



# Veränderungsmöglichkeiten von *Othering*- Ordnungen in interreligiöser Bildung

## Vergleich von Islamdarstellungen in Lehrwerken nach dem alten und neuen bayerischen Lehrplan

Janosch Freuding

Prozesse des *Othering*, des ausgrenzenden Fremd- bzw. Andersmachens von Menschen, sind ein gesellschaftlich sehr aktuelles und brisantes Thema, das auch eine Herausforderung für die kulturelle Lehrkräftebildung darstellt. Besondere Relevanz hat die *Othering*-Problematik für interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse, die die Verschiedenheit religiöser Glaubensperspektiven und Weltanschauungen thematisieren. Zugleich steht die Frage im Raum, warum sich *Othering*-Praktiken im Rahmen von Bildungsprozessen so schwer verhindern lassen, wo sie doch schon oft problematisiert und zahlreiche Konzepte dagegen erarbeitet wurden.

Konkretisiert werden soll diese Thematik im Blick darauf, wie das Thema ›Islam‹ in Lehrwerken der siebten Klasse des katholischen Religionsunterrichts in Bayern dargestellt wird. Eine solche Betrachtung kann einen Hinweis darauf geben, wie interreligiöse Themen in der Praxis des Religionsunterrichts behandelt werden. Aufschlussreich ist insbesondere ein Vergleich der Lehrwerke nach dem neuen und alten Lehrplan, da so Entwicklungslinien aufgezeigt werden können. Die Schulbücher nach dem neuen bayerischen ›LehrplanPlus‹ kommen nach und nach auf den Markt. Erschienen sind für die siebte Jahrgangsstufe bis 2021 die Ausgaben dreier Reihen fürs Gymnasium und einer für die Realschule.<sup>1</sup> Die Lehrwerke nach dem alten Lehrplan waren dann je nach Schulart bis zu 15, manche mehr als 20 Jahre in Benutzung.

---

<sup>1</sup> Gymnasium: Birner und Leuser (2020); Mendl und Schiefer Ferrari (2020); Porzelt und Stögbauer-Elsner (2021); Realschule: Bahr und Schmid (2019).

Vorliegender Beitrag hat ein zweifaches Anliegen: Zum einen werden katholische Lehrwerke nach dem alten und neuen bayerischen Lehrplan verglichen. Zum anderen untersucht der Artikel die Frage, warum sich *Othering*-Darstellungen in Schulbüchern so schwer verändern lassen, und betrachtet hierfür die Rahmenbedingungen, unter denen Schulbücher entstehen bzw. im Unterricht benutzt werden. Diese Analyse erfolgt mithilfe des Ordnungsbegriffs – eine Methode, die ich in meiner Dissertation skizziert habe.<sup>2</sup> In der ordnungstheoretischen Analyse zeigt sich, dass viele Rahmenbedingungen für die Vermeidung von *Othering* ungünstig sind. Somit kommt es umso mehr auf die *Othering*-Sensibilität der Personen an, die die Lehrwerke erstellen und mit Ihnen im Unterricht arbeiten. Der Beitrag plädiert deshalb für eine stärkere (religions-)pädagogische Berücksichtigung dieser Perspektive.

## 1 Thema »Islam« in Lehrwerken des katholischen Religionsunterrichts nach dem alten bayerischen Lehrplan

Der postkoloniale Forscher Edward Said analysiert in seinem wohl bekanntesten Werk »Orientalismus« Praktiken europäischer Wissensproduktion über den »Orient« vom 18. bis ins 20. Jahrhundert, z. B. in Gestalt von Reiseberichten, belletristischer Literatur, journalistischen oder wissenschaftlichen Texten. Über diese unterschiedlich gelagerten Veröffentlichungen hinweg entsteht laut Said das Bild eines islamisch geprägten »Ostens«, der zugleich als »exotisch« und »fremd« wie auch als »rückständig« angesehen wird – und dadurch in einen impliziten oder expliziten Gegensatz zu einem als überlegen betrachteten »Westen« gebracht wird.<sup>3</sup> Als Bezeichnung für solche Prozesse des »Fremd«- bzw. »Anders«-Machens hat sich über die postkoloniale Forschungsliteratur hinaus der Begriff *Othering* etabliert.<sup>4</sup>

In den Lehrwerken des alten Lehrplans<sup>5</sup> fällt in den Kapiteln über den Islam eine oft ähnliche Struktur auf, die einerseits lehrplanbedingt ist, andererseits aber auch aus *otheringsensibler* Sicht beachtenswert erscheint:

<sup>2</sup> Vgl. Freuding (2022).

<sup>3</sup> Vgl. Said (2010), vgl. auch die Einführung von Castro Varela und Dhawan (2020, 104–127).

<sup>4</sup> Said verwendete den Begriff nicht. Größere Verbreitung hat der Begriff durch Gayatri Chakravorty Spivak gefunden. Vgl. zum *Othering*-Begriff Thomas-Olalde und Velho (2011) und Riegel (2016).

<sup>5</sup> Im Folgenden sind einige Passagen aus Freuding und Graeff (2019) aufgenommen worden. Die erste Betrachtung der Lehrwerke erfolgte in Freuding (2014).

1) Viele Kapitel stehen unter dem Motto »Begegnungen mit Muslimen in unserer Gesellschaft«.<sup>6</sup> Zwei Lehrwerke wählen noch allgemeiner folgende Kapitel-Überschrift: »Muslime und wir«.<sup>7</sup> Auf diese Weise wird muslimisches Leben in einen impliziten Gegensatz zu einem pauschalen »Wir« bzw. zu »unserer Gesellschaft« gebracht.<sup>8</sup> Was dieses »Wir« bedeutet und warum »Muslime« nicht Teil davon sind, wird nicht genauer erläutert.<sup>9</sup> Ebenso wenig wird reflektiert, dass begegnungspädagogischen Ansätzen ein Differenzdenken zugrunde liegen kann, das von zwei (kulturell) getrennten Sphären ausgeht, die erst in Kontakt gebracht werden müssen.<sup>10</sup> Noch deutlicher wird dies mit Blick auf entsprechende Lehrplanvorgaben, hier etwa für das Gymnasium: »Jugendliche werden heute in Schule und Wohnort, in den Medien und auf Reisen mit unterschiedlichen Erscheinungsformen des Islam konfrontiert. Das Fremdartige auch in der eigenen Lebenswelt kann sie neugierig machen auf eine intensivere Auseinandersetzung mit islamischem Brauchtum und Denken.«<sup>11</sup> Im pauschalen Bezug auf »Jugendliche« sind muslimische Jugendliche nicht mitgemeint und die Formulierung legt nahe, dass sie nicht der »eigenen Lebenswelt« zugerechnet werden, sondern eher dem Bereich der »fremdartigen Erscheinungsformen«. Ein Lehrwerk fragt auf Grundlage dieser Vorgaben entsprechend: »Muslime – Nachbarn oder Fremde?«.<sup>12</sup>

2) Nach diesen ersten Annäherungen erfolgt in vielen Lehrwerken eine »Studienreise Islam«.<sup>13</sup> Hier soll Fachwissen über den Islam vermittelt werden: z. B. über die Biographie Mohammeds und die fünf Säulen des Islam.<sup>14</sup> Von der Tendenz her entfernt sich die Studienreise von

---

<sup>6</sup> Gruber (2007, 102).

<sup>7</sup> Hilger und Reil (1999, 43); Hilger und Reil (2004, 71).

<sup>8</sup> Vgl. Willems (2021, 485f.).

<sup>9</sup> Es ließe sich vielleicht entgegenen, dass hier eine konfessionell-homogene katholische Lerngruppe vorausgesetzt wird, die aus einer »Wir«-Sicht auf Phänomene des Islams in der Gesellschaft blickt. Gleichwohl bleibt diese implizite Homogenisierung problematisch und ist offen für Deutungen, die dieses »Wir« auch mehrheitsgesellschaftlich versteht.

<sup>10</sup> Vgl. Lingen-Ali und Mecheril (2016, 22f.)

<sup>11</sup> Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003, 174). Diese Vorgaben folgen dem Ansatz, dass Fremdes ein produktiv-irritierendes Potential für Lernprozesse bietet, vgl. auch Fußnote 48.

<sup>12</sup> Mendl und Schiefer Ferrari (2005, 102).

<sup>13</sup> Gruber (2007, 106f.).

<sup>14</sup> Gruber (2007, 108–115); Mendl und Schiefer Ferrari (2005, 108–117); Hilger und Reil (2004, 80–83); Hilger und Reil (1999, 52–55).

der deutschen Gegenwart und wendet sich der Vergangenheit und dem ›Orient‹ zu. Es kommen romantisierende Orientalismen zur Sprache (»Reise ins Unbekannte«, »Lasst euch verzaubern von der Schönheit islamischer Länder«, »1001 Nacht«).<sup>15</sup>

3) In starkem Kontrast dazu folgt ein abrupter Sprung zu kritischen Themen der Gegenwart: Angesprochen werden hier bspw. die Kopftuch-Debatte oder der islamistische Terrorismus. Dies ist häufig die Stelle, an der (erste) Differenzierungen vorgenommen werden, indem bspw. muslimische Stimmen aufgeführt werden, die islamistische Terrorattacken verurteilen, oder die Geschichte eines Mädchens erzählt wird, das kein Kopftuch trägt.<sup>16</sup> Beim Thema Terrorismus fällt zugleich eine plakative Bildsprache auf, insbesondere im Lehrwerk ›*Leben gestalten*‹, das eine entsprechende Themenseite mit Flammen und einer AK47 vor schwarzem Hintergrund illustriert.<sup>17</sup> Aufschlussreich ist auch ein Vergleich der ähnlich konzipierten Bücher ›*Reli*‹ von 1999 und ›*Reli-Realschule*‹ von 2004, wo ein Text über den Felsendom in Jerusalem durch einen Text zum Dschihad ersetzt wurde (sehr wahrscheinlich unter dem Eindruck des 11. Septembers 2001). Am Ende der überarbeiteten ›*Reli-Realschule*‹-Seite findet sich nun folgende Aufgabe: »Als Reporter einer Zeitung wirst du aufgefordert, einen kleinen Kommentar zur Überschrift ›Der Islam‹ ist eine kriegsreligiöse Religion zu schreiben.«<sup>18</sup>

4) Am Schluss der Kapitel steht nicht selten ein Friedensgebet, zu-meist jedoch aus christlicher Perspektive (z. B. ein ökumenisches Gebet oder ein Text von Papst Benedikt).<sup>19</sup>

Insgesamt verstetigt sich so ein Bild der ›Fremdheit‹ des Islam, der trotz seiner unmittelbaren Nachbarschaft mit einer orientalischen Kultur assoziiert bleibt. Zudem liegen aufgeführte »[g]roße Leistungen von Muslimen« sämtlich in der Vergangenheit (die jüngste hier im 18. Jahrhundert).<sup>20</sup> Das heutige Zusammenleben wird dagegen häufig mit kritischen Themen in Verbindung gebracht (›Terror‹, »Kopftuch«).

