

Kein Außen der Macht? Othering-Ordnungen und Subjektorientierung

Janosch Freuding

Universität Bamberg

Kontakt: janosch.freuding@uni-bamberg.de

eingereicht: 30.01.2024; angenommen: 07.04.2024

Zusammenfassung: Otheringkritische Forschung fragt viele (inter-)religiöse Ansätze in ihrem pädagogischen Grundkonzept an. Der Beitrag sucht nach Wegen, wie sich Anliegen subjektorientierter Differenzhermeneutik und otheringkritischer Dekonstruktion von ‚Fremdheit‘ miteinander verbinden lassen. Immer mit im Raum steht dabei die Frage, welche Auswege es aus der gesellschaftlichen Wiederholung von ausgrenzenden Othering-Zuschreibungen geben kann.

Schlagwörter: Othering, interreligiöse Bildung, Islam, Subjektorientierung

Abstract: Othering-critical research questions many (inter)religious approaches in their basic pedagogical concept. The article looks for ways in which the concerns of subject-oriented hermeneutics of difference and othering-critical deconstruction of 'otherness' can be combined.

Keywords: othering, interreligious education, Islam, subject orientation

I. Anliegen des Artikels

Ausgrenzende Othering-Fremdzuschreibungen stellen eine große religionspädagogische Herausforderung dar. Auf der Didaktiksektion 2023 in Würzburg folgte auf den Slot zum Thema Othering wohl die lebhafteste Diskussion der Tagung. Diskutiert wurde das Thema in Würzburg vor allem mit Blick auf interreligiöse Bildungsprozesse. In der Tat betrifft das Problem des Othering interreligiöse Lern- und Bildungsansätze in besonderer Weise. Viele dieser Ansätze suchen nach Wegen, ‚religiöse Differenz‘ produktiv zu bearbeiten, vielleicht aufzulösen oder zumindest anerkennend zu würdigen. Ein solches Vorgehen, das ‚religiöse Differenz‘ als ihren pädagogischen Ausgangspunkt wählt, kann diese Differenz jedoch überbetonen bzw. – noch weitergehend – erst erzeugen. Othering ist aus dieser Perspektive damit nichts, was sich einfach vermeiden lässt, sondern fragt viele interreligiöse Ansätze in ihrem pädagogischen Grundkonzept an.

Angesichts der Heterogenität von Religionen bleibt das Phänomen ‚religiöse Differenz‘ dennoch gesellschaftlich präsent und pädagogisch relevant. Gleiches gilt für die Möglichkeit individueller Fremdheits-erfahrungen. Mit Stephan Leimgruber gesprochen sind gegenüber religiöser und weltanschaulicher Vielfalt Erfahrungen „bleibender Fremdheit“ zu respektieren (Leimgruber, 2007, S. 109).

Es ist verständlich, dass daher die Rückfrage im Raum steht, wie eine subjektorientierte Bearbeitung von ‚Fremdheit‘ und ‚religiöser Differenz‘ überhaupt noch gelingen kann, ohne Othering zu betreiben bzw. in einen pauschalen Othering-Verdacht zu geraten. Noch zuspitzen lässt sich die Frage, wird berücksichtigt, dass aus otheringkritischer Perspektive jede Subjektorientierung immer auch als eine Form der ‚Subjektivierung‘ zu betrachten ist – die die ‚Subjekte‘, an denen sich orientiert werden soll, durch pädagogisches Ordnungshandeln erst *hervorbringt*. Auch ‚subjektive‘ Erfahrungen des ‚Fremden‘ werden nach diesem Verständnis sozial, u. a. durch Bildungsprozesse, vorgeprägt.

Inwiefern lassen sich die Anliegen subjektorientierter Differenzhermeneutik und otheringkritischer Dekonstruktion von ‚Fremdheit‘ miteinander verbinden? Welche Auswege kann es aus der gesellschaftlichen Wiederholung von ausgrenzenden Othering-Zuschreibungen geben? Diese Fragen sollen im Folgenden genauer betrachtet werden. Implizit fließen in den Beitrag auch Kritikpunkte am vorliegenden Anti-Othering-Ansatz ein, die meines Wissens noch nicht in eigenen Beiträgen ausgeführt wurden, aber weiterführend für die religionspädagogische Debatte zum Othering-Begriff sind.

2. Othering als ‚allgegenwärtige‘ Fremdzuschreibung

Othering bezeichnet einen Prozess des Fremd- bzw. Anders-machens von Menschen, der vielfach zu deren Diskriminierung, Ausgrenzung und Herabsetzung führt. Bekannt wurde der Begriff als Konzept aus der postkolonialen Theorie, als einflussreich gelten hier insbesondere die Forschungen von Gayatri Spivak und Edward Said, auch wenn letzterer den Othering-Begriff selbst nicht verwendet (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 47). Da Othering als wissenschaftlicher Begriff nicht einheitlich gebraucht wird (Freuding, 2023a), soll er hier zunächst genauer definiert werden. Wenngleich Prozesse des Fremdmachens in der menschlichen Interaktion bis zu einem gewissen Grad ein Alltagsphänomen darstellen, ist Othering von spontanen Ingroup-Outgroup-Prozessen zu unterscheiden (wenn bspw. im Sportunterricht die ‚eigene‘ gegen die ‚andere‘ Fußballmannschaft spielt). Eher wenig passend erscheint mir der Othering-Begriff etwa auch als Beschreibung von Differenzherstellung im konfessionell-kooperativen Lernen, da diese in den allermeisten Fällen nicht mit gesellschaftlicher Benachteiligung verbunden ist.

Othering-Deutungsmuster kennzeichnet, dass sie in verschiedenen wichtigen Gesellschaftsbereichen zugleich, oft auch gesellschaftsübergreifend, wirkmächtig sind. Von Othering betroffene Menschen sind so in vielen wichtigen Lebenskontexten damit konfrontiert, als ‚Fremde‘ betrachtet zu werden – mit Folgen, die von Bildungsbenachteiligungen, Diskriminierung bei der Arbeits- oder Wohnungssuche bis hin zu (spontanen oder geplanten) gewalttätigen Übergriffen im öffentlichen Raum reichen. Häufig fehlen Betroffenen wirkungsvolle Mittel, sich gegen die ‚Allgegenwärtigkeit‘ der Fremdzuschreibung zur Wehr zu setzen. Trotz ihrer gewaltvollen Dimension erhalten Othering-Zuschreibungen durch ihre beständige Wiederholung oftmals den Anschein des ‚Allgemeingültigen‘ und werden zu nicht länger hinterfragten Wissensbeständen, die gesellschaftliche Interaktion beeinflussen.

