

Jenseits von dem Wir und den Anderen

Interreligiöse Perspektiven auf das Othering in der Religionspädagogik

Die Autor*innen

Dr. Şenol Yağdı, PhD, Universitätsassistent am Institut für Islamisch-Theologische Studien der Universität Wien, Fachbereich Islamische Religionspädagogik, islamischer Religionslehrer in Wien.

Dr. Şenol Yağdı, PhD
Universität Wien
Institut für Islamisch-Theologische Studien
Schenkenstraße 8–10
A–1010 Wien
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7443-3973>
e-mail: senol.yagdi@univie.ac.at



PD Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel ist Privatdozentin am Seminar für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn. Zusätzlich unterrichtet sie Katholische Religionslehre und Französisch an einem Gymnasium in Köln.

PD Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel
Universität Bonn
Seminar für Religionspädagogik
Am Hof 1/III
D–53113 Bonn
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4971>
e-mail: maikemariadomsel@yahoo.de



Jenseits von dem Wir und den Anderen

Interreligiöse Perspektiven auf das Othering in der Religionspädagogik

Die Autor*innen

Dr.ⁱⁿ theol. Annika Krahn ist seit 11/2023 Akad. Rätin für Biblische Theologie am Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg. Vorher war sie u.a. Lehrerin an einem Gymnasium für Deutsch und Ev. Religionslehre sowie DaF-Lehrerin für Internationale Förderklassen an einem Berufskolleg.

Dr.ⁱⁿ Annika Krahn
Universität Bamberg
An der Universität 11
D-96047 Bamberg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5612-2357>
e-mail: annika.krahn@uni-bamberg.de



Jenseits von dem Wir und den Anderen

Interreligiöse Perspektiven auf das Othering in der Religionspädagogik

Abstract

Der Beitrag widmet sich dem Konzept des Othering in der Religionspädagogik aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Ziel ist es, aufzuzeigen, dass Differenz nicht als Defizit, sondern als pädagogische und theologische Ressource begriffen werden kann. Theoretische Überlegungen werden mit persönlichen Reflexionen und schulpraktischen Reflexionen und Beobachtungen verknüpft, um die Alltagsrelevanz von Othering-Prozessen zu veranschaulichen. Dabei wird auch auf theologische Ansätze verwiesen, die sich als Ausgangspunkte für eine interreligiöse Theologie eignen würden, die – in ihrer pädagogischen Ausformung als interreligiöses Lernen als Leitprinzip dieses Artikels gesehen werden kann. Auf dieser Grundlage werden religionspädagogische Implikationen für eine differenzsensible Lehrer*innenbildung und Unterrichtsgestaltung formuliert. Der Beitrag versteht sich als interreligiöse Einladung, Othering nicht nur kritisch zu analysieren, sondern auch transformativ zu bearbeiten – im Sinne einer pluralitätsfähigen und diskriminierungskritischen Religionspädagogik.

Schlagworte

Othering – Religionspädagogik – Pluralitätsfähigkeit – interreligiöses Lernen – interreligiöse Theologie – Lehrer*innenbildung

Beyond the We and the Others

Interreligious Perspectives on Othering in Religious Education

Abstract

This article is all about the idea of othering in religious education from a Protestant, Catholic, and Islamic point of view. The goal is to show that differences aren't bad but can be a useful resource for teaching and theology. It mixes theory with personal thoughts and real-life examples from schools to show how othering happens in everyday life. Reference is also made to theological approaches that would be suitable as starting points for an interreligious theology, which, in its educational form as interreligious learning, can be seen as the guiding principle of this article. On this basis, religious education implications for difference-sensitive teacher training and lesson planning are formulated. The article is intended as an interreligious invitation to critically analyse othering and work on it in a transformative way, in the sense of a plurality-capable and discrimination-critical religious education.

Keywords

othering – religious education – plurality capacity – interreligious learning – interreligious theology – teacher training

1. Einleitung

Othering hat sich in den letzten Jahren zu einer zentralen Analysekategorie in verschiedenen Bildungsdiskursen entwickelt. Besonders im Kontext migrationsgesellschaftlicher Herausforderungen wird deutlich, wie machtvoll Zuschreibungen Zugehörigkeit regulieren, Identität konstruieren und pädagogische Beziehungen strukturieren. Auch die Religionspädagogik steht vor der Aufgabe, mit Differenz sensibel und reflexiv umzugehen – nicht zuletzt, weil religiöse Bildung immer auch in sozialen Spannungsfeldern von Zugehörigkeit, Glaube, Kultur und Macht operiert. Lehrkräfte bewegen sich in diesem Feld zwischen Offenheit und Grenzziehung, zwischen Anerkennung und Ausgrenzung.¹

Im vorliegenden Beitrag verstehen wir Othering in Anlehnung an Brandstetter als eine *diskursive Praxis* der Herstellung von Differenz, in der Menschen(gruppen) aktiv als ‚Andere‘ konstruiert werden.² Diese Konstruktionen erfolgen nicht zufällig, sondern eingebettet in gesellschaftliche Machtverhältnisse, die über Sprache, Bilder, institutionelle Routinen und Bildungsprozesse stabilisiert werden. Othering ist somit kein individuelles Vorurteil, sondern ein soziales Deutungsmuster, das tief in normativen Ordnungen verankert ist und auch in religionspädagogischen Kontexten wirksam wird.

In diesem Beitrag möchten wir zeigen, wie das Konzept des Othering mithilfe interreligiöser Lehr-Lernprozesse religionspädagogisch fruchtbar gemacht werden kann, ohne Differenz automatisch in Machtasymmetrien zu übersetzen. Unser Ansatz beruht auf einer dialogischen Haltung, die Beziehung und Gegenseitigkeit ins Zentrum stellt. Dialog bedeutet für uns nicht bloß einen Austausch von Informationen, sondern eine existenzielle Begegnung zwischen Menschen, die gemeinsam nach Sinn und Orientierung suchen. Interreligiöses Lernen verstehen wir als einen Prozess wechselseitiger Öffnung, der nicht auf Vereinheitlichung zielt, sondern auf Verstehen in Anerkennung von Verschiedenheit mit der Bereitschaft, sich im Dialog auch irritieren zu lassen.

Gerade in diesem Prozess können Othering-Strukturen erkannt, hinterfragt und konstruktiv bearbeitet werden. Interreligiöses Lernen schafft somit einen reflexiven Raum, in dem Ausgrenzungsmechanismen bewusst gemacht und in eine

1 Vgl. FOROUTAN, Naika / İKİZ, Dilek: Migrationsgesellschaft, in: MECHERIL, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim / Basel: Beltz 2016, 138–151; vgl. MECHERIL, Paul: Das Anliegen der Migrationspädagogik, in: LEIPRECHT, Rudolf / STEINBACH, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft – ein Handbuch, Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag 2015, 25–53.

2 BRANDSTETTER, Bettina: Kein Entrinnen aus machtvollen Differenzierungen?! Othering in religionspädagogischer Wissensproduktion und Repräsentation, in: Religionspädagogische Beiträge 47/2 (2024) 39–48. DOI: 10.20377/rpb-304.

theologisch und pädagogisch verantwortete Anerkennung von Differenz überführt werden können.

Im Folgenden zeigen wir, wie Othering aus katholischer, evangelischer und islamischer Perspektive analysiert und religionspädagogisch weiterentwickelt werden kann. Dabei rücken wir auch bestehende Asymmetrien im wissenschaftlichen Diskurs in den Fokus. Während in der christlichen Religionspädagogik bereits intensivere Auseinandersetzungen mit dem Konzept stattgefunden haben, bleibt die Rezeption in der islamischen Religionspädagogik bislang zurückhaltend. Diese Leerstelle verweist nicht nur auf strukturelle Ungleichheiten im akademischen Diskurs, sondern birgt auch die Gefahr eines epistemischen Othering.

Unser Beitrag versteht sich daher als interreligiöse Einladung zur wechselseitigen Kritik, produktiven Irritation und konzeptionellen Ergänzung. Gerade weil wir aus unterschiedlichen theologischen und biografischen Kontexten kommen, beginnt unser gemeinsames Schreiben mit persönlichen Reflexionen. Diese bilden den Ausgangspunkt unserer theoretischen Überlegungen und zeigen, wie sich Othering-Prozesse in der religionspädagogischen Praxis konkret manifestieren und reflektiert werden können.

Der Aufbau des Beitrags gliedert sich in drei Abschnitte: Zunächst stellen wir konfessionell gebundene Perspektiven anhand von persönlichen Reflexionen vor, die zugleich theologische Deutungsrahmen miteinbeziehen. In einem zweiten Schritt geben wir einen Überblick über zentrale Positionen im wissenschaftlichen Diskurs. Abschließend entwickeln wir religionspädagogische Implikationen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung, die Differenz nicht nur analysiert, sondern praktisch anerkennt und inklusiv gestaltet.