Auf ähnliche Tendenzen verweist eine Schulbuchstudie aus dem Jahr 2010: »Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer

<sup>15</sup> Gruber (2007, 106); Mendl und Schiefer Ferrari (2005, 104).

<sup>16</sup> Gruber (2007, 126–128); Mendl und Schiefer Ferrari (2005, 118–121).

<sup>17</sup> Gruber (2007, 126).

<sup>18</sup> Hilger und Reil (2004, 84); vgl. Hilger und Reil (1999, 56).

<sup>19</sup> Mendl und Schiefer Ferrari (2005, 122ff.); Gruber (2007, 129); vgl. Hilger und Reil (2004, 86); Hilger und Reil (1999, 58).

<sup>20</sup> Mendl und Schiefer Ferrari (2005, 104f.).

Länder halten Islam und modernes Europa getrennt«, lautet die Zusammenfassung der Studie, die europäische Lehrwerke des Geschichts- und Politikunterrichts analysiert. Die untersuchten Bücher, so die Kurzfassung der Studie, »wecken bzw. verstärken mehrheitlich den Eindruck, als existierten ›der Islam‹ und ›ein modernes Europa‹ als sich gegenseitig ausschließende und in sich homogene Einheiten mit konfrontativen Berührungen, jedoch weitgehend ohne Überschneidungen und Ähnlichkeiten.«<sup>21</sup>

Für die oben betrachteten Lehrwerke des katholischen Religionsunterrichts sind die Ergebnisse der Schulbuchstudie, aber auch die von Said vorgebrachte Kritik in großen Teilen ebenfalls zutreffend.

Die Neugestaltung des Lehrplans in Bayern bot eine wichtige Chance, die Grundlage für eine *othering*-sensible Konzeption von Lehrwerken zu schaffen. Jedoch finden sich in den Lehrplanvorgaben zum Thema Islam in der siebten Klasse dieselben Schlagworte, die auch die Struktur der bisherigen Lehrwerke bestimmten: »Begegnung mit Muslimen«, »Erscheinungsformen muslimischen Glaubenslebens im eigenen Umfeld«, »fünf Säulen des Islam«, »Konfliktpotentiale und Beispiele einer friedlichen Koexistenz«, »Ansätze von Dialog und Verständigung«.<sup>22</sup> Dass auf dieser Grundlage Lehrwerke entstehen, die sensibler mit der *Othering*-Thematik umgehen, erscheint zumindest fraglich. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es sich beim Thema *Othering* in interreligiöser Bildung um eine sehr komplexe Problematik handelt, von der die Ausgestaltung von Lehrwerken nur eine Facette darstellt. Es ist somit sinnvoll, beobachtete *Othering*-Darstellungen in einem größeren Zusammenhang zu analysieren, um potentielle Ansatzpunkte gegen diese *Othering*-Praktiken auszumachen.

Bevor die neu erschienenen Bücher am Schluss des Beitrags genauer untersucht werden, soll daher ein Blick auf die Rahmenbedingungen geworfen werden, die für die Erstellung und Benutzung von Lehrwerken des katholischen Religionsunterrichts relevant sind. Hierzu muss zunächst in knapper Form die Methode beschrieben werden, mit der die Untersuchung jener Rahmenbedingungen erfolgt.

---

<sup>21</sup> Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (2011, 3).

<sup>22</sup> Die Stichworte sind den unterschiedlichen Fachlehrplänen für Gymnasium, Realschule und Mittelschule entnommen, vgl. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/jgs/7/fach/katholische-religionslehre/inhalt/fachlehrplaene> [09.07.2023].

## 2 Potentiale einer ordnungstheoretischen Analyse von *Othering*-Strukturen

*Othering*-Praktiken lassen sich sehr grundlegend in ihrer Abhängigkeit von verschiedenen Ordnungskontexten analysieren. Ein Kennzeichen von *Othering*-Fremdzuschreibungen ist es, dass sie zumeist als statisch und kontextunabhängig begriffen werden. Dennoch sind diese Zuschreibungen sehr wohl von veränderlichen Ordnungen abhängig, z. B. von subjektiven Dispositionen, diskursiven Deutungsmustern, institutionellen Rahmenbedingungen etc. Um zu einer tiefergehenden Analyse von *Othering*-Praktiken zu gelangen, die nicht bei der inhaltlichen Ebene der *Othering*-Darstellungen stehen bleibt, ist es nötig, auch diese zu Grunde liegenden Ordnungen in den Blick zu nehmen. In verschiedenen bildungswissenschaftlichen Beiträgen werden *Othering*-Praktiken bereits auf diese Weise mit Blick auf unterschiedliche Ordnungskontexte analysiert.<sup>23</sup>

Solch ein (weitgefasstes) Vorgehen kann zu ambivalenten Ergebnissen führen: Angesichts der Vielzahl möglicher Ordnungen besteht die Gefahr, dass die Analyse unscharf wird und Wesentliches aus dem Blick gerät. Diese gewisse Unbestimmtheit liegt auch im Ordnungsbegriff selbst begründet, der sich auf nahezu alle Lebenskontexte übertragen lässt: Wenn alle Dinge irgendwie geordnet sind, was sind dann die entscheidenden zu untersuchenden Ordnungen für die Analyse von *Othering* in interreligiöser Bildung?

Gleichwohl liegt gerade in der Offenheit des Ordnungsbegriffs ein großes Potential. Mit ihm lassen sich auch Ordnungskontexte in den Blick nehmen, die häufig nicht mit dem Themenfeld »Religion/religiöse Vielfalt« in Verbindung gebracht werden, interreligiöse Bildungsprozesse aber dennoch prägen. Hierzu zählen z. B. soziökonomische Einflussfaktoren oder bürokratisch-institutionelle Abläufe.<sup>24</sup> Nicht zuletzt lassen sich mit dem Ordnungsbegriff auch machtvolle Prozesse der Ein- und Ausschluss in Bildungsinstitutionen erfassen, wie sie etwa Gomolla und

---

<sup>23</sup> Vgl. Rieger-Ladich (2017); Leitner und Thümmeler (2022); Freuding (2022).

<sup>24</sup> Ertragreich für Ansätze interreligiöser Bildung kann hier auch die Rezeption kritischer Perspektiven auf die »interkulturellen Pädagogik« sein. Ihr immer wieder vorgehalten, dass sie soziale Differenz in erster Linie kulturell erkläre und soziökonomische Faktoren außer Acht ließe.

Radtke im Blick auf ›institutionelle Diskriminierung‹ an Schulen untersuchen.<sup>25</sup>

Eine Ordnungsanalyse kann helfen, a) auszuloten, wie sich *Othering*-Strukturen möglichst wirkungsvoll verändern lassen – oder b) bereits in der Veränderung befindliche Ordnungssysteme zu reflektieren. Ordnungen sind (wie alle Dinge) veränderlich, zugleich streben sie oftmals nach einer abgeschlossenen Systematik und münden nicht selten in institutionell gefestigten Ordnungssystemen, die den Anschein von Unveränderlichkeit erwecken. Eine Analyse von *Othering*-Ordnungen legt ihr Augenmerk daher auch auf mögliche Beharrungskräfte, die sich aus der inhärenten Regelmäßigkeit von Ordnungssystemen ergeben und die einer Veränderung dieser Ordnungen entgegenstehen.

Weiterführend ist hier Niklas Luhmanns Begriff der ›operativen Schließung‹, den er insbesondere für komplexere Ordnungssysteme konstatiert.<sup>26</sup> Dieser bedeutet, dass Systeme gezwungen sind, sich in ihren Ordnungsprozessen stets auch selbstreferentiell auf sich selbst zu beziehen, um die Differenz zu ihrer Umwelt aufrechtzuhalten. Impulse aus der Umwelt können demnach nicht direkt ins System integriert werden, sondern immer nur indirekt, im Sinne eines re-entry: Systeme können sich an ihre Umwelt nur anpassen, indem sie sich auch an sich selbst anpassen.<sup>27</sup> Daher schreibt Luhmann hinsichtlich der Veränderungsmöglichkeiten komplexer Systeme in postmodernen Gesellschaften:

»Die hohe Organisationsabhängigkeit der Funktionssysteme führt zu einer Abhängigkeit von der ›bürokratischen‹ Logik der Selbstreproduktion von Organisationen, die die Offenheit und Flexibilität der Funktionssysteme erheblich einschränkt und ein ständiges Nichtausnutzen von Chancen erzeugt. Entsprechend wächst die Diskrepanz zwischen Erwartungen und Wirklichkeiten, zwischen dem, was man als möglich sieht, und dem, was dann faktisch geschieht.«<sup>28</sup>

Das unscheinbare ›man‹ im letzten Satz verweist auf eine weitere wichtige Perspektive: auf das einzelne Subjekt, das sich zu (ausgrenzenden) Ordnungsprozessen und ihrer scheinbaren Unveränderlichkeit verhalten muss. An Luhmanns Theorie von der ›Autopoiesis sozialer Systeme‹ kann kritisiert werden, dass sie solche subjektiven

---

<sup>25</sup> Vgl. Gomolla und Radtke (2002).

<sup>26</sup> Luhmann (2002, 22f.).

<sup>27</sup> Luhmann (2002, 113).

<sup>28</sup> Kursivsetzung durch mich, vgl. Luhmann (2009, 37).

Erfahrungsperspektiven nicht genügend berücksichtigt, sondern v. a. von der ›Selbstreproduktion‹ von Systemen ausgeht.<sup>29</sup>

Ein wichtiges Gegengewicht kann hier die Philosophie von Bernhard Waldenfels darstellen, der gegenüber Luhmann mit Nachdruck auf die ›Instanz des Ichs‹ hinweist, das »beteiligt« ist.<sup>30</sup> Individuen fühlen den Schmerz der Ausgrenzung, setzen sich gegen sie zur Wehr, Individuen werden durch Fremdheitserfahrungen in ihren subjektiven Ordnungen irritiert und versuchen jene zu bekräftigen, Individuen beobachten Ordnungen, fühlen sich an sie gebunden oder versuchen sie zu verändern. Insbesondere in pädagogischen Zusammenhängen ist es wichtig, diese unterschiedlichen individuellen Perspektiven nicht zu vernachlässigen.

