

Otheringstrukturen in religionskooperativen Lehr-/Lernprozessen

Wolfgang Weirer^a / Eva Wenig^a / Şenol Yağdı^b

^aUniversität Graz; ^bUniversität Wien

Kontakt: wolfgang.weirer@uni-graz.at

eingereicht: 11.12.2023; überarbeitet: 15.04.2024; angenommen: 19.04.2024

Zusammenfassung: Interreligiöse Lehr-/Lernprozesse, vor allem im Modus der Begegnung von Lehrpersonen und Schüler*innen unterschiedlicher Religionen, sind tendenziell anfällig für die Reproduktion oder Verstärkung von Strukturen des ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘. Intentional sind derartige Bildungsprozesse ursprünglich aber in der Regel für die Überwindung solcher Dichotomien und für die Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen angelegt. Der vorliegende Beitrag skizziert anhand von drei Beispielen aus der interreligiösen Bildungsarbeit, inwiefern auch unreflektiert und implizit Othering-Mechanismen in Kommunikationsprozessen zum Tragen kommen. Auf der Grundlage dieser Fallbeispiele und der darauffolgenden religionspädagogischen Reflexionen und Einordnungen werden Konsequenzen, vor allem für die Professionalisierung von Lehrpersonen, die interreligiöse Bildungsprozesse begleiten, formuliert.

Schlagwörter: Interreligiöse Bildung, religionskooperativer Religionsunterricht, religiöses Othering, Othering, Teamteaching, Religionslehrkräfte, Professionalisierung

Abstract: Interreligious teaching/learning processes, especially in the mode of encounter between teachers and pupils of different religions, tend to be susceptible to the reproduction or reinforcement of structures of 'we' and 'the others'. However, such learning processes usually are designed to overcome such dichotomies and for encounter between people of different religions. This article uses three examples from interreligious educational work to outline the extent to which unreflected and implicit othering mechanisms come into account. On the basis of these case studies and the subsequent religious education reflections and classifications, consequences are formulated, especially for the professionalization of teachers who accompany interreligious learning processes.

Keywords: inter-religious learning, cooperative religious education, religious othering, othering, teamteaching, religious education teachers, Professionalization

An der Universität Graz wurde seit 2018 ein spezifisches religionskooperatives Unterrichtssetting an ausgewählten Projektschulen erprobt. Charakteristisch dafür war, dass jeweils eine islamische und eine katholische Religionslehrkraft im Teamteaching Gruppen von muslimischen und christlichen Schüler*innen über einen Zeitraum von drei bis fünf Wochen hinweg unterrichteten (Gmoser et al., 2023). Das Ziel des Projekts „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching“¹ war nicht die Entwicklung eines neuen Unterrichtsmodells, das den konfessionellen Religionsunterricht ablösen soll, sondern die Entwicklung einer spezifischen Didaktik für religionskooperative Projektdesigns im organisatorischen und rechtlichen Rahmen des konfessionellen Unterrichts.

Interreligiöse Lehr- und Lernprozesse sind in der Regel auf die Thematisierung von religiöser (oft verbunden mit kultureller) Identität, und zugleich auf die konstruktive Bearbeitung von religiöser Differenz angelegt. Ein religionskooperatives Lernsetting, das religiöse Vielfalt bereits durch das Zu- und

¹ Gefördert durch den Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF), Projektnummer P 34282.

Miteinander von Lehrpersonen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit im Unterricht sichtbar machen möchte, kommt an expliziten und/oder impliziten Konstruktionen des ‚Eigene‘ und des ‚Anderen‘ nicht vorbei.²

Von Beginn an begleitete das interreligiöse Projektteam³ die Frage, inwiefern religiöse Differenz durch ein derartiges Unterrichtsdesign verstärkt oder für Schüler*innen erst auffällig wird und ob diese gegenüber anderen Differenzlinien (wie etwa sozialer Status, ethnische Abstammung, Geschlecht, besondere Begabungen ...) im jeweiligen Klassenverband überdurchschnittlich akzentuiert würde. Zugespielt lässt sich – vor allem aus der Retrospektive – fragen, ob in einem religionskooperativen Unterrichtssetting, das sich einen konstruktiven, offenen, wertschätzenden und zugleich machtkritischen Umgang mit religiöser Differenz explizit zum Anliegen macht, dennoch automatisch und quasi unausweichlich potenzielle Strukturen religiösen Otherings grundgelegt werden.

Das Konzept des ‚Othering‘ ist im Kontext postkolonialer Theorien entstanden und wurde ursprünglich u. a. durch Autor*innen wie Edward Said geprägt. Seine einflussreiche Monographie „Orientalismus“ erschien in erster Auflage bereits 1978 – in dieser beschrieb er, wie in Europa seit der Kolonialzeit ein Bild des „Orients“ gezeichnet wurde, das von europäischer bzw. westlicher Identität klar abgegrenzt wurde (Said, 2009). Im deutschsprachigen Raum wurde diese Denkfigur vor allem durch die kritische Rassismusforschung sowie durch die Migrationspädagogik rezipiert und weitergeführt (Riegel, 2016, S. 51–52). Othering meint in diesem Kontext die „Konstruktion von Anderen vor dem Hintergrund hierarchischer und asymmetrischer Differenzordnungen und gewaltförmiger Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (Riegel, 2016, S. 52). Diese dient deren Legitimation und Aufrechterhaltung. ‚Othering‘ meint somit einen Prozess des „Different-Machens“ und umfasst Elemente der Festschreibung, der Ausgrenzung und zugleich der Unterwerfung. Eine bestimmte Gruppe wird als solche und in weiterer Folge als ‚anders‘ diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben (Riegel, 2016, S. 52).

„Mit Othering werden Strategien des Fremdmachens [...] bezeichnet, die eine ‚eigene‘ (Gruppen-)Identität einer ‚fremden‘ gegenüberstellen. Othering versucht ‚Fremdes‘ fremder zu machen, um das ‚Eigene‘ eigener zu machen“ (Freuding & Lindner, 2022, S. 89).

In diesem Beitrag verstehen wir unter ‚Othering‘ – in Anlehnung an einschlägige kritische Theorien (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011) – den Prozess, durch den Individuen oder Gruppen als ‚anders‘ oder ‚fremd‘ markiert und somit von der als ‚normal‘ oder ‚eigen‘ betrachteten Gruppe abgegrenzt werden. Dieser Prozess kann grundsätzlich auf der Basis von Unterschieden in Ethnie, Religion, Kultur, Geschlecht oder anderen Merkmalen erfolgen.

Mecheril und Thomas-Olalde weisen in ihrem Text „Die Religion des Anderen“ darauf hin, dass in „der politischen, medialen und wissenschaftlichen Behandlung des Topos Migration [...] ‚Religion‘ zu einem Schlüsselthema geworden (ist); allerdings fast ausnahmslos in der semantischen Figur: die Religion der Anderen“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 36). Die Thematisierung von Religion als „identitäres Schicksal“ bestimmter Subjekte wurde somit zu einer dominanten Subjektivierungspraxis in der Migrationsgesellschaft (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 37). Vor allem der Islam wird als „Religion der Anderen“ als Gegenüber zu „westlicher Religiosität“ subjektiviert und zugleich reifiziert, d. h. vergegenständlicht (Berger & Luckmann, 1994) und somit jeder differenzierten Betrachtung entzogen. Spätestens seit dem September 2001 hat sich die Differenz- und Heterogenitätskategorie Religion im europäischen Diskursraum zu einer wirkmächtigen Kategorie entwickelt. „Als Differenzierungsmerkmal

² Detailliert setzte sich jüngst Janosch Freuding mit dem Zusammenhang von interreligiösen Bildungsprozessen und Otheringkonstruktionen auseinander, vgl. Freuding (2022).

