

Kein Entrinnen aus machtvollen Differenzierungen?! Othering in religionspädagogischer Wissensproduktion und Repräsentation

Bettina Brandstetter

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

Kontakt: be.brandstetter@ph-linz.at

eingereicht: 17.11.2023; überarbeitet: 08.05.2024; angenommen: 15.05.2024

Zusammenfassung: Postkoloniale Strukturen, Diskurse und Praktiken sind modernen Gesellschaften zutiefst eingelagert. Die Konstruktion von „Gesellschaftsanderen“ erweist sich nach wie vor als konstitutiv für das Selbstverständnis westlich-europäischer Gesellschaften, weshalb ihnen binäres Denken und Othering-Prozesse inhärent sind. Gegenwärtig erfährt hierzulande ein religiöses Othering Konjunktur, das den Migrant*innen aus muslimisch geprägten Ländern gilt. Interreligiöse Bildungsinitiativen verfolgen das Anliegen, binären Codierungen und damit verbundenen Bewertungen entgegenzuwirken, reifizieren aber zugleich die religiöse Differenz. Auch die Bevorschung derselben ist nicht neutral, sondern findet in den diskursiven Räumen der jeweils angesagten Religionspädagogik statt, vor dessen Hintergrund Professionalität re-konstruiert und vermessen wird. Der Beitrag widmet sich der Beforschung christlich-islamischen Teamteachings und versucht, religiösem Othering in religionspädagogischer Wissensproduktion und Repräsentation nachzugehen. Dabei wird deutlich, wie komplex der diskursive Raum ist, in dem interreligiöse Bildungsprozesse stattfinden und welche hohe Sensibilität für Diskurse und Wissensordnungen erforderlich ist, um religiöses Othering in der eigenen Forschung möglichst zu vermeiden.

Schlagwörter: religiöses Othering, interreligiöses Teamteaching, Gouvernementalität, Wissenschaftskritik, Diskurssensibilität

Abstract: Postcolonial structures, discourses and practices are deeply embedded in modern societies. The construction of “social others” still proves to be constitutive for the self-conception of Western European societies. Therefore, binary thinking and othering processes are inherent to them. Currently, religious othering is on the rise and applied to migrants from Muslim-influenced countries. Despite the fact, that interreligious educational initiatives seek to counteract binary coding and labelling, they simultaneously reify religious difference. In other words, research of religious othering is not neutral, but takes place in the discursive spaces of the current religious pedagogy, in which professionalism is reconstructed and measured. The article examines religious othering in the production of religious pedagogical knowledge and its representation in research on Christian-Islamic team-teaching. In sum, the complexity of the discursive space of interreligious educational processes and the necessity of discourse-sensitivity in order to avoid religious othering in one’s own research become apparent.

Keywords: religious Othering, interreligious teamteaching, governmentality, scientific criticism, discourse sensitivity

I. Othering als strukturell verankertes (Alltags-)Wissen

Koloniale Wissensordnungen und Diskurse sowie damit verbundene hegemoniale, binär codierte Bewertungen sind modernen Gesellschaften grundlegend eingeschrieben. Die Konstruktion von „Gesellschaftsanderen“ erweist sich als konstitutiv für das eigene Selbstverständnis, weshalb die Praxis des Otherings in den Strukturen derselben tief verankert ist. Jede*r weiß, wer die „Anderen“ sind, sie werden in einer Logik der Ausschließung, Abspaltung und Abtrennung unablässig als „Menschen *eigener Art*“ konstruiert. „Daher können wir uns nur schwer vorstellen, sie wären wie wir; sie gehörten zu uns.“

(Mbembe, 2020, S. 96) Kein Mitglied postkolonialer Gesellschaften kann sich dem diskursiven Netz, auf dessen Basis Othering praktiziert wird, entziehen, weder autochthone noch als „Andere“ adressierte Individuen. Dies trifft auf Kinder, Schüler*innen und Lehrpersonen ebenso zu, wie auf Wissenschaftler*innen und – in unserem Fall – auf Religionspädagog*innen. Othering-Diskurse sind unseren Normalitätsvorstellungen, Zuschreibungs- und Subjektivierungspraktiken eingelagert und oftmals nur schwer reflexiv zugänglich. Religionspädagogische Forschung kann daher - insbesondere im Anliegen um interreligiöse Bildungsprozesse - zur Offenlegung, Dekonstruktion und Bearbeitung von Othering-Prozessen beitragen (Freuding, 2022), diese aber auch ungewollt reproduzieren oder begünstigen.

In meinem Beitrag möchte ich zunächst das Phänomen *Othering* als post-koloniales Erbe in seiner binären Logik skizzieren und die Spezifika *religiösen* Otherings charakterisieren. Sodann wird religiöses Othering als eine spezielle Regierungsstrategie identifiziert, die sich in mitteleuropäisch-westlichen Gesellschaften gegenwärtig gezielt an muslimische Subjekte richtet und als solche auch im Bildungssystem Eingang findet. Dass religionspädagogische Forscher*innen nicht davor gefeit sind, am religionsbezogenen *doing difference* mitzuwirken, haben Oliver Reis, Eva Wenig, Senol Yagdi und ich (2021a; 2021b) bereits in der Analyse eines wissenschaftlich geführten Gruppengesprächs zum interreligiösen Teamteaching offengelegt. In der Repräsentation unserer Ergebnisse reifizieren allerdings auch wir wiederum mittels binär angelegter *Abbildung* eine religiös konnotierte Dichotomie, die ich in diesem Beitrag vor der Problematik religiösen Otherings noch einmal kritisch lesen möchte. Nicht um eine Kritik an den Mühen um qualitätsvolle interreligiöse Bildungsprozesse und deren Erforschung geht es mir dabei, sondern um die Offenlegung der diskursiven Dynamiken, die auf die darin interagierenden und forschenden Personen zugreifen und denen man offenbar so schwer entrinnen kann. Den Abschluss des Beitrags bilden Überlegungen zu Gelingensbedingungen interreligiöser Bildungs- und Forschungsprozesse unter Einbeziehung einer *Diskursensibilität*.