2. Persönliche Reflexionen über Othering

Im Gegensatz zu einer rein theoretischen Auseinandersetzung haben Othering-Prozesse direkte Auswirkungen in der praktischen Arbeit, sodass Reflexionen über solche Prozesse notwendig sind, um das Konzept auch auf einer Metaebene zu verstehen und für interreligiöse Lehr-Lernprozesse fruchtbar zu machen. Um die Alltagsrelevanz von Differenzzuschreibungen im schulischen Raum zu verdeutlichen, folgen drei persönliche Beobachtungen aus der Praxis. Sie beruhen auf konkreten Erfahrungen aus dem Schulalltag und veranschaulichen subjektiv empfundene Szenarien von Othering. Es handelt sich also um dezidiert persönliche Reflexionen desselben Phänomens, das aus verschiedenen

Blickwinkeln betrachtet bzw. in unterschiedlicher Weise beschrieben wird. Die folgenden Gedanken prägen zugleich unsere theoretischen Perspektiven und ermöglichen somit weitergehende Impulse für die Praxis.

2.1 Reflexion eines muslimischen Religionslehrers

In meiner Tätigkeit als islamischer Religionslehrer erlebe ich regelmäßig, dass viele meiner muslimischen Schüler*innen Erfahrungen mit Othering machen. Auch in der religionspädagogischen Ausbildung als Lehrender höre ich von Studierenden immer wieder ähnliche Erfahrungen. Sie berichten von Situationen, in denen sie aufgrund ihrer Religion oder Kultur ausgegrenzt oder stereotypisiert werden. Diese Erlebnisse reichen von offensichtlichen Vorurteilen bis hin zu subtilen, oft unbewussten Formen von Diskriminierung. Für mich sind solche Erfahrungen nicht nur Anlass zur Sorge, sondern auch ein Ausgangspunkt, um mit Schüler*innen und Student*innen gemeinsam die Mechanismen des Othering zu analysieren und zu hinterfragen. Der konfessionelle Religionsunterricht kann einen Raum bieten, um Differenz sensibel zu thematisieren, ohne selbst neue Formen des Othering zu reproduzieren. Die intensive Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen zeigt, wie entscheidend die Reflexion über Othering-Erfahrungen ist. Die Theorie erlaubt es, andere Perspektiven einzunehmen und die Dynamiken hinter diesen Erfahrungen besser zu verstehen. Besonders wichtig ist dabei, dass die klassische Opfer-Täter-Rhetorik dekonstruiert wird. Dies führt dazu, dass man mit diesen Erfahrungen anders umgeht: weniger aus einer rein emotionalen Betroffenheit heraus, sondern aus einer analytischen und konstruktiven Haltung. Die kritische Auseinandersetzung eröffnet Räume, in denen Othering nicht nur beschrieben, sondern auch aktiv hinterfragt und verändert werden kann.

Ein konkretes Beispiel aus meiner Unterrichtspraxis zeigt, wie relevant das Thema Othering für den Religionsunterricht ist. Eine Schülerin hat sich entschieden, ein Kopftuch zu tragen. In einem anderen Fach hat eine Lehrerin zu ihr gesagt, dass das Kopftuch sie ‚einen Schritt zurück‘ werfe. Die Schülerin fühlte sich dadurch abgewertet. In ganz ähnlicher Weise bezeichnete eine Kollegin einmal das Kopftuch als Symbol der Unterdrückung und meinte, dass sie Frauen mit Kopftuch nicht als frei wahrnehmen könne. Daraufhin habe ich ihr von meiner Frau erzählt, die Fachärztin ist und aus Überzeugung ein Kopftuch trägt, die sich aber ebenso frei entscheiden könnte, es abzulegen. Für sie ist das Kopftuch ein Symbol der Freiheit und eine religiös geprägte Haltung, nicht ein Symbol der Unterdrückung. Dieses Gespräch führte dazu, dass meine Kollegin ihre eigenen

Bilder und die dahinterliegenden Annahmen kritisch hinterfragte. Am Ende erkannte sie, dass einige ihrer Überzeugungen auf Vorurteilen basierten, die sie nie bewusst reflektiert hatte.

Solche Momente haben meine eigene Haltung gegenüber Othering stark geprägt. Ich verstehe mich nicht nur als Betroffenen, sondern auch als jemanden, der diese Strukturen kritisch hinterfragt und dazu einlädt, sie gemeinsam zu dekonstruieren. Das hilft mir nicht nur im Unterricht, sondern auch im Dialog mit Kolleg*innen, indem ich ein Gespräch auf Augenhöhe anstoßen kann. Für mich ist wichtig, dass das Konzept des Othering nicht auf eine einfache Opfer-Täter-Dynamik reduziert wird. Vielmehr versuche ich, das Konzept auf einer reflexiven Metaebene zu betrachten und meinen Schüler*innen und Student*innen zu vermitteln, wie wichtig es ist, ihre eigene Denkweise zu reflektieren. Dabei geht es mir nicht darum, Schuld zuzuweisen, sondern darum, gegenseitige Anerkennung und wertschätzende Haltungen zu fördern. Ich bin davon überzeugt, dass diese Reflexion nicht nur im Unterricht, sondern auch bei der Lehrkräfteausbildung ein zentraler Bestandteil sein sollte.

Gerade hier kommt der Auseinandersetzung mit theologischen Perspektiven eine wesentliche Bedeutung zu, insbesondere im Hinblick auf die Überwindung von Ausgrenzung und Diskriminierung in der religiös-schulischen Bildung. Dabei erscheint es notwendig, sowohl die hermeneutischen Grundlagen, die durch Quellen gelegt werden, als auch bestehende interreligiöse Dialogkonzeptionen zu thematisieren und zu differenzieren. In diesem Zusammenhang können grundlegende theologische Motive skizziert werden, die ein mögliches Potenzial für die Reflexion und Überwindung von Othering-Prozessen aufzeigen. Dabei ist zu beachten, dass ein wertschätzender Umgang mit Pluralität – anders als bisweilen angenommen – kein in den spezifisch theologischen Quellen alleingültiges Gebot ist, das lediglich entdeckt werden müsse. Gerade die zahlreichen historischen wie gegenwärtigen Beispiele religiöser Intoleranz gegenüber Andersdenkenden und Andersgläubigen und der vereinfachten Deutung der Welt offenbaren die ambivalente Natur religiöser Traditionen und verweisen auf die Notwendigkeit eines kontextsensiblen und verantwortungsbewussten Umgangs mit den eigenen Quellen. Normative Quellen wie die unten exemplarisch angeführten haben dieser Thematik eine große Komplexität verliehen. Sie werden im Rahmen theologischer Interpretationen bis heute kontrovers diskutiert und sind von divergierenden Meinungen geprägt. Jedoch eröffnet allein eine solche Auseinandersetzung die Möglichkeit, aus den Diskursen heraus eine Haltung der Anerkennung zu entwickeln. Zum einen stellt der Koran in seinem Mehrdeutig-

keitspotential eine hermeneutisch anspruchsvolle Quelle dar, die die Verhandlung von Differenz und Vielfalt aus einer theologischen Perspektive neu denken lässt. So finden sich in der Sura 49, Vers 13, fundamentale Aussagen, die eine theologische Grundlage für die Überwindung von Othering bieten. Hier wird die Vielheit der Menschen als Ausdruck göttlicher Schöpfungsweisheit verstanden, die nicht als Grundlage für Hierarchisierung oder Abwertung, sondern als Gelegenheit für das gegenseitige Kennenlernen genutzt werden soll:

„Ihr Menschen! Wir haben euch geschaffen (indem wir euch) von einem männlichen und einem weiblichen Wesen (abstammen ließen), und wir haben euch zu Verbänden und Stämmen gemacht, damit ihr euch (auf Grund der genealogischen Verhältnisse) untereinander kennt.“³

Diese Passage verweist auf den fundamentalen theologischen Anspruch, dass die menschliche Vielfalt kein Grund für gesellschaftliche Trennung oder Hierarchie darstellen darf, sondern vielmehr als ein von Gott gewolltes Element der sozialen Ordnung anerkannt wird. Der Koran bekräftigt hier die Bedeutung der interkulturellen und interreligiösen Verständigung und setzt sich zugleich kritisch von der Logik des Othering ab, die Differenz als ein Kriterium der Minderwertigkeit zu behandeln. Vielmehr wird Differenz als ein Wert im Dienst einer gemeinsamen respektvollen Begegnung betrachtet.