³ Näheres zum interreligiös zusammengesetzten Team sowie zum Projektdesign bei Gmoser et al. (2024b).

hat Religion zum Beispiel zur Kennzeichnung bestimmter SchülerInnen in den schulischen Sprachgebrauch (,kommt aus einer muslimischen Familie', ,ist eine Schülerin mit Kopftuch'), [...] in die Organisation und die Praktiken der Bildungssysteme (,interreligiöser Dialog') Eingang gefunden" (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 17).

Mit ,religiösem Othering' ist daher hier eine generalisierende Rede- bzw. Betrachtungsweise von Menschen ,anderer' Religionszugehörigkeit gemeint, mit der etwa antimuslimische Stereotype in rassistischer Weise benutzt bzw. verstärkt werden. Erst die „Fixierung der ,religiösen Identität' ,muslimischer Subjekte' ermöglicht in dieser Praxis [...] die Konstruktion des Selbstbildes eines komplementären ,Wir'" (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 45).

Der Beitrag geht anhand von drei exemplarischen Beobachtungen aus verschiedenen Arbeitsbereichen des oben genannten Projekts den Fragen nach, in welcher Weise die Beteiligten in den beschriebenen Situationen mit der Tatsache umgehen, dass sich in der Klasse Schüler*innen und Lehrpersonen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit befinden und diese religiöse Differenz explizit oder implizit zum Thema wird. Weiters wird beleuchtet, ob es jeweils zu Othering-Phänomenen im Sinne generalisierender ,Wir'- und ,die Anderen'-Zuschreibungen kommt, und in welcher Weise diese von den Lehrpersonen wahrgenommen und bearbeitet werden. Zuletzt fragen wir nach Konsequenzen, die aus den exemplarischen Analysen für die Ausbildung von Lehrpersonen einerseits und für die Begleitung von religionskooperativen Lehr-/Lernprozessen andererseits gezogen werden müssen.

Die drei hier vorgestellten paradigmatischen Fallbeispiele entstammen unterschiedlichen Projektbereichen und zeigen verschiedenartige Aspekte der Einteilung in ,Wir' und ,die Anderen'. Es wird dabei deutlich, dass in interreligiösen Bildungssettings derartige Zuschreibungen schwer zu vermeiden sind und sich in religiös heterogenen Lerngruppen gesellschaftliche Repräsentationen – gegebenenfalls verstärkt – widerspiegeln. Zugleich ergeben sich gerade im Bereich schulischen Unterrichts als einer Art ,safe space' aktive Gestaltungspotenziale, diese wirkmächtigen Zuschreibungen gezielt im Unterrichtsgeschehen zu thematisieren und kritisch zu reflektieren.

Im ersten Beispiel wird eine Unterrichtssequenz analysiert, die in Kooperation einer islamischen und einer katholischen Lehrperson in einem religiös heterogenen Setting entstanden ist: Christliche und muslimische Schüler*innen wurden hier von zwei Lehrpersonen gemeinsam unterrichtet. Das zweite Beispiel entstammt aus einem interreligiösen Workshop, der von einer (schulfremden) katholischen und einer (schulfremden) islamischen Religionspädagogin angeboten wurde, im Rahmen dessen seitens einer Lehrperson der Schule versucht wurde, die islamische Workshopleiterin für ihre eigenen pädagogischen Intentionen zu instrumentalisieren. Das abschließende Fallbeispiel entstammt einer Gruppendiskussion mit islamischen Religionslehrkräften, in der diese die Herausforderungen im schulischen Kontext aus der Perspektive von religiösen und ethnischen Minoritäten reflektierten. Die drei beschriebenen Beispiele sind somit auf unterschiedlichen Ebenen verortet, dennoch zeigen sich gemeinsame Strukturen, die jeweils mit dem Aufeinandertreffen von Personen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit im schulischen Kontext und wechselseitigen Zuschreibungen aufgrund von Religion zu tun haben. Zugleich werden auch bemerkenswerte Unterschiede in der Art und Weise wie konkret auf diese ,Othering-Phänomene' reagiert wird, deutlich.

I. Othering-Erfahrung im schulischen Kontext I: Religionskooperativer Unterricht im Christlich-Islamischen Teamteaching

Es ist anzunehmen, dass Situationen, in denen stereotype Einstellungen der Lehrkräfte den Schulalltag beeinflussen, keine Einzelfälle darstellen, sondern in gewisser Regelmäßigkeit auftreten. Eine Strategie zur Förderung eines othering-sensiblen Umgangs mit religiösen oder kulturellen Unterschieden kann das Christlich-Islamische Teamteaching sein, bei dem die jeweiligen Religionslehrkräfte ihre beiden

Schüler*innengruppen gemeinsam unterrichten. Dennoch zeigen die Analysen des religionskooperativen Unterrichts, dass religionsbezogene Einstellungen sowie der Diskurs über diese Gefahr laufen, wiederum mit gesellschaftlichen Praktiken des Otherings verknüpft zu werden.⁴ Medienberichte und politische Aussagen finden häufig ihren Weg in die Schule und können dort Ausgrenzungspraktiken begünstigen sowie zur Verbreitung teilweise negativ konnotierter Stereotype beitragen.

Um für Otheringvorgänge zu sensibilisieren bzw. diese zu vermeiden, ist es notwendig, sich bewusst mit derartigen Strukturen sowohl in der Unterrichtsplanung als auch im direkten Unterrichtsgeschehen auseinanderzusetzen. Es gilt, den Fokus verstärkt auf die Vorbereitung zu legen, um bereits dort mögliche Vorurteile zu identifizieren und zu überlegen, wie diese didaktisch bearbeitet werden können. In solchen Unterrichtseinheiten lernen die Schüler*innen gemeinsam und reflektieren dabei ihre eigenen Haltungen, um das Verständnis und den Respekt für die religiösen Überzeugungen anderer zu fördern. Durch das Unterrichten der Religionslehrkräfte im Tandem erhalten die Kinder und Jugendlichen Einblicke in deren religiöse Überzeugungen und können unter Einbezug von Mehrperspektivität ihre eigenen Überzeugungen festigen, hinterfragen oder weiterentwickeln (Gmoser, Kramer & Weirer, 2024; Weirer, Wenig & Yağdı, 2019; 2021).

Die einzelfallübergreifenden Beobachtungen zu Gelingensbedingungen des interreligiösen Lehr-/Lernprozesses aus dem genannten Projekt machen deutlich, dass derartige Unterrichtsversuche „die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, allen voran das politische Klima und die mediale Berichterstattung, zu beachten [haben]. Diese Aspekte prägen das Verhältnis zwischen religiöser Majorität und Minorität sowohl in der Gesellschaft im Allgemeinen als auch in der Schule“ (Gmoser et al., 2024a). Wenn gesellschaftlich bedingte Vorurteile, Diskriminierungen und Assimilierungsdruck, denen religiöse, kulturelle und sprachliche Minderheiten ausgesetzt sind, im Unterricht angesprochen werden, kann dies die Schüler*innen für Ungleichgewichte zwischen Minderheit und Mehrheit sensibilisieren (Gmoser et al., 2024a). Dieser Prozess ermöglicht eine reflektierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Realitäten und fördert das Verständnis für Diversität und Gleichberechtigung.

Nichtsdestotrotz bleibt die inhärente Differenz, die allein durch die Zusammenführung zweier unterschiedlicher (Religionsunterrichts-)Gruppen entsteht, zugleich anfällig für Otheringprozesse. Diese Tatsache kann nur schwer vollkommen umgangen werden, sie eröffnet jedoch gleichzeitig eine Lernchance: Der direkte Unterricht kann potenzielle Abwertungen durch Otheringprozesse aufdecken (Gmoser et al., 2024a). Dies erfordert jedoch eine erhöhte Sensibilität sowie ausgeprägte Kompetenzen seitens der Lehrpersonen, um solche Situationen ad hoc zu erkennen und im Unterrichtsverlauf zu bearbeiten, und stellt somit eine große Herausforderung für die beteiligten Lehrkräfte im Christlich-Islamischen Teamteaching dar.