2. Othering als post-koloniales Erbe

Othering wird im vorliegenden Beitrag als eine *diskursive Praxis* der Erzeugung von Menschen(gruppen) als „Andere“ verstanden. Es wäre verkürzt, diese Konstruktionspraxis nur als sozialpsychologisches Phänomen der individuellen Abgrenzung von anderen Menschen oder Gruppen zu betrachten. Vielmehr verweist die Verortung des Konzeptes in (*post*)kolonialer *Epistemologie* auf die strukturelle Legitimation und Stabilisierung ungleicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse bis in die Gegenwart herein. Bei *Othering* geht es um eine „historisch spezifische Praxis sozialer Unterscheidung“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 151), die dazu dient, Menschen(gruppen) in binärer Konstruktion als erkennbar different zu bestimmen, um damit ein kollektives Selbstbild zu etablieren und zugleich dessen Hegemonialität abzusichern. Othering basiert auf einem machtvollen Ideensystem, das soziale Beziehungen zwischen Gruppen anhand von Bildern, Denkweisen und Narrativen über „Andere“ strukturiert, bewertet und damit die ungleiche Verteilung von Ressourcen legitimiert (Brandstetter & Novakovits, 2024, i. E.). Im Zentrum stehen dabei primär rassistische Zuschreibungen im natio-ethno-kulturell-religiösen Kontext, weshalb zur Darstellung und Bearbeitung des Konzepts im vorliegenden Beitrag auf die Rezeption durch die kritische Rassismusforschung und Migrationspädagogik im deutschsprachigen Raum zurückgegriffen wird (Mecheril & Scherschel, 2007; Attia, 2007; Mecheril & Thomas-Olalde, 2021; Tezcan, 2014; Castro Varela & Dhawan, 2015; Lingen-Ali & Mecheril, 2016; Riegel, 2016). Durch die diskursive und intersektionale Verknüpfung mit anderen Differenzkonstruktionen wie Klasse, Geschlecht, Körper, Sexualität u. a. wird die Wirksamkeit des postkolonialen Migrationsdiskurses verstärkt bzw. zur vollen Wirksamkeit geführt. „Otheringprozesse erfolgen im Kontext interdependenter Ungleichheits- und Machtverhältnisse und konstituieren diese“ (Riegel, 2016, S. 58). In westlich orientierten Gesellschaften hat sich in den letzten Jahrzehnten der Fokus von Rasse über Ethnizität und Kultur mehr und mehr zur Differenzkategorie „Religion“ verschoben, weshalb auch von *religiösem Othering* gesprochen werden kann (Mecheril & Thomas-Olalde, 2021; Lingen-Ali & Mecheril, 2016). Die Adressierung als „Andere“

gilt gegenwärtig Migrant*innen aus muslimisch geprägten Ländern, die in komplexen, diskursiven Konstruktionen als das Pendant mitteleuropäisch-westlicher Gesellschaften markiert und subjektiviert werden (Brandstetter, 2023).

3. Othering als binäre Codierung

Geprägt wurde das Konzept des Othering neben Spivak (1994) durch Edward Saids Orientalismus-Studie (Said, 1978; 2009), in der er aufzeigt, dass der „Orient“ im Wesentlichen eine westliche Projektion darstellt, die Europa dazu dient, sich selbst als komplementäres Gegenbild zu konstituieren. Der Orientalismus ist getragen von der Idee der Überlegenheit europäischer Identität gegenüber allen nichteuropäischen Menschen (Kerner, 2012, S. 70). Über die Darstellung und kritische Analyse von wissenschaftlichen Formen der Repräsentation „der Anderen“ durch europäische Forscher*innen legt Said die Verbindung zwischen Wissen und Macht offen. Er weist darauf hin, dass Texten, die ein Faktenwissen verheißen, Fachkompetenz und Autorität zugesprochen wird. Sie „erzeugen [...] oft nicht nur Wissen, sondern gerade jene Realität, die sie lediglich zu beschreiben scheinen. In ihrer Gesamtheit begründen dieses Wissen und diese Realität eine Tradition oder das, was Foucault ‚Diskurs‘ genannt hat“ (Said 2009, S. 114-115). Mittels wissenschaftlicher Methoden der Beobachtung und Beschreibung von Menschen(gruppen) werden heterogene Gebilde homogenisiert, essentialisiert und in sich geschlossene Identitätsvorstellungen konstruiert, hierarchisch bewertet und mit Geltungsansprüchen versehen. Otheringprozesse sind also als epistemische und wissenschaftlich legitimierte „gewaltsame Konstruktion der Anderen“ (Nausner, 2020, S. 28) lesbar, die gleichzeitig eine Projektion des europäisch-westlichen Denkens darstellt, welche „den Anderen nicht als Seinesgleichen, sondern als ein bedrohliches Objekt konstituiert“ (Mbembe, 2020, S. 27; Castro Varela & Dhawan, 2015, S. 94). Die entworfenen Darstellungen, Bilder und Narrative sagen daher nicht nur etwas über die „Anderen“ aus, sondern zugleich auch über das „Eigene“, das in einem reziproken Prozess mitkonstruiert wird (Mecheril & Scherschel, 2007, S. 555). Im Beispiel des Orientalismus stellen „die Orientalen“ gleichsam die Gegenfolie zum sich konstituierenden „Europa“ dar, um sich selbst als überlegenes Gegenbild zu entwerfen (Said, 2009; Mecheril & Olalde, 2021). Das paradox-verbindende Band zwischen „dem Eigenen“ und „den Anderen“ wird als ein „Band der Trennung“ erkennbar (Mbembe 2020, S. 96; Brandstetter & Novakovits, 2024, i. E.).