Othering trägt in seinen Fremdzuschreibungen auf implizite oder explizite Weise ‚Wissen‘ über die ‚Fremdheit/Andersheit‘ bestimmter ‚Personen(gruppen)‘ und deren ‚Merkmale‘ weiter. Im Laufe ihres Lebens ‚lernen‘ Individuen durch Konfrontation mit diesen Othering-Zuschreibungen, ob die Merkmale auf sie ‚zutreffen‘ oder nicht, und ob sie sich auf dieser Grundlage als gesellschaftlich ‚zugehörig‘ oder ‚nicht-zugehörig‘ verstehen können/sollten. Insbesondere ein Gefühl der ‚Zugehörigkeit‘ wird häufig schnell in die persönliche Identitätskonstruktion übernommen und so zu einer impliziten Grundlage, wie Individuen auf die Gesellschaft und ihre Zugehörigkeitsverhältnisse blicken. Im Rahmen eines ‚Self-Othering‘ können aber auch von Othering Betroffene die Zuschreibungen für sich übernehmen und sich selbst als die ‚Anderen/Fremden‘ verstehen (Spivak, 1985, S. 254; Ulfat, 2021, S. 24).

3. Othering als dispositive Wissens-Ordnung

Nicht nur im Blick auf koloniale Kontexte heben viele grundlegende Texte zum Thema den Wissensaspekt besonders hervor: Othering-Prozessen liegt ein hegemonialer Deutungsanspruch zugrunde, der seine Wirkmacht auch über die Reproduktion von ‚Wissen‘ über die als ‚fremd/anders‘ Bezeichneten entfaltet (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 105–110; Spivak, 1985, S. 253–256). Mit einem Begriff von Michel Foucault lassen sich Othering-Wissensordnungen auch als ein gesellschaftliches „Dispositiv“ bezeichnen (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 37–39).

Fremdwahrnehmungen und -zuschreibungen, schreibt Julia Reuter, sind nicht zuletzt darauf zurückzuführen,

„dass wir eine ‚Ordnung‘ in Form von Wirklichkeitsvorstellungen, Wahrnehmungsmustern, Erfahrungswissen, Beurteilungsmaßstäben, gesellschaftlichen Konventionen und Normen in uns tragen, mit der wir die Menschen, Dinge und Sachverhalte um uns herum als zugehörig oder nicht-zugehörig, als vertraut oder fremd identifizieren, sprich einordnen können“ (Reuter, 2002, S. 13).

Dass Menschen durch bestimmte ‚Ordnungen‘ geprägt sind, die manche Dinge als ‚fremd‘ und manche als ‚vertraut‘ erscheinen lassen, ist wohl ein bekanntes Phänomen. Das durch Foucault und postkoloniale Theorie geprägte Othering-Konzept geht aber einen entscheidenden Schritt weiter: Nach ihm ist das „heterogene Ensemble“ sozialer Ordnungen, bestehend z. B. aus Diskursen, Gesetzen, institutionellen Vorgaben, Raumgestaltungen und vielen weiteren Elementen, wiederum durch ein zugrundeliegendes Dispositiv miteinander verbunden (Foucault, 1978, S. 119–120). Nach Foucault erfüllen Dispositive immer auch eine „strategische Funktion“, im Falle von Othering begründen sie die gesellschaftliche ‚Zugehörigkeit‘ bestimmter Menschen, indem sie zugleich die ‚Nicht-Zugehörigkeit‘ anderer, als ‚fremd‘ markierter Menschen herausstellen (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 38–45). Wahrnehmungen von ‚Fremdheit/Andersheit‘ sind nach diesem Verständnis nicht allein auf individuelle Faktoren zurückzuführen, sondern haben auch eine gesellschaftlich-strukturelle Dimension. Auch ‚Wissen‘ über ‚Religionen‘ bzw. über ‚religiöse Fremdheit‘ wird so in einer bestimmten Weise vorstrukturiert (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011).

4. Othering-Wissen zum Thema ‚Islam‘ und ‚Gewalt‘

Gut veranschaulichen lassen sich solche untergründigen Wissensordnungen am Beispiel der Google-Bildersuche nach den Suchbegriffen „Islam Frieden“ bzw. „Islam friedlich“ (Freuding, 2022, S. 361). Seit mehreren Jahren führe ich die Suche [mit geleertem Cache und gelöschten Cookies] immer wieder durch. Jedes Mal erscheinen dort – entgegen der Bedeutung der Suchbegriffe – zu einem großen Teil Bilder eines *gewalttätigen* Islams.¹ Die Verbindung von ‚Islam‘ und ‚Gewalt‘ scheint gesellschaftlich so oft wiederholt zu werden, dass sie sogar in einer Internetsuche nach den gegensätzlichen Begriffen aufscheint.

Laut dem Religionsmonitor 2019 empfindet rund die Hälfte der deutschen Bevölkerung den Islam als bedrohlich (Pickel, 2019, S. 12). Solche Phänomene können Fremdwahrnehmungen und -zuschreibungen in (inter-)religiöser Bildung beeinflussen – und teils offen aggressive Reaktionen hervorrufen (Rieger, 2017, S. 39). Bei der Planung von (inter-)religiösen Lernsequenzen ist davon auszugehen, dass Lernende und Lehrende den Lernprozess nicht als „tabula rasa“ beginnen, sondern durch gesellschaftliche Darstellungen von ‚Religion‘ (z. B. des ‚Islams‘) vorgeprägt sind (Pirner, 2012, S. 64).

Umso bedenklicher ist es, wenn Lernansätze und Lehrmaterialien religiöser Bildung fremdmachende Religionsdarstellungen wiederholen, etwa indem sie ebenfalls in stereotyper Weise auf das Bild eines ‚gewalttätigen Islams‘ rekurren (Freuding, 2023c; vgl. im Blick auf andere Fächer auch Düsterhöft, Spielhaus & Shalaby, 2023, S. 47–48). Aus otheringkritischer Sicht können solche Darstellungen nicht losgelöst von den oben beschriebenen Phänomenen betrachtet werden, die von der Bildersuche im Internet bis hin zu Diskriminierung oder Gewalt gegenüber als ‚muslimisch‘ wahrgenommenen Menschen reichen. Der Bildungsbereich mit seinen repräsentativen Institutionen ist ein zentrales Feld der Gesellschaft, in dem gesellschaftliche Diskurse über ‚eigen‘ und ‚fremd‘ verhandelt werden und dies-

¹ Im Kontrast noch deutlicher wird dies, sucht man in ähnlicher Weise nach den Begriffen „Buddhismus Frieden“ bzw. „Buddhismus friedlich“ – nicht überraschend ergibt hier die Suche eine friedliche ‚Postkartenidylle‘ mit Sinnenprüchen und Buddhastatuen. Die entsprechende Suche nach dem Christentum zeigt ebenso viele friedliche Bilder und viele Friedenstauben.

bezügliches ‚Wissen‘ erlernt wird. Die Beschäftigung mit der Othering-Problematik zwingt pädagogische Fachdisziplinen wie die Religionspädagogik dazu, sich auch mit ihrer eigenen Bezeichnungsmacht auseinanderzusetzen.