Um das zu verdeutlichen, wird hier anhand einer Unterrichtssequenz aus dem Christlich-Islamischen Teamteaching in einer 8. Schulstufe (einer Mittelschule, Sekundarstufe I) exemplarisch gezeigt, wie subtile Strukturen des ‚Fremdmachens‘ (Othering) im Unterrichtsgeschehen deutlich werden. Das hier vorgestellte Unterrichtssetting bietet zwar einerseits grundsätzlich die Gelegenheit, interreligiöse und interkulturelle Verständigung und Vielfalt zu fördern, es kann jedoch andererseits auch unbewusst zur Reproduktion kultureller Stereotype beitragen.

2. Christlich-Islamisches Teamteaching: Othering-Phänomene im Unterrichtsgeschehen

Im Folgenden wird auf exemplarische Ergebnisse aus der Dissertation „Christlich-Islamisches Teamteaching. Eine Studie zu einem religionskooperativen Unterrichtssetting als Basis interreligiöser

⁴ Vgl. dazu die Dissertation von Eva Wenig (2023).

Lernprozesse“ (Wenig, 2023) zurückgegriffen. Die bearbeiteten Themen waren Gewalt, die goldene Regel in den Religionen und die Förderung eines gelingenden Zusammenlebens. Die Sequenz beginnt damit, dass die katholische Lehrkraft Meinungen zu Ursachen von Gewalt sammelt und damit eine Diskussion anregt. Der erste Teil zeigt beispielhaft, wie Stereotype und Othering-Phänomene den Unterrichtsablauf beeinflussen können.

<p>LK⁵: Versuchen wir, ein paar Ursachen zu finden, warum es so häufig zu Gewalt kommt. [...]</p> <p>SK⁶: Vielleicht, dass man Stress mit seinen Eltern zuhaus' hat. Vielleicht wird man geschlagen.</p> <p>LK: [...]. Ahh [...] Es kommt natürlich vor, dass Kinder oder Menschen, die in ihrer Kindheit keine Liebe erfahren haben, diese Liebe dann auch schwer weitergeben können. Und das ist halt leider auch erwiesen, dass es Menschen gibt, die selbst als Kind geschlagen worden sind (besonders laut ausgesprochen) sich im Alter dann /. Nicht alle bitte, gell. Wir wollen überhaupt nicht verallgemeinern, aber die halt leider im Alter diese Gewalt selbst weiter ausüben.</p> <p>LK: SK3, wie siehst du das?</p> <p>SK3: Ahh vielleicht dass also a die Eltern zum Beispiel ähm alkoholsüchtig oder vielleicht drogenabhängig waren und das Kind sieht dann die Eltern sozusagen als Vorbild und vielleicht dass er dann auch selbst so abhängig worden ist.</p> <p>LK: SI⁷, wie siehst du das?</p> <p>SI: Wegen Beleidigungen vielleicht. [...] Wenn jemand jemanden beleidigt, vielleicht wird er dann geschlagen.</p>
--

Tab. 1: Ausschnitt aus Unterrichtssequenz

Die Schüler*innen benennen im Verlauf der Unterrichtssequenz unterschiedliche Ursachen für Gewalt, darunter Stress in der Familie, den Einfluss alkohol- und drogenabhängiger Eltern auf ihre Kinder sowie Beleidigungen. Der Ausschnitt verdeutlicht, wie auch sozial und gesellschaftlich verankerte Unterschiede Othering-Mechanismen begünstigen können. Die katholische Lehrkraft leitet die Diskussion über die Ursachen von Gewalt im Plenum ein. Ein Schüler nennt ein aggressives Elternhaus als Faktor, der die Bereitschaft zur Gewalt verstärken kann. Als Reaktion darauf legt die Lehrkraft mögliche Ursachen für Gewalt dar, indem sie ausführt, dass die Erfahrung von Gewalt in der Kindheit zu einem gesteigerten Potenzial von Gewaltbereitschaft gegenüber den eigenen Kindern führen kann. Ihre Formulierung „das ist halt leider auch erwiesen“ dient dazu, ihre Aussage (wissenschaftlich) zu legitimieren. Gleichzeitig betont sie, dass dies nicht auf alle Menschen zutrifft, und warnt ausdrücklich vor Verallgemeinerungen. Anschließend äußert ein muslimischer Schüler, dass ein persönlicher verbaler Angriff, ebenfalls ein Auslöser für physische Gewalt sein könne.

Der zweite und für die Thematik dieses Beitrags entscheidende Teil der Gesprächssequenz veranschaulicht, wie Lehrpersonen mit einer Konfliktsituation, in der Othering geschieht, umgehen. Es lässt sich eine Tendenz zur Homogenisierung beobachten, indem Differenzen nur in Rückbezug zur eigenen (religiösen) Haltung anerkannt werden.

⁵ LK = Katholische Religionslehrkraft

⁶ SK = Katholische/r Schüler*in

⁷ SI = Islamische/r Schüler*in

SK: [...], oder vielleicht weil (unv.) bei den ganzen Ausländern ist halt die Ehre was Wichtiges. Und wenn...

Schüler*innenkollektiv: Lautes Gelächter [...]

LK: Dazu möchte ich gern etwas sagen. Also es ist schon wichtig, dass, wenn gewisse Meinungen fallen – und jeder hat ja seine Meinung – dass man sozusagen auch sagt, wie wir darüber denken und ich denke halt, ich persönlich denke, dass man da sehr, sehr vorsichtig sein sollte, weil da schwingen so viele Vorurteile mit und ähm ich denke, dass es bei Inländern genauso vorkommt, dass man sagt, naja, also ich fühle mich da in meiner Ehre verletzt, gell. LI⁸, möchtest du das ergänzen? [...]

LI: In verschiedenen Kulturen, in bestimmten Kulturen, bestimmte Völker haben/sind sensibler, wenn es um die Ehre geht als die anderen.

LK: Naja, es gibt natürlich auch, genauso wie es in unserer Kultur vielleicht so Dinge gibt, die vielleicht auch so ein bisschen typisch sind. Vielleicht nur ganz kurz, dann können wir weitermachen. Wenn ich jetzt auf diesen Zeitungsartikel schaue: Wessen Leben ist zerstört?