4. Religiöses Othering

Die hegemoniale Epistemologie kolonialer Überlegenheit ist den postkolonialen Gesellschaften und ihrer (theologischen/religionspädagogischen) Wissensproduktion nach wie vor eingeschrieben. Im deutschen Sprachraum erleben wir derzeit gerade in Bezug auf Religion eine Konjunktur: „Religion“ hat sich aus der Sicht von Paul Mecheril und Oscar Thomas-Olalde (2021) in den letzten Jahren zu einer wirkmächtigen Kategorie zur Unterscheidung und Identifikation von Menschen(gruppen) entwickelt. Die binäre Konstruktion äußert sich in europäisch-westlichen Gesellschaften gegenwärtig in einer Gegenüberstellung eines als einheitlich und religiös konstruierten Orients (in seiner islamischen Spielart), wobei der Westen als Ort der Emanzipation imaginiert wird (Tezcan, 2014). In seinem Buch *Covering Islam* (1981) legt Said bereits das westliche Interesse an der Homogenisierung und Essentialisierung einer „muslimischen Identität“ offen und dekonstruiert die Vernachlässigung der Heterogenität muslimischer Identität durch europäische Wissenschaftler*innen. Iman Attia (2007) zeigt in ihrer Untersuchung zum Orientalismus und antimuslimischen Rassismus, dass es sich bei generalisierenden Redeweisen über „die Muslime“ nicht bloß um antimuslimische Stereotypen handelt. Vielmehr findet eine Verschränkung von gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskursen sowie Alltagsredeweisen statt, die in einem komplexen Zusammenspiel mittels Essentialisierung, Attribuierung und Repräsentation eine „negative Kollektivierung“ (Mecheril & Olalde, 2021, S. 116) der „Muslime“ hervorbringt. Dabei wird das Bild einer rückständigen, unaufgeklärten, emotionalen und patriarchalen religiösen Gruppe hervorgebracht, von dem sich die mitteleuropäisch-westliche Gesellschaft als modern,

emanzipiert, rational und demokratisch abheben kann, selbst wenn sie diesen Ansprüchen keineswegs Genüge leistet. Dabei ist unbedeutend, ob sich als „muslimisch“ adressierte Individuen vom Islam distanzieren, sich als liberal-demokratisch anschlussfähig präsentieren oder von vereinnahmenden staatlichen Ansprüchen Abstand nehmen; sie werden auf dieses Bild festgelegt und „sie müssen sich zu dieser Anrufung verhalten“ (Amir-Moazami, 2016, S. 21). Diese Praxis der „Muslimisierung von Muslimen“ (Amir-Moazami, 2016, S. 21) macht sie und ihre Nachfolgenerationen zu „muslimisch Anderen“. Als solche werden sie angerufen und zum Sprechen gebracht, als solche antworten sie. Religion wirkt im Zuge solcher Fremd- oder Selbstbezeichnungen subjektivierend, d.h. dass Individuen über die Darstellung des „Islams“ in politischen Reden, Medienberichten oder wissenschaftlichen Beschreibungen „ein Bild ihrer selbst, ein Bild der Anderen und der Welt“ (Mecheril & Olalde, 2021, S. 111) nahegelegt werden. Die Orient- und Islambilder geben also nicht nur eine spezifische Form der Auskunft über das „Fremde“, so folgert Iman Attia, sondern sie stellen zugleich eine Verpflichtung auf das „Eigene“ dar (Attia, 2007, S. 11; Brandstetter & Novakovits, 2024, i. E.).