Eine ordnungstheoretische Analyse ergibt im Blick auf das Feld Fremdheit/*Othering* drei Subjektpositionen<sup>31</sup>, die zu beachten sind: Subjektposition 1 ist die, die Fremdheit erfährt und zuschreibt. Subjektposition 2 ist die, die sich selbst als Objekt einer Fremdzuschreibung erfährt und versucht, sich gegen diese Zuschreibung zu wehren. Subjektposition 3 blickt mit Luhmann gesprochen aus einer ›Beobachtung zweiter Ordnung‹ auf die vorherigen Positionen. Aus dieser Position ist es möglich, Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen im Verweis auf spezifische Ordnungskontexte zu erklären und damit zu dekonstruieren. Zugleich ist jede Beobachtung zweiter Ordnung immer auch eine Beobachtung ›erster Ordnung‹.<sup>32</sup> Auch beim Beobachten anderer Beobachtungen kann ich unerwartet irritiert werden und so selbst Fremdheit erfahren und zuschreiben – oder ich kann mich (implizit oder explizit) entweder mit Subjektposition 1 oder mit Subjektposition 2 identifizieren. Da die pädagogische Reflexion von *Othering*-Ordnungen in der Regel aus Subjektposition 3 heraus erfolgt, ist es besonders wichtig, sich ihre Komplexität bewusst zu machen.

Mit Waldenfels ist im Blick auf das Verhältnis von Subjekt und Ordnung noch ein letzter Punkt zu beachten: Die moderne Subjektforschung lässt das Leitbild eines ›souveränen Subjekts‹ nicht mehr zu, im Gegenteil zeigt sich jedes Ich durch vielfältige Ordnungen fremdbestimmt und überformt.<sup>33</sup> Doch gleichzeitig geht das Ich/Selbst/Subjekt nie ganz in

---

<sup>29</sup> Vgl. Freuding (2022, 295–301).

<sup>30</sup> Waldenfels, Gehring und Fischer (2001, 435).

<sup>31</sup> Vgl. Freuding (2022, 375–377).

<sup>32</sup> Vgl. Luhmann (1991, 149).

<sup>33</sup> Vgl. Freuding (2022, 225–234); vgl. hierzu etwa die Subjektphilosophie von Michel Foucault oder neuere neurowissenschaftliche Erkenntnisse.



einer Ordnung auf, es befindet sich immer im Schwellenzustand zwischen verschiedenen Ordnungen, ist immer mehr als einzelne Ordnungen.<sup>34</sup> Dies ermöglicht es einem Ich, sich zu bestimmten Ordnungen in Beziehung zu setzen und Veränderungen anzustoßen.

Diese theoretischen Klärungen sollen nun auf das Schulbuchbeispiel angewandt werden, indem exemplarisch Ordnungskontexte betrachtet werden, die für die Reflexion und Veränderung von *Othering* in Lehrwerken wichtig sind.

### **3      Ordnungsanalyse konkret: Rahmenbedingungen einer Veränderung von *Othering*-Strukturen in Lehrwerken**

#### **3.1    Institutionelle Vorgaben bei der Schulbucherstellung**

Über die Zulassung eines bayerischen Lehrwerks für katholische Religionslehre entscheidet nicht nur die staatliche Zulassung und das Urteil der Schulbuchkommission der katholischen Bischofskonferenz, sondern auch alle sieben bayerischen Bischöfe müssen persönlich ihr Einverständnis zur Zulassung geben.<sup>35</sup> Die Herausgeberschaft eines Schulbuchs ist unter diesen Rahmenbedingungen nicht einfach: Schon die Aufgabe, geeignete Lehrkräfte für die Mitarbeit am Lehrwerk zu gewinnen, ist oft herausfordernd, was den ohnehin anspruchsvollen Prozess der Texterstellung, der Medienauswahl und Redaktion noch erschweren kann. Im Blick zu behalten sind dabei nicht nur die jeweiligen staatlichen und kirchlichen Vorgaben, sondern auch mögliche bistumsspezifische Einwände. Schon zuvor aber können die Anmerkungen der Gutachter\*innen im kirchlichen und staatlichen Zulassungsverfahren sehr disparat ausfallen, da verschiedene Lehrkräfte und Theologieprofessor\*innen unterschiedlicher Fachrichtung für die Begutachtung berufen werden. Bei der Bildauswahl sind Nutzungsrechte, Layoutgesichtspunkte und Persönlichkeitsrechte der Abgebildeten zu berücksichtigen. Zu beachten sind ebenso sozioökonomische Zwänge im Publikationsprozess (bedingt etwa durch die wirtschaftliche Konkurrenz der verschiedenen Schulbuchverlage).

---

<sup>34</sup> Vgl. Freuding (2022, 285).

<sup>35</sup> Vgl. Zickgraf (2017). Auch aus Perspektive anderer Bildungswissenschaften wird das Zulassungsverfahren für Schulbücher kritisch in den Blick genommen, vgl. bspw. für die Geschichtsdidaktik Reiter (2021). Siehe auch den Beitrag von Benjamin Reiter in diesem Band.

Zum Teil versuchen politische Parteien direkten Einfluss auf die Darstellung des Islams im Religionsunterricht zu nehmen. Im Erstellungszeitraum der neuen Lehrwerke kam es zu einer Anfrage der AfD an die bayerische Staatsregierung<sup>36</sup>. Sie unterstellte, dass der Islam im bayerischen Religionsunterricht »wahrheitswidrig als harmlos« dargestellt werde. Auch eine solche versuchte Einflussnahme kann sowohl den Entstehungsprozess der Lehrwerke als auch das Zulassungsverfahren beeinflussen.

Ähnlich komplex und von vielfältigen kirchlichen, staatlichen, im Grunde politischen Anliegen überformt ist die Erstellung von Lehrplänen, die im Ergebnis aber für den grundlegenden inhaltlichen Aufbau der Lehrwerke bindend sind. »Wechselhafte Lehrpläne, deren Entstehung vielfach wenig transparent ist, stecken somit den Rahmen ab, innerhalb dessen Schulbücher zu gestalten sind.«<sup>37</sup> Nur indirekt im Sinne eines *re-entry* und häufig mit einer zeitlichen Verspätung finden Impulse aus der religionspädagogischen Theoriebildung Eingang in die Lehrplankonzeption. Daher ist fraglich, ob aus Richtung religionspädagogischer Forschungsdiskurse bereits Erkenntnisse aus der *Othering*-Forschung in den aktuellen Fachlehrplan eingebracht werden konnten – besonders, da der neue ›LehrplanPlus‹ schon ab dem Schuljahr 2017/18 für alle Schularten verpflichtend eingeführt wurde, der *Othering*-Begriff aber erst in etwa diesen Jahren allmählich stärker in religionspädagogischen Diskursen rezipiert wurde<sup>38</sup>. Die zeitliche Möglichkeit allein garantiert natürlich ebenfalls noch nicht, dass fachwissenschaftliche Impulse berücksichtigt werden. Wie oben erwähnt verdeutlicht ein Blick in die aktuellen Lehrpläne in der Tat, dass die Vorgaben aus *othering*-kritischer Sicht an vielen Stellen nicht günstig sind – auch wenn sich schulartbezogene Unterschiede aufzeigen lassen.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> Bayerischer Landtag, Drucksache 18/1776.

<sup>37</sup> Porzelt (2021, 376).

<sup>38</sup> S. folgender Abschnitt.

<sup>39</sup> Alle Lehrpläne bleiben in der thematischen Strukturierung verhaftet, die auch die alten Lehrpläne bestimmt haben. Dennoch fokussiert etwa der Lehrplan für Gymnasium viel stärker die »Vielfalt muslimisch geprägter Lebenspraxis« als es der Lehrplan für Realschule tut, der z. B. folgende kulturalisierend-homogenisierende Kompetenzerwartung aufführt: »Die Schülerinnen und Schüler [...] nehmen Konfliktpotenziale und Beispiele einer friedlichen Koexistenz zwischen christlich und islamisch geprägten Kulturen wahr [...].« Auch das Wort »Koexistenz« offenbart ein zugrundeliegendes Gruppendenken. Vgl. die entsprechenden Fachlehrpläne unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/jgs/7/fach/katholische-religionslehre/inhalt/fachlehrplaene> [24.04.2023].

Hinzu kommen weitere gesellschaftliche wie auch individuelle Einflussfaktoren: Die am Entstehungsprozess des Schulbuchs beteiligten Personen können (möglicherweise unbewusst) durch gesellschaftlich vorhandene *Othering*-Denkmuster geprägt sein. Wenn *Othering*-Darstellungen bemerkt werden, ist angesichts der Komplexität der Schulbucherstellung und der langen Zyklen der Schulbuchbenutzung gleichwohl fraglich, ob und bis wann sich jene nachträglich überhaupt noch verändern lassen. Bei den allermeisten Lehrwerken ist es bspw. üblich, dass die jeweiligen Islamkapitel von einer islamwissenschaftlich ausgebildeten Person kritisch gegengelesen werden<sup>40</sup>. Dennoch ist nicht allein entscheidend, ob eine solche Prüfung stattfindet, sondern auch zu *welchem Zeitpunkt*: In der alten Ausgabe von ›*Leben gestalten*‹ etwa ist ein Foto eines Gebetsteppichs mit arabischer Schrift abgedruckt, die Schriftzeichen jedoch stehen auf dem abgebildeten Foto auf dem Kopf.<sup>41</sup> Es ist kaum vorstellbar, dass dieser Fehler einer islamwissenschaftlich ausgebildeten Person nicht aufgefallen wäre. Hier fand entweder keine richtige Prüfung statt – wahrscheinlich aber bekam die prüfende Person das abschließende Layout und die Bildauswahl nicht mehr zu sehen, weil in der Finalisierung des Lehrwerks kurz vor dem Druck hierfür keine Zeit mehr war.

### 3.2 Religionspädagogischer Forschungsstand zum Thema interreligiöse Bildung und *Othering*<sup>42</sup>

Seit ihren ersten Konzeptionierungen haben Ansätze interreligiöser Bildung das Ziel, zur gegenseitigen religiösen ›Anerkennung‹ und zum friedlichen Zusammenleben in einer multireligiösen, als zunehmend heterogen empfundenen Gesellschaft beizutragen. Bereits 1974 definiert bspw. Johannes Lähnemann als Ziele des damals noch sog. Fremdreligionsunterrichts: »[Lernende] sollen Lernbereitschaft im Blick auf fremde Religionen und Kulturen entwickeln.« Und: »Sie sollen Menschen aus anderen Religionen und Kulturen in ihrer Andersartigkeit verstehen und akzeptieren.«<sup>43</sup> 2012 schreibt etwa Clauß Peter Sajak nicht unähnlich: »Interreligiöses Lernen zielt darauf ab, fremde Religionen in ihrer Andersartigkeit anzuerkennen und in der Begegnung mit diesen zu einem

<sup>40</sup> Was auf jeden Fall wichtig ist, s. Kap. 4.4.