Eine weitere zentrale Koranstelle, die die Bedeutung religiöser Diversität unterstreicht, findet sich in Sura 5, Vers 48:

„Und wenn Gott gewollt hätte, hätte er euch zu einer einzigen Gemeinschaft gemacht. Aber er (teilte euch in verschiedene Gemeinschaften auf und) wollte euch (so) in dem, was er euch (d.h. [sic] jeder Gruppe von euch) (von der Offenbarung) gegeben hat, auf die Probe stellen. Wetteifert nun nach den guten Dingen!“

Dieser Vers verweist auf den existenziellen Wert der religiösen und kulturellen Differenz und stellt die Menschheit vor die Herausforderung, diese Differenz nicht nur zu tolerieren, sondern aktiv als Prüfung und Chance zur spirituellen Weiterentwicklung zu begreifen. Die theologischen Implikationen sind eindeutig: Vielfalt ist ein gottgewolltes Phänomen, das in der Praxis des interreligiösen Dialogs und der friedlichen Koexistenz von Individuen und Gemeinschaften verarbeitet werden muss. Sie bildet damit den antithetischen Raum zu einer verengten, exklusiven Vorstellung von Zugehörigkeit, die das Othering begünstigt.

3

Die Koranverse im Beitrag wurden der Übersetzung von Paret entnommen: PARET, Rudi: Der Koran. Übersetzung. Stuttgart: Kohlhammer 2014.

2.2 Reflexion einer katholischen Religionslehrerin

Das Konzept des Othering beschreibt Prozesse, durch die Menschen als ‚anders‘ markiert und durch unausgesprochene Normen ausgeschlossen oder abgewertet werden. Als Lehrende und katholische Religionspädagogin ist es für mich eine zentrale Herausforderung, diese Dynamiken nicht nur zu erkennen, sondern auch didaktisch fruchtbar zu machen und theologisch zu rahmen.

Ein prägendes Erlebnis hatte ich in einer neunten Klasse, in der ich einen fächerübergreifenden Projekttag zum Thema ‚Glaube und Identität‘ begleitete. Im Rahmen einer Gruppenarbeit kam es zu einer Bemerkung: Eine Schülerin sagte zu ihrer muslimischen Mitschülerin, dass das Tragen eines Kopftuchs ‚nicht modern‘ und ‚nicht westlich‘ sei. Die Aussage war nicht aggressiv formuliert, aber sie transportierte eine implizite Norm über Zugehörigkeit, Freiheit und Weiblichkeit und markierte das Kopftuch als kulturell rückständig. Ich entschloss mich, die Situation nicht zu übergehen, sondern sie im Plenum aufzugreifen – zunächst durch eine offene Frage: Was meint ihr – wer bestimmt eigentlich, was als modern gilt?

In einer solchen Situation könnte die Religionspädagogin den Dialog als methodisches Instrument einsetzen, um die normativen Annahmen der Lernenden zu hinterfragen und eine differenzierte Auseinandersetzung mit den kulturellen und religiösen Dimensionen des Kopftuchtragens zu ermöglichen. In der folgenden Diskussion zeigte sich, dass viele Schüler*innen solche Vorstellungen internalisiert hatten, ohne sie je bewusst hinterfragt zu haben. Eine Reflexion über die Konstruktionen von ‚Modernität‘ und ‚Westlichkeit‘ sowie deren implizite Wertungen wäre in diesem Kontext zentral. Es gilt, den Schüler*innen zu verdeutlichen, dass diese Begriffe historisch und kulturell kontingent sind und in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten variieren können. Im Anschluss daran habe ich den Raum für eine Reflexion über kulturelle Prägung, Medienbilder und das Spannungsfeld zwischen religiöser Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Wahrnehmung geöffnet. Dabei habe ich gezielt auf den christlichen Begriff der Menschenwürde, wie er im katholischen Lehramt betont wird, Bezug genommen: als unantastbare, von Gott gegebene Würde, die sich nicht an äußeren Merkmalen oder kulturellen Codes bemisst. Die Schüler*innen diskutierten daraufhin deutlich differenzierter – nicht nur über Kleidung, sondern über Freiheit, Ausdruck und religiöse Praxis insgesamt.

Und doch: Solche Interventionen sind kein einmaliger ‚Erfolg‘, sondern markieren meist nur einen Zwischenschritt in einem längeren Prozess. Vorurteile lassen

sich nicht in einer einzigen Unterrichtseinheit auflösen. Sie sind tief verankert, gesellschaftlich verwoben und zeigen sich in immer neuen Formen. Es braucht daher Ausdauer, Selbstkritik und wiederholte Anläufe – auch seitens der Lehrkraft. Gerade darin liegt die Herausforderung, aber auch die ethische Tiefe religiöser Bildung: Räume zu öffnen, in denen Differenz ausgehalten und neu gedacht werden kann.

Bei der Lehrer*innenbildung versuche ich deshalb, solche Situationen nicht nur analytisch zu thematisieren, sondern als Gelegenheit zur Professionalisierung zu begreifen. Denn Othering zeigt sich oft nicht im Offensichtlichen, sondern in subtilen Urteilen und Routinen. In meinen Seminaren ermutige ich angehende Lehrkräfte dazu, solche Momente als Ausgangspunkte für kritische Selbstreflexion und strukturelle Sensibilität zu nutzen. Mit ihrem emphatischen Verständnis von Personalität, ihrer Option für die Marginalisierten und dem Prinzip der *Communitas* als Ausdruck gegenseitiger Anerkennung stellt die katholische Bildungstradition hier eine tiefgreifende theologische Ressource dar.

So wird die Auseinandersetzung mit Othering nicht nur zu einer Frage pädagogischer Haltung, sondern Teil einer theologisch verantworteten Praxis, die Räume schafft für Verschiedenheit, Anerkennung und Transformation. In diesem Zusammenhang verweisen die Konzepte der „*imago Dei*“ und der Nächstenliebe auf eine ähnliche Thematik. Die Vorstellung vom Menschen als Gottes Ebenbild stellt die ontologische Gleichwertigkeit aller Menschen in den Mittelpunkt und erteilt damit der Vorstellung von Differenz als Grundlage für Ungleichwertigkeit eine klare Absage. Das Gebot der Nächstenliebe – zentral für die christliche Ethik – betont die unbedingte Liebe zum anderen Menschen, unabhängig von seiner Herkunft oder Religion. In Mt 22,37–40 wird diese Ethik als zentraler Bestandteil des christlichen Lebens formuliert: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.“⁴

In dieser Perspektive wird Differenz nicht als Bedrohung oder als Grundlage für gesellschaftliche Entfremdung betrachtet, sondern als wertvolle Ressource für den interpersonalen und interreligiösen Austausch. Der biblische Imperativ zur Nächstenliebe fordert den Gläubigen oder die Gläubige auf, die Differenzen zu überwinden, die den sozialen Zusammenhalt gefährden, und stattdessen eine Kultur der Anerkennung und des respektvollen Dialogs zu fördern. Auf diese

4

Die Bibelzitate in diesem Beitrag sind der Einheitsübersetzung (2016) bzw. der Zürcher Bibel (2017) entnommen. DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ u. a. (Hg.): Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Revidierte Ausgabe 2016, Freiburg i. Br.: Herder 2016. THEOLOGISCHER VERLAG ZÜRICH (Hg.): Die Bibel. Mit den Spätschriften des Alten Testaments. Zürcher Bibel, Zürich: TVZ / Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft 2017.

Weise wird das Othering als eine unvereinbare Praxis mit der biblischen Ethik der Liebe und des Friedens entfaltet.

Die Unterscheidung zwischen ‚Othering‘ und ‚interreligiösem Dialog‘ erweist sich als fundamental. Während ‚Othering‘ auf der Konstruktion von Hierarchien und der Zuweisung von Minderwertigkeit basiert, stellt der interreligiöse Dialog einen bewussten Versuch dar, Differenzen als Potential für wechselseitige Bereicherung und Verständigung zu erkennen. Dieser Dialog ist in erster Linie ein offener und konstruktiver Austausch zwischen verschiedenen religiösen Traditionen, der Unterschiede weder nivelliert noch in den Dienst einer hegemonialen Erzählung stellt. Vielmehr fördert er die Anerkennung von Vielfalt als gleichwertigen Beitrag zur gemeinsamen Lebensgestaltung.

Hierbei kann auf Theorien zurückgegriffen werden, etwa auf Klaus von Stoschs Ansatz zur Komparativen Theologie⁵ oder auf Hilberath und Abdallahs Arbeiten zur Theologie des Zusammenlebens.⁶ Beide Denkansätze betonen die Bedeutung eines Dialogs, der sich nicht nur auf den Austausch von religiösen Inhalten beschränkt, sondern die gesamte soziale und kulturelle Dimension der Begegnung in den Blick nimmt. Es wird dabei nicht nur nach Gemeinsamkeiten gesucht, sondern auch nach Wegen, Differenzen zu respektieren und als wertvolle Beiträge zu einem gleichwertigen interreligiösen Dialog zu verstehen. Ferner steht am Anfang im christlichen Denken die Rede von der Gottebenbildlichkeit des Menschen (*imago Dei*, vgl. Gen 1,27). Sie verleiht jedem Menschen eine unverlierbare Würde, unabhängig von seiner religiösen, ethnischen oder kulturellen Zugehörigkeit. Die Gottebenbildlichkeit verweist nicht nur auf eine strukturelle Gleichheit aller Menschen vor Gott, sondern auch auf ein Beziehungswesen, das auf Resonanz, Empathie und Kommunikation hin geschaffen ist. Theologisch impliziert sie, dass jede Form der Entwürdigung, Herabsetzung oder Reduktion auf ‚das Andere‘ letztlich auch eine Verkennung des Schöpferwillens bedeutet. Für die Religionspädagogik ergibt sich hieraus die Aufgabe, eine Erziehung zu fördern, die die Anerkennung von Differenz als eine Tugend und als Teil einer gerechten und friedlichen Gesellschaft begreift. Die Bildung muss nicht nur auf die Vermittlung religiöser Inhalte abzielen, sondern auch die ethische Haltung des respektvollen Dialogs als Voraussetzung für ein harmonisches Zusammenleben in einer pluralen Welt vermitteln.