5. Religiöses Othering als Gouvernentalisierung und (Selbst-)Subjektivierung

Die zunehmende Fokussierung auf die Differenzkategorie „Religion“ bzw. die Karriere des „Muslim“ bzw. der „Muslimin“ ist nach Levent Tezcan (2014) nicht einfach als Ablösung vorausgegangener Bezeichnungen von Migrant*innen wie ‚Gastarbeiter*in‘, ‚Ausländer*in‘ oder ‚Türk*in‘ zu verstehen, sondern als eine wichtige „Verschiebung in der Wahrnehmung und Regulierung der Migrationsproblematik“ (Tezcan, 2014, S. 199). Während den ethisch konnotierten Kategorien für Migrant*innen der kulturelle Hintergrund eher als Schicksal zugeschrieben wurde, geht es bei den als religiös wahrgenommenen Migrant*innen nicht mehr um Defizite, sondern um willentlich vollzogene Positionsbestimmungen, um willentliche Lebenshaltungen. Muslim*innen werden als „aktive Kultursubjekt[e]“ (Tezcan 2014, S. 216) angesehen, die mittels bewusster Lebensführung selbst eine Distinktionspolitik betreiben (Verschleierung, Essensgebote), über einen kollektiven Ausdruck verfügen (Beten, Koranunterricht), die Präsenz im öffentlichen Raum suchen (Moscheen und Minarett) und sich der Zugehörigkeit zur Umma bekennen (etwa durch Proteste gegen Mohammed-Karikaturen). Ihnen wird daher ein politischer Auftritt mit Machtabsichten unterstellt, was wiederum zur Konstruktion eines „Sicherheitsdispositiv[es]“ (Tezcan, 2014, S. 213) aus Sorge um die Berechenbarkeit „der Muslim*innen“ bewirkt. Um die neuen Kultursubjekte mittels aktiver Positionsbestimmung zu disziplinieren, kommt es zum Einsatz von Programmen, die sich dezidiert auf „Muslim*innen“ beziehen und sie zum Gegenstand von Regulierungen machen. Tezcan macht im religiösen Othering über die von Said proklamierte diskursive Erzeugung von binären Machtverhältnissen eine *Gouvernentalitätspraxis* (Foucault) aus. Regieren ist in diesem Sinne kein einseitiges, von einer Instanz ausgehendes Geschehen, sondern bezieht immer auch die adressierten Individuen ein, die über „Techniken des Selbst“ (Foucault), also über Selbstmodellierungen zu Selbstdisziplinierung aufgerufen werden. Dabei werden gezielt bestimmte Subjektformen als anstrebenswert propagiert, was sich etwa in der Unterscheidung von „Integrationsverweigerern“ versus „Integrationswilligen“ zeigt. Ein „Mangel an Integration“ kann sodann als „mutwilliger Verstoß gegen die Integration“ (Tezcan 2014, 205) rezipiert werden. Gouvernentalität bedeutet also die Verknüpfung von politischen Programmen mit der (Selbst-)Führung der Individuen und Gruppen und ist daher als ein Ensemble von Führungstaktiken zu verstehen, mit denen man die Bevölkerung regiert, indem man sie zugleich mit Selbstregulierungskompetenz ausstattet. Sie äußert sich daher nicht einfach als Disziplinierung von außen, sondern als spannungsvolles Zusammenspiel politischer Regulierungen auf unterschiedlichen Ebenen einerseits und der aktiven (Lebens-)Führung der Individuen bzw. Kollektive andererseits. Diese Politik nimmt durch Programme und institutionelle Regelungen, die etwa in Bildungseinrichtungen Eingang finden, konkrete Gestalt an. Sie begründet die Ordnung eines „Integrationsdispositivs“ um den Islam, das darauf ausgerichtet ist, dem „diffusen“ Milieu der Migrant*innen

klare Konturen zu verleihen und es qua Religion regierbar zu machen. „Nicht um die Interaktion zwischen den identitätsmäßig vermeintlich festgestellten Gruppen, auch nicht alleine um die Strategien der Grenzziehung geht es diesem Dispositiv, sondern um die Fabrikation von ‚integrationsfähigen‘ Subjekten“ (Tezcan, 2014, S. 218; Brandstetter, 2022).

6. Othering in religionspädagogischer Wissensproduktion

Aufmerken lässt unter dieser Sichtweise die *Bezeichnung* des Forschungsprojektes „Integration durch religiöse Bildung“ (später: „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching“), das an der Universität Graz unter der Förderung durch das BM:EIA (später: Bundeskanzleramt) u.a. durchgeführt wird (<https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/de/>). Beforscht werden religiös-kooperative Religionsunterrichtssettings im christlich-islamischen Teamteaching, um die Wirkungen religiöser Pluralität auf Unterrichtsprozesse in der Schule zu untersuchen. Mit der Absicht, die Struktur interreligiöser Lehrgemeinschaften und die Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams herauszuarbeiten, haben Wenig, Yagdi, Reis und ich (2021a; 2021b) ein aus dem Projekt stammendes reflexives Gruppengespräch¹ zwischen drei Forscher*innen (3F) und zwei Volksschullehrerinnen zum erlebten Unterricht im Teamteaching analysiert. Mittels rekonstruktiver Sozialforschung nach Bohnsack zeigte sich, „dass eine Kooperation auf Augenhöhe [...] gerade aufgrund der *religiösen Differenz* sowie der damit einhergehenden Ordnungen nicht möglich ist“ (Brandstetter, Reis, Wenig & Yagdi, 2021a, S. 4). Wir stellten fest, dass *die religiöse Differenz*, die eigentlich den Unterricht anreichern soll, zu einer binären und exkludierenden Interaktionslogik führt, welche die beiden Professionen asymmetrisch ordnet und zu Autonomieverlusten bei der islamischen Lehrkraft (IL) führt. Überraschend war für uns die Beobachtung, dass die 3F, die das Gespräch leiten, wesentlich in die *Differenzierungsvorgänge* entlang der Religionszugehörigkeit involviert sind. So reifizieren sie etwa die binären Codierungen zwischen „den muslimischen Kindern und den christlichen Kindern“ (578-579) und reaktivieren diese (bis auf eine kleine reflexive Unterbrechung) bis zum Ende des Gespräches. In der Aushandlung der Orientierungsschemata für guten Religionsunterricht fokussiert die katholische Lehrkraft (KL) von Beginn an eine Orientierung am Kind sowie eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung, wofür sie von den 3F viel Zustimmung erhält. Die subjektorientierten Vorschläge von IL erhalten von den 3F hingegen keine Aufmerksamkeit, sodass sie hinsichtlich Professionsverständnis auf eine abweichende, inhaltsorientierte Prioritätensetzung setzt. Das Gespräch entfaltet sich mehr und mehr in einem exkludierenden Interaktionsmodus zwischen KL *und* den 3F einerseits und der IL andererseits, was zu Autonomieverlusten bei IL führt.