<sup>41</sup> Gruber (2007, 133).

<sup>42</sup> Vgl. hierzu genauer Freuding (2022, bes. 71–155).

<sup>43</sup> Lähnemann (1974, 417).

besseren Verständnis der anderen wie der eigenen Religion zu gelangen.«<sup>44</sup>

In diesen Zitaten wird zugleich deutlich, dass das Thema ›Fremdheit/Andersheit‹ von Beginn an ein zentraler Topos interreligiöser Lernansätze war. Oft zitiert werden Stephan Leimgrubers ›fünf Schritte interreligiösen Lernens‹. Zwei von ihnen thematisieren Fremdheit – Schritt eins: »Fremde Personen und religiöse Zeugnisse wahrnehmen lernen« und Schritt vier: »Die bleibende Fremdheit respektieren«.<sup>45</sup> In mehreren Veröffentlichungen findet sich das Wort ›fremd‹ bereits im Titel – etwa 1999 in Karlo Meyers »Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht«<sup>46</sup> oder 2005 in Sajak's »Das Fremde als Gabe begreifen«<sup>47</sup>. »Fremde Religionen – fremde Kinder?«, fragt Matthias Hugoth 2003 im Titel seiner Einführung für »interreligiöse Erziehung« in Kinstagesstätten.<sup>48</sup> 2010 titelt Tobias Kaspari in seiner phänomenologischen Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik ganz grundsätzlich: »Das Eigene und das Fremde«.<sup>49</sup> Auch wenn sich mit Blick auf die jüngst erschienenen Publikationen eine gewisse Zurückhaltung attestieren lässt, was die Verwendung des Wortes ›fremd‹ in ihren Titeln anbelangt, so bleibt das Thema Fremdheit inhaltlich doch nach wie vor präsent: in zahlreichen Monographien und Sammelwerksbeiträgen zur interreligiösen Bildung, genauso wie in verwandten Debatten zum Thema ›Pluralität‹, ›Alterität‹ oder ›Heterogenität‹.<sup>50</sup>

Viele religionspädagogische Ansätze nähern sich dem Thema Fremdheit v. a. mithilfe des Erfahrungsbegriffs: »Interreligiöse Lernprozesse finden statt *durch Erfahrungen von Fremdheit*«, schreibt z. B. Heinz Streib.<sup>51</sup> Dabei fällt auf, dass sich die meisten Beiträge in ihren Ausführ-

---

<sup>44</sup> Sajak (2012, 223).

<sup>45</sup> Leimgruber (2007, 108ff.).

<sup>46</sup> Meyer (1999).

<sup>47</sup> Sajak (2005).

<sup>48</sup> Hugoth (2003).

<sup>49</sup> Kaspari (2010).

<sup>50</sup> Vgl. Freuding (2022, 29 u. 71).

<sup>51</sup> Streib (2005, 231), Hervorhebung im Original. In vielen Beiträgen ist der Rekurs auf den Erfahrungsbegriff mit dem Gedanken verbunden, dass Lernende im interreligiösen Lernen immer wieder mit irritierenden und fremd erscheinenden Phänomenen konfrontiert sind – und dass es nicht zielführend ist, über die damit verbundenen Fremdheitserfahrungen harmonisierend hinwegzugehen. Im Gegenteil heben viele Ansätze das produktive Potential hervor, das in der existenziellen Auseinandersetzung mit Fremdheitserfahrungen liegt: Lernende können angeregt werden, sich tiefergehender mit interreligiösen Inhalten zu befassen oder persönliche Deutungsmuster zu hinterfragen.

ungen auf das Subjekt konzentrieren, das aus einer irritierenden Fremdheitserfahrung heraus Fremdheit zuschreibt, weniger aber auf das Subjekt, das eine solche Zuschreibung von ›Fremdheit‹ an sich erfährt. In den theoretischen Erörterungen der Ansätze wird zudem immer wieder abstrahierend von ›dem Eigenen‹ und ›dem Fremden‹ bzw. pauschal von ›eigener‹ und ›fremder Religion‹ gesprochen. Obwohl darauf verwiesen wird, dass das Christentum für viele mit christlicher Religionsangehörigkeit heute eine ›Fremdreligion‹ darstelle, setzen viele Beiträge in ihren (weiteren) Ausführungen die ›eigene Religion‹ implizit mit dem Christentum und ›fremde Religionen‹ mit nichtchristlichen Religionen gleich.<sup>52</sup> Insgesamt zeigt sich, dass in interreligiöser Bildung vielfach nicht genug ernstgenommen wird, dass es sich bei einer Fremdheitserfahrung um eine zutiefst individuelle Erfahrung handelt, die von einem spezifischen Kontext abhängig ist, und auf die aus verschiedenen subjektiven Blickwinkeln geblickt werden kann. Auch wenn einige Ansätze mit Bernhard Waldenfels auf das irritierende, »außer-ordentliche«<sup>53</sup> Moment von Fremdheitserfahrungen verweisen, wird sein Hinweis zu wenig beachtet, dass es sich beim Thema Fremdheit nie um ein »Spezialthema«<sup>54</sup> handeln könne: Fremdheit sollte damit nicht verallgemeinernd mit einer einzelnen Religion verknüpft, aber auch nicht pauschal ›religiosiert‹ werden, da Fremdheitserfahrungen in interreligiöser Bildung oft auf außerreligiöse Gründe zurückgeführt werden können. Beachtenswert ist zudem, dass nicht jede Fremdeheitszuschreibung in interreligiöser Bildung Ausdruck einer irritierenden Fremdheitserfahrung im Waldenfels'schen Sinne ist, da die Zuschreibung von ›Fremdheit‹ häufig dazu dient, das ›eigene‹ Weltbild zu stabilisieren und zu bestärken.<sup>55</sup>

Was in interreligiösen Lernprozessen als ›fremd‹ konstruiert und erfahren wird, ist von einer Vielzahl an subjektiven, sozialen und institutionellen Ordnungen abhängig und ändert sich je nach Ordnungskontext

---

<sup>52</sup> Vgl. Freuding (2022, 127f.).

<sup>53</sup> »Außer-ordentlich« bedeutet für Waldenfels, dass das in einer irritierenden Fremdheitserfahrung erfahrene Fremde nicht in zu Verfügung stehende subjektive Ordnungen eingeordnet werden kann, sondern bestehende subjektive Ordnungen im Gegenteil hinterfragt. Vgl. Streib (2005, 231).

<sup>54</sup> Waldenfels (2006, 7).

<sup>55</sup> Bezüglich *Othering*-Praktiken schreiben etwa Paul Mecheril und Oscar Thomas-Olalde: »Ein Paradoxon hegemonialer diskursiver Praktiken besteht darin, dass sie Fremdheit und Vertrautheit auf konstitutive Art und Weise miteinander verweben: jedem ist vertraut, wer die Fremden sind. Die Fremden sind nie Fremde im eigentlichen Sinne. Sie sind viel eher Vertraute: man kennt sie.« Mecheril und Thomas-Olalde (2011, 51).

und Subjektperspektive. Diese Ordnungsabhängigkeit von Fremdheits-erfahrungen und -zuschreibungen wird in interreligiöser Theoriebildung oft noch wenig beachtet. Damit tendieren viele religionspädagogische Ansätze dazu, die Zuschreibung ›Fremdheit‹ zu verstetigen und so zu essentialisieren.<sup>56</sup> Dies ist umso bedenklicher, da es sich bei Fremdzuschreibungen häufig um sehr machtvoll zugeschriebenen handelt. Dass interreligiöse Themen auch mit Konflikten und gesellschaftlicher Ausgrenzung verknüpft sein können, wird in Beiträgen zu interreligiöser Bildung zwar häufig thematisiert. Nur selten wird aber reflektiert, inwiefern von religionspädagogischer oder religionsdidaktischer Seite getätigte Fremdzuschreibungen *selbst* unbemerkt gesellschaftlich vorhandene *Othering*-Diskurse reproduzieren können.<sup>57</sup>

Verstärkt wird diese Schieflage durch den Umstand, dass die postkoloniale *Othering*-Theorie oder etwa auch migrationspädagogische Ansätze erst in den letzten Jahren stärker Eingang in die religionspädagogische Theoriebildung gefunden haben.<sup>58</sup> Dementsprechend entstehen in der religionspädagogischen Theoriebildung erst seit Kurzem Diskursstrukturen, die eine systematische Analyse von *Othering* wie in obigen Schulbuchbeispielen ermöglichen.<sup>59</sup>

### 3.3 Lerngruppenspezifische Dispositionen und Ausbildung von Lehrkräften

Angesichts der Komplexität interreligiöser Lehrplaninhalte stehen Lehrkräfte in der Praxis vor einer schwierigen Situation: Sie müssen in wenigen Stunden wesentliche Inhalte einer nichtchristlichen Religion nahebringen – zumindest in Bayern häufig in einer Klasse, die dem offiziellen Bekenntnis nach konfessionell homogen ist, in der aber viele Schüler\*innen fast keine Kenntnisse über ihre ›eigene‹ Konfession besitzen und in

---

<sup>56</sup> Vgl. die ausführliche Untersuchung von Fremdheitsdiskursen in der interreligiösen Theoriebildung in Freuding (2022, 71–155, bes. 144–155).

<sup>57</sup> Vgl. Freuding (2022, 150f.).

<sup>58</sup> Henningsen und Herbst (2022).

<sup>59</sup> Bspw. im Rahmen des Projektes »Narrt: Netzwerk antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie«, s. <https://narrt.de>. Dies bedeutet nicht, dass etwa stereotype Darstellungen in Lehrwerken nicht schon früher problematisiert worden wären (vgl. Meyer 2006; Stögbauer 2011). Eine Auseinandersetzung mit der Problematik, dass religionspädagogische Veröffentlichungen durch gesellschaftliche Ausgrenzungsstrukturen beeinflusst werden, fand jedoch lange nicht in vertiefter Weise statt.

ihrem Leben insgesamt wenig Berührungspunkte zu Formen religiöser Weltdeutung haben.