5 Vgl. VON STOSCH, Klaus: Einführung in die Komparative Theologie, Paderborn: Brill Schöningh 2021.

6 Vgl. HILBERATH, Bernd J. / ABDALLAH, Mahmoud (Hg.): Theologie des Zusammenlebens. Christen und Muslime beginnen einen Weg, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2018 (= Theologie des Zusammenlebens – Christliche und muslimische Beiträge 1).

2.3 Reflexion einer evangelischen Religionslehrerin

Ulfat und Mattern stellen in ihrem Artikel über Othering-Verläufe zwischen Muslim*innen und Jüdinnen und Juden die Reziprozitätsprozesse des Othering heraus und zeigen eindrücklich, dass Othering meist im Kontext moralischer oder kultureller Überlegenheitsansprüche erfolgt – also immer dann, wenn eine Gruppe sich als überlegen empfindet und eine andere abwertet. Zugleich betonen sie, dass selbst gut gemeinte Versuche, Ungleichheit zu bekämpfen, ungewollt exkludierend oder entmenslichend wirken können. Othering ist also kein einseitiger Prozess, der nur von privilegierten Gruppen ausgeht, sondern kann auch innerhalb marginalisierter Gruppen und aus unterschiedlichen Beweggründen heraus stattfinden.⁷ Wer in bestimmten Kategorien Othering erfährt, kann in anderen wiederum selbst zum aktiven Teil dieser Dynamik werden. Dadurch entsteht ein vielschichtiges Netz gegenseitiger Zuschreibungen, in dem soziale Merkmale wie Religion, Kultur, Körper oder Herkunft verallgemeinert und kollektiviert werden. Othering ruft demnach ein *Gegen-Othering* oder gar ein *Selbst-Othering* hervor und konstruiert ein vielfältiges Beziehungsnetz von Gruppen, die aus Individuen mit unterschiedlichen *individuativen* Merkmalen bestehen, die als Kollektiv gebündelt werden. In meiner Tätigkeit an unterschiedlichen Schulformen und mit diversen Schülerschaften habe ich immer wieder beobachtet, wie stark sich solche Prozesse – ob als Othering, Gegen-Othering oder Selbst-Othering – unter Jugendlichen entfalten. Diese stehen häufig im Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung, die insbesondere vor dem Hintergrund ihrer entwicklungspsychologisch bedingten „Mikropolitik“⁸ von Anerkennung und Abgrenzung sowie Individuationsprozessen gelesen werden müssen. Viele junge Menschen suchen in der Schule Orientierung, Anerkennung und Gruppenzugehörigkeit, wobei sie mithilfe bestimmter Symbole oder Abgrenzungen – sogenannter *identity* und *boundary markers* – ihre Position stärken wollen. Ob sie dies nun durch eigene Abwertung, durch Abgrenzung oder durch Reproduktion von Vorurteilen tun, hängt m. E. stark vom jeweiligen sozialen Umfeld und von den Machtverhältnissen in der Schule ab. Ziel ist oft die Anpassung an eine als normgebend wahrgenommene Leitkultur. Diese Dynamiken finden sich jedoch nicht nur unter Schüler*innen. Auch im Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen begegnen mir immer wieder Formen von Othering, die auf stereotypen Denkmustern beruhen. Wenn etwa kopftuchtragende Schülerinnen mit

7 Vgl. ULFAT, Fahimah / MATTERN, Asher J.: Othering revisited: Historische und gegenwärtige Wurzeln sowie religionspädagogische Herausforderungen des jüdisch-muslimischen Verhältnisses in Deutschland, in: Journal for Religion in Education 47/2 (2024) 85–98, 86. DOI: 10.20377/rpb-313.

8 WETZSTEIN, Thomas A. / WÜRZ, Stefanie: Gruppenzugehörigkeit und das Risikoverhalten Jugendlicher, in: RAITHEL, Jürgen (Hg.): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2001, 349–363.

dem abfälligen Kommentar „Da kommen sie wieder, die Pinguine“ bedacht oder geflüchtete Jugendliche mit „Dann rollen die wohl gleich ihren Gebetsteppich aus“ etikettiert werden, zeigt sich, wie tief solche Bilder verankert sind. Umso wichtiger ist es, dass wir bei der Lehrer*innenbildung Räume schaffen, in denen solche Denk- und Sprachmuster kritisch hinterfragt und aufgebrochen werden können und ein Aufkommen von einem ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘ dekonstruiert und entkräftet werden kann.

Der Grundlagentext der EKD „Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive“ betont in diesem Zusammenhang, dass religiöser Pluralismus nicht nur als Realität zu akzeptieren, sondern als Ausdruck von Freiheit zu bejahen ist.⁹ Für mich ist es ein erstrebenswertes Ziel, wenn der Mensch nebenan – unabhängig von seiner Religion – als Mitbewohner eines gemeinsamen Raumes verstanden und nicht als vermeintlich fremde Person toleriert wird. Auch der evangelische Religionsunterricht muss eine solche Haltung sichtbar machen und die Anerkennung der Vielfalt als Chance für Verständigung und gemeinsames Lernen fördern.

Im Neuen Testament wird diese beziehungsorientierte Anthropologie nochmals vertieft, etwa in der Botschaft Jesu von der Nächstenliebe, die explizit über kulturelle, religiöse und moralische Grenzen hinweg gedacht ist (vgl. Lk 10,25–37). Auch Paulus betont in Gal 3,28, dass in Christus „weder Jude noch Griechen“, „weder Sklave noch Freier“ sei – eine radikale theologische Absage an jede hierarchisierende Differenz.

2.4 Synthese

Die persönlichen Reflexionen verdeutlichen, dass Prozesse des Othering im schulischen Alltag nicht nur punktuell auftreten, sondern tief in pädagogische Routinen und Wahrnehmungsmuster eingeschrieben sind. Als Religionspädagog*innen mit unterschiedlichen konfessionellen Hintergründen teilen wir die Beobachtung, dass interreligiöse Lehr-Lernprozesse besonders anfällig für subtile Formen der Grenzziehung und Zuschreibung sind – gerade dort, wo eigentlich Anerkennung, Dialog und Differenzsensibilität intendiert sind. Im interreligiösen Vergleich zeigt sich zudem, dass sowohl christliche als auch islamische Theologien über Konzepte verfügen, die geeignet sind, Prozesse des Othering zu unterbrechen und eine differenzsensible Haltung religiös zu begründen. Beide Traditionen kennen eine Vorstellung vom Menschen, die ihn nicht über Abgrenzung,

9

Vgl. EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive, in: <https://www.ekd.de/II-Religiose-Vielfalt-und-evangelische-Identitaet-564.htm> [abgerufen am 14.04.2025].

sondern über Beziehung definiert – zu Gott, zu anderen Menschen und zur Welt. Des Weiteren zeigen unsere Beobachtungen, dass interreligiöse Bildungsprozesse nicht als neutraler Raum zu verstehen sind, sondern an voraussetzungsreiche Bedingungen gebunden sind – insbesondere an den kritischen Umgang mit impliziten Normen, hegemonialem Wissen und ungleichen Machtverhältnissen. In interreligiösen Lernsettings besteht die Gefahr, dass Differenz didaktisch vereinfacht, symbolisch aufgeladen oder als kategoriales Anderssein festgeschrieben wird. Damit wird nicht nur ein produktiver Umgang mit Vielfalt erschwert, sondern auch die Gefahr reproduktiver Exklusion verstärkt.

Für die Religionspädagogik ergibt sich daraus eine doppelte Herausforderung: Einerseits gilt es, Differenz nicht als didaktisches Problem zu behandeln, das überwunden werden muss, sondern als theologisch bedeutsame Dimension anzuerkennen. Andererseits muss Othering nicht nur auf der Ebene von Begriffen und Haltungen kritisiert, sondern in seiner spirituellen Tiefenstruktur durchleuchtet werden. Eine differenzsensible Lehrer*innenbildung kann in diesem Sinne nicht nur normativ argumentieren, sondern muss auch spirituell und theologisch begründet werden. Die Ressourcen der Religionen sind hierfür nicht Hindernis, sondern Potenzial – vorausgesetzt, sie werden bewusst auf Beziehung, Verantwortung und Transzendenz hin gelesen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass eine interreligiöse Theologie etabliert werden muss, die Differenz nicht nur anerkennt, sondern theologisch produktiv macht. Das Konzept des Othering bietet hierfür eine tragfähige Grundlage, da es die Mechanismen von Ausgrenzung sichtbar macht und zu ihrer Überwindung anregt.