Tab. 2.: Ausschnitt aus Unterrichtssequenz

Hier artikuliert eine katholische Schülerin, dass „bei den ganzen Ausländern“ die Ehre etwas Wichtiges sei. Daraufhin greift die katholische Lehrperson augenblicklich ein und betont, dass man mit solchen Aussagen „sehr, sehr vorsichtig sein sollte“. Mit der Formulierung „dass es bei Inländern genauso vorkommt“ erkennt sie die Aussage unter Rückbezug auf die vermeintlichen Schwächen ihrer Eigengruppe an. Diese Homogenisierung kann als Versuch charakterisiert werden, einen Diskurs zu verhindern, der negative Fremdzuschreibungen beinhaltet und Menschen mit Migrationshintergrund von der Gesamtgesellschaft ausgrenzt. Die Lehrperson betont, dass Vorurteile vermieden werden sollten und ähnliche Konzepte auch in der eigenen Kultur existieren. Die Intervention zielt darauf ab, stereotype Sichtweisen zu korrigieren und letztlich darauf hinzuweisen, dass kulturelle Unterschiede nicht zwangsläufig eine Zuschreibung rechtfertigen. Kulturelle Differenzen mögen zwar existieren, aber sie sollen keinesfalls zur Abgrenzung gegenüber anderen führen, indem das Eigene aufgewertet wird. Unterschiede zwischen Menschen, Kulturen, Religionen etc. werden durch diese Unterrichtsstrategie tendenziell nivelliert, statt eine Beschäftigung mit individuellen Erfahrungen anzuregen. Da die katholische Lehrperson davon ausgeht, dass ihr islamischer Kollege denselben Standpunkt vertritt, artikuliert sie dies auch im Unterricht. Als sie diesen aber nach seinen Ergänzungen fragt, widerspricht er ihr und nimmt eine differenzierte Position ein, indem er darauf hinweist, dass es schon Kulturen gibt, die sensibler als andere auf Ehrverletzungen reagieren. Er eröffnet die Auseinandersetzung, indem er die entsprechende Aussage der Schülerin vorsichtig aufgreift. Da sich die islamische Lehrperson aufgrund ihres eigenen Migrationshintergrundes vermutlich mit der angesprochenen Gruppe identifiziert oder ihr näher steht, kann sie sich ihr gegenüber auch kritischer äußern. Ein entsprechendes Statement stellt für sie keine Fremdzuschreibung dar und impliziert somit kein Othering, welches das Eigene aufwertet, indem es anderes abwertet. Sie muss sich dadurch keinem Diskriminierungsvorwurf aussetzen.

Eine weitere für die vorliegende Fragestellung nach immanenten Otheringstrukturen hoch relevante Beobachtung ist, dass die katholische Religionslehrkraft wie selbstverständlich die von einer/m Schüler*in vorgenommene Gegenüberstellung von Ausländern und Inländern aufgreift, indem sie explizit das Pendant ‚Inländer‘ zu den zuvor genannten ‚Ausländern‘ ins Spiel bringt. In weiterer Folge wird diese Einteilung in ‚wir Inländer‘ und ‚die Ausländer‘ noch durch die Begriffe „unsere Kultur“ und „bestimmte Kulturen, bestimmte Völker“ verstärkt. Es zeigt sich auch hier, dass die katholische Lehrkraft zwar sensibel für Othering-Mechanismen ist, aber keine schlüssigen didaktischen Strategien zum

⁸ LI = Islamische Religionslehrkraft

Umgang mit dieser Situation an den Tag legt. Die sehr vagen Formulierungen „vielleicht so Dinge“ und „so ein bisschen typisch“ zeigen deutlich die Unsicherheit, wie in dieser für die Lehrperson offenbar brenzligen Situation zu agieren ist. Auf einer ähnlichen Ebene angesiedelt ist schon kurz davor der Rückgriff auf die eigene, persönliche Meinung der katholischen Lehrperson: „ich denke halt, ich persönlich denke, dass man da sehr sehr vorsichtig sein sollte“. Damit vermeidet sie ein klares Statement in die Richtung, wie Vorurteilen generell zu begegnen ist, sondern relativiert ihre Position deutlich. Es stellt sich die Frage, was die in der Klasse anwesenden Schüler*innen aus dieser Interaktionssequenz letztlich mitnehmen. Durch die Unsicherheit und Relativierung kann auch die Botschaft vermittelt werden, dass durchaus auch andere Optionen und Haltungen möglich und sogar legitim seien. Vermutlich aus Angst, Menschen mit Migrationshintergrund abzuwerten, ergreift die katholische Lehrperson schlussendlich die Flucht in ein anderes Thema, obwohl die islamische Lehrperson versucht, den Diskurs zur Auseinandersetzung über Differenzen (wenn auch zaghaft und indirekt) zu eröffnen.

Die beiden Ausschnitte aus einer längeren Gesprächssequenz verdeutlichen exemplarisch, dass in einem religionskooperativen Unterrichtssetting Akteur*innen Otheringphänomene gegebenenfalls situationsbezogen, meist unbewusst erzeugen und dabei die eigene Orientierung offenlegen. Die Sequenz gibt Einblicke in die Komplexität dieser Phänomene. Es zeigt sich, wie Lehrkräfte und Schüler*innen Stereotype und Vorurteile unbewusst im Unterricht ausdrücken und dass die Lehrpersonen hier sehr unterschiedliche Strategien zum Umgang damit entwickeln. Eine zentrale Erkenntnis ist, dass Othering-Mechanismen oft unbewusst sind und daher subtil zum Vorschein kommen. Sie werden durch Stereotype aufrechterhalten, die gesellschaftlich verankert sind. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte zwar potenziell Sensibilität dafür aufweisen, ihnen jedoch die angemessenen Werkzeuge und Kompetenzen fehlen, um derartigen Situationen adäquat zu begegnen und konstruktiv damit umzugehen.

3. Othering-Erfahrung im schulischen Kontext II: Ein Beispiel aus interreligiösen Workshops

Auf der Grundlage der konkreten Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem skizzierten Projekt bieten eine islamische und eine katholische Religionspädagogin aus dem Projektteam seit einem Jahr Workshops zu interreligiösen Fragestellungen an Schulen – sowohl für Schulklassen als auch für Lehrendenteams – an, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Religionen zu erkunden und dadurch wechselseitiges Verstehen und Akzeptanz zu ermöglichen.

Besonders einige Workshops, die während des Ramadans stattfanden, machten auf Herausforderungen für Lehrpersonen aufmerksam, die mehrheitlich aus einer christlich geprägten Tradition kommen: Einige Lehrpersonen äußerten Unsicherheiten darin, wie mit muslimischen Schüler*innen, die das Fasten praktizieren und somit auch in der Schule auf Nahrungs- und Flüssigkeitsaufnahme verzichten, umzugehen ist. Die Ungewissheit führte zur folgenden Situation an einer Mittelschule, die deutlich aufzeigt, wie (religiöses) Othering im Schulalltag zustande kommen kann.

Eine Lehrperson der Schule bittet die islamische Religionspädagogin nach dem interreligiösen Workshop, eine fastende Schülerin darauf hinzuweisen, während der Unterrichtszeit zu trinken, um gesundheitliche Probleme zu vermeiden. Mit dieser Aufforderung projiziert die Lehrperson offenbar ihre eigenen Werte und Vorstellungen auf die islamische Religionspädagogin und erwartet, dass sie auf deren Grundlage interveniert, obwohl sich die Schülerin bewusst für das Fasten entschieden hat. Diese Intervention seitens der Lehrperson verdeutlicht, dass sie durch das Fasten der Schülerin irritiert wurde bzw. dass sie sich über mögliche gesundheitliche Konsequenzen Gedanken mache. Zugleich geht sie davon aus, dass die islamische Religionspädagogin sich selbstverständlich ihrer Auffassung anschließen würde, was letztlich einer impliziten Abwertung der islamischen Fastenpraxis im Vergleich zu Traditionen der Mehrheitsgesellschaft gleichkommt.