Die Ursache für die im Gruppengespräch hervorgebrachte Dichotomie verorten Reis, Wenig, Yagdi und ich (2021a) in der jeweiligen religiösen Organisation und deren Diskursen und Ordnungen, deren Religionsdidaktiken und -pädagogiken. Vor diesem Hintergrund werden im Gruppengespräch auch von den 3F „Zugehörigkeitsordnungen und Adressierungen vorgenommen, die schon etablierte Subjektivierungen der beteiligten Personen aufrufen, bzw. vor denen diese sich selbst als Subjekte hervorbringen“ (Brandstetter et al., 2021a, S. 5; Tezcan, 2014).

Erstaunlicherweise kann das Teamteaching von den beiden Lehrkräften dort als Erfolg bewertet werden, wo die *religiöse Differenzierung* ausbleibt. Die *religiöse Differenz* ist keine neutrale Verschiedenheit, sondern immer auch Träger von diskursiver Ungleichheit (Lingen-Ali & Mecheril, 2016). Reis, Wenig, Yagdi und ich (2021a) resümieren daher, dass „für eine wirklich professionelle Lehrgemeinschaft [...] die de kategorisierende Bearbeitung – hier der religiösen – Differenz ein Gelingensfaktor der koordinierten Arbeit“ ist. „Diese Diskurs- und Machtebene in interreligiösen Initiativen nicht auszublenden, sondern sensibel wahrzunehmen und in religiösen Aushandlungsprozessen produktiv zu gestalten, ohne

¹ Das transkribierte Gruppengespräch kann unter folgendem Link eingesehen werden: https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/interreligioese-bildung/Dokumente/Ergebnisse/Interviewtranskript_interreligioese_Unterrichtseinheiten_im_Teamteaching.pdf (uni-graz.at).

dabei binäre Codierungen fort- und festzuschreiben, könnte Aufgabe sowohl von Lehrer*innenbildung als auch religionsbezogener Forschung sein“ (Brandstetter et al., 2021a, S. 13-14).

7. Othering in religionspädagogischer Repräsentation

Problematisch bleibt dabei unser zweiter Beitrag (Brandstetter, Reis, Wenig & Yagdi, 2021b), in dem wir versuchen, die Professionstypen der beiden Lehrpersonen zu rekonstruieren: Vor dem im ersten Beitrag formulierten Anspruch reifizieren wir die von uns problematisierte Binarität selbst und repräsentieren sie visuell - in Form einer Tabelle.

	Induktionsorientierung	Deduktionsorientierung
Fachliche Ebene	<p>Humanistisch-individuell-spiritueller Orientierungsrahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> Fachliche Rahmung: unsichtbar, immanente Modellierungen dominieren Neutral-pluralistische interreligiöse Orientierung Religion sinnvoll zur Unterstützung des individuellen Glaubens/Spiritualität (Ressource) Individueller Glaube bildet sich in pluraler/interessanter Lebenswelt Sinnfragen der Kinder bilden das Hauptaugenmerk Emanzipatorische Intention und Autonomie des Individuums 	<p>Theonom-sozial-religionsverbundener Orientierungsrahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> Fachliche Rahmung: dogmatische Lehrsätze und theologische Ordnungsprinzipien spielen eine wichtige Rolle Inklusivistische/inkommensurable interreligiöse Orientierung Religion fordert zum Kerygma (Gottes) auf Verbindung von individueller, religiöser und kollektiver Identität Die Antworten aus der Religion zur Beantwortung von Seins- sowie Sinnfragen
Didaktische Übersetzung	<p>Induktiv-schüler*innenorientiert-emanzipatorischer Religionsunterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> Subjektorientierung: Verknüpfung der Lerninhalte mit den Erfahrungen der Kinder Korrelationsdidaktische Ansätze Das Lernen an die Orientierungsbedürfnisse und Selbstfindungsprozesse der Schüler*innen anpassen Einsatz von Methodenvielfalt, um das Gelernte mit den Erfahrungen der Kinder zu verknüpfen und um die Partizipation der SchülerInnen anzuregen 	<p>Deduktiv-inhaltsorientiert-sozialisierender Religionsunterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> Aneignendes Verstehen religiöser Tradition: SchülerInnen als AdressatInnen einer Botschaft Inhaltsorientierte Didaktik Einsatz von deduktiven (texterklärenden) Methoden Rückgriff auf ein scholastisch anmutendes Lernschema (lectio, memoria, imitatio): Ein dogmatischer Text wird in seine Bedeutungselemente zerlegt und wiederholt oder auswendig gelernt
	Problemorientierter-emanzipatorischer Professionstyp...	Inhaltsorientierter Professionstyp...
Rolle in multiprofessioneller binärer Codierung	<ul style="list-style-type: none"> ist das normale Denken. ist wissenschaftlich begründet liefert eine Interne Begründung über die heutige Schule gilt als fortschrittlich Professionalisierung der gesellschaftlichen Erwartungen lässt den anderen Typ aus Toleranz und pädagogischem Interesse zu 	<ul style="list-style-type: none"> wird von außen als Rückschritt problematisiert. ist begründungspflichtig liefert eine externe theonome Begründung mit schwacher Reichweite ist tief in die religiöse/kulturelle Biographie verankert ist mit Minderheit-/Mehrheitsdiskurs verbunden (kulturelles disembedding) bearbeitet am anderen Typ die Asymmetrie und ermöglicht Gleichgewicht

Abb. 1: Professionstypen (Brandstetter et al., 2021b, S. 49)

Auch hier lautet unsere These, dass *die religiöse Differenz* unmittelbar mit den Orientierungsrahmen verwoben ist und diese Binarität hervorbringt. „Die beiden Professionstypen stehen nicht für sich, sondern sind eingeflochten in die Diskurse über religiöses Lernen in der Moderne unter pluralen Bedingungen. Sie werden im ausgewählten Fall differenzverstärkend mit der religiösen Differenz verbunden, sodass