Die Lehrkraft wurde zumeist in einem Studiengang ausgebildet, der nach wie vor einen konfessionellen Zuschnitt hat und dessen Curricula die zukünftige Lehrkraft nur unzureichend auf solche interreligiöse Lernsituationen vorbereiten. Dies verunsichert viele Lehrkräfte, oft haben sie selbst kaum Kenntnisse über die zu unterrichtende nichtchristliche Religion, möglicherweise befürchten sie daher, diese falsch oder stereotyp darzustellen (was angesichts wirkmächtiger religionsbezogener Stereotype<sup>60</sup> und *Othering*-Diskurse in der Gesellschaft eine reale Möglichkeit ist). Es ist deshalb nicht verwunderlich, wenn Lehrkräfte besonders bei diesen Themen auf Lehrwerke und didaktische Handreichungen zurückgreifen.

Trotz nachlassender Bindekraft der Kirchen sind in Deutschland viele Institutionen religiöser Bildung weiterhin christlich geprägt und auch in den Klassenzimmern sind Angehörige der verschiedenen Religionen und Weltanschauungen nicht gleich verteilt. In vielen Lernsituationen bedeuten interreligiöse Lernprozesse daher kein gleichberechtigtes Lernen mit und voneinander, sondern vielmehr ein Lernen *über* bestimmte Religionen aus einer mehr oder weniger dezidiert *christlichen Perspektive*. Vielfach geschieht das, ohne dass sich Angehörige der Religionen, über die gesprochen wird, im Klassenzimmer befinden. In der Konsequenz bedeutet das nicht selten, dass weder die Lehrkraft noch die Lerngruppe *Othering*-Darstellungen im verwendeten Schulbuch bemerkt – und auch keine Personen anwesend sind, die selbst von diesen *Othering*-Darstellungen *betroffen* sind, und aktiv widersprechen könnten.

### 3.4 Auslotung subjektiver Interventionsmöglichkeiten, Stärkung der *Othering*-Sensibilität in der Professionalisierung von Lehrkräften

Es zeigt sich, dass auch hinsichtlich der Veränderung von *Othering*-Strukturen in Lehrwerken mit Luhmann gesprochen eine *Diskrepanz zwischen Erwartungen und Wirklichkeiten* zu beobachten ist. Diese Diskrepanz ist nicht allein dem Medium Schulbuch zuzuschreiben.<sup>61</sup> Unabhängig vom Medium verweisen die beschriebenen Schwierigkeiten auf ein größeres

---

<sup>60</sup> Stögbauer (2011).

<sup>61</sup> Aus mehreren Gründen lässt sich fragen, ob Schulbücher für den heutigen Religionsunterricht noch das passende Medium sind (vgl. Sajak 2022, 165) – oder ob nicht etwa Sammlungen (digitaler) didaktischer Materialien die bessere Lösung wären, da letztere mit weniger Aufwand zu erstellen und daher auch leichter zu korrigieren wären.

Problem: Unterrichtliche Rahmenbedingungen, Lehrpläne sowie zur Verfügung stehende Lehrmaterialien können mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit *nicht geeignet* sein, um gegen *Othering*-Mechanismen vorzugehen – und sich überdies strukturell nur sehr schwer verändern lassen. Es ist verstärkt (nicht nur von Seiten der Religionspädagogik) zu fragen, welche Möglichkeiten es dennoch für die Überwindung von *Othering*-Strukturen gibt.

Obige Ordnungsanalyse zeigt, dass sich weder die Rahmenbedingungen der Lehrwerks- und Lehrplanerstellung einfach und schnell verändern lassen noch dass große Hoffnung darauf besteht, dass sich religionspädagogische Forschungsimpulse zum Thema *Othering* in naher Zukunft unmittelbar in den Lehrplänen wiederfinden. Ein maßgeblicher Ansatzpunkt ist dagegen die Professionalisierung von Lehrkräften (sei es im Rahmen der universitären Bildung oder in Gestalt späterer Fortbildungen).

Joachim Willems schlägt z. B. vor, dass Lehrkräfte Schulbücher mit *Othering*-Inhalten im Unterricht auch in dekonstruktiver Weise verwenden, um *Othering* in Gesellschaft und Schule aufzuzeigen.<sup>62</sup> Solche o. ä. Ansätze, die versuchen, *Othering*-Einstellungen zu irritieren, statt sie (implizit oder explizit) zu reproduzieren, können sehr zielführend sein. Die dafür nötige Souveränität im Umgang mit didaktischem Material setzt jedoch eine tiefgehende kritische Reflexion von *Othering*-Ordnungen in Gesellschaft und Bildungsinstitutionen seitens der Lehrkraft voraus, sie erfordert von ihr aber auch eine Reflexion persönlicher Deutungsmuster und eigener Subjektpositionen in Bezug zu bestehenden *Othering*-Ordnungen.<sup>63</sup> Einen solchen Grad der Professionalisierung und Selbstreflexion zu erreichen, ist sehr schwer.

Die Curricula und v. a. die Prüfungsordnungen für (angehende) Religionslehrer\*innen in Bayern bereiten jene bis jetzt nur unzureichend auf diese herausfordernde Aufgabe vor. Keine leichte Aufgabe ist es aber ebenso, universitäre Studiengänge entsprechend neu zu strukturieren oder Fortbildungsangebote für praktizierende Lehrkräfte zu etablieren. Hier (in der Fläche) Veränderungen zu erreichen oder gar die bayerische Lehramtsprüfungsordnung anzupassen, ist noch komplexer als der Entstellungs- und Zulassungsprozess von Lehrwerken.

---

<sup>62</sup> Vgl. Willems (2021, 485).

<sup>63</sup> Vgl. Freuding und Lindner (2022).



Diese Komplexität der gesamten Problematik vor Augen lässt sich fragen, von woher dann überhaupt positive Veränderungen kommen können. Bei einer wie hier durchgeführten Ordnungsanalyse ist es daher wichtig, nicht nur hemmende, sondern auch unterstützende Ordnungen zu berücksichtigen. Wie im Abschnitt 3 ausgeführt, gehen Subjekte nicht in einer einzigen Ordnung auf, sondern werden von verschiedenen, zum Teil widersprüchlichen Ordnungskontexten geprägt und verhalten sich zu ihnen. Es ist gut möglich, dass im Alltag der Praxis bereits Lösungen gefunden wurden, die institutionell noch nicht etabliert sind bzw. innerhalb religionspädagogischer Forschungsdiskurse kaum oder gar nicht beachtet werden. Zudem ereignen sich Ordnungsveränderungen nur selten als epochale Umbrüche, sondern finden meist als allmählicher Wandel statt, der fast immer im Kleinen beginnt.

Bezogen auf die *Othering*-Sensibilisierung von Lehrkräften ist schon Einiges gewonnen, wenn an einzelnen und hoffentlich dann immer mehr Lehrstühlen entsprechende Seminarangebote geschaffen werden bzw. über die Praktikumslehrerfortbildung o. ä. Foren versucht wird, Lehrkräfte im aktiven Schuldienst für die *Othering*-Problematik (z. B. in Lehrwerken) zu sensibilisieren. Da Veränderungen der großen Rahmenbedingungen von religiöser Bildung sehr langwierig und von vielen externen Faktoren abhängig sein können, sollte religionspädagogische Forschung bei der Konzeption von Anti-*Othering*-Ansätzen mit den Bereichen beginnen, auf die sie selbst den größten Zugriff hat: mit der konkreten Ausgestaltung von Studiengängen an den jeweiligen Unistandorten und der Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse an wichtige (schulische) Multiplikator\*innen.

Eine weitere wichtige Ansprechgruppe, die sich aber nur aus wenigen Personen zusammensetzt, sind die Teams von Autor\*innen, die ein Lehrwerk oder andere didaktische Materialien erarbeiten – da eine *othering*-kritische Zielsetzung im Autor\*innen-Team wohl am stärksten dazu beiträgt, *Othering*-Zuschreibungen in Lehrwerken zu reduzieren. Herausgeber\*innen haben hier die sehr schwierige, aber wichtige Aufgabe, neben der Einhaltung der weiteren vielfältigen Vorgaben auch auf eine *othering*-sensible Darstellung der Inhalte zu achten, und zwar bis hin zum endgültigen Layoutprozess, in dem nicht selten unter Zeitdruck noch passende Bilder gefunden werden müssen. Eine wissenschaftlich verantwortete oder beratene Herausgeberschaft wirkt sich hier tendenziell positiv aus, wichtig ist wie erwähnt auch eine religionswissenschaftliche und interreligiöse Prüfung, z. B. aus Richtung der Islamwissenschaft oder der

islamischen Religionspädagogik. Wie in Abschnitt 4.1 ausgeführt, geht es bei dieser Prüfung nicht allein um die Texte, sondern auch darum, ob der prüfenden Person eine Kommentierung des abschließenden Layouts bzw. der Bildauswahl ermöglicht wird. *Othering*-Darstellungen in Lehrwerken manifestieren sich häufig über vereindeutigende bzw. stereotype Fotos und Abbildungen.

Trotz der kritischen Bemerkungen über *Othering*-Tendenzen in interreligiöser Theoriebildung soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, dass solche Fragestellungen nicht bereits diskutiert und angegangen würden. Die religionspädagogischen Debatten zum Feld interreligiöser Bildung sind wie gesagt vielfältig und in jüngerer Zeit sind mehrere Publikationen erschienen und Studiengänge eingerichtet worden, die sich kritisch mit *Othering* in interreligiösen Lernprozessen auseinandersetzen.<sup>64</sup> Doch auch insgesamt existiert wie ausgeführt wohl kein Ansatz, der sich nicht dem Ziel verpflichtet fühlte, das friedliche Zusammenleben der Religionen und Weltanschauungen zu fördern und zu verbessern. Auch wenn dies in einigen Ansätzen mit einem essentialisierendem Verständnis von religiöser Perspektivität und Identität einhergeht, was zu *Othering* führen kann, besteht obiges Ziel, das sich gegen die gesellschaftliche Ausgrenzung von Religionen und Weltanschauungen richtet, weiterhin fort. In der Religionspädagogik wie auch in der Gesellschaft insgesamt finden sich nicht nur kritisch zu betrachtende *Othering*-Diskurse, sondern auch ein Engagement dagegen. Bei aller Kritik sollte dies immer mitberücksichtigt werden.

#### 4 Islamdarstellungen in Lehrwerken nach dem neuen bayerischen ›LehrplanPlus‹

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Rahmenbedingungen soll nun ein Blick auf die Lehrwerke nach dem neuen bayerischen ›LehrplanPlus‹ geworfen werden. Wie stellen diese den Islam dar? Im Überblick der verschiedenen Unterrichtswerke lässt sich sagen: oft deutlich differenzierter und kritischer gegenüber stereotypen Darstellungen als früher. Dieser erfreuliche Befund wird aber durch weiterhin bestehende *Othering*-Darstellungen kontrastiert.

---

<sup>64</sup> Vgl. stellvertretend für ähnliche Publikationen und Projekte Schlager-Weidinger und Hofer (2015).