Eine solche interreligiöse Theologie ist jedoch von einer einzelnen Person nicht allein entwickelbar und per se nicht abschließbar. Sie ist nur in gegenseitigem Austausch erschließbar, denn:

„Interreligiöse Theologie bewegt sich folglich im Rahmen eines weitgefassten interreligiösen Kolloquiums. Niemand kann als Einzelner alle Perspektiven in sich vereinen, und daher kann auch niemand im Alleingang so etwas wie eine interreligiöse Theologie abschließend erarbeiten. Interreligiöse Theologie ist daher notwendigerweise nicht nur ein dialogischer oder kolloquialer, sondern auch ein unabgeschlossener Prozess.“¹⁰

Diese offene und prozessorientierte Verständigung über Differenz wird so selbst zum theologischen Lernraum und kann eine wichtige Grundlage für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik bilden. Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Othering-Dynamiken im interreligiösen Lernen erfordert nicht nur theologische Tiefenschärfe, sondern auch eine pädagogische Haltung, die Differenz nicht nur erkennt, sondern deren Wahrnehmung und Bewertung selbst zum Gegenstand der Reflexion macht. Unser Beitrag versteht sich daher als Einladung zu einem interreligiösen Gespräch, das sich nicht im affirmativen Austausch erschöpft, sondern Differenz und Irritation als konstitutive Elemente einer dialogischen Bildungsarbeit anerkennt.

Im Folgenden möchten wir einen Überblick über zentrale Perspektiven und Positionen im wissenschaftlichen Diskurs geben, die das Konzept des Othering im Kontext religiöser Bildung aufgreifen, weiterentwickeln oder problematisieren mit dem Ziel, religionspädagogische Impulse für eine differenzsensible und pluralitätsfähige Praxis herauszuarbeiten.

3. Othering in religionspädagogischen Diskursen: Ein kritischer Überblick zum Forschungsstand

Das Thema Othering ist vor allem durch die wissenschaftliche Erörterung von postkolonialen Theorien (u. a. Edward Said 1978 und Gayatri Spivak 1985)¹¹ in den letzten Jahren allmählich – wenn auch eher verhalten – in den evangelischen, katholischen und islamischen religionspädagogischen Diskurs eingeflossen.

Der Literaturtheoretiker Said (1935-2003) gilt seit Erscheinen seiner Monographie ‚Orientalismus‘ (1978) als Gründungsvater der postkolonialen Studien. Said erklärt, dass die Haltung und der Blick westlicher Länder auf (nah-)östliche Regionen hauptsächlich von eigenen Projektionsbedürfnissen und Herrschaftsansprüchen geprägt sind, sodass der sogenannte ‚Orient‘ häufig stereotyp als rückständig, exotisch und unzivilisiert dargestellt wird.¹²

¹¹ So zeigte beispielsweise Spivak mit „The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives“ Dimensionen des Othering auf, indem sie die Tagebücher von Kolonialisten in Indien analysierte. Vgl. SPIVAK, Gayatri C.: The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives, in: History and Theory 24/3 (1985) 247–272. DOI: 10.2307/2505169.

¹² Vgl. SAID, Edward W.: Orientalismus, Frankfurt a. M.: Fischer Verlag 2009. Zuletzt hat Stosberg vor dem Hintergrund einer Analyse Saims Werk beobachtet, dass sich Said auch auf den arabisch-israelischen Konflikt bezieht, sodass er nach Stosberg als Vordenker eines äußerst problematischen postkolonialen Antisemitismus wurde. Vgl. STOSBERG, Tim: „Once Victims Themselves“. Edward Saims Orientalismus als Wegbereiter des postkolonialen Antisemitismus“, in: ELBE, Ingo u. a. (Hg.): Probleme des Antirassismus. Postkoloniale Studien, Critical Whiteness und Intersektionalitätsforschung in der Kritik, Berlin: Tiamat 2022, 552–577.

Spivak beschreibt Othering als einen mehrschichtigen Prozess der Machtausübung, bei dem eine dominante Gruppe ‚die Anderen‘ konstruiert, um ihre eigene Identität zu stärken. Dabei werden ihr zufolge Machtverhältnisse nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch durch Diskurse und institutionelle Strukturen gefestigt. Spivak betont die Wechselwirkung zwischen den Beteiligten, da sowohl die dominierende als auch die untergeordnete Gruppe ihre Positionen im Machtgefüge anerkennen. Othering dient somit nach Spivak nicht nur der Abgrenzung, sondern auch der Kontrolle und der Festigung sozialer Hierarchien.¹³

Mit Othering kann demzufolge ein Prozess beschrieben werden, in dem eine Menschengruppe als anders konstruiert und von einem ‚wir‘ unterschieden wird. Diese Muster des Othering können sich auf die gesellschaftliche Stellung eines Menschen innerhalb eines Sozialgefüges beziehen, auf Glaubensvorstellungen, auf eine vermeintliche Ethnizität, auf Sexualitäten, Geschlechter oder Nationalitäten. Dieses Muster ist fragwürdig, da die andere Gruppe als scheinbar fremd und ggf. minderwertig diffamiert wird. Zudem umfasst das Othering oftmals eine beidseitige Selbstaffirmation. Einerseits wird über die Zuschreibung von Minderwertigkeit von der Othering betreibenden Gruppe Hegemonie und Dominanz in Anspruch genommen, andererseits kommt es vor, dass sich die Gruppe, die Othering erfährt, diesen Zuschreibungen zu eigen machen.

Im Kontrast dazu stellt die Dissertation von Freuding die Kategorisierung des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ im Rahmen der (katholischen) Religionspädagogik vor dem Hintergrund der philosophischen Grundlagen heraus. Die Monographie ist unter dem Titel „Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung“ 2022 erschienen und wurde seitdem vielfach zitiert und rezipiert. Freudings WiReLex-Artikel zum Thema Othering 2023 macht auch wie seine Dissertationsschrift deutlich, dass Othering nicht nur bloße „Stereotypisierungen oder einfache Ingroup-Outgroup-Prozesse“ zeigt, „sondern [...] zugleich globale Machtverhältnisse in den Blick [nimmt]“¹⁴. Diese Beschreibung aufnehmend, erläutern Ratzke und Meyer 2024 das Othering im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung und beleuchten Potentiale von subjektorientierten Lernprozessen mit Hilfe von Erklärvideos.¹⁵

Freuding hat mit seiner Untersuchung zweifellos einen wichtigen Beitrag zur religionspädagogischen Diskussion geleistet. Seine Arbeit zeichnet sich durch eine

13 Vgl. SPIVAK [Anm. 11].

14 FREUDING, Janosch: Art. Othering, in: WiReLex – Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon, <https://www.die-bibel.de> [abgerufen am 30.11.2024]. DOI: 10.23768/wirelex.Othering.201111.

15 RATZKE, Christian / MEYER, Guido: Othering im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung – Potenziale subjektorientierter Lernprozesse am Beispiel von Erklärvideos, in: Journal for Religion in Education 47/2 (2024) 49–59. DOI: 10.20377/rpb-301.

detaillierte Analyse von Fremdheitserfahrungen und der damit verbundenen Othering-Prozesse aus. Besonders hervorzuheben ist, dass Freuding die globalen Machtverhältnisse in den Fokus seiner Untersuchung rückt und so den Zusammenhang zwischen Zuschreibungen von Fremdheit und gesellschaftlichen Ordnungen aufzeigt.

Aus einer kritischen Perspektive fällt jedoch auf, dass Freuding das Konzept des Othering stark aus einer Täter-Opfer-Dynamik heraus erklärt. Diese Perspektive stellt Muslim*innen und Migrant*innen häufig ausschließlich in der Opferrolle dar, während andere Akteure als Täter*innen kategorisiert werden. Eine solche dichotome Darstellung greift zu kurz, da sie die komplexen Denk- und Handlungsmuster hinter Othering-Prozessen nur unzureichend berücksichtigt und zu eindimensionalen Zuschreibungen beiträgt. Darüber hinaus bezieht Freuding intersektionale Formen der Diskriminierung kaum in seine Überlegungen ein.