Die Verbindung von Wissensreproduktion und Differenzherstellung stellt so für (inter-)religiöse Bildung eine große Herausforderung dar: Wie lässt sich Wissen über ‚Religionen‘ in der Begrenztheit des Unterrichts vermitteln, ohne ein ausgrenzendes Othering-‚Wissen‘ zu reproduzieren? Wie lässt sich z. B. otheringsensibel über das Problem des religiös motivierten Terrorismus sprechen?

In die Lernbereiche religiöser Bildung wirken vielfältige gesellschaftlich vorhandene Othering-Wissensbestände hinein. Diese lassen sich pädagogisch nicht einfach *ignorieren*, da sie wie ausgeführt wahrscheinlich bereits Wahrnehmungen von Individuen der Lerngruppe oder sogar Lehrmaterialien beeinflussen (Winkler & Scholz, 2021). Nicht allein ausreichend ist aber auch die bloße *Negation* des Othering-‚Wissens‘. Oft wird auch in Ansätzen, die Othering dekonstruieren möchten, erst explizit, was zuvor nur untergründig präsent war (Riegel, 2016, S. 235). Othering-Kritik steht damit stets vor der „Herausforderung, nicht zu wiederholen, was kritisiert werden soll“ (Riegel, 2016, S. 238). Auch dieser Beitrag ruft kritisch betrachtet erneut die Verbindung ‚Islam‘ und ‚Gewalt‘ ins Gedächtnis. Welche Auswege kann es aus der gesellschaftlichen Wiederholung fremdmachender Zuschreibungen geben?

5. Kritik am fehlenden ‚Außen‘ des Othering-Konzepts

Zur Beantwortung obiger Frage müssen zunächst wichtige gedankliche Grundannahmen der Othering-Theorie kritisch in den Blick genommen werden. Diese und die postkoloniale Kritik insgesamt sind sehr heterogen, sodass pauschalisierende Aussagen nicht zulässig sind. Gleichwohl bauen große Teile der postkolonial geprägten Othering-Forschung auf Foucaults einflussreicher These auf, dass es kein ‚Außen‘ der hegemonialen gesellschaftlichen Machtbeziehungen gibt. Danach werden gesellschaftlich zwar permanent ‚Andere/Fremde‘ produziert, die aus dem ‚Innen‘ der Gesellschaft ausgeschlossen werden. Bei diesen Unterscheidungen handelt es sich aber nur um Konstruktionen – die jedoch über die gesamte Gesellschaft hinweg wirkmächtig sind, ohne dass es ein ‚Außen‘ jenseits der machtvollen Zuschreibungen gäbe (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 47–49). Auf dieser Grundlage lässt sich formulieren:

„Ein Paradoxon hegemonialer diskursiver Praktiken besteht darin, dass sie Fremdheit und Vertrautheit auf konstitutive Art und Weise miteinander verweben: jedem ist vertraut, wer die Fremden sind. Die Fremden sind nie Fremde im eigentlichen Sinne. Sie sind viel eher Vertraute: man kennt sie. [...] jeder weiß, wer zu den Anderen gehört, und man weiß das Wesentliche über sie“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 51).

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass diese Thesen in vielerlei Hinsicht Plausibilität besitzen, sowohl was den Aspekt des ‚Wissens‘ als auch den der ‚Allgegenwärtigkeit‘ betrifft. Dennoch lässt sich die Grundannahme eines fehlenden ‚Außen‘ des Othering aus mehreren Gründen kritisch betrachten:

- 1) Indem das Othering-Konzept in den Blick nimmt, wie über die Gesamtgesellschaft hinweg ‚Andere/Fremde‘ produziert werden, tendiert es im gleichen Zug dazu, verschiedene Formen der Ausgrenzung zu übergeneralisieren (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 47). Unter anderem zur Beschreibung von Antisemitismus erscheint das Othering-Konzept aber nur wenig geeignet (Freuding, 2023a, Kap. 2.3; 2023b, S. 41–44). Auch kann die Bezeichnungsmacht des Othering nicht als monokausale Erklärung für gesellschaftliche Benachteiligung betrachtet werden, da hier viele Gründe, wie bspw. sozioökonomische Einflussfaktoren, eine Rolle spielen. Materielle Voraussetzungen wie Armut sollten nicht in kulturalisierender Weise auf ihre gesellschaftlich-diskursiven Wahrnehmungen reduziert werden – eine Tendenz, die in postkolonial inspirierten Theorien bisweilen besteht (Freuding, 2023b, S. 35–36).

- 2) Ein Othering-Konzept, das kein ‚Außen‘ der Othering-Dispositive mehr zulässt, tendiert zugleich dazu, Othering als gesellschaftliche Gesetzmäßigkeit in normativer Weise vorzusetzen (Mendl, 2023). Die These eines „jeder weiß“² ist jedoch eine sehr starke These, die besonderer Begründung bedarf – vor allem wenn zugleich davon ausgegangen wird, dass Othering-Dispositiven stets eine ‚strategische Funktion‘ zugrundeliegt, nämlich ein gesellschaftliches ‚Innen‘ von einem ‚Außen‘ zu scheiden. In diesem Zusammenhang ist darauf zu achten, im Rückgriff auf freudianisches Vokabular nicht ein unterbewusstes ‚gesellschaftliches Selbst‘ zu konstruieren, dem eine ‚fremde Identität‘ gegenübersteht (Freuding, 2022, S. 297–299, S. 333). Gerade wenn angenommen wird, dass Othering-Prozesse in verschiedenen gesellschaftlichen Räumen gleichzeitig wirkmächtig sind, sind individuelle Reaktionen auf seine machtvollen Zuschreibungen besonders zu berücksichtigen, um keine essentialisierenden Gesellschaftskonstruktionen zu reproduzieren.
- 3) Für die Othering-Theorie grundlegende Werke sind von der Foucault’schen These geprägt, dass Subjekte „erst durch Diskurse hervorgebracht“ werden. Ein „prädiskursives Subjekt“ wird zumindest in Saids Orientalismus nicht angenommen (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 109). Damit erscheinen die Subjekte der „Missrepräsentation“ von Othering-Diskursen gänzlich ausgeliefert – ohne dass ersichtlich wäre, wie eine „wahre“ Repräsentation des betroffenen Subjekts aussehen könnte, die nicht wiederum eine vereindeutigende Zuschreibung wäre (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 125). Wenn die diskursiven Zuschreibungen kein ‚Außen‘ zulassen, ist es ebenso schwer zu benennen, von welchem Raum aus *persönlicher Widerstand* gegen die Gewalt der Othering-Diskurse initiiert werden könnte. Auch Foucaults Philosophie ist mit diesem gedanklichen Problem konfrontiert: Obwohl sie, schreibt Axel Honneth, ganz „auf das Leiden des menschlichen Leibes unter den disziplinierenden Akten der modernen Machtapparate konzentriert scheint, findet sich in [Foucaults] Theorie nichts, was dieses Leiden *als* Leiden artikulieren könnte“ (Honneth, 1999, S. 92).
- 4) Die Frage nach dem Raum individueller Artikulation (und Freiheit) wird nicht nur von Foucault teils widersprüchlich beantwortet (Freuding, 2022, S. 269–275), sie betrifft auch eine zentrale religionspädagogische Figur im Kern: die der Subjektorientierung. Entwickelt in Kritik an katechetischen Moralvorstellungen ist jene von Beginn an am Raum individueller Freiheit orientiert (Mendl, 2023). Die Kritik an vereindeutigenden Subjektivierungen, etwa dass im katholischen Religionsunterricht alle Teilnehmenden katholische Gläubige sein sollten, lässt sich prinzipiell gut mit der Kritik an Othering-Zuschreibungen zusammendenken. Wird für machtvolle subjektivierende Diskurse aber kein ‚Außen‘ mehr angenommen, schwindet auch der denkerische Raum, in dem die Orientierung an individuellen Glaubens- und Weltanschauungsperspektiven bzw. deren individuelle Entwicklung noch möglich erscheint. Kann dann eine Subjektorientierung *mehr* sein als eine weitere Form der *Subjektivierung*, in der die ‚Subjekte‘, an denen sich ‚orientiert‘ wird, erst geschaffen werden? Zwar ist die philosophische Kritik an Subjektivierungspraxen auch für eine religionspädagogische Theorie der Subjektorientierung in hohem Maße relevant (Freuding, 2022, S. 316–326). Ohne Modifikation aber ist ein Othering-Konzept, das kein ‚Außen‘ machtvoller subjektivierender Praxen zulässt, mit bestehenden Ansätzen der Subjektorientierung wohl kaum vereinbar.