Divergenzen in den Orientierungsrahmen eine (inter-)professionelle Zusammenarbeit deutlich erschweren“ (Brandstetter et al., 2021b, S. 40). Obwohl wir den Einfluss der 3F in dieses *doing difference* offenlegen, nehmen wir die religiöse Differenz als produktiv wahr und essentialisieren sie. Dies hat zur Folge, dass auch wir *entlang der Religionszugehörigkeit* Differenzen reifizieren, die oben problematisierte binäre Codierung rekonstruieren und die sich interaktional entfaltenden oppositionalen Typen visualisieren. Auch wenn wir dezidiert hervorheben, dass es uns in dieser schematischen Darstellung „nicht um die essentielle Zuordnung einer Religion zu einem Professionstyp geht“ (Brandstetter et al., 2021b, S. 40), rekonstruieren wir die binäre Klassifizierung entlang der Religionszugehörigkeit der jeweiligen Lehrkraft. Sodann verknüpfen wir die beiden Professionstypen mit religionspädagogischen und fachdidaktischen Konzepten, Diskursen und Wissensordnungen, die wir ebenfalls in der Tabelle oppositionell repräsentieren. KL steht damit für den induktiv-schüler*innenorientiert-emanzipatorische Unterrichtsstil, der mit seiner Subjektorientierung und einer methodenreichen Didaktik in der deutschsprachigen, christlich geprägten Religionspädagogik als fortschrittlich und aktuell angesehen wird. IL wird mit dem deduktiv-inhaltsorientiert-sozialisierenden Religionsunterricht verbunden, der in derselben Wissenschaftsszene als überholt, begründungspflichtig und überwunden gilt. Obwohl wir das Anliegen verfolgen, einen in der christlich-religionsdidaktischen Diskussion verdrängten oder zumindest marginalisierten Professionstyp erneut fruchtbar zu machen, setzen wir mit dieser binären visuellen Repräsentation IL (und die mit ihr vertretene Religionsdidaktik) erneut einer hegemonialen Bewertung aus. Abseits der tabellarischen Abbildung benennen wir allerdings, dass sich die Eindeutigkeit der Darstellung angesichts der Antagonismen, Unschärfen und des *doing difference* im Gespräch nicht halten lässt. Es zeigt sich, dass die Korrelationsbemühungen vor dem Hintergrund der Säkularisation scheitern und die Begeisterung der Schüler*innen auch in inhaltsorientierten Unterrichtssequenzen gegeben ist. Die individualisierte Subjektorientierung der IL, die sie im Gespräch mehrfach einbringt, bleibt in beiden Analysen unbeachtet. Diese und andere Uneindeutigkeiten finden allerdings in unserer schematischen Abbildung keine Repräsentanz. Auch die Pluralität christlich-religionspädagogischer Positionen und Diskurse lässt sich in der dargestellten Dichotomie nicht fassen. Obwohl unser Anliegen dialektisch ist und die beiden Professionstypen für einander fruchtbar machen möchte, repräsentiert die binär angelegte Abbildung eine hegemoniale Wissensordnung. *Das Bild wirkt machtvoll* und leistet einem *religiösen Othering* Vorschub. Die Darstellung repräsentiert Professionstypen, die mit einer fortschrittlichen christlich-katholischen Religionspädagogik/-didaktik einerseits verbunden werden, während die islamische Seite andererseits noch Nachholbedarf hat.

8. Othering und seine Unsichtbarkeiten und Verschwiegenheiten

Die machtvollen Differenzierungen in unserer religionspädagogischen Wissensproduktion und deren Repräsentation zeigen die Grenzen unserer Sensibilität für das Problem des Othering in religionspädagogischen Diskursen auf. Zudem verstellt uns die Fokussierung auf die Struktur des Teamteachings sowie auf das Professionsverständnis der beiden Lehrkräfte den Blick auf andere Themen und Identitätsverhandlungen, die sich im Gespräch dokumentieren. Ganz am Ende des Gruppengesprächs erzählt IL von biographischen Diskriminierungserfahrungen, die der Motivator für ihr Engagement zum interreligiösen Teamteaching zu sein scheinen. Beide Kinder von IL mussten in der Schule die Erfahrung religiösen Otherings machen, was IL und ihren Mann dazu bewogen hat, für ihre Kinder einen Schulwechsel zu veranlassen.

Der Geschichtslehrer hat sich manchmal so blöd verhalten, tut mir leid, dass ich das Wort verwende. Er hat gesagt: „Euer Allah sitzt in den Wolken, und wenn eine Frau kein Kopftuch hat, dann kriegt sie am Hintern einen Dings.“ Das ist dann für mich zu weit gegangen. Da habe ich gesagt: „Das gibt es nicht, er ist ein Pädagoge, er muss die Kinder erziehen, mit guter Sprache, mit Niveau. Was ist das bitte?“ [...] Mein Mann hat gesagt: „Na, ich bin Österreicher und meine Kinder sollen in eine Schule gehen, wo die meisten österreichische Kinder sind“ und ich war

dagegen, ich habe gesagt: „Die Kinder sollen auch in eine“/ Weil die sind auch Ausländer, nicht? Wegen der Hautfarbe. Und in der Schule war der Anschluss für sie schwer. Meine Tochter war auch erste Klasse, so fünfte, sechste war sie dort und dann haben wir sie auch rausgenommen, weil der Anschluss war so, so schwer wegen der Religion auch (928-940).