Ein kritischer Diskurs über Othering-Prozesse darf auch die islamische Religionspädagogik nicht ausschließen, auch wenn die bislang eher verhaltene Rezeption des Konzeptes auf strukturelle Unterschiede im wissenschaftlichen Diskurs hindeutet – so wurde beispielsweise Freuding deutlich häufiger in der sogenannten Wissenschaftscommunity zu diesem Thema rezipiert als Ulfat. Diese hat in ihrem Beitrag, „Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik“ aus dem Jahr 2021 bereits vor der Veröffentlichung von Freuding u. a. mit Spivak deutlich gemacht, dass Wissen „durch eine machtvolle Bezeichnungs- und Abgrenzungspraxis gekennzeichnet ist und im gesellschaftlichen Diskurs konstruiert wird“¹⁶, sodass dieses Wissen auch hegemoniales Wissen genannt werden kann. Die Aufgabe von Wissenschaft sei es nun, diese machtvollen Effekte und die Abgrenzungspraxis zu analysieren. Ohne dass Ulfat dies selbst konkret benennt, könnte also auch die verhaltene Rezeption der Othering-Kategorie in der islamischen Religionspädagogik mit der Form von hegemonialem Wissen begründet werden. Vor diesem Hintergrund sieht Ulfat die Aufgabe der Religionspädagogik vor allem darin, aufzuzeigen, wie insbesondere die Kategorie der Religion ein Othering zu erzeugen vermag.

„Durch eine Reduktion von Menschen mit muslimischem Glauben auf die Kategorie andere Religion, die ihrem Wesen vermeintlich inhärent ist, wird eine symbolische Grenze geschaffen, die Exklusion und Dominanz

16 ULFAT, Fahimah: Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 44/1 (2021) 22–25, 23. DOI: 10.31244/zep.2021.01.05.

legitimiert, ganz ähnlich einer hegemonialen Zuordnungspraxis [, die soziale Hierarchien stabilisiert und bestehende Machtverhältnisse aufrechterhält]. Innerislamische Diversität, die durch zahlreiche Studien belegt wird, wird im öffentlichen Diskurs ignoriert (vgl. z. B. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006; Nökel 2007; Gerlach 2006; Tressat 2011). Andere Kategorien, wie Klasse, Geschlecht, Sexualität, Kultur, Ethnie oder ökonomische Verhältnisse werden bei der Konstruktion der ‚anderen Religion‘ erst gar nicht in Betracht gezogen, weil ihre Irrelevanz angesichts der epistemischen Wucht des Konstrukts selbstevident erscheint.“¹⁷

Einen möglichen Ausweg sieht Ulfat vor allem darin, dass die wechselseitigen Prozesse des Othering und die daraus resultierenden Folgen transparent gemacht werden müssen und dass allein die Begegnungsstrategien wirksam sind, die sich jenseits einer dichotomen Selbstausgrenzung und einer Ausgrenzung von anderen befinden.¹⁸ Hilfreich könnte es in diesem Zusammenhang sein, ein Vokabular zu verwenden, das zwar keine Grenzziehung, aber eine Diskursorientierung und Offenheit zulässt.¹⁹

In ihrem Beitrag „Otheringstrukturen in religionskooperativen Lehr-/Lernprozessen“ verdeutlichen Weirer, Wenig und Yağdı mithilfe praktischer Beispiele aus der interreligiösen Bildungsarbeit, dass interreligiöse Lehr- und Lernsituationen Othering-Prozesse nicht nur reproduzieren, sondern auch verstärken – gerade dort, wo sie eigentlich deren Überwindung beabsichtigen.²⁰ Eine interkulturelle, interreligiöse und dialogische Sensibilität bzw. Kompetenz ist unverzichtbar für einen gelingenden interreligiösen Dialog und somit unabdingbar für eine zukunftsfähige Lehrkräfteprofessionalisierung, die für die Dynamiken von Otheringprozessen sensibilisiert.

Ein aktueller Beitrag von Ulfat und Mattern reflektiert Otheringprozesse zwischen Muslim*innen und Jüdinnen und Juden, die gerade vor dem Hintergrund des Terroranschlags des 7. Oktobers 2023 und u. a. des darauffolgenden Krieges in

17 ULFAT 2021 [Anm. 9], 24. Vgl. dazu ausführlich BOOS-NÜNNING, Ursula / KARAKAŞOĞLU, Yasemin: Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster: Waxmann Verlag 2006; NÖKEL, Sigrid: Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Lebenswelten zwischen Familie, sozialer Herkunft und eigenen Lebensentwürfen, Bielefeld: transcript Verlag 2007; GERLACH, Julia: Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland, Freiburg: Herder Verlag 2006; TRESSAT, Andrée: Jugendliche zwischen den Welten. Ein Beitrag zur Interkulturellen Erziehung, Weinheim: Beltz Verlag 2011.

18 Vgl. EBD.

19 Vgl. EBD.

20 WEIRER, Wolfgang / WENIG, Eva / YAĞDI, Şenol: Otheringstrukturen in religionskooperativen Lehr-/Lernprozessen, in: Journal for Religion in Education 47/2 (2024) 99–113, 110. DOI: 10.20377/rpb-310.

Palästina äußerst virulent geworden sind.²¹ Vor dem Hintergrund der erarbeiteten Dynamiken und Nuancen kann die gegenseitige Wahrnehmung in der Beziehung zwischen Muslim*innen und Jüdinnen und Juden im Zusammenhang mit sozialen Hierarchisierungsprozessen skizziert werden. Ulfat und Mattern schlussfolgern, dass religiöse Bildung auch immer als politische Bildung verstanden werden will, sodass die individuelle Rolle in „bestehenden Herrschaftsverhältnissen und Ungerechtigkeiten“²² reflektiert werden kann.

Insgesamt zeigt diese kurze Zusammenschau, dass gerade die Beiträge aus der islamischen Religionspädagogik nicht nur die Othering-Prozesse reflektieren, sondern auch auf die Gefahren des erneut getätigten Otherings aufmerksam machen, wie es z. B. in interreligiösen Lernsettings der Fall sein kann. Außerdem beobachten die Beiträge aus der islamischen Theologie die hegemoniale Wissenspraxis, die es ebenfalls zu reflektieren gilt. Daraus ergeben sich religionspädagogische Impulse, die den interreligiösen Austausch als einen Raum begreifen, in dem zunächst einmal diese Beobachtung wahrgenommen wird. Es erfolgt ein möglicher Perspektivenwechsel, indem die allgemeine Fragilität des menschlichen Lebens anerkannt und die strukturellen Bedingungen einer dichotomischen Anschauungsweise analysiert werden. Diese Perspektivenübernahme eröffnet die Chance, religiöse Deutungshorizonte nachzuvollziehen und dann in einen produktiven Austausch einzutreten.

Eine kritische Weiterentwicklung des Diskurses setzt voraus, dass die Betroffenen – vereinfacht als Täter*innen und Opfer bezeichnet – nicht isoliert, sondern als Akteur*innen in einem gemeinsamen Denk- und Handlungsrahmen betrachtet werden. Ein zentraler Ansatzpunkt ist dabei ein Perspektivenwechsel, der die Täter-Opfer-Dichotomie aufbricht. Dazu ist es notwendig, die strukturellen Bedingungen, die zu Othering führen, systematisch zu analysieren und kritisch zu hinterfragen.

Dieser Perspektivwechsel schafft die Grundlage dafür, die Vielfalt religiöser Zugänge besser zu verstehen und nicht als trennendes Moment, sondern als Ressource für einen produktiven Austausch zu nutzen. Auf einer Metaebene können kognitive und soziale Mechanismen, die Macht- und Ausgrenzungsdynamiken hervorbringen, sichtbar gemacht und reflektiert werden.

21 ULFAT, Fahimah / MATTERN, Asher J.: Othering revisited: Historische und gegenwärtige Wurzeln sowie religionspädagogische Herausforderungen des jüdisch-muslimischen Verhältnisses in Deutschland, in: Journal for Religion in Education 47/2 (2024) 85–98. DOI: 10.20377/rpb-313.

22 WEIRER / WENIG / YAĞDI [Anm. 14], 94.

Ein solcher Ansatz ermöglicht nicht nur eine vertiefte Auseinandersetzung mit Othering, sondern eröffnet auch neue Wege für einen differenzierten und respektvollen Umgang mit Vielfalt. Diese Perspektive unterstützt Bildungsprozesse, die nicht nur inklusiv gestaltet sind, sondern auch die Fähigkeit zur kritischen Selbst- und Fremdwahrnehmung fördern. Letztlich trägt dies dazu bei, Dialogkompetenz zu stärken und den interreligiösen Austausch zu einem Raum gegenseitiger Anerkennung und Bereicherung zu machen.²³

Diese Beobachtungen und theoretischen Überlegungen machen deutlich, dass aus der Analyse von Othering-Prozessen nicht nur diagnostische Einsichten, sondern auch konkrete religionspädagogische Konsequenzen abgeleitet werden müssen – insbesondere im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften und die Gestaltung eines differenzsensiblen Religionsunterrichts.