6. Individuelle Irritationen und Fragen nach dem ‚Außer-ordentlichen‘ des Othering

Weiterführend kann hier die Philosophie von Bernhard Waldenfels sein. Seine Kritik an dem fehlenden ‚Außen‘ in Foucaults [und Luhmanns] Ansätzen ist auch für eine religionspädagogische Adaption des Otheringkonzepts relevant (Waldenfels, Gehring & Gelhard, 2017, S. 1116; Freuding, 2022, S. 371–373).

² Abschwächend bezeichnen Mecheril und Thomas-Olalde das „Jeder“ als „Chiffre für jene diskursive Figuren [...], die alltagssprachlich, in den Medien und in politischen Diskursen anzutreffen sind“. Dennoch bleibt unklar, welcher Wirklichkeitsgehalt dem „Jeder“ beigemessen wird – besonders da Mecheril und Thomas-Olalde diesen diskursiven Figuren eine „epistemische Dominanz“ beimessen, die ein „konstitutives Außen“ hervorbringt (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 51).

Hilfreich kann Waldenfels' Philosophie ebenso für die Frage sein, wie sich trotz vielfältiger Fremdbestimmungen subjektiver Identitäten und Perspektiven weiterhin an der Idee der Subjektorientierung festhalten lässt.

„Ein Individuum“, schreibt Waldenfels, „das sich in bestimmten Wissens- und Machtformationen als ‚Subjekt‘ wiedererkennt, und dies auf höchst variable Weise, ist gewiss mehr als ein Individuum, das eine Leerstelle ausfüllt“ (Waldenfels, 1995, S. 224). Mit solchen Sätzen wendet sich Waldenfels gegen Foucaults Verständnis von Subjektivierungspraxen, wonach gesellschaftliche Dispositive bzw. Diskurse die ‚Form‘ vorgeben, innerhalb derer sich Individuen als ‚Subjekte‘ erkennen und verstehen können. Eine „Hermeneutik des Selbst“, so Waldenfels weiter, sei schwer mit der allumfassenden Ordnung der Diskurse in Einklang zu bringen – „es müssen sich im Gefüge der ‚Wissensformationen‘ und ‚Machtsysteme‘ ebenfalls Spalten öffnen“ (Waldenfels, 1995, S. 224).

Wie Foucault geht Waldenfels in seiner Philosophie nicht von einem ‚freien Subjekt‘ aus, sondern nimmt immer wieder die verschiedenen sozialen, körperlichen und kognitiven Ordnungen in den Blick, von denen die Ich-Erfahrung geprägt ist. Für Waldenfels sollte man so „das Subjekt durch eine Instanz ersetzen, die beteiligt ist, nicht mehr und nicht weniger“ (Waldenfels, Gehring & Fischer, 2001, S. 435). Denn trotz der Fremdbestimmung des Ichs durch vielfältige Ordnungen gibt es nach wie vor Dinge, die ein Ich *selbst* tut oder erfährt – und niemand sonst. Mit am deutlichsten zeigt sich diese Ich-Beteiligung für Waldenfels in der Fremdheitserfahrung – hier offenbart sich eine individuelle Erfahrungsposition, über die das jeweilige Ich nicht einfach hinweggehen kann. Die unerwartete Fremdheitserfahrung irritiert die subjektiven Erfahrungsordnungen, indem sie diese auf ein derzeit unzugängliches „Außer-ordentliches“ hinweist (Waldenfels, 1997, S. 72–73). Die Irritation zeigt damit die *Begrenztheit* subjektiver Ordnungen auf, sie offenbart aber auch die *Involviertheit* des erfahrenden Individuums, für das seine subjektiven Ordnungen eine (teils existenzielle) Bedeutsamkeit besitzen.

Zugleich verweist die Fremdheitserfahrung auf einen Raum des Unerwarteten und Unsagbaren, dem Foucaults Philosophie Waldenfels zufolge zu wenig Beachtung schenkt (Waldenfels, 1995, S. 224). Indem ein Ich durch eine Irritation seiner Erfahrung die Begrenztheit seiner subjektiven Ordnungen bemerkt, findet zudem eine gewisse Distanzierung von diesen Ordnungen statt – wodurch das Ich erkennen kann, dass es als ‚Subjekt‘ nicht einfach in einer einzigen Ordnung aufgeht, sondern sich immer im ‚Zwischen‘ widersprüchlicher Ordnungen befindet (Freuding, 2022, S. 303). In diesem Distanzierungsprozess von den ‚eigenen‘ subjektiven Ordnungen können schließlich auch ‚Ansprüche‘ anderer Individuen aufscheinen, die durch ‚eigene‘ Zuschreibungen verdeckt werden. Kritisch in den Blick nehmen lässt sich so nicht zuletzt der Einfluss von gesellschaftlichen Othering-Ordnungen auf subjektive Identitätskonstruktionen – und zugleich kann gefragt werden, welches ‚Außer-ordentliche‘ durch solche Othering-Zuschreibungen verdeckt wird. Die Philosophie Waldenfels' kann auf dieser Grundlage in fruchtbarer Weise mit der postkolonialen Philosophie Gayatri Spivaks zusammengedacht werden (Freuding, 2022, S. 353–365).