In ›*Religion vernetzt plus*‹ stehen unter der vom Lehrplan vorgegebenen Kapitelüberschrift »Muslimen begegnen« neun Porträts von Menschen, die freundlich in die Kamera lächeln. Bei der Zusammenstellung der Fotos wurde darauf geachtet, dass die Mehrzahl der Abgebildeten von ihrem Aussehen her nicht klischeehaft als Angehörige muslimischen Glaubens zu identifizieren ist. Alle sind unterschiedlich gekleidet und haben unterschiedliche Frisuren, zwei junge Frauen tragen Kopftuch, die übrigen abgebildeten Frauen nicht, ganz unten befindet sich ein Mann mit blonden Locken. Auf der gegenüberliegenden Seite steht ein Zitat von Navid Kermani: »Ich bin Muslim. Der Satz ist wahr und zugleich blende ich damit tausend andere Dinge aus [...]. Nicht alles, was ich tue, steht in Bezug zu meiner Religion«, und darunter das berühmte Zitat des ehemaligen Bundespräsidenten Christian Wulff, dass der Islam zu Deutschland gehöre.<sup>65</sup>

Auch andere Lehrwerke bemühen sich um eine differenzierte Darstellung: Hervorzuheben ist hier das Lehrwerk ›*Unterwegs*‹, das über das ganze Islam-Kapitel hinweg immer wieder auf die Pluralität muslimischen Lebens verweist. Erläutert werden nicht nur wie häufig Unterschiede zwischen Sunna, Schia, Ahmadiyya und alevitischer Religion, sondern es wird auch insgesamt die Vielfalt von Lebenseinstellungen von Menschen mit muslimischer Glaubensangehörigkeit abgebildet, etwa durch ausgewählte Ergebnisse einer Umfrage im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz zum muslimischen Leben in Deutschland. Ein fiktives Gespräch zweier muslimischer und zweier christlicher Jugendlicher macht die Vielfalt möglicher Glaubenshaltungen auch im Rahmen persönlicher Begegnungen deutlich.<sup>66</sup> Einen ähnlichen Ansatz wählt das Lehrwerk ›*Leben gestalten*‹ mit der Darstellung von drei Interviews mit muslimischen Kindern, die nicht nur verschiedenen Strömungen des Islams angehören, sondern auch von unterschiedlichen Arten der Glaubensausübung berichten.<sup>67</sup> ›*Unterwegs*‹ widmet auch der Vielfältigkeit von Moscheen und Moschee-Architektur in Deutschland eine eigene Seite. Unterschiedliche Perspektiven ermöglicht ebenso die Gegenüberstellung zweier Weltkarten: Auf der einen sind die Länder farblich hervorgehoben, in denen vom prozentualen Anteil an der Landesbevölkerung her die meisten Muslim\*innen leben, auf der anderen die Länder mit den in absoluten Zahlen meisten Musliminnen und Muslimen. Diese

<sup>65</sup> Mendl und Schiefer Ferrari (2020, 104f.).

<sup>66</sup> Porzelt und Stögbauer-Elsner (2021, 113; 116f.; 130f.).

<sup>67</sup> Birner und Leuser (2020, 104f.).

Differenzierung ist begrüßenswert, da in vielen Lehrwerken nach dem alten Lehrplan eine Weltkarte mit grün eingefärbten Ländern zu finden war, die laut der zugehörigen Überschrift die »Welt des Islam« bildeten. Durch solche Abbildungen wird die globale Vielfalt des Islams nicht nur stark homogenisiert, sondern auch durch die Farbe Grün pauschal in die Nähe arabischer Kultur gerückt. In ›*Unterwegs*‹ sind die Einfärbungen in der Grundfarbe Blau gehalten.<sup>68</sup>

In ›*Religion vernetzt plus*‹ wird auch das Thema Fundamentalismus und Terrorismus unter der Überschrift »Einheit und Vielfalt im Islam« angesprochen. Der erklärende Text verweist sowohl auf radikale Auslegungen des Islams als auch auf eine muslimische Mehrheit, die diesen fundamentalistischen Strömungen ablehnend gegenübersteht. In gelungener Weise bebildert ist die Doppelseite mit dem Foto einer jungen Muslima, die ein Modeaccessoire mit der Aufschrift »Terrorism has no religion« in die Kamera hält. Dadurch wird ein differenzierendes Gespräch zu diesen schwierigen Themen ermöglicht, ohne ihnen gleichzeitig übermäßig viel Raum zu geben.<sup>69</sup> Dahingestellt sei, ob sich wirklich so klar zwischen Islam und Islamismus trennen lässt, wie es ›*Unterwegs*‹ suggeriert.<sup>70</sup>

Insgesamt wird jedenfalls das Bemühen der Lehrwerke erkennbar, homogenisierenden Darstellungen ›des Islams‹ entgegenzuwirken, die oft mit bestehenden *Othering*-Haltungen einhergehen. Diese positiven Entwicklungen bedeuten allerdings nicht, dass keine fremdmachenden Darstellungen mehr in den betrachteten Lehrwerken zu finden wären. Teilweise handelt es sich hierbei um subtile Stereotypisierungen oder Differenzkonstruktionen.

Eine Seite mit der Überschrift »Einander begegnen – Namen Gottes« wird in ›*Religion vernetzt plus*‹ mit einem Foto eines Graffiti bebildert: Es zeigt eine vollverschleierte Person in Schwarz und eine unverschleierte Person in Weiß, die Händchen halten. In Kombination mit der Überschrift erweckt das Bild leicht den Eindruck, dass es sich bei den beiden um klischeehafte Repräsentationsfiguren des Islams bzw. des Christentums handelt, und kann Stereotype eines frauenfeindlichen, vormodernen Islams bestätigen. Zwar folgt diese Abbildung einer dekonstruktiven Absicht, in der zugehörigen Aufgabenstellung auf der gegenüberliegenden Seite wird im Blick auf das Foto u. a. gefragt: »Was irritiert euch?«

<sup>68</sup> Porzelt und Stögbauer-Elsner (2021, 125 u. 118f.).

<sup>69</sup> Mendl und Schiefer Ferrari (2020, 110f.).

<sup>70</sup> Porzelt und Stögbauer-Elsner (2021, 132f.).

Dennoch ist fraglich, ob dieser Hinweis für die Dekonstruktion der Stereotype schon ausreicht. Trotz des ausgedrückten Ziels einer »Begegnung auf Augenhöhe« zeigen sich hier gut die Schwierigkeiten, die dem Begegnungsbegriff innewohnen. Dessen Tendenz zur Homogenisierung und sein implizites Differenzdenken kann die Seite weniger gut entkräften, als es die eröffnende Kapitelseite tut.<sup>71</sup> Die Abbildung findet sich auf einer Übersichtsseite einige Seiten zuvor auch noch ein zweites Mal im Buch, diesmal ohne weiteren Kommentar mit der Bildunterschrift: »...miteinander reden«.<sup>72</sup>

Bisweilen steht auch der Gesamteindruck der Abbildungen auf einer Seite dem zugehörigen Text entgegen. Eine Doppelseite zum Thema »Vielfalt des Islam« wird in ›*Leben gestalten*‹ mit Fotos bebildert, die von der Farbe Schwarz dominiert werden – und erweckt so keinen besonders vielfältigen Eindruck, sondern eher den einer ›dunklen Einheit‹ muslimischen Lebens.<sup>73</sup> Dies ist auch insofern bedauerlich, da der Text eigentlich sehr differenziert ist und u. a. auf die jahrhundertelange Präsenz von Muslimen auf dem Balkan verweist (und damit im Gegensatz zu den anderen Büchern einer der Empfehlungen von oben zitierter Schulbuchstudie folgt, diese jahrhundertelange Tradition eines europäischen Islams zu benennen).<sup>74</sup>

Ebenfalls in ›*Leben gestalten*‹ wird eine Doppelseite zum Thema Bekleidungsvorschriften mit einer Infographik über verschiedene Formen der Verschleierung im Islam illustriert. Die Möglichkeit, dass eine Muslima *kein* Kopftuch trägt, kommt darin nicht vor. Das Foto auf der anderen Seite zeigt zwei Frauen an einem Strand in Frankreich, die eine im Bikini und die andere im sog. »Burkini«.<sup>75</sup> Das Thema »Burkini« fand zwar viel mediale Aufmerksamkeit und wurde von populistischen Parteien instrumentalisiert, kann aber im Blick auf den Lebensalltag muslimischer Menschen als absolutes Randphänomen betrachtet werden. Das Foto suggeriert zudem einen pauschalen Gegensatz zwischen einem westlich-freiheitlichen Lebensstil und einer traditionellen Kultur des Islams. Bezeichnend ist auch der Fokus der zugehörigen Textpassage samt Arbeitsauftrag, die beide den Einfluss von »Tradition« und »Kultur« hervorheben. Die zitierte Originalquelle zu »Kleidungsvorschriften im Islam«, aus der

<sup>71</sup> Mendl und Schiefer Ferrari (2020, 122f. u. 104).

<sup>72</sup> Mendl und Schiefer Ferrari (2020, 106).

<sup>73</sup> Birner und Leuser (2020, 108f.).

<sup>74</sup> Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (2011, 23).