Das geschilderte Fallbeispiel verdeutlicht die Relevanz der Sensibilisierung für religiöse Differenz und daraus resultierende Othering-Phänomene in der Schule. Es wird ersichtlich, dass mangelndes Wissen über andere Religionen und ihre spezifischen Traditionen auch bei Lehrpersonen zu Vorurteilen bzw. zu differierenden Einschätzungen führen kann, die das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft beeinträchtigen. Gleichzeitig zeigt dieses Fallbeispiel auch die Komplexität im Umgang mit religiöser Diversität in der Schule auf. Die Lehrperson dürfte kein Bewusstsein für potenzielle Othering-Phänomene entwickelt haben. Sie trägt folglich unbewusst zu deren Fortschreibung und Verstärkung bei. Hierbei wird ein hegemoniales Narrativ artikuliert: Als Repräsentantin der Mehrheitsgesellschaft prägt sie die dominierenden Werte und Normen – in diesem Fall vertritt sie die Auffassung, dass das Fasten im Ramadan die Gesundheit von Schüler*innen gefährden kann und deshalb in der Schule abzulehnen sei. Dies lässt sich an folgenden Aspekten festmachen:

- **Religiöse Differenz und Hierarchien:** Die Schülerin, die das Fasten praktiziert, wird als ‚anders‘ markiert, da ihre religiöse Praxis nicht der Norm der Mehrheitsgesellschaft entspricht. Dies führt zu einer Hierarchie, in der deren Normen und Praktiken als ‚richtig‘ oder ‚normal‘ gelten, während davon abweichende Wertvorstellungen und die daraus resultierenden Verhaltensweisen als ‚anders‘ angesehen werden.
- **Kommunikationsdelegation an Pädagogin, die der ‚Fremdgruppe‘ angehört:** Die Lehrperson ist zwar offenbar von der Gesundheitsgefährdung der Schülerin überzeugt, delegiert die pädagogische Intervention allerdings an die anwesende islamische Gastpädagogin, offenbar mit dem Motiv, dass jemand aus der ‚Fremdgruppe‘ bessere Argumentationsmöglichkeiten und Überzeugungschancen hätte bei einer Schülerin, die auch dieser ‚Fremdgruppe‘ angehört. Somit geschieht ‚Othering‘ nicht nur in Bezug auf die muslimische Schülerin, sondern auch zwischen der Lehrperson und der islamischen Religionspädagogin.
- **Projektion von Werten und Vorstellungen:** Diese beschriebene Erwartung an die Intervention seitens der islamischen Religionspädagogin basiert auf der Annahme, dass die mehrheitsgesellschaftlich geprägten Werte und Normen universell gelten sollten, was als Zeichen von kultureller Überlegenheit gedeutet werden kann. Gegebenenfalls kann auch von einem Wertekonflikt ausgegangen werden, da religiöse Werte (positive Sicht auf Fasten) mit allgemeingültigen Werten (Fasten als Gesundheitsrisiko) kollidieren.
- **Abwertung ‚fremder‘ religiöser Praxis:** Die katholische Lehrperson nimmt – fälschlicherweise – an, dass die islamische Religionspädagogin sich ihrer Meinung anschließen würde, was darauf hindeutet, dass sie das Fastengebot im Ramadan als weniger bedeutsam oder weniger legitim ansieht als die Verhaltensstandards der Mehrheitsgesellschaft.
- **Nicht-Berücksichtigung individueller Entscheidungen:** Die katholische Lehrkraft nimmt die Tatsache, dass die Schülerin bewusst das Fasten praktiziert und dabei bereit ist, während der Unterrichtszeit auf Nahrung und Flüssigkeiten zu verzichten, nicht zur Kenntnis. Dieses Verhalten macht deutlich, dass die individuelle Überzeugung und die daraus resultierende Entscheidung der muslimischen Schülerin nicht ausreichend respektiert werden.

Wie die genannten Aspekte aufzeigen, werden in der Aussage der intervenierenden Lehrkraft gesellschaftsprägende Mechanismen sichtbar, die Ausgrenzungsstrukturen (re-)produzieren können. In diesem Zusammenhang betonen Freuding und Lindner, dass solche stereotype Zuordnungen elementare Herausforderungen für das Zusammenleben darstellen, „u.a., weil sich derartige gruppenbezogene Kategorisierungen als ausgesprochen stabil erweisen und in der Folge das Denken sowie das Handeln einer Person prägen.“ (Freuding & Lindner, 2022, S. 89; Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014, S. 111) Die damit verknüpfte Ausgrenzungspraktik wird von der verursachenden Lehrperson vermutlich weder intendiert noch bewusst wahrgenommen. Gerade in Bildungseinrichtungen ist es wichtig, das Verständnis für religiöse sowie kulturelle Vielfalt zu fördern, um ein inklusives Lernumfeld zu schaffen, in dem sich möglichst alle Schüler*innen respektiert und akzeptiert fühlen.

4. Othering-Erfahrung im schulischen Kontext III: Othering-Prozesse und „Gegen-Othering“ im Kontext der Erfahrungen und Orientierungen islamischer Religionslehrkräfte

Der folgende Abschnitt präsentiert einige beispielhafte Befunde aus der Dissertation „Religionspädagogischer Habitus von islamischen ReligionslehrerInnen in Österreich. Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens.“ (Yağdı, 2023) Das herangezogene Material stammt aus acht Gruppendiskussionen mit 41 islamischen Religionslehrer*innen, die an öffentlichen Schulen in Österreich unterrichten. Darin geht es um den Nachvollzug des professionellen Selbstverständnisses sowie der grundlegenden Denk- und Handlungsstrukturen der Befragten im Kontext religiöser und interreligiöser Lehr-/Lernprozesse.

Die folgenden exemplarisch ausgewählten Passagen werden mithilfe der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (Bohnsack, 2018) im Hinblick auf vorliegende Othering-Prozesse interpretiert.

Teilnehmer 5 (TN5) (m): Im vorherigen Jahr haben wir ein interreligiöses Projekt gemacht. Wir haben die Kirche besucht und auch die Moschee besucht. Und als die Lehrer und Lehrerinnen die Moschee besucht haben, hatten sie einen guten Eindruck und ab dieser Zeit haben sie Interesse über Islam und so. Und sie haben gesagt, wir haben nicht so gedacht, so ist eine Moschee, so ist die Moschee. Sie haben viele Fragen zum Imam gestellt. [...] Und sie haben einen guten Eindruck von diesem Besuch bekommen.

Diese Aussage lässt sich auf zwei Ebenen interpretieren. Die erste Ebene bezieht sich aus der Perspektive der islamischen Lehrkraft auf die anderen, d. h. auf alle Nicht-Muslim*innen, die hinsichtlich des Islams als unwissend dargestellt werden. Sie haben ein verzerrtes Bild vom Islam und von Moscheen. Die zweite Ebene kann als jene der Bewertung bezeichnet werden. Der Diskussionsteilnehmer schreibt den Nicht-Muslim*innen zu, aufgrund des Besuches einer Moschee ihre Einschätzung geändert und nunmehr einen „guten Eindruck“ vom Islam bekommen zu haben. Aus der positiven Beschreibung des Lehrers ergibt sich die Schlussfolgerung, dass ein Moscheebesuch dazu beigetragen hat, Vorurteile und Stereotype, die bei den Nicht-Muslim*innen zuvor existierten, abzubauen. Dementsprechend scheint die Lehrkraft implizit anzunehmen, dass die anderen zunächst – die Gründe dafür werden nicht genannt – keine positive Einschätzung des Islams gehabt hätten. Damit macht diese Passage in Bezug auf Othering-Prozesse deutlich, dass fallweise eine Änderung der Einstellungen auftritt. TN5 zeigt diesbezüglich eine optimistische Haltung. Auf einer impliziten Ebene kann seine Aussage dahingehend gedeutet werden, dass er seine Zuschreibungen ändern, d. h. das Othering der Nicht-Muslim*innen relativieren könne. Eine Asymmetrie zwischen den Religionen wird deshalb noch nicht beseitigt, aber die Begegnung könnte eine Dynamik der Verständigung in Gang setzen.