5. Religionspädagogische Implikationen

5.1 Professionalisierung von Religionslehrkräften im Umgang mit Othering

Förderung von Sprachsensibilität und Diversitätsbewusstsein in der Ausbildung von Religionslehrkräften

Die Ausbildung von Religionslehrkräften erfordert ein besonders hohes Maß an Sensibilität und Reflexionskompetenz, um Othering-Prozesse im schulischen Kontext nicht nur zu erkennen, sondern dabei auch präventiv und aktiv gegenzusteuern. Da Religionsunterricht oft mit existenziellen, identitätsprägenden und wertgeladenen Themen verbunden ist, ist es unerlässlich, Lehrkräfte für die subtile, aber wirkungsvolle Dynamik, zu sensibilisieren, durch die Othering entstehen kann – etwa durch implizite Sprache, nonverbale Signale oder stereotype Darstellungen. Die Etablierung und Schulung sprachlicher Sensibilität nimmt daher eine zentrale Rolle ein und soll eine diversitätssensible und ambiguitätstolerante Kommunikation fördern.²⁴ Diese sprachliche Kompetenz ist entscheidend, um kulturelle und religiöse Differenzen in einer wertschätzenden Weise zu thematisieren und ohne eine Vereinfachung, Verzerrung oder Stereotypisierung über verschiedene Glaubensrichtungen und Perspektiven sprechen zu können.

Eine sprachlich sensible Professionalisierung ist jedoch nur ein Aspekt. Besonders wichtig ist, dass (angehende) Religionslehrkräfte die Fähigkeit entwickeln,

23 Vgl. FEGTER, Susann / GEIPEL, Karen / HORSTBRINK, Janina: Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen, in: KESSL, Fabian / PLÖSSER, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit – Soziale Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 233–248.

24 ALTMAYER, Stefan: Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen, in: DERS. u. a. (Hg.): Sprachsensibler Religionsunterricht, Göttingen: V&R unipress 2021 (= JRP 37), 14–29, 14.

auf konkrete Othering-Vorfälle aktiv und reflektiert einzugehen, statt in solchen Situationen – meist aus Unsicherheit – möglicherweise auf unsichtbare Strategien des Ausweichens oder Ignorierens zurückzugreifen oder gar selbst in das Othering zu verfallen. Indem sie Konflikten nicht ausweichen, sondern diese als pädagogische Chance begreifen, können Lehrkräfte Differenzwahrnehmungen aktiv hinterfragen und Schüler*innen zur Reflexion eigener Stereotype anregen.

Dabei ist entscheidend, dass sich Lehrkräfte ihrer eigenen Rolle bewusst werden, denn nicht selten konstruieren oder reproduzieren sie unbemerkt stereotype Differenzen, sei es durch unreflektierte Sprache, implizite Botschaften oder die Auswahl von Unterrichtsmaterialien.²⁵ Ein bewusster Umgang mit solchen Mechanismen erfordert, situationsgerecht nachzufragen, Kontextwissen zu liefern und Verständnisprozesse zu fördern, die langfristig zur Bildung einer wertschätzenden und pluralitätsoffenen Haltung beitragen.

Ein solches ‚In-den-Konflikt-Gehen‘ verlangt spezifische Handlungskompetenzen, die in der Lehrkräfteausbildung bewusst und praxisnah aufgebaut werden sollten.

Multiperspektivisches Wissen als Grundlage der Ausbildung

Ein integrales Element der Lehrkräfteausbildung ist hierbei die doppelte didaktische Struktur, die religiöse Inhalte und reflektierte Vermittlungskompetenz gleichermaßen einbezieht. Das religiöse Wissen, das zukünftige Lehrkräfte erwerben, sollte nicht nur umfassend und komplex, sondern explizit multiperspektivisch und diversitätssensibel sein.²⁶ Dies umfasst ein tiefgehendes Verständnis unterschiedlicher Religionen und Konfessionen sowie ihrer kulturellen Verflechtungen und ihrer historischen wie gesellschaftlichen Zusammenhänge. Insbesondere in einer religiös pluralen Gesellschaft ist es essenziell, dass Religionslehrkräfte die Vielschichtigkeit und den Reichtum religiöser Traditionen erfassen und vermitteln können, ohne dabei (ungewollt) stereotype Darstellungen zu verstärken²⁷, wie etwa die Reduktion des Islam auf eine „Religion der Anderen“²⁸.

Förderung metareflexiver Kompetenzen

Um dieser Dynamik zu begegnen, sind in der Ausbildung von Religionslehrkräften mehrere Ansatzpunkte zu berücksichtigen. In Bezug auf das Professionswis-

25 Vgl. FREUDING / LINDNER 2023 [Anm. 21], 92.

26 MECHERIL, Paul / OLALDE, Oscar T.: Die Religion der Andere, in: ALLENBACH, Brigit u. a. (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven, Baden-Baden: Nomos Verlag 2011, 1–22, 6.

27 Vgl. WEIRER / WENIG / YAĞDI 2024 [Anm. 14], 101.

28 MECHERIL / OLALDE 2022 [Anm. 23], 5.

sen gilt es, postkoloniale und migrationspädagogische Theorien ebenso zu thematisieren wie konkrete Mechanismen religionsbezogener Differenzkonstruktionen in gesellschaftlichen, schulischen und persönlichen Kontexten.

Besondere Bedeutung kommt dabei der Förderung metareflexiver Kompetenzen zu: (Angehende) Lehrkräfte sollten in die Lage versetzt werden, eigene erlernte Stereotype zu erkennen und zu hinterfragen. Dies umfasst die Analyse von Sprache, Materialien und Medien im Unterricht auf potenzielle Zuschreibungs- und Ausgrenzungsmechanismen. Lernende sollten ermutigt werden, religionsbezogene Fremdheitserfahrungen nicht als unveränderliche Kategorie zu übernehmen, sondern diese reflexiv zu dekonstruieren.²⁹

Für den Bildungskontext bedeutet das, Räume zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche soziale Ungleichheiten erkennen, kritisch reflektieren und mitgestalten können. In der Ausbildung bieten sich hierfür Vignettenanalysen und Bezugsgruppenarbeit an. Gerade Irritationen können hier zum Ausgangspunkt für ermächtigende Lernprozesse werden, die die Agency der Schüler*innen stärken. Dabei gilt es, die Ambivalenz zwischen Anpassung und Freiheit als produktiven Spannungsraum zu begreifen. Solche Aushandlungsräume sind jedoch nie frei von Macht – sie sind immer auch diskursiv gerahmt. Daher gilt es, bei der Lehrer*innenbildung ein Bewusstsein für diese Spannungsverhältnisse zwischen Unterwerfung und Selbstermächtigung zu entwickeln.³⁰

Wahrnehmung von Zugehörigkeitskategorien neu denken

In diesem Zusammenhang betonen Ulfat und Matern, dass ein konstruktiver Umgang mit Zugehörigkeitskategorien wie das ‚Jüdischsein‘ oder ‚Muslimischsein‘ eine Transformation unserer Wahrnehmung und Kommunikation dieser Kategorien erfordert. Statt sie als starre, isolierte oder konfliktbehaftete Markierungen zu betrachten, sollten sie vielmehr als dynamische, kulturelle und spirituelle Ressourcen verstanden werden, die sowohl auf individueller als auch auf gemeinschaftlicher Ebene bereichernd wirken können. Dies gilt sowohl für die Selbstwahrnehmung innerhalb einer Gruppe (Binnenperspektive) als auch für den Blick von außen (Außenperspektive). In einer zunehmend polyperspektivischen Welt, in der vielfältige Zugehörigkeiten miteinander interagieren, wird diese differenzierte Herangehensweise umso wichtiger.³¹

29 EBD., 96.

30 Vgl. BRANDSTETTER, Bettina: Die Migrationsandere und ihre Religion. Eine diskurssensible Erschließung kolonialer Differenzkonstruktionen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF) 31/1 (2023) 87–105. DOI: 10.25364/10.31:2023.1.6

31 Vgl. ULFAT / MATERN 2024 [Anm. 15], 93–94.

Reflexionsprozesse nachhaltig verankern

Letztlich ist es notwendig, Reflexionsprozessen über Othering, insbesondere auf sprachlicher Ebene, fest in die Lehrer*innenbildung zu verankern, um stereotype Bilder von Religion gezielt zu irritieren und eine nachhaltige Sensibilisierung für Othering-Prozesse zu fördern. Nur auf einer solchen Grundlage können Religionslehrkräfte gewinnbringende interreligiöse Lernsettings gestalten, die Ausgrenzungsmechanismen vermeiden und zugleich die Vielfalt religiöser Perspektiven als Chance begreifen.