Diese Erzählung von IL ruft im Gruppengespräch keinerlei Reaktion bei den 3F hervor und erfährt auch in unserer Analyse keine Beachtung. Die Motivation für interreligiöses Teamteaching liegt nicht im Fokus der Forschungsinteressen und bleibt daher in der akademischen Wissensproduktion verschwiegen und in der Repräsentation unsichtbar.

In ihrem Eingangsstatement betont IL: „Es darf von der Religion her kein Konflikt sein.“ (56-57) Neunmal versucht sie im Gespräch das Anliegen zu etablieren, die Kinder zu Toleranz und wechselseitigem Respekt zu erziehen, sodass ein gutes und friedliches Zusammenleben in der Klasse möglich ist, bevor sie das Gruppengespräch mit folgenden Worten abschließt:

[...] was mit meinem Sohn passiert ist in [der Schule], dann denke ich, wenn die Kinder von klein auf erzogen werden, andere Religionen [zu] respektieren, dann würde sowas nicht passieren. (963-965) Das ist SO wichtig [...], dass die Kinder wissen, aha, wir leben zusammen und wir sollen friedlich miteinander leben. Und deswegen war ich euch dankbar (978-979).

Eine alternative Forschungsfrage, die diesen ethischen Anspruch an interreligiöses Teamteaching als Ausgangspunkt des Forschungsprozesses nehmen würde (was die dokumentarische Methode nach Bohnsack nahelegt), könnte hinsichtlich bisher unbeachteter Perspektiven womöglich neue Lesarten des Gruppengesprächs entfalten.

9. Othering als Produkt diskursiver Aushandlungen

(Religionspädagogisch-)akademische Wissensproduktion und ihre Repräsentation ist nicht unschuldig. Sie findet immer in einem historisch spezifischen, gesellschaftlich- und disziplinar geprägten Diskursraum statt, der mit machtvollen Differenzierungen und hegemonialen Bewertungen einhergeht. Es gibt keinen neutralen Ort, auch nicht im wissenschaftlichen Raum. Daher kann religionspädagogisch-akademische Epistemologie zur Offenlegung, Dekonstruktion und Bearbeitung von Othering-Prozessen beitragen, diese aber auch ungewollt reproduzieren oder begünstigen. Religionspädagogische Forschung bedarf daher einer aufgeklärten Reflexion eigener Differenzierungspraktiken (Grümme, 2021) und einer Sensibilität für die derselben zugrundeliegenden Ordnungen und Diskurse (Brandstetter, 2018).

Die Anlage von religionspädagogischen Forschungsprojekten, damit verbundene Forschungsinteressen und Fragestellungen sowie die Durchführung derselben sollten beharrlich darauf überprüft werden, inwiefern ihnen binäre Codierungen und dichotome Bewertungen eingelagert sind. Hier ist die Anmahnung aus der Migrationspädagogik ernst zu nehmen, dass Projekte zur interreligiösen Begegnung oder zum Dialog zumeist binär angelegt sind und damit jene Differenzen voraussetzen, reproduzieren und mitunter reifizieren, die sie zu bearbeiten suchen (Lingen-Ali & Mecheril, 2016). Interreligiöses Teamteaching ruft die adressierten Lehrkräfte in ihrer jeweiligen religiösen Zugehörigkeit an und ist damit konstitutiv auf die religiöse Differenz ausgerichtet. Die binäre Codierung im Gruppengespräch wird daher schon in der Anlage des Projektes aktiviert und somit in der Wissensproduktion durch die 3F wesentlich mitkonstruiert.

Eine Alternative zur dichotomen visuellen Repräsentation der Professionstypen wäre vielleicht, die Gelingensbedingungen sowie mögliche Hürden für interreligiöses Teamteaching in ihrer Komplexität zu benennen, ohne diese an die religiöse Differenz zu koppeln. Mit der Typenbildung, die die religiöse Differenz produktiv nützt, ist die Reifizierung der binären Codierung inklusive ihrer hegemonialen Be-

wertungen und der Erzeugung von Unsichtbarkeiten schier unvermeidbar. Die zusätzliche intersektionale Verschränkung derselben mit christlich-religionspädagogischen/-didaktischen Diskursen und Normalitätsvorstellungen verstärkt die Dichotomie und verdichtet sie in der vorliegenden Form der *visuellen* Repräsentation unbeabsichtigt zu einem religiösen Othering.

Dies führt uns zur Notwendigkeit der Reflexion eigener Diskurspositionen und Selbstverständlichkeiten. Gerade hinsichtlich der von Tezcan (2014) offengelegten Gouvernentalisierungsstrategien ist es notwendig zu fragen, welche subtilen Interessen religionspädagogischen Forschungsprojekten eingelagert sind und inwiefern diese subjektivierend auf die involvierten Personen wirken. Interessant erscheint mir diesbezüglich, dass es sich sowohl bei den 3F als auch bei unserer Forschung (Brandstetter et al., 2021a; 2021b) um interreligiös zusammengesetzte Teams handelt. Die binäre Codierung vollzieht sich also weder im Gruppengespräch (KL, muslimischer F1 und christliche F2/F3 *versus* IL), noch beim Erstellen der Abbildung durch uns entlang der religiösen Differenz, sondern entlang der dominanten christlich-katholischen Diskurse und Selbstverständlichkeiten, vor denen der muslimische F1 subjektiviert zu sein scheint.

Vor dem Hintergrund postkolonialer Perspektiven ist jede Form von Fortschrittsdenken und Universalisierung kritisch anzufragen. Die Brüche und Uneindeutigkeiten im Gruppengespräch drängen dazu, christlich-religionspädagogische Selbstverständnisse wie etwa die „Subjektorientierung“, „Pluralitätsfähigkeit“ oder „Differenzsensibilität“ zu reformulieren und die Stärken anderer Positionen für die Bearbeitung eigener Schwächen fruchtbar zu machen. Hinsichtlich der dargestellten Forschungsprozesse erscheint mir eine Chance darin zu liegen, die Aufmerksamkeit auf Unsichtbarkeiten und Verschwiegenheiten zu richten und marginalisierte Positionen fruchtbar zu machen.