Ein anderer Ausschnitt aus einer Gesprächssequenz über die Einschätzung des islamischen Religionsunterrichts in Österreich und das eigene Selbstverständnis als Religionslehrer*in macht darauf aufmerksam, dass die Befragten einen deutlichen Gap in der Bewertung religiöser Praxen in der Schule wahrnehmen:

TN1 (w): Und dann ist auch bei den Kindern, die sehen es dann, wow, aber in der Moschee war es so lustig, ((lacht)) da kann man frei sein, da ist es nicht so streng wie in der Kirche. Also diese Unterschiede vergleichen sie dann auch und man sieht, sie sind sich gar nicht fremd da, sie überwinden diese Hemmungen, die schon vorher da waren. Aber ich habe auch in einem Jahr, wo wir Lehrausgang gemacht haben, ein Kind gehabt, das katholisch war, nein, orthodox war, und die Eltern hineingeschrieben haben, mein Kind darf nicht in die Moschee. [...] Und dann kommt die Lehrerin und sagt, was machen wir jetzt? [...] Aber ich habe gesagt, das ist für mich kein Problem, er bleibt dann weiter in der Schule. Aber stellt euch nur vor, das habe ich in der Runde von den Kollegen gesagt, wenn es ein muslimisches Kind wäre und der Papa gesagt hätte, mein Kind darf nicht in die Kirche. Das wär zur Bildungsdirektion gemeldet worden wahrscheinlich. Und die Eltern werden in die Schule geholt. Aber für mich ist das klar, wenn der Papa sagt, oder

Mutter, vielleicht sind sie nicht religiös oder wollen sie nicht. Sie haben ihre Gründe. Und das muss man, diese Sensibilisierung, glaube ich, muss man von allen Seiten haben.

Diese Aussage verdeutlicht, dass aus der Sicht der islamischen Lehrerin von einer Asymmetrie in der Wahrnehmung und der Bewertung der religiösen Praxis von Schulkindern auszugehen ist. Die Schüler*innen waren vom Besuch der Moschee positiv überrascht und äußerten sich in diesem Zusammenhang kritisch gegenüber der Institution Kirche. Hierbei wird eine Differenz der sakralen Orte aufgemacht, wonach man in der Moschee „frei sein“ kann und „es nicht so streng wie in der Kirche“ ist. Dies stellt eine interessante Beobachtung von religiösen Praktiken dar, bei der die Kinder Unterschiede wahrnehmen. Gleichzeitig führt diese Sichtweise erneut zu einer Konstruktion der ‚Anderen‘. Laut ihrer Erzählung respektierte TN1 den Wunsch der Eltern eines orthodoxen Kindes, nicht am Moscheebesuch teilzunehmen, was als Ausdruck von Toleranz und Empathie gegenüber spezifischen religionsbezogenen Einstellungen zu interpretieren ist. Zugleich macht die Lehrerin auf eine potenzielle Ungleichbehandlung aufmerksam, die aufgrund unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten entstehen kann. Dies liegt daran, dass die Schule Entscheidungen der Eltern bezüglich derartiger Aktivitäten eventuell nicht in gleicher Form respektiert, was unterschiedliche Konsequenzen haben kann. Die Diskussionsteilnehmerin fordert deshalb eine „Sensibilisierung“ aller Beteiligten, die zu einer gleichwertigen Anerkennung von legitimen Motiven aller Erziehungsberechtigten führt. Implizit geht aus dieser Aussage hervor, dass TN1 von einem Othering seitens der Akteur*innen im Schulkontext ausgeht. Sie unterstellt, jemand würde offiziell Meldung erstatten, falls muslimische Eltern der Teilnahme ihrer Kinder am Kirchenbesuch nicht zustimmen. Dadurch kommt es zu einem „Gegen-Othering“, da angenommen wird, dass die ‚Anderen‘ die Bildungsdirektion einschalten würden.

TN4 (m): Eine Sache, was natürlich für die Atmosphäre in der Schule sehr betrübend ist, ist ja dieser Doppelmaßstab. Das heißt, es kommen manchmal Kollegen und sagen, [TN4 (m)], die Schülerin trägt seit gestern Kopftuch, was ist los? Naja, sie ist in der fünften Klasse und nach den Sommerferien hat sie halt angefangen zu tragen, ihrem Alter entsprechend ist das normal. Wenn sie diese Entscheidung für sich getroffen hat, dann kann sie tragen. Wenn aber jetzt ein katholischer Schüler plötzlich religiöser ist und spiritueller, dann ist das was Schönes. [...] Die muslimischen Schüler müssen sich ständig rechtfertigen, warum sie das machen und wieso wie beten und warum das und dies. Und werden auch zum Teil von manchen Kollegen, Kolleginnen zur Rechenschaft gezogen. Da kommt man immer und sagt, stimmt bei dir alles zu Hause? Und ist das eh freiwillig? [...] Es sind dann solche Sachen, die so dramatisiert werden. Das betrübt eben diesen Dialog. Wenn die Schüler danach das Gefühl haben, okay, wir werden da und dort diskriminiert oder ungerecht behandelt, dann beginnen sie, sich zu verschließen. Und dann führt das zu noch mehr Vorurteilen. Und das ist eben dieser Teufelskreis, der immer wieder eintritt, bis jemand kommt und das durchbricht. Um das geht es ja.

TN4 führt das Thema der ungleichen Behandlung von Angehörigen verschiedener Religionen, das TN1 angeschnitten hat, fort. Die Formulierung „Doppelmaßstab“ verweist darauf, dass die religiöse bzw. spirituelle Praxis von Mehrheits- und Minderheitenreligion in der Wahrnehmung des Diskussionsteilnehmers mit unterschiedlichen Wertmaßstäben beurteilt wird. Damit wird erneut eine Differenz zwischen dem ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ aufgebaut und daraus ein Standard abgeleitet, an dem das Handeln der ‚Anderen‘ in Relation zu dem der eigenen Gruppe gemessen wird. Die Erläuterungen und Reflexionen des islamischen Religionslehrers machen deutlich, dass einer Interaktion auf Augenhöhe im Wege aus seiner Sicht die fehlende Sensibilisierung mancher nichtmuslimischer Kolleg*innen stehe. Indem die islamischen Religionslehrpersonen, die um das Vorhandensein dieser Doppelmoral wissen, in die Insiderposition gerückt werden, während nichtmuslimische Lehrer*innen als Außenseiter*innen auftreten, kommt es erneut zu einem ‚Gegen-Othering‘.

5. Resümee

Aus den Erfahrungen und Orientierungen der islamischen Religionslehrkräfte lässt sich ableiten, dass Ausgrenzungserlebnisse, Machtgefälle sowie Hürden im Ringen um soziale Anerkennung und Teilhabe ihren konjunktiven Erfahrungsraum prägen. Sie versuchen in der Folge ihrerseits, wahrgenommene Othering-Prozesse umzukehren und sich nicht als Rand der Gesellschaft, sondern als Mitte – in Abgrenzung zum nicht-muslimischen Außen – zu verstehen. Damit wird das ‚Gegen-Othering‘ zur Strategie in der Auseinandersetzung um gesellschaftliche Positionen, in der die islamischen Religionslehrkräfte bestrebt sind, die Machtverteilung zu ihren Gunsten zu verändern. Diese Konfrontation impliziert stets eine Abstraktion vom ‚Eigenen‘ und dem ‚Anderen‘ sowie die Nutzung der Differenz zur Stärkung der eigenen Position. Das Bedürfnis nach Akzeptanz und Anerkennung – im Sinne der Befürwortung und Wertschätzung durch die Gesellschaft – ist in der zitierten Passage immer wieder wie ein roter Faden sichtbar und resultiert wohl aus der Erfahrung von Machtasymmetrien und permanenten latenten Othering-Strukturen, die folglich die religionspädagogischen Denk- und Handlungsstrukturen der Zielgruppe signifikant mitprägen. Uns ist es wichtig, über die einfache Dichotomie von ‚Wir‘ gegen ‚die Anderen‘ wie bei Mecheril und Thomas-Olalde hinauszugehen und die Einbettung dieser Prozesse in gesellschaftliche Machtstrukturen zu berücksichtigen, insbesondere aus der Perspektive islamischer Lehrkräfte als Minorität, die verschiedene Gegenstrategien anwenden. Es ist uns daran gelegen, ein differenzierteres Bild zu zeichnen, das sowohl strukturelle Machtverhältnisse als auch individuelle Handlungsmöglichkeiten beachtet, um ein umfassendes Verständnis der Othering-Prozesse und ihrer Auswirkungen auf das Bildungswesen zu erlangen. Insofern ist der Beitrag der genannten Studie (Yağdı, 2023) für die weiterführende Analyse von Othering-Prozessen darin zu sehen, das Konzept zu erweitern. Othering wäre demnach kein einseitiger Prozess mehr, sondern müsste als Konfrontation unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen (Vertreter*innen der Institution Schule, Bildungspolitik, Lehrpersonal und Eltern etc.) verstanden werden, bei dem es um einen Platz in der Mitte der Gesellschaft geht.