Einschränkend ist hier noch hinzuzufügen, dass auch manche Ausführungen Waldenfels' aus einer otheringsensiblen Perspektive kritisch einzuordnen sind (Freuding, 2022, S. 287, S. 356–357), z. B. wenn in ihnen ein essentialisierendes Verständnis von Kultur- oder Geschlechterdifferenz aufscheint (Waldenfels, 1997, S. 69). Waldenfels selbst verwendet den Othering-Begriff nicht. Über die „Beunruhigung durch das Fremde“ spricht er bisweilen in einer fast mystifizierenden Sprache und immer wieder auch in eher verallgemeinernden Formulierungen (Waldenfels, 1997, S. 73–74).

Dennoch geht solche Kritik meines Erachtens am Kern der Waldenfels' schen Philosophie vorbei. Seine Betonung, dass es sich beim Fremden um kein „Spezialthema“ handle (Waldenfels, 2006, S. 7), und die Hervorhebung der Individualität und Kontextualität von Erfahrungen ermöglichen eine nicht-essenti-

alisierende Betrachtung von Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen. Dies macht seine Philosophie zu einem gewinnbringenden Gegenüber der postkolonialen Othering-Theorie. Zusammen bilden sie verschiedene Aspekte des hier untersuchten Themenfeldes ab, die gleichermaßen religionspädagogische Relevanz haben.

7. Grundlinien eines subjektorientierten (De-)Othering-Konzepts für religiöse Bildung

Zusammenfassen lassen sich obige Ausführungen als Suche „nach dem Außer-ordentlichen des Otherings“ (Freuding, 2022, S. 353). Der damit verbundene Ansatz nimmt einerseits die Wirkmacht von Othering-Dispositiven in verschiedenen repräsentativen Gesellschaftsbereichen ernst und analysiert, wie Othering-Wissen in subtiler Weise subjektive Eigen-fremd-Konstruktionen bzw. soziale oder institutionelle Ordnungen prägt und so zu struktureller Benachteiligung Betroffener führt/führen kann. Unter Einbezug intersektionaler Perspektiven ist er sensibel für Überschneidungen/Potenzierungen verschiedener Formen der Benachteiligung (Riegel, 2016, S. 138–147). Kritisch jedoch steht der Ansatz andererseits der These gegenüber, dass es kein ‚Außen‘ von gesellschaftlichen Othering-Dispositiven gibt. Er sieht Othering nicht als alleinige Erklärung für gesellschaftliche Benachteiligung an und versucht eine Übergeneralisierung verschiedener Formen der Ausgrenzung durch den Othering-Begriff zu vermeiden. Die These einer untergründig wirkenden, strukturellen Benachteiligung durch Othering ist für ihn zudem nicht einfach normativ vorauszusetzen, sondern immer wieder empirisch zu belegen.

Das wichtigste Anliegen der angeführten Kritik ist aber die Suche nach ‚Räumen der Freiheit‘, die die Allgegenwart und Macht von Othering-Zuschreibungen begrenzen. Ziel ist, dass von Othering betroffene Menschen die Begrenztheit solcher Zuschreibungen erkennen können – und so zumindest dem Umstand entgegenwirken, dass sie selbst sich die ausgrenzenden Fremdzuschreibungen ‚zu eigen‘ machen. Die verschiedenen Grade der „Verletzlichkeit“, die sich aus intersektional potenzierten Othering-Diskursen ergeben können (Castro Varela, 2007, S. 261–271), sind nach diesem Verständnis nicht als deterministische Konsequenz zu verstehen, sondern als Beschreibung einer Wahrscheinlichkeit, die eintreten kann, aber nicht muss. Durch Konfrontation mit Othering-Zuschreibungen *können* Individuen lernen, sich selbst in deren ‚Eigen‘- und ‚Fremd‘-Kategorien zu begreifen. Doch erstens muss ein Individuum eine solche Konfrontation in seiner individuellen Biografie nicht zwangsläufig erfahren und erlebt diese zweitens auf eine je individuelle Weise. Was eine ‚betroffene‘ Person als Othering empfindet, versteht eine andere vielleicht nicht als solches, selbst wenn an ihr dieselben ‚Merkmale‘ wahrgenommen werden wie an der ersten Person.

Auch für Personen, die erkennen, dass ihre Fremdzuschreibungen durch Othering-Wissens-Ordnungen beeinflusst sind, müssen Wege aufgezeigt werden, sich von ihrem Einfluss zu befreien. Weiterführend kann hier die Erkenntnis sein, dass Subjekte immer durch widersprüchliche Ordnungen geprägt werden. Angesichts dessen können zum einen Fremdzuschreibungen jedweder Art nie die innere Vielfalt und Widersprüchlichkeit der betroffenen Menschen erfassen. Zum anderen wird es so möglich, auch unterstützende Ordnungen in den Blick zu nehmen. ‚Subjekte‘ werden gesellschaftlich z. B. nicht nur durch Othering-Dispositive geprägt, sondern auch durch Dispositive, die Othering-Zuschreibungen entgegenstehen (Freuding, 2022, S. 344–346). Diese unterstützenden Ordnungen geraten aber leicht aus dem Blick, wenn der Fokus auf der gesellschaftlichen ‚Allgegenwärtigkeit‘ des Otherings liegt.

Eine zentrale Rolle bei der Suche nach dem ‚Außer-ordentlichen‘ des Othering spielt die pädagogische Bearbeitung und Hervorrufung von individuellen Irritationen. Indem Othering-Wissen gezielt irritiert wird, können Individuen angesichts ihrer persönlichen Irritation erkennen, dass ihre subjektiven Wissensbestände (implizit) von gesellschaftlichen Othering-Ordnungen geprägt sind. Zugleich erfolgt die Wahrnehmung der subjektiven Othering-Wissensbestände schon aus einer gewissen Distanzierung heraus, was es leichter macht, sich von ihnen zu lösen. Der Ansatz versucht damit auch eine Antwort

auf oben benannte, zentrale Herausforderung otheringkritischer Pädagogik zu finden: „nicht zu wiederholen, was kritisiert werden soll“ (Riegel, 2016, S. 238). Vor diesem Hintergrund ist es oft wenig sinnvoll, Lernprozesse mit der Wiederholung des stereotypen ‚Wissens‘ zu beginnen (z. B. indem in der Klasse ‚Vorurteile über den Islam‘ gesammelt werden, die dann später widerlegt werden sollen). Besser sind die Irritation des stereotypen ‚Wissens‘ von Beginn an sowie mehrperspektivische, sich gegenseitig hinterfragende Betrachtungsweisen – besonders um die Überbetonung einer einzigen „Differenzlinie“ zu vermeiden (Riegel, 2016, S. 233). Dass Lehrpersonen in der Lage sind, die Kritik von Othering-Wissen in einem dekonstruktiven, entlarvenden Rahmen stattfinden zu lassen, setzt aber voraus, dass sie selbst sich schon zuvor mit gesellschaftlich dominanten Othering-Wissensordnungen auseinandergesetzt haben und auch ihr mögliches subjektives Geprägtsein von ihnen reflektiert haben. Dies ist eine der wichtigsten Aufgaben der Professionalisierung von Lehrkräften (Freuding & Lindner, 2022).