5.2 Pädagogische Strategien gegen Othering im schulischen Religionsunterricht

Schüler*innen als aktive Subjekte im Reflexionsprozess

Die im Rahmen der Ausbildung erlernten Kompetenzen sind jedoch erst dann nachhaltig wirksam, wenn sie gezielt in die schulische Praxis einfließen. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, Schüler*innen die Reflexion eigener und fremder Perspektiven zu ermöglichen und sie zu aktiven Subjekten dieses Prozesses zu machen. Othering muss auch in einem interreligiösen Setting im schulischen Kontext explizit diskutiert werden. Schüler*innen sollen lernen, was Othering ist, und verstehen, wie solche Prozesse funktionieren. Erst wenn sie dieses Verständnis entwickelt haben, kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, wie sie mit Hilfe der Lehrkräfte Othering-Prozesse kritisch reflektieren und dekonstruieren können. Dabei ist es essenziell, Schüler*innen nicht nur als passive Rezipient*innen von Wissen zu betrachten, sondern sie als aktive Subjekte wahrzunehmen, die in der Lage sind, Probleme selbst zu erkennen, zu analysieren und Lösungen zu entwickeln. Die Perspektive, Schüler*innen als Subjekte wahrzunehmen, ist nicht nur theoretisch bedeutsam, sondern auch praktisch transformativ. Das Ziel ist nicht ausschließlich ein Erkenntnisgewinn, wie es in der theoretischen Forschung oft der Fall ist, sondern eine praktische Veränderung im Denken und Verhalten junger Menschen. Sie sollen nicht nur verstehen, wie Othering funktioniert, sondern auch lernen, in ihrem eigenen Alltag bewusster damit umzugehen und sich gegenüber solchen Prozessen resilienter zu zeigen.

Reflexion und Thematisierung von Othering

Die Förderung von Selbstreflexion spielt dabei eine Schlüsselrolle. Indem Othering direkt und explizit thematisiert wird, kann diese Reflexion gezielt angestoßen werden. Ein bewusster Umgang mit eigenen Vorurteilen, stereotypen Wahrnehmungen und Erfahrungen des ‚Ge-othert-Werdens‘ hilft Schüler*innen, sen-

sibler für die Auswirkungen solcher Prozesse zu werden und alternative Verhaltensweisen zu entwickeln. Besonders in intrareligiösen Beziehungen kann dies hilfreich sein, um sogenannte ‚Indoor-Group-Othering‘-Prozesse zu hinterfragen. Dies sind Dynamiken, in denen innerhalb einer religiösen Gruppe Abgrenzungen und Stereotype entstehen. Hier können Lehrkräfte gezielt ansetzen, um durch praktische Übungen und Reflexionen ein Verständnis dafür zu schaffen, wie Differenzen wertschätzend und ohne Abwertung thematisiert werden können. Diese praktische Perspektive zielt darauf ab, dass Schüler*innen nicht nur Wissen über Othering erwerben, sondern auch eine Verhaltensänderung vollziehen können. Dabei ist eine Sensibilität im Unterricht explizit zu fördern. Eine solche Sensibilität ermöglicht es Schüler*innen, nicht nur theoretisch zu verstehen, was Othering ist, sondern auch aktiv gegen diesen Mechanismus vorzugehen und eine pluralitätsfähige Haltung zu entwickeln. Indem Lehrkräfte Schüler*innen dazu ermutigen, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren und neue Perspektiven einzunehmen, wird eine praktische Kompetenz geschaffen, die weit über den schulischen Kontext hinausgeht. Dies ist ein entscheidender Beitrag zur Förderung eines respektvollen und diskriminierungsfreien Miteinanders in pluralen Gegenwartsgesellschaften.

Digitale Lernformate und Compassion Learning

In der heutigen digitalen Bildungslandschaft sollte auch der Einsatz digitaler Lernformate in der Ausbildung von Religionslehrkräften fest verankert sein. Digitale Methoden wie Erklärvideos³² und Virtual Reality³³ bieten neue Möglichkeiten, um interreligiöse und interkulturelle Themen anschaulich und nachhaltig zu vermitteln. Sie schaffen Raum für eine intensive Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt. Neben diesen digitalen Ansätzen spielt auch Compassion Learning eine zentrale Rolle. Compassion Learning zielt darauf ab, Mitgefühl und Empathie als Kernkompetenzen für den Umgang mit religiöser und kultureller Diversität zu fördern.³⁴ Dabei geht es nicht nur um das theoretische Verständnis anderer Perspektiven, sondern auch um die aktive Schulung der Fähigkeit, sich in die Erfahrungen und Überzeugungen anderer hineinzuversetzen und diese zu verbalisieren.

Durch gezielte Übungen und reflektierte Begegnungen in sicheren Lernumgebungen lernen Lehrkräfte, wie Mitgefühl als Brücke zu einem tieferen, gegenseitigen

32 Vgl. RATZKE / MEYER 2024 [Anm. 7], 49–59.

33 Vgl. ULFAT / MATERN 2024 [Anm. 15], 95.

34 Vgl. DOMSEL, Maike M. / STEFFENS, Maurice (Hg.): Compassion als Schlüssel für eine zukunftsfähige Bildung nachhaltiger Entwicklung?! Auftrag und Weiterentwicklung eines theologischen Prinzips, Stuttgart: Kohlhammer 2024.

Verständnis dient. So können sie erfahren, wie diese empathische Haltung nicht nur ihre eigene Praxis bereichert, sondern auch eine respektvolle und offene Gesprächskultur im Klassenzimmer fördert. Compassion Learning unterstützt damit die zukünftigen Religionslehrkräfte, ein Bewusstsein für die emotionalen Dimensionen von Vielfalt zu entwickeln, was in der Vermittlung religiöser und ethischer Inhalte eine wertvolle Ressource darstellt. Diese persönliche Reflexion und Weiterentwicklung können Lehrkräfte stärken, sodass sie ein tieferes Verständnis für die Bedeutung von Mitgefühl und Empathie in der Begegnung mit Diversität gewinnen und diese Haltung auch in ihrem Unterricht an Schüler*innen weitergeben können.³⁵

Die emotionale Dimension epistemischer Überzeugungen

Ein weiterer zentraler Aspekt betrifft die emotionale Dimension epistemischer Überzeugungen. Das Sprechen über ‚eigene‘ und ‚fremde Religionen‘ ist häufig emotional geprägt und wird durch individuelle sowie gesellschaftliche Faktoren beeinflusst. Subjektive Fremdheitserfahrungen sollten daher nicht isoliert betrachtet, sondern in ihrer Beziehung zu gesellschaftlichen Machtprozessen analysiert und versprachlicht werden.³⁶

6. Zusammenfassung und Schlusswort

Der vorliegende Beitrag nahm sich der Herausforderung einer diskursiven Konstruktion von ‚den Anderen‘ aus interreligiöser Perspektive an und versteht das Konzept des Othering nicht nur als analytisches Werkzeug, sondern auch als Ausgangspunkt für transformatorisches Lernen. Theoretische Überlegungen wurden mit persönlichen und schulpraktischen Reflexionen aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive verbunden und zeigten auf, wie Othering im Religionsunterricht nicht nur erkannt, sondern auch mit dem Ziel bearbeitet werden kann, Räume für eine pluralitätsfähige, diskriminierungskritische und theologisch fundierte Bildungsarbeit zu eröffnen. Dabei geht es nicht um eine Harmonisierung der Differenz, sondern um das Anerkennen von Verschiedenheit als Ausgangspunkt für einen echten Dialog jenseits einer simplifizierenden Täter-Opfer-Dichotomie. Ferner wurde auf die epistemische Wirkmacht hegemonialer Wissenschaft verwiesen, die islamische Stimmen oft marginalisiert. Othering wird dabei als strukturelles, nicht bloß individuelles Phänomen verstanden, das auf gesellschaftliche Machtverhältnisse verweist.

³⁵ Vgl. EBD.

³⁶ EBD., 101.

In einer Synthese formuliert der Aufsatz konkrete Vorschläge zur Professionalisierung von Religionslehrkräften. Neben Sprachsensibilität und multiperspektivischem Fachwissen sollten insbesondere metareflexive Kompetenzen gestärkt werden. Digitale Lernformate und *Compassion Learning* können innovative Ansätze sein, um Empathie und Pluralitätsfähigkeit zu fördern.

Dieser Beitrag ist im interreligiösen Dialog entstanden. Unser gemeinsames Schreiben verdankt sich nicht nur dem Austausch zwischen unterschiedlichen theologischen Traditionen, sondern auch dem Bemühen, diese Differenz dialogisch fruchtbar zu machen. Wir sind davon überzeugt, dass interreligiöse Settings – gerade auch in akademischen Kontexten – besonders geeignet sind, die Diskussion um Othering kritisch weiterzuentwickeln. Zwei Aspekte erscheinen uns dabei zentral: Zum einen eröffnet der gemeinsame Zugriff auf theologische Quellen neue Möglichkeiten einer differenzsensiblen Hermeneutik. Zum anderen kann die religionspädagogische Reflexion dieses Austauschs konkrete Impulse für die Praxis im Sinne einer diskriminierungskritischen und pluralitätsfähigen Bildung liefern.