kabinettstück (353–365), bei dem Freuding dreierlei gelingt: Er macht den enorm wichtigen und zugleich extrem schwierigen Text Spivaks „Can the Subaltern Speak“ religionspädagogisch fruchtbar; er bietet eine postkoloniale Relektüre von Waldenfels‘ Philosophie; und er zeigt drei religionspädagogische Schlussfolgerungen auf, um eine machtkritische und otheringsensible interreligiöse Bildung zu ermöglichen.

Im abschließenden Teil (Kap. VII) fasst Freuding die Ergebnisse der Studie noch einmal umfassend zusammen. Dabei geht es ihm besonders um die pädagogischen und unterrichtspraktischen Erträge für den Umgang mit Fremdheit bei Prozessen interreligiöser Bildung (375–388). Dazu werden „Grundlagen einer Theorie interreligiöser Bildung“ entwickelt, „die Erfahrungen und Ordnungen von Fremdheit berücksichtigt und zugleich für die Gefahren von Otheringpraktiken sensibilisiert ist.“ (161, 373) Der Autor entwickelt dafür sieben Reflexionskategorien, von denen drei exemplarisch angeführt seien:

1. „Unterschiedliche Subjektperspektiven auf das Themenfeld Fremdheit/Othering berücksichtigen“ (376) Damit hebt Freuding die Bedeutung der individuellen Erfahrungsdimension hervor, die den Umgang mit ‚Fremdheit‘ zu einem komplexen Unterfangen macht und mit ‚Beobachtungen zweiter Ordnung‘ zu vermitteln ist (375–377).
2. „Nach ‚eigenen‘ Ordnungen fragen – das Ordnungshandeln der lehrenden oder forschenden Person nicht übergehen“ (379). Hierbei bietet Freuding Reflexionsperspektiven für Lehrkräfte und – besonders relevant – Forschende an, um sich ihrer eigenen Positionalität bewusst zu werden.
3. „Gesellschaftliche Ausgrenzungsstrukturen nicht reproduzieren, Othering und epistemische Gewalt vermeiden“ (380). Weiterführend ist hierbei besonders die getroffene Unterscheidung von institutionellen, diskursiven und intersubjektiven Reproduktionsformen von Othering (380f.).

Die vorliegende Studie ist für Forschende, besonders im Bereich der interreligiösen Bildung, und – eingeschränkt auch – für Praktiker*innen absolut empfehlenswert. Hervorzuheben sind die grundlagentheoretischen, religionspädagogischen und unterrichtsbezogenen Ergebnisse. Wer eine kritische Einführung in Luhmanns, Foucaults oder Waldenfels‘ Theorie im Rahmen religionspädagogischer Sprachspiele sucht, wird bei Freuding fündig. Allerdings fällt die Auseinandersetzung mit den postkolonialen Entwürfen von Spivak und Said etwas kürzer und weniger systematisch aus, was aufgrund ihres in der Arbeit selbst konstatierten Rezeptionsdefizits in der Religionspädagogik nachteilig ist.

Hervorzuheben sind die religionspädagogischen Impulse der Monographie, die einige Schwierigkeiten des bisherigen Diskurses zu interreligiöser Bildung offenlegen. Für geneigte Leser*innen sind hier auch die mit „Religionspädagogische Würdigung“ betitelten Unterkapitel zu den verschiedenen Ansätzen besonders lesenswert. Stärker noch hätte allerdings auf die empirische Leerstelle hingewiesen werden können, dass die Zusammenhänge zwischen den feststellbaren Problemen religionspädagogischer Theoriebildung und interreligiöser Bildungspraxis relativ unklar sind: Welche Herausforderungen ergeben sich etwa beim Versuch, Unterrichtsmaterial dekonstruktiv mit den Schüler*innen zu lesen (341)? Zu solchen und ähnlichen Fragen wäre empirische Forschung notwendig, anhand derer etwa mithilfe ethnographischer Methoden komplexe Lernprozesse hinsichtlich von Othering untersucht werden können.

In Bezug auf die Unterrichtspraxis beeindruckt, dass Freudings an vielen Stellen hilfreiche Beispiele in den Gedankengang einflechtet, um seine Überlegungen zu veranschaulichen. Besonders Kap. VII überzeugt aufgrund von präzisen Leitlinien für die Gestaltung interreligiöser Bildung, die sensibel für Othering ist. In diesem Kapitel wird deutlich, dass Freudings für Kurt Lewins Diktum „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“ gute religionspädagogische Argumente bietet. An manchen Stellen hätte dieser Praxisbezug allerdings noch stärker ausfallen und spezifiziert werden können. Die dritte oben genannte Reflexionskategorie (Vermeidung von Othering) hebt etwa nicht genügend den Ertrag von Freudings umfassenden Erörterungen. Hier hätte eine exemplarische Fallanalyse weiterführend sein können. Zudem wird die Eigenlogik des Gegenstands Religion in Bezug auf Othering zwar explizit (z. B. 382f.), aber nicht ausführlich genug reflektiert.

Abschließend lässt sich festhalten, dass es sich bei Freudings Arbeit um eine äußerst relevante Monographie handelt, die den Diskurs um interreligiöse Bildung besonders hinsichtlich machtkritischer Perspektiven voranbringt. Die Studie lädt zum Mitdenken ein, indem zentrale Begriffe in einem stringenten Gedankengang entfaltet werden. Insgesamt kann konstatiert werden, dass Freudings Dissertation in Bezug auf otheringkritische interreligiöse Bildung neue Maßstäbe setzt und es ermöglicht, Ordnungen interreligiöser Bildung kritisch zu reflektieren.