Betrachtet werden Irritationen einerseits in ihrem *Hinweischarakter*, indem sie auf die Begrenztheit und Widersprüchlichkeit subjektiver Weltdeutungen, aber auch auf Deutungsansprüche anderer Individuen aufmerksam machen, für die innerhalb bestimmter (hegemonialer) Weltdeutungen kein Raum ist. Gewürdigt wird die Irritation andererseits als *Ereignis an sich* - in dem sich, wenn man so will, mit Homi K. Bhabha ein ‚Third Space‘ öffnet, in dem bestehende Deutungen nicht aufgehen. Während es sich bei Othering-Zuschreibungen um eine (oft implizite) *Reproduktion des vermeintlichen ‚Wissens‘* über ‚Fremdheit‘ handelt, sind irritierende Fremdheitserfahrungen im Waldenfels‘-schen Sinne als eine *Krise des Wissens* zu betrachten.

Im Eingehen auf individuelle Irritationen lassen sich so auch Empfindungen „bleibender Fremdheit“ würdigen (Leimgruber, 2007, S. 109)³. Wie schon in der Einleitung geschrieben, können im Laufe (inter-)religiöser Lernprozesse verschiedentlich Fremdheitserfahrungen auftreten, auch solche, die sich nicht leicht auflösen lassen. Individuelle Konstruktionen von ‚bleibender Fremdheit‘ können aber nicht mit pauschalen Zuschreibungen erfasst werden, wie sie u.a. bei Leimgruber zu finden sind: „Gerade die fernöstlichen Religionen differieren in ihrem Lebensgefühl so sehr vom unsrigen, dass ein tieferes Verstehen dieser Religionen schwierig ist“ (Leimgruber, 2007, S. 109). In der Forschungsliteratur zu interreligiöser Bildung finden sich immer wieder Beispiele dafür, wie Fremdzuschreibungen in verallgemeinernder Weise, z. B. mittels Wir-die-Konstruktionen, auf eine gesellschaftliche Ebene gehoben werden (Freuding, 2022, S. 150–151). Neben dem Ernstnehmen der Individualität der Fremdheitserfahrungen sollte berücksichtigt werden, dass selbst Gefühle ‚bleibender Fremdheit‘ wieder verschwinden oder bedeutungslos werden können. Lernprozesse sollten sowohl Phasen der „Dramatisierung“ von Fremdheits- und Ausgrenzungserfahrungen enthalten als auch Phasen der „Entdramatisierung“ – z. B. indem aus einem anderen Blickwinkel auf jene Erfahrungen geblickt wird oder Kontexte der jeweiligen Erfahrungen reflektiert werden (Freuding, 2022, S. 349–350).

Hierbei ist ein wichtiger Unterschied hervorzuheben: Während es bei obigen Empfindungen ‚bleibender Fremdheit‘ vor allem vom einzelnen Individuum abhängt, ob diese fortbestehen oder nicht, haben Othering-Fremdzuschreibungen eine gesellschaftliche Dimension, die außerhalb der Kontrolle des betroffenen Individuums liegt. Es kann sich den Fremdzuschreibungen oft kaum entziehen, ist manchmal mehrfach täglich von ihnen betroffen. Trotzdem ist auch hier wie ausgeführt die individuelle Erfahrungsdimension zu beachten: Von ihr ist abhängig, ob es diese von außen herangetragenen Fremdzuschreibungen für sich annimmt, sich selbst in einem Zustand ‚bleibender Fremd- bzw. Ausgegrenztheit‘ begreift, oder ob es Ressourcen hat, die ein anderes Selbstbild auch als gesellschaftliche*r Akteur*in zulassen.

In einem bestimmten Verständnis hält der Ansatz an der Idee der Subjektorientierung fest, indem er mit Waldenfels individuelle Irritationen, Wider- und Ansprüche sichtbar zu machen versucht, die

³ Für den Hinweis auf Leimgrubers „bleibende Fremdheit“ danke ich Hans Mendl.

durch hegemoniale Ordnungen verdeckt werden. Der Ansatz geht aber dabei nicht von einem autonomen ‚freien Subjekt‘ aus, sondern von Subjekten, die durch vielfältige Ordnungen beeinflusst und nicht selten auch fremdbestimmt werden. Mit Foucault versteht er Subjektorientierung als Sichtbarmachung von Subjektivierungspraxen, wie auch das „scheinbar Persönliche und Subjektive“ durch soziale Wissens-Macht-Ordnungen geprägt sein kann (Lemke, 1997, S. 265).

Kritisch reflektiert der Ansatz die pädagogische Subjektorientierung dabei ebenfalls als eine Subjektivierungspraxis: Diese konstruiert ‚Subjekte‘ in einer bestimmten Weise und sie übergeht leicht – obwohl sie sich ‚am Subjekt orientieren‘ will – eine bestimmte Perspektive, nämlich die der Lehrperson selbst. Gerade die Lehrperson gibt in Lernprozessen aber häufig eine machtvolle Ordnung vor, welche Perspektiven als ‚zugehörig/nicht-zugehörig‘ bzw. ‚eigen/fremd‘ zu verstehen sind. Deshalb ist es wichtig, Ordnungen des Lernprozesses immer wieder kritisch zu reflektieren: Wer gibt vor, wie über ‚Fremdheit‘ gesprochen wird? Welche Personen können *nicht widersprechen* – weil nur über ‚sie‘ gesprochen wird, sie aber nicht Teil der Lerngruppe sind, oder weil sie schweigen, z. B. weil sie sich im Moment nicht sicher genug fühlen, ihren Widerspruch zu artikulieren (Riegel, 2016, S. 224, S. 230; Freuding, 2022, S. 312, S. 359-350)?

Grundlegend können folgende drei subjektive Blickwinkel auf das Themenfeld ‚Fremdheit/Othering‘ differenziert werden, die sich in ihren jeweiligen Positionen deutlich voneinander unterscheiden; 1) diejenige, die Fremdheit erfährt und zuschreibt; 2) diejenige, die sich selbst als ‚Objekt‘ einer Fremdzuschreibung erfährt und versucht, sich gegen diese Zuschreibung zu wehren; 3) diejenige, die Fremdwahrnehmungen und Ausgrenzungserfahrungen anderer aus einer scheinbar unbeteiligten, beobachtenden Position heraus beschreibt. Auch die beobachtende Person kann jedoch unerwartet irritiert werden und so selbst Fremdheit erfahren und zuschreiben – oder sie kann sich (implizit oder explizit) mit Subjektposition 1 oder Subjektposition 2 identifizieren. Da die pädagogische Reflexion von Othering und Fremdheit in der Regel aus Subjektposition 3 heraus erfolgt, ist es besonders wichtig, sich ihre Komplexität bewusst zu machen (Freuding, 2022, S. 375–376). Bereits jene drei theoretischen Positionen, die als komplexitätsreduzierte Annäherung an eine weitaus größere Vielfalt möglicher Perspektiven zu verstehen sind, zeigen, dass über ‚Fremdheit/Othering‘ nicht in vereindeutigender Weise gesprochen werden kann.