Die Analyse von Othering-Erfahrungen islamischer Lehrkräfte zeigt, dass diese in der Regel aus einer Opfer-Perspektive eingeordnet und reflektiert werden. Es manifestieren sich dabei Akteur*innen, die der Mehrheitsgesellschaft angehören, und Betroffene, denen gegenüber aufgrund ihrer ‚Andersartigkeit‘ eine unerwünschte Abgrenzung stattfindet. Dieser Befund ist im Zuge der Auswertung durchgehend anzutreffen. Diese Forschung eröffnet neue Herausforderungen und Perspektiven für die Beschäftigung mit dem Othering-Konzept in der islamischen Religionspädagogik.

Während Othering als Analysekategorie bzw. Deutungsrahmen in der christlichen Religionspädagogik zunehmend Beachtung findet, sind die Rezeption bzw. kritischen Ansätze innerhalb der islamischen Religionspädagogik bisher bescheiden. Dies könnte in der wissenschaftlichen Gemeinschaft erneut zu Othering führen. Um dem entgegenzuwirken, ist es unabdingbar, interdisziplinär bzw. interreligiös zusammenzuarbeiten. Für die islamische Religionspädagogik besteht die Notwendigkeit, das Konzept nicht nur zu rezipieren, sondern auch zu reflektieren. Es ist von großer Relevanz, (angehende) Religionslehrkräfte bereits während ihrer Ausbildung hinsichtlich Normalitätsvorstellungen sowie Zuschreibungs- und Subjektivierungspraktiken zu sensibilisieren und sie dabei zu unterstützen, Reflexions- und Diskurs- sowie Konfliktfähigkeit zu entwickeln.

Die Lehrer*innenbildung soll daher einen besonderen Fokus auf die Offenlegung, die Dekonstruktion und die Bearbeitung von Othering-Strukturen auf der Metaebene mittels kritischen Denkens legen. Hierbei liegt das Hauptaugenmerk auf dem Verständnis, wie diese Machtstrukturen entstehen und dekonstruktiv thematisiert werden können. Hierfür ist es erstens wichtig, dass die angehenden Lehrkräfte rassismuskritische und postkoloniale Theorien verstehen, und sie zweitens Fallbeispiele aus ihrem beruflichen Kontext im Licht dieser Theorien diskutieren. In diesem Zusammenhang stellten Brandstetter und Lehner-Hartmann fest: „Postkoloniale Studien und Theorien bieten ein Instrumentarium, um

machtvolle Wissensbestände und Praktiken zu dekonstruieren, alternative Wissensformen zu reformulieren und widerständige Aushandlungsprozesse zu ermöglichen“ (Brandstetter & Lehner-Hartmann, 2023, S. 6).

Religionskooperative Lehr- und Lernprozesse verfolgen in der Regel die Absicht, den interreligiösen Dialog und das wechselseitige Verständnis für Spezifika unterschiedlicher religiöser Gruppierungen zu fördern. Dadurch kommt es im Idealfall zu einer Schulumgebung, die religiöse Pluralität nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Bereicherung für das Zusammenleben versteht. Konfessioneller Religionsunterricht kann durch Phasen interreligiöser Kooperation die immer wieder thematisierte Gefährdung durch Isolation und Segregation der Schüler*innen der einzelnen Religionsbekenntnisse überwinden.

Die einleitend vorgestellte Hypothese, dass interreligiöse Bildungsprozesse im Modus der Begegnung, indem sie religiöse Differenz nicht nur abstrakt, sondern auch performativ thematisieren, beinahe zwangsläufig auch zu (Re-)Konstruktionen des ‚Eigenen‘ und des ‚Anderen‘ führen, wurde durch die drei skizzierten Beispiele, die jeweils unterschiedliche Aspekte von Unterricht und Schule auf verschiedenen Ebenen thematisieren, exemplarisch verdeutlicht und bestätigt. Freuding beschreibt drei zentrale Perspektiven in Bezug auf den Topos „Fremdheit“: Fremdheit als individuelle und existenziell einschneidende Erfahrung, Fremdheit als Produkt bzw. Konstrukt von Ordnungsvorgängen sowie Fremdheit als Zuschreibung, Othering und Ausgrenzung (Freuding, 2022, S. 370). In den genannten Beispielen kommen alle drei Ebenen in unterschiedlicher Ausprägung und Zuspitzung ins Spiel. Diese dem religionskooperativen Unterricht implizit eingeschriebenen Othering-Strukturen bergen somit – parallel zu allen Intentionen, stereotype Konstruktionen von ‚Eigenem‘ und ‚Anderem‘ zu durchbrechen – die Gefahr, Anliegen solcher Bildungsprozesse zu konterkarieren.

Um diesen Herausforderungen proaktiv zu begegnen, erscheinen mehrere Maßnahmen notwendig zu sein. Zum einen benötigen die beteiligten Lehrpersonen – wie das erste Fallbeispiel zeigt – nicht nur das Bewusstsein und die grundsätzliche Sensibilität für Othering-Phänomene, sondern auch die religionspädagogische und theologische Kompetenz sowie entsprechende didaktische Strategien, diese wahrzunehmen, zu thematisieren und somit konstruktiv zu bearbeiten. Diesbezüglich sind alle aktuellen Professionalisierungsphasen (Aus-, Fort- und Weiterbildung) sowohl im Bereich christlicher als auch islamischer Lehrer*innenbildung kritisch zu durchleuchten und zu ergänzen.

Othering-Erfahrungen existieren in der Berufspraxis islamischer Religionslehrer*innen häufig sowie in vielfältiger Weise und können zu konkreten Anknüpfungspunkten für kritische religiöse Lehr-/Lernprozesse werden. Das Ziel ist die Förderung der Fähigkeit zur Reflexion von Wissensordnungen und Diskursen in Bezug auf Othering. Diese Kompetenz ist während der Ausbildung von Religionslehrpersonen aller Religionen zu fördern, damit die Lehrkräfte nicht nur theoretisch informiert, sondern auch in der Lage sind, die erworbenen Kenntnisse in praxisrelevanten Situationen anzuwenden. Die Fachliteratur bietet verschiedene Ansätze, die zur Reflexion von Othering-Strukturen in der Lehrer*innenbildung dienen können (Brandstetter, 2023; Dirim & Mecheril, 2022a; 2022b; Freuding, 2023; Kalpaka, Mecheril & Panagiotidis, 2023; Lingen-Ali & Mecheril, 2016; Mecheril, 2023; Siouti, Spies, Tuider, von Unger & Yildiz, 2022; Yildiz, 2024).

Ähnliche Kompetenzen in Bezug auf (religiöses) Othering sind aber auch – das zeigt das zweite Beispiel eindrücklich – nicht nur für Religionslehrkräfte notwendig: Interreligiöse und interkulturelle Sensibilität benötigen letztlich alle, die mit Situationen religiöser Pluralität und dem Miteinander von Angehörigen der Mehrheits- und der Migrationsgesellschaft konfrontiert sind. Darüber hinaus benötigt man auch in scheinbar homogenen gesellschaftlichen und religiösen Situationen die Kompetenz, Pluralität adäquat zu thematisieren und zu bearbeiten. Einschlägige Studien (Zick, Küpper & Hövermann, 2011,

S. 190) zeigen, dass gerade in scheinbar nicht-pluralen Situationen Ängste vor ‚Anderen‘ bzw. ‚Fremden‘ und entsprechende Stereotype vorhanden sind.