Daraus ergibt sich die Frage, ob und inwiefern religionspädagogische Forschung religiösem Othering gerade in der eigenen Wissensproduktion und Repräsentation entgegenwirken kann. Das kann sie, wenn sie auf Diskurse achtet und sensibel ist für binäre Codierungen. Die dargestellten Forschungsprojekte zeigen, dass man hinsichtlich postkolonialer Analysen immer auch mit blinden Flecken konfrontiert sein wird und mit dem eigenen Scheitern rechnen muss. (Gruber, 2023) Es gibt kein Entrinnen aus den machtvollen Diskursen, die unser gesellschaftliches Zusammenleben prägen und unser Denken zutiefst durchdringen, auch nicht im wissenschaftlichen Raum. Erst was uns reflexiv zugänglich ist, können wir konstruktiv bearbeiten. Wir brauchen daher ein wachsendes Bewusstsein für die eigene Verstrickung in machtvolle Differenzierungsverhältnisse und eine Sensibilität für die Diskurse, die ihnen zugrunde liegen. Trotz der Erkenntnis, dass man in Gerechtigkeitsbemühungen immer auch scheitern kann, bleibt es notwendig, sich für eine gerechtere Welt einzusetzen (Gruber, 2023), insbesondere in Fragen interreligiöser Bildung.

Literaturverzeichnis

- Amir-Moazami, Schirin (2016). Dämonisierung und Einverleibung: Die ‚muslimische Frage‘ in Europa. In María do Mar Castro Varela & Paul Mecheril (Hg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 21-39). Bielefeld: transcript.
- Attia, Iman (2007). Kulturrassismus und Gesellschaftskritik. In Iman Attia (Hg.), *Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus* (S. 5-28). Münster: Unrast.
- Brandstetter, Bettina (2018). Die umstrittene Religionspluralität im Kindergarten. *Elementarpädagogik im Zwischenraum. Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF)*, 26(1), 7-14. <https://oerf-journal.eu/index.php/oerf/article/view/66/20>
- Brandstetter, Bettina (2022). Religious plurality in early childhood education. The kindergarten as a place for empowerment beyond binary codin. In Arniika Kuusisto (Ed.), *Routledge International Handbook on the Place of Religion in Early Childhood Education* (S. 507-518). London: Routledge.

- Brandstetter, Bettina (2023). Die Migrationsandere und ihre Religion. Eine diskursensible Erschließung kolonialer Differenzkonstruktionen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF)*, 31(1), 87-105. <https://oerf-journal.eu/index.php/oerf/article/view/372/328>
- Brandstetter, Bettina & Novakovits, David (2024). Religion, Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In Franz Gmainer-Pranzl, Judith Gruber, Andreas Heuser, Klaus Hock, Claudia Jahnel & Anja Middelbeck-Varwick (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Theologie, Heidelberg* (i. E.).
- Brandstetter, Bettina; Reis, Oliver; Wenig, Eva & Yagdi, Senol (2021a). Nebeneinander ohne Konflikte. Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lehrgemeinschaften. *Pädagogische Horizonte* (Themenheft »Die gesellschaftliche Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt), 4(1), 23-37. <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/issue/view/6>
- Brandstetter, Bettina; Reis, Oliver; Wenig, Eva & Yagdi, Senol (2021b). Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams. Die Wiederkehr der Materialkerygmatik in der Religionsdidaktik. *Pädagogische Horizonte* (Themenheft »Die gesellschaftliche Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt«), 4(1), 39-54. <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/issue/view/6>
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Freuding, Janosch (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Gruber, Judith (2023, 11. Oktober). *Letting all Voices speak? Theologie Interkulturell und ihre dekolonisierenden Repräsentationspolitiken* [Paper Präsentation]. 10. Ulrich Winkler Lecture, Salzburg.
- Kerner, Ina (2012). *Postkoloniale Theorien. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Lingen-Ali, Ulrike & Mecheril, Paul (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF)*, 24(2), 17-24.
- Mbembe, Achille (2020). *Kritik der schwarzen Vernunft* (4. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul & Melter, Claus (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Yasemin Karakasoglu & Claus Melter (Hg.), *Migrationspädagogik* (S. 150-178). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul & Scherschel, Karin (2007). Rassismus. In Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S. 551-564). Heidelberg & Berlin: J.B. Metzler.
- Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar (2021). Religion als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer. In Bernhard Grümme, Thomas Schlag & Norbert Ricken (Hg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 109-123). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nausner, Michael (2020). Wer darf dazugehören? Anstöße Postkolonialer Theologie im Kontext der Migration. In Britta Konz, Bernhard Ortman & Christian Wetz (Hg.), *Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet* (S. 23-45). Leiden: Brill.
- Riegel, Christine (2016) *Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Said, Edward W. (1981). *Covering Islam. How the media and the experts determine how we see the rest of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Said, Edward W. (2009). *Orientalismus*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1994). Bonding in Difference. In Alfred Arteaga (Ed.) *An Other Tongue. Nation and Ethnicity in the Linguistic Borderlands* (S. 273-285). Durham, NC: Duke Univ. Press.
- Tezcan, Levent (2014). Das Subjekt im Migrationsdiskurs. In Paul Mecheril (Hg.). *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen* (S. 199-220). Bielefeld: transcript.