8. Konkretisierung

Aufgegriffen werden soll hier noch einmal obiges Beispiel von Ausgrenzungsdiskursen, die sich auf einen gesellschaftlich vielfach wiederholten, pauschalen Bezug von ‚Islam‘ und ‚Gewalt‘ stützen. Verbunden sind sie u.a. mit dem Thema des religiös motivierten Terrorismus. In religiöser Bildung können hier Ereignisse zur Sprache kommen, die in ihrer (weltpolitischen) Komplexität in einem schulischen Lernprozess nie hinreichend bearbeitet werden können: Ein Beispiel ist der Terrorangriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 und der darauffolgende Krieg im Gazastreifen, von dem zum Schreibzeitpunkt dieses Beitrags noch nicht absehbar ist, wie er sich weiter entwickelt. Dennoch ist es wichtig, im Rahmen religiöser Bildung auch eine Sprache für diese Ereignisse zu finden, da die Realität ihrer gesellschaftlichen Folgen (schulische) Bildungsprozesse ohnehin einholt. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es in diesem Zusammenhang meines Erachtens vor allem, gesellschaftlich vorherrschende, unangebracht pauschalisierende Deutungen dieser Ereignisse zu hinterfragen.

Othering ist hier ein wichtiges Konzept, um die gesellschaftliche Dimension von Fremdzuschreibungen zu verdeutlichen, und es ist förderlich, über Othering-Wissensbestände Bescheid zu wissen, um z. B. Othering-Darstellungen in Medien oder Lehrmaterialien erkennen und dekonstruieren zu können. Am Beispiel zeigt sich aber auch, dass es nicht ausreichend ist, die gesellschaftliche Debatte über Islam und Gewalt allein mit der ‚Brille‘ des Othering zu betrachten. Auch die These eines ‚Jeder weiß, wer die

Anderen/Fremden sind‘ erscheint wenig geeignet, um die komplexe Realität widersprüchlicher Zuschreibungen in diesem Kontext zu erfassen.

Ein Ansatz oder eine Lehrkraft, die solch komplexe Themen behandeln, sollten sich verschiedener Ausgrenzungsformen bewusst sein, die gesellschaftlich bestehen (z. B. Othering-Diskursen zum Thema Islam und Gewalt, israelbezogenem und sekundärem Antisemitismus), aber auch der Gefahr einer Gleichsetzung von Antisemitismus und Rassismus über den Othering-Begriff. Wie oben ausgeführt sollte im Vorfeld auch die Vielfalt möglicher Perspektiven auf das Thema vergegenwärtigt werden: z. B. individuelle Gefühle von Fassungslosigkeit, Angst, Wut; individuelles Bemühen, sich gegen Fremdzuschreibungen (aus verschiedenen Richtungen) zu wehren; aber auch Perspektiven vermeintlich uneteiligter Beobachter*innen. Die lehrende oder einen Ansatz konzipierende Person sollte hierbei reflektieren, mit welcher Perspektive sie sich identifiziert, und so versuchen, (implizite) Absolutsetzungen ihrer persönlichen Eigen-Fremd-Konstruktionen zu vermeiden.

Im Lernprozess sichtbar werden kann diese Perspektivenvielfalt z. B., indem im Unterricht Perspektiven realer Individuen aufgezeigt werden. Hiermit soll keine Opferaufrechnung betrieben werden, sondern für die Dramatik individueller Erfahrungen sensibilisiert werden. Betrachtet werden kann bspw. die Perspektive eines Jugendlichen, der am 7. Oktober seine gesamte Familie verloren hat; die einer Shoah-Überlebenden, die an ihrer Haustür im Zuge der jüngsten antisemitischen Proteste einen Davidstern aufgesprüht findet; die einer Mutter mit zwei Kindern, die vor den Angriffen des israelischen Militärs fliehen und ein Kind allein im Al-Schifa-Krankenhaus zurücklassen muss; die einer Gruppe von Palästinensern, die im Gaza unter Lebensgefahr gegen die Hamas und für die Freilassung der israelischen Geiseln demonstrieren; die eines in Israel geborenen Comedians, der in einer Kunstinstallation auf unschuldige zivile Todesopfer in Israel und Gaza gleichermaßen hinweist; die einer Muslimin in Deutschland, die sich schwertut, eine Wohnung zu finden, weil ihr Kopftuch pauschal mit Gewalt assoziiert wird. Indem diese verschiedenen Perspektiven im Unterricht zur Sprache kommen, können sie in ihrer individuellen Dramatik ernstgenommen werden – es sollte dabei auch Raum sein für persönliche, möglicherweise emotional gefärbte Wahrnehmungen dieser unterschiedlichen Perspektiven aus Sicht der Lernenden. Neben Sachinformationen z. B. über die politischen und religiösen Hintergründe des Konflikts sind auch gezielt entdramatisierende Zugänge wichtig – indem etwa darauf hingewiesen wird, dass nicht das gesamte muslimische-jüdische Leben vom Israel-Palästina-Konflikt geprägt ist und dass es auch bei von Othering betroffenen Menschen ein gesellschaftliches Leben außerhalb von Fremdzuschreibungen gibt.

Auch sonst kann das Thema unter Perspektiven behandelt werden, die von Generalisierungen nach Möglichkeit Abstand nehmen: Lernende selbst die oben angesprochene Bildersuche nach den Worten ‚Islam Frieden/friedlich‘ durchführen zu lassen, schafft ein Bewusstsein für Othering-Strukturen in unserer Gesellschaft, aber auch einen dekonstruktiven Rahmen für die Thematisierung islamistischen Terrors. Dies kann auch aus anderen Blickwinkeln gelingen, z. B. indem Medienberichte aufgegriffen werden, die zeigen, dass sowohl Synagogen als auch Moscheen vor islamistischer Bedrohung geschützt werden müssen. Terrorattentate können im Blick auf ihre beabsichtigte mediale Wirkung betrachtet werden. Aufgezeigt werden kann auch eine gedankliche Nähe von Rechtsradikalismus und religiösem Fundamentalismus (vgl. die AKP-MHP-Koalition in der Türkei oder das Attentat in Christchurch). In religionskritischer Weise können verschiedene Verbindungen von Religion und Gewalt thematisiert werden, wobei insbesondere im katholischen und evangelischen Religionsunterricht die Geschichte der vom Christentum ausgehenden Gewalt nicht ausgespart werden sollte. Ebenso kritisch beleuchtet werden kann die derzeitige mediale Diskussion um einen sog. ‚importierten Antisemitismus‘.