Besonders interessant erscheint die im letzten Beispiel apostrophierte Beobachtung des „Gegen-Otherings“ seitens marginalisierter Teile der Gesellschaft. Hier tun sich eigene Herausforderungen bezüglich der Einordnung dieses Phänomens auf. Jedenfalls weist die Analyse dieser Sequenz darauf hin, dass der Religionsunterricht mit Schüler*innen religiöser Minderheiten bzw. dem Migrant*innenmilieu nicht nur eigene Anforderungen mit sich bringt, sondern oft auch über die engeren Aufgaben religiöser Bildung in der Schule auch wesentliche Funktionen von Integration und der Entwicklung religiöser Identität in einem Diasporakontext erfüllt. Weder Othering- noch Gegen-Othering-Phänomene erscheinen auf den ersten Blick diesbezüglich sinnvolle Strategien zu sein.

Insgesamt zeigen die drei Beispiele sowie die skizzenartigen Überlegungen zur Einordnung und zu religionsdidaktischen Konsequenzen, dass die aus den postcolonial studies übernommene Auseinandersetzung mit Othering-Phänomenen in der Religionspädagogik noch am Anfang steht und noch eine Reihe weiterer strukturierter Forschungen und didaktischer Konzeptentwicklungen notwendig ist.

Literaturverzeichnis

- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1994). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2018). Dokumentarische Methode. In Ralf Bohnsack, Michael Meuser & Alexander Geimer (Hg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage) (utb-studi-e-book, 8226) (S. 52–58). Stuttgart: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587479>
- Brandstetter, Bettina (2023). Die Migrationsandere und ihre Religion: Eine diskursensible Erschließung kolonialer Differenzkonstruktionen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 31(1), 87–105. <https://doi.org/10.25364/10.31:2023.1.6>
- Brandstetter, Bettina & Lehner-Hartmann, Andrea (2023). Postkoloniale Perspektiven in der Religionspädagogik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 31(1), 6–12. <https://doi.org/10.25364/10.31:2023.1.1>
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2022a). Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse. *Katechetische Blätter*, 147(4), 249–255.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2022b). Religion als Unterscheidung: Ein Kommentar aus rassismuskritischer Perspektive. In Michael Domsgen & Ulrike Witten (Hg.), *Religionswissenschaft: Volume 26. Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress: Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 161–168). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457801-009>
- Freuding, Janosch (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering: Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung* (Religionswissenschaft, 29). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839460436-002>
- Freuding, Janosch (2023). Rezeption kritischer Perspektiven auf postkoloniale Theorie. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 31(1), 30–47. <https://doi.org/10.25364/10.31:2023.1.3>
- Freuding, Janosch & Lindner, Konstantin (2022). Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen: Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Claus P. Sajak & Henrik Simojoki (Hg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments: Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (Religiöse Bildung kooperativ, 1) (S. 89–106). Göttingen: V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737013468.89>
- Gmoser, Agnes; Kramer, Michael; Mešanović, Mevlida; Weirer, Wolfgang; Wenig, Eva & Yağdı, Şenol (2024a). Lokale Theorien als Aspekte einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse im

- Kontext der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung. In Agnes Gmoser, Michael Kramer & Wolfgang Weirer (Hg.), *Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching: Beiträge zu Theorie und Praxis interreligiöser Bildung* (Religiöse Bildung kooperativ, 3) (S. 201–232). Göttingen: V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737016971.13>
- Gmoser, Agnes; Kramer, Michael; Mešanović, Mevlida; Weirer, Wolfgang; Wenig, Eva & Yağdı, Şenol (2024b). Sechs Jahre Forschungsarbeit im interreligiösen Projektteam – eine Reflexion. In Agnes Gmoser; Michael Kramer & Wolfgang Weirer (Hg.), *Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching: Beiträge zu Theorie und Praxis interreligiöser Bildung* (Religiöse Bildung kooperativ, 3) (S. 13–31). Göttingen: V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737016971>
- Gmoser, Agnes; Kramer, Michael & Weirer, Wolfgang (2024). *Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching: Beiträge zu Theorie und Praxis interreligiöser Bildung* (Religiöse Bildung kooperativ, 3). Göttingen: V&R Unipress.
- Gmoser, Agnes; Mešanović, Mevlida; Wenig, Eva & Yağdı, Şenol (2023). Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching: Empirische Einblicke in Perspektiven von Lehrenden und Lernenden. In Thomas Krobath & Andrea Taschl-Erber (Hg.), *Konfessionell – kooperativ – interreligiös: Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander?* (S. 301–324). Münster: Lit.
- Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang & Hewstone, Miles (2014). *Sozialpsychologie* (6. Auflage). Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8>
- Kalpaka, Annita; Mecheril, Paul & Panagiotidis, Efthimia (2023). „Das jeweils relevante gemeinsame Dritte finden ...“: Rassismuskritik und/oder Antirassismus? nachdenken über ein erkenntnispolitisches Feld. *Widersprüche*, 169(3), 45–62.
- Lingen-Ali, Ulrike & Mecheril, Paul (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 17–24.
- Mecheril, Paul (2023). Kultur. In Matthias Huber & Marion Döll (Hg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 313–320). Wiesbaden: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_39
- Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar (2011). Die Religion der Anderen. In Birgit Allenbach; Urmila Goel; Merle Hummrich & Cordula Weisskoeppel (Hg.), *Jugend, Migration und Religion: Interdisziplinäre Perspektiven* (Religion - Wirtschaft - Politik, 4) (S. 35–66). Zürich: Pano-Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783845232362-33>
- Riegel, Christine (2016). *Bildung - Intersektionalität - Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Pädagogik. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839434581-fm>
- Said, Edward W. (2009). *Orientalismus*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Siouti, Irini; Spies, Tina; Tuider, Elisabeth; von Unger, Hella & Yildiz, Erol (2022). *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft: Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis* (Postmigrantisches Studien, 12) Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839463086>
- Weirer, Wolfgang; Wenig, Eva & Yağdı, Şenol (2021). Christlich-Islamisches Teamteaching. Einblicke in ein interreligiöses Unterrichtssetting. In Mehmet H. Tuna & Maria Juen (Hg.), *Praxis für die Zukunft: Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts* (S. 35–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weirer, Wolfgang; Yağdı, Şenol. & Wenig, Eva (2019). „... und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet“: Interreligiöses Lernen im christlich-islamischen Teamteaching. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27(2), 129–151. <https://doi.org/10.25364/10.27:2019.2.9>
- Wenig, Eva (2023). *Christlich-Islamisches Teamteaching: Eine Studie zu einem religionskooperativen Unterrichtssetting als Basis interreligiöser Lernprozesse* (Dissertation). Graz: Universität Graz. <https://doi.org/10.14220/9783737016971.141>
- Yağdı, Şenol (2023). *Religionspädagogischer Habitus bei islamischen ReligionslehrerInnen in Österreich: Eine rekonstruktive Studie habitualisierter Orientierungsrahmen im Kontext religiösen und interreligiösen Lernens* (Dissertation). Graz: Universität Graz.
- Yildiz, Erol (2024). *Postmigrantisch denken: Heimisch in einer globalisierten Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.

Zick, Andreas; Küpper, Beate & Hövermann, Andreas (2011). *Die Abwertung der Anderen: Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung; eine Analyse.* (FES-Projekt gegen Rechtsextremismus). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Abgerufen von <https://library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf> [11.07.2024].