<sup>75</sup> Birner und Leuser (2020, 114f.).

die Textpassage entnommen ist, hätte aber auch einen anderen Fokus zugelassen: Dort werden im Blick auf das heutige Deutschland ausführlich die vielgestaltigen Aneignungen des Kopftuchs durch muslimische Frauen betrachtet. Diese Aneignungen, so der Text, könnten »traditionelle Glaubensinhalte mit sich bringen, aber auch moderne, ›liberale‹ und emanzipative Interpretationen des Islam zum Inhalt haben. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für Frauen, die bewusst kein Kopftuch tragen.« Im Lehrwerk findet dies keine oder kaum Beachtung.<sup>76</sup>

Ein paar Seiten zuvor ist im selben Buch ein Plakat mit Schülerfragen zum Thema Islam abgebildet, die größtenteils negativ konnotiert sind: »Welche Rechte haben Frauen?«, »Warum gibt es den Heiligen Krieg?« »Was dürfen Muslime nicht?« »Was ist Scharia?« »Warum tragen Frauen Kopftücher?« Im zugehörigen Arbeitsauftrag werden die Lernenden aufgefordert, selbst ein entsprechendes Plakat mit Fragen zum Islam zu erstellen.<sup>77</sup> Ähnlich negativ formuliert ist ein Arbeitsauftrag in ›*Religion verstehen*‹ zu muslimischen Hochzeiten und Bestattungen, in dem das Wort »befremdlich« gleich zweimal vorkommt: »Ordne [die Informationen] nach Kriterien: ›Das finde ich daran wichtig‹ – ›Das ist für mich befremdlich‹. Sprecht miteinander darüber. Sucht nach Erklärungen für das, was euch befremdlich erscheint.«<sup>78</sup>

Am deutlichsten von allen untersuchten Lehrwerken folgt das Real-  
schulbuch ›*Religion verstehen*‹ weiterhin in großen Teilen dem Kapitelaufbau, wie er zu Beginn dieses Beitrags skizziert wurde: Die erste Doppelseite illustriert eine Weltkarte mit grün eingefärbten Ländern,<sup>79</sup> die Überschrift der Seite lautet »Bekannt – unbekannt: Die Religion der Muslime«. Auf den nächsten Seiten folgen erklärende Texte zur Biographie Mohammads, zum Koran und den fünf Säulen des Islams sowie zu kulturellen Errungenschaften in den »ersten Jahrhunderte[n] des Islams«, einem »goldenen Zeitalter« (das aber laut Buch mit dem Höhepunkt des europäischen Mittelalters zu Ende ging). Gegen Ende des Kapitels »stellt sich« ein Islamwissenschaftler »Anfragen an den Islam«. U. a. wird die Frage gestellt: »Dschihad: Morden im Namen Gottes?« In ebenfalls

<sup>76</sup> Dies ergab eine kleine Internetrecherche nach dem Ursprung des verwendeten Textes. Hier zeigte sich, dass der Text insgesamt recht unzulänglich zitiert wird. Aus dem Autor Steffen Rink wird im Lehrwerk z. B. Stefan Rink, vgl. Rink (2005); Birner und Leuser (2020, 115).

<sup>77</sup> Birner und Leuser (2020, 107).

<sup>78</sup> Bahr und Schmid (2019, 97). Vgl. im Kontrast dazu die im wahrsten Sinne des Wortes einladend gestaltete Seite in Porzelt und Stögbauer-Elsner (2021, 123).

<sup>79</sup> Bahr und Schmid (2019). Vgl. auch Mendl und Schiefer Ferrari (2020, 105 u. 135).

bekannter Weise bilden den endgültigen Schluss Friedens- und Toleranzbekundungen von christlicher und muslimischer Seite – wobei zuletzt noch einmal auf den sog. Karikaturenstreit und die Anschläge von Charlie Hebdo verwiesen wird (sowie auf eine gemeinsame Banneraktion von Kirchen, Moscheen und der Synagoge in Hof in Reaktion auf die Anschläge).<sup>80</sup> Hinzuzufügen ist, dass der Lehrplan für Realschule aus *othering*-kritischer Sicht ungünstiger geschrieben ist als etwa der Lehrplan für Gymnasium<sup>81</sup>. Der Unterschied zwischen den gymnasialen Lehrwerken zeigt jedoch, dass dies nicht die einzige Erklärung für Aufbau und Gestaltung der Lehrwerke ist.

## 5 Fazit und Interpretation der Ergebnisse

Vorliegende Untersuchung der Islam-Kapitel in katholischen Lehrwerken nach dem alten und neuen bayerischen Lehrplan zeichnete Entwicklungen über eine Zeit von fast zwei Dekaden nach. Hierbei wurden bemerkenswerte Ungleichzeitigkeiten deutlich. Einige neu erschienene Lehrwerke gehen im Vergleich zu jenen nach dem alten Lehrplan deutlich sensibler mit der *Othering*-Problematik um. Andere neu publizierte Lehrwerke zeigen diese erhöhte Sensibilität nicht (wenn auch fremdmachende Darstellungen meist nicht so dramatisch ausfallen wie noch in den Lehrwerken nach dem alten Lehrplan).

Weswegen die Autor\*innen der einzelnen Unterrichtswerke letztlich zu ihren unterschiedlichen Darstellungen gelangen, kann hier nicht abschließend beantwortet werden. Allerdings erscheint es nach vorliegender Analyse so, als würde eine erhöhte *Othering*-Sensibilität nicht zwingend (und nicht allein) von den jeweiligen Lehrplanvorgaben und dem Stand religionspädagogischer Theoriebildung abhängen. Dieser Beitrag hat deshalb die Bedeutung der einzelnen Subjekte hervorgehoben, die sich zu bestehenden Ordnungskontexten verhalten können/müssen.

Dass es auf die konkreten Personen ankommt (die etwa ein Lehrwerk gestalten oder es im Unterricht benutzen), mag keine neue Erkenntnis sein. Im Blick auf das Engagement gegen *Othering*-Strukturen in (inter-)religiöser Bildung verdient diese Erkenntnis jedoch eine noch stärkere theoretische Berücksichtigung. Es wurde in vorliegendem Beitrag deutlich, von wie vielen äußeren Faktoren etwa die Entstehung von

---

<sup>80</sup> Bahr und Schmid (2019).

<sup>81</sup> Vgl. hierzu Fußnote 37.

Lehrwerken für katholische Religionslehre mitbestimmt wird – was eine Veränderung von in ihnen befindlichen *Othering*-Darstellungen zu einer komplexen und oft langwierigen Angelegenheit macht. Ähnliche Schwierigkeiten ließen sich auch für Lehrpläne, Prüfungsordnungen, Unterrichtsformen etc. aufzeigen. Gleichzeitig gelten die hier beschriebenen Herausforderungen und Rahmenbedingungen wohl auch für andere kulturbildende Fächer, die sich thematisch religiöser oder weltanschaulicher Heterogenität widmen, etwa dem Ethik-, Politik oder Geschichtsunterricht.

Umso wichtiger ist es, subjektive Handlungsräume zu beschreiben, die ein effektives Eintreten gegen *Othering*-Mechanismen ermöglichen, auch wenn die strukturellen Rahmenbedingungen hierfür *nicht oder nur wenig geeignet* sind. Als zentrale Ansprechpersonen, die für diesen Fall professionalisiert werden sollten, hat der Beitrag Lehrkräfte oder Dozierende herausgestellt. Wie eine solche Professionalisierung von Lehrenden aussehen könnte, wurde bereits an anderer Stelle genauer ausgeführt.<sup>82</sup> Aufbauend auf dem Kompetenzmodell von COACTIV ist es wichtig, dass Lehrkräfte ein Professionswissen über Entstehung und Wirkung von *Othering* in (inter-)religiöser Bildung bzw. im Bildungsbereich allgemein erwerben. Mindestens ebenso bedeutsam ist die kritische Selbstreflexion des persönlichen religionsbezogenen ›Vorwissens‹ sowie impliziter Überzeugungen und Werthaltungen – mit dem Augenmerk darauf, dass das das »scheinbar Persönliche und Subjektive« nicht selten in Beziehung zu gesellschaftlichen »Wissensformen und Machtprozessen« steht.<sup>83</sup>

Einen großen Einfluss hat es auch, wenn in einer solchen o. ä. Weise die Autor\*innen geschult werden, die an der Erstellung eines Lehrwerks oder sonstiger didaktischer Materialien beteiligt sind. Eine *othering*-kritische Zielsetzung im Autor\*innen-Team ist wohl der wichtigste Faktor, der hilft, *Othering*-Zuschreibungen in Lehrwerken zu reduzieren. Im Beitrag zeigte sich die Bedeutung von Einzelpersonen, die den Ordnungsrahmen der Lehrplanvorgaben individuell und kreativ auslegen (wenn bspw. der aus *othering*-sensibler Sicht kritisch zu betrachtende Titel der Lehrplansequenz »*Muslimen begegnen*« für eine differenzierende Darstellung genutzt wird oder wenn verstärkt auf muslimisches Leben in Deutschland und Europa rekuriert wird, obwohl der Lehrplan explizit

<sup>82</sup> Freuding und Lindner (2022).

<sup>83</sup> Freuding und Lindner (2022, 97–103); vgl. Baumert und Kunter (2006) und Lemke (1997, 265).



nur »arabische Länder, Türkei und Ostasien« erwähnt<sup>84</sup>). Wünschenswert wäre überdies eine *othering*-kritische Schulung von Lehrplanautor\*innen, Gutachter\*innen und Lektor\*innen, auch wenn hier der Einfluss der religionspädagogischen Fachwissenschaft meist nur gering ist.

Eine andere wesentliche Einflussgröße, die die Gestaltung von Lehrmaterialen implizit oder explizit prägt, ist der Wandel gesellschaftlicher Wahrnehmungen von »Religionen«. Dies wird auch in den untersuchten Lehrwerken sichtbar: Die Lehrwerke nach dem alten Lehrplan standen erkennbar unter dem Eindruck der Ereignisse des »11. Septembers« bzw. dem damals sehr stark diskutierten Phänomen des »islamistischen Terrorismus«. In den meisten Lehrwerken nach dem neuen »LehrplanPlus« ist diese Perspektive deutlich abgeschwächt. Für vorliegenden Beitrag spiegelt sich hierin auch eine gesellschaftliche Auseinandersetzung mit wiederkehrenden und gewaltvollen Anschlägen, aber auch mit Ausgrenzungserfahrungen von Rassismus betroffener Menschen wider. In diesem Reflexionsprozess, der in großen Teilen der Gesellschaft stattfand, ist bei vielen Menschen die Sensibilität dafür gewachsen, dass die Zuschreibung des Islams als »gewaltvolle Religion« einerseits ausgrenzend wirken kann und andererseits die Lebensrealität von Muslim\*innen in Deutschland in der übergroßen Mehrzahl nicht erfasst. Auch eine Überschrift wie »Muslime – Nachbarn oder Fremde?«, die im früheren Lehrwerk »*Religion vernetzt*« zu finden war,<sup>85</sup> würde heute vielleicht von noch mehr Menschen als unpassende Frage wahrgenommen. 2010 hat Christian Wulff die Zugehörigkeit des Islams zu Deutschland als Bundespräsident öffentlich bekräftigt und dafür große Zustimmung und heftige Anfeindungen erfahren – insofern lässt sich es schon als unterstützendes Statement verstehen, dass im Nachfolgelehrwerk »*Religion vernetzt plus*« das Wulff-Zitat gleich zu Kapitelbeginn genannt wird.<sup>86</sup>

Insgesamt zeigt der Vergleich der beiden Lehrwerkgenerationen also einige ermutigende Entwicklungen auf, die zeigen, dass sich *Othering*-Strukturen in Gesellschaft und Schule langsam, aber stetig verändern lassen können – so statisch sie aus dem Moment heraus betrachtet auch erscheinen und so komplex sich die dafür notwendigen Änderungsschritte darstellen.

---

<sup>84</sup> Vgl. etwa die aktuellen Lehrplanvorgaben für Katholische Religionslehre in Gymnasien: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/katholische-religionslehre> [24.04.2023].