Alle diese Zugänge haben das Ziel, vorherrschende vereindeutigende Betrachtungsweisen bewusst zu irritieren. Werden in der Lerngruppe Irritationen artikuliert, können sie aufgegriffen werden und so ein

Bewusstsein dafür geschaffen werden, wie gesellschaftlich verbreitete Denkweisen auch persönliche Weltansichten prägen können (Freuding & Lindner, 2022, S. 102–103). Vorsicht ist insbesondere dann an den Tag zu legen, wenn sich in der Lerngruppe zu einem komplexen Sachverhalt scheinbar ein ‚klarer Konsens‘ gebildet hat. Hier ist es Aufgabe der Lehrperson, auf mögliche Widersprüche von Personen hinzuweisen, die sich nicht in diesem ‚Konsens‘ wiederfinden (Freuding, 2022, 359–350).

Direkt herbeiführen lässt sich eine Irritation im Sinne einer Suche nach dem ‚Außer-ordentlichen des Othering‘ freilich nicht⁴. Es liegt nicht allein in der Hand der Lehrperson, ob Lernende bereit sind, sich in ihren erlernten Denkweisen irritieren zu lassen, und sie kann sich nie sicher sein, ob ihre Darstellung unterschiedlicher individueller Perspektiven den dargestellten Individuen gerecht wird. Vielmehr geht es darum, mit didaktischen Mitteln einen gedanklichen Raum zu schaffen, in dem die Frage nach dem ‚Außer-ordentlichen‘ hegemonialer, subjektiv verfestigter Weltbilder zumindest möglich wird.

Literaturverzeichnis

- Boschki, Reinhold (2017). Art. Subjekt. *WiReLex*, Abgerufen von <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312/> [20.09.2020].
- Castro Varela, Mario do Mar (2007). *Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und Gelehrter Hoffnung*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839404966>
- Castro Varela; Mario do Mar & Dhawan, Nikita (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (Utb. Kulturwissenschaft, Band. 5362) (3. Auflage). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838553627>
- Düsterhöft, Jan; Spielhaus, Riem & Shalaby, Radwa (2023). *Schulbücher und Muslimfeindlichkeit: Zur Darstellung von Musliminnen und Muslimen in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern* (Dossiers, Band 2). Eckert.
- Foucault, Michel (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit* (Internationaler Merve-Diskurs, Band 77). Berlin: Merve Verlag.
- Freuding, Janosch (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung* (Religionswissenschaft, Band 29). Bielefeld: transcript Verlag. Verfügbar unter: <https://www.transcript-open.de/isbn/6043>
- Freuding, Janosch (2023a). Art. Othering. *WiReLex*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Othering.201111>
- Freuding, Janosch (2023b). Rezeption kritischer Perspektiven auf postkoloniale Theorie. *ÖRF*, 31(1), 30–47. <https://doi.org/10.25364/10.31:2023.1.3>
- Freuding, Janosch (2023c). Veränderungsmöglichkeiten von Othering- Ordnungen in interreligiöser Bildung. Vergleich von Islamdarstellungen in Lehrwerken nach dem alten und neuen bayerischen Lehrplan. In Benjamin Reiter, Adrianna Hlukhovich, Barbara Drechsel, Konstantin Lindner, Annette Scheunpflug, Johannes Weber et al. (Hg.), *Kulturelle Bildung in Schule und Unterricht. Interdisziplinäre Perspektiven für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Forum Lehrerinnen und Lehrerbildung, Band 11). Bamberg: University of Bamberg Press (ubp). 193–223. <https://doi.org/10.20378/irb-92471>
- Freuding, Janosch & Lindner, Konstantin (2022). Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak & Henrik Simojoki (Hg.), *Stereotype - Vorurteile - Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (Religiöse Bildung kooperativ, Band 1) (1. Auflage) (S. 89–106). Göttingen: V&R unipress.
- Honneth, Axel (1999). *Die zerrissene Welt des Sozialen. Sozialphilosophische Aufsätze* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 849) (2. erweiterte Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leimgruber, Stephan (2007). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.

⁴ Für diesen Hinweis danke ich Christian Fröhling.

- Lemke, Thomas (1997). *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernamentalität* (Argument-Sonderband, Band 251) (1. Auflage). Berlin: Argument-Verl.
- Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar (2011). Die Religion der Anderen: Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In Birgit Allenbach (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (Religion - Wirtschaft – Politik, Band 4) (S. 35–66). Zürich: Pano.
- Mendl, Hans (2023). Subjektorientierung unter Druck. *Religionspädagogische Beiträge*, 46(1), 53–64. <https://doi.org/10.20377/rpb-270>
- Pickel, Gert (2019). *Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Pluralität auf die politische Kultur auswirkt*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Religionsmonitor_Vielfalt_und_Demokratie_7_2019.pdf [20.09.2020].
- Pirner, Manfred L. (2012). Interreligiöses Lernen und die Medien. In Hartmut Rupp (Hg.), *Bildung und interreligiöses Lernen* (Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit, Band 6.2012) (S. 56–69). Stuttgart: Calwer Verl.
- Reuter, Julia (2002). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: Transcript.
- Riegel, Christine (2016). *Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Riegger, Manfred (2017). Vielfalt und Verschiedenheiten. Religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität. In Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis & Hanna Roose (Hg.), *Religiöse Pluralität* (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Band 8) (S. 24–41). Babenhausen: Verlag LUSA.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985). The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272. <https://doi.org/10.2307/2505169>
- Thomas-Olalde, Oscar & Velho, Astride (2011). Othering and its effects - Exploring the concept. In Heike Niedrig & Christian Ydesen (Hg.), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education* (p. 27–51). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ulfat, Fahimah (2021). Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(1), 22–25. <https://doi.org/10.31244/zep.2021.01.05>
- Waldenfels, Bernhard (1995). *Deutsch-französische Gedankengänge* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1997). Phänomenologie des Eigenen und des Fremden. In Herfried Münkler & Bernd Ladwig (Hg.), *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit* (Studien und Materialien der Interdisziplinären Arbeitsgruppe. Die Herausforderung durch das Fremde der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften) (S. 65–84). Berlin: Akad.-Verl.
- Waldenfels, Bernhard (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard; Gehring, Petra & Fischer, Matthias (2001). „...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.“. Gespräch mit Bernhard Waldenfels. In Matthias Fischer, Hans-Dieter Gondek & Burkhard Liebsch (Hg.), *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Band 1492) (1. Auflage) (S. 408–459). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard; Gehring, Petra & Gelhard, Andreas (2017). Phänomenologie braucht einen langen Atem. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 65(6), 1109–1126. <https://doi.org/10.1515/dzph-2017-0074>
- Winkler, Kathrin & Scholz, Stefan (2021). Subaltern Thinking in Religious Education? Postcolonial Readings of (German) Schoolbooks. *British Journal of Religious Education*, 43(1), 103–122. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1810633>