<sup>85</sup> Mendl und Schiefer Ferrari (2005, 102).

<sup>86</sup> Mendl und Schiefer Ferrari (2020, 105).

Die Untersuchung lässt jedoch auch eine weniger positive Interpretation zu. Wie ausgeführt finden sich weiterhin *Othering*-Darstellungen in den betrachteten Schulbüchern. ›*Religion verstehen*‹ etwa, das aktuelle Lehrwerk, das noch am stärksten dem zu Beginn des Beitrags skizzierten Aufbau der alten Lehrwerke folgt, ist derzeit das einzige zugelassene reguläre Lehrwerk für Realschulen in Bayern. Trotz positiver Tendenzen bleibt der Eindruck, dass die benannten *Othering*-Strukturen in der Gesellschaft nach wie vor sehr wirkmächtig sind bzw. teilweise auch der Einfluss von Gesellschaftsgruppen zunimmt, die erreichte Fortschritte wieder rückgängig machen möchten. Der oben genannte Antrag der AfD zeigt, dass die positiven Tendenzen von Teilen der Gesellschaft mit Argwohn betrachtet werden.

Im Bildungsbereich tätige Menschen stehen bei ihrem Engagement gegen *Othering*-Strukturen vor einer mehrfachen Herausforderung: Sie müssen immer wieder strategische Geduld zeigen, darauf eingestellt sein, dass Rahmenbedingungen und Erfolgsaussichten ihres Engagements oft nicht in ihrer persönlichen Kontrolle liegen. Gleichzeitig sind sie gefordert, ihre individuellen Handlungsräume im Einsatz gegen widerständige *Othering*-Ordnungen immer wieder neu auszuloten und wahrzunehmen.

Schließlich – und das ist einer der wichtigsten Punkte – sollten sie die Perspektiven derjenigen Menschen im Blick behalten, die weder die Zeit für strategische Geduld noch oftmals nennenswerte Handlungsoptionen haben, um gegen *Othering* vorzugehen bzw. sich dagegen zu wehren. Gemeint ist hiermit die Perspektive von Menschen, die selbst von *Othering* betroffen sind und für die die Erfahrung von *Othering*-Zuschreibungen in vielen Fällen schmerzlicher *Alltag* ist. Umso dringlicher ist es, dass Lehrende und Lehrmaterialien sensibel mit der *Othering*-Problematik umgehen.

## Quellen

- Bahr, Matthias; Schmid, Hans (Hg.) (2019): *Religion verstehen* 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Realschulen. Berlin: Cornelsen.
- Birner, Markus; Leuser, Claudia (Hg.) (2020): *Leben gestalten* 7. Katholische Religionslehre Gymnasium. Stuttgart: Klett.
- Gruber, Bernhard (Hg.) (2007): *Leben gestalten*. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht am Gymnasium. 7. Jahrgangsstufe. Donauwörth: Auer.

- Hilger, Georg; Reil, Elisabeth (Hg.) (1999): Reli 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Hauptschulen in den Klassen 5 – 9. München: Kösel.
- Hilger, Georg; Reil, Elisabeth (Hg.) (2004): Reli Realschule 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Realschulen in den Klassen 5 – 10. München: Kösel.
- Mendl, Hans; Schiefer Ferrari, Markus (Hg.) (2005): Religion vernetzt 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien. München: Kösel.
- Mendl, Hans; Schiefer Ferrari, Markus (Hg.) (2020): Religion vernetzt plus 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre am Gymnasium. Berlin: Cornelsen.
- Porzelt, Burkard; Stögbauer-Elsner, Eva (Hg.) (2021): Unterwegs. Religion begehen. 7. Berlin: Cornelsen.

## Literatur

- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 469–520.
- Bayerischer Landtag (05.07.2019): Drucksache Nr. 18/1776. Schriftliche Anfrage AfD: Islamvermittlung im Rahmen des katholischen Religionsunterrichtes.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003): Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. München.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3., aktualisierte Aufl. Bielefeld: transcript/utb.
- Freuding, Janosch (2014): Bayerische Islam-Schulbücher. Burasini nasıl buluyorsunuz? – Wie finden Sie es hier? Verfügbar unter <https://www.migazin.de/2014/12/15/burasini-nasil-buluyorsunuz-wie-finden-sie-es-hier> [24.04.2023].
- Freuding, Janosch (2022): Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden«. Bielefeld: transcript.
- Freuding, Janosch; Graeff, Alexander (2019): Wo Strukturen existieren, die Othering begünstigen – Islam-Darstellungen in evangelischen und katholischen Schulbüchern. Verfügbar unter <https://www.remid.de/blog/2019/10/wo-strukturen-existieren-die-othering-beguenstigen-islam-darstellungen-in-evangelischen-und-katholischen-schulbuechern> [24.04.2023].
- Freuding, Janosch; Lindner, Konstantin (2022): Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer\*innenbildung. In: *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen*, hg. v. Mouhanad Khorchide et al., 89–106 (= Religiöse Bildung kooperativ: 1). Göttingen: V&R unipress.

- Henningsen, Julia; Herbst, Jan-Hendrik (2022): Religionspädagogik, religiöse Bildung und ihre Medien in postkolonialen Konstellationen. Überblick, beispielhafte Impulse und Forschungsdesiderate. In: *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*, hg. v. Phillip D. Th. Knobloch und Johannes Drerup, 195–233. Bielefeld: transcript.
- Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (2011): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. Verfügbar unter [https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [24.04.2023].
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Hugoth, Matthias (2003): Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung. Freiburg i. Br.: Herder.
- Kaspari, Tobias (2010): Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik (= Arbeiten zur praktischen Theologie: 44). Leipzig: Evang. Verl.-Anstalt.
- Lähnemann, Johannes (1974): Jesus und Mohammed, Christoph und Ali. Zur Problematik des Fremdreligionsunterrichts am Beispiel des Islam. In: *Der evangelische Erzieher: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 26 (6), 409–424.
- Leitner, Susanne; Thümmler, Ramona (2022): Einleitung. Die Macht der Ordnung – Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. In: *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik*, hg. v. dies., 7–16. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Leimgruber, Stephan (2007): Interreligiöses Lernen. Neuausgabe. München: Kösel.
- Lemke, Thomas (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Berlin: Argument.
- Lingen-Ali, Ulrike; Mecheril, Paul (2016): Religion als soziale Deutungspraxis. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24 (2), 17–24. Verfügbar unter <https://unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/titleinfo/1646705> [24.04.2023].
- Luhmann, Niklas (1991): Am Ende der kritischen Soziologie. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 20 (2), 147–152.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (2009): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer.
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, hg. v. Brigit Allenbach et al., 35–66 (= Religion – Wirtschaft – Politik: 4). Zürich: Pano.
- Meyer, Karlo (1999): Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht: Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Meyer, Karlo (2006): Menschen, Räume und Rituale in Bildmaterialien zu fremden Religionen. Zur Auswahl von Bildern nicht-christlicher Religionen in Büchern für den Religionsunterricht. In: *Theo-Web*, 5 (2), 67–95. Verfügbar unter <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-02/8-Meyer-END.pdf> [24.04.2023].
- Porzelt, Burkard (2021): Schulbuch. In: *Handbuch Religionsdidaktik*, hg. v. Ulrich Kropač und Ulrich Riegel, 375–381. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reiter, Benjamin (2021): Nationalsozialismus im Schulgeschichtsbuch. Zulassungsverfahren und die Aushandlung von Geschichtskultur in Bayern ab 1949 bis in die 1970er Jahre. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Macht-theoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In: *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*, hg. v. Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich, 27–42. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rink, Steffen (2005): Kleidungs Vorschriften im Islam (Korrektur und Umschrift: Friederike Schmidt, 2019). In: <https://www.remid.de/informationsplattform-religion-kleidungs Vorschriften-im-islam> [24.04.2023].<sup>87</sup>
- Said, Edward W. (2010): Orientalismus. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Sajak, Claus Peter (2005): Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive (= Forum Religionspädagogik interkulturell: 9). Münster: Lit.
- Sajak, Claus Peter (2012): Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht. In: *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*, hg. v. Bernhard Grümm, Hartmut Lenhard

<sup>87</sup> Die bei Fußnote 61 zitierten Textpassagen sind von der Korrektur und Umschrift der Quelle nicht betroffen.

- und Manfred L. Pirner, 223–233 (= Religionspädagogik innovativ: 1). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sajak, Clauß Peter (2022): Die Buchreligionen im Religionsbuch. Eine Untersuchung zur Darstellung von Judentum, Christentum und Islam in zugelassenen Unterrichtswerken für den Religionsunterricht. In: *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen*, hg. v. Mouhanad Khorchide et al., 165–188 (= Religiöse Bildung kooperativ: 1). Göttingen: V&R unipress.
- Schlager-Weidinger, Thomas; Hofer, Renate (2015): Z.I.M.T. – Würze in der LehrerInnenausbildung. Grundsätzliche Überlegungen zum neu gegründeten Zentrum für Interreligiöses, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit an der PH der Diözese Linz. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 23 (1), 55–62. Verfügbar unter <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/817737> [24.04.2023].
- Stögbauer, Eva Maria (2011): Mit fremden Religionen im Klassenzimmer. Bedingungen, neuralgische Punkte und Perspektiven einer Didaktik der Religionen. In: *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert*, hg. v. Johanna Rahner und Mirjam Schambeck, 237–254 (= Bamberger Theologisches Forum: 13). Berlin u. a.: Lit.
- Streib, Heinz (2005): Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. In: *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, hg. v. Peter Schreiner, Ursula Sieg und Volker Elsenbast, 230–243. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Thomas-Olalde, Oscar; Velho, Astride (2011): Othering and its effects – Exploring the concept. In: *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*, hg. v. Heike Niedrig und Christian Ydesen, 27–51 (= Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie: 2). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard; Gehring, Petra; Fischer, Matthias (2001): »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung«. Gespräch mit Bernhard Waldenfels. In: *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*, hg. v. Matthias Fischer, Hans-Dieter Gondek und Burkhard Liebsch, 408–459. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Willems, Joachim (2021): »Religionistischer« Rassismus und Religionsunterricht. In: *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Korrigierte Publikation, hg. v. Karim Fereidooni und Nina Simon, 473–493 (= Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse). Wiesbaden: Springer VS.

Zickgraf, Arndt (2017): Moderne Religionsbücher: Zwischen den Stühlen. In: *Klett-Themendienst*, 78 (10), 1–3. Verfügbar unter <https://www.klett.de/sixcms/media.php/321/KTD78-Wie-christliche-Religionsbuecher-entstehen.125284.pdf> [24.04.2023].