

Fremdheitskonzepte und Fremdheitszuschreibungen in interreligiöser Bildung

**Erfahrungs-, ordnungs- und otheringtheoretische Klärungen
und Perspektiven**

Inaugural-Dissertation
in der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

vorgelegt von
Janosch Freuding
aus
Füssen

Bamberg, den 24.09.2020

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk steht unter der CC-Lizenz CC-BY-ND.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-539167
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-53916>

Tag der mündlichen Prüfung: 04.12.2020

Dekan: Universitätsprofessor Dr. Markus Behmer

Betreuer: Universitätsprofessor Dr. Konstantin Lindner

Weiterer Gutachter: Universitätsprofessor Dr. Henrik Simojoki

*Fremd ist das, was eine Ordnung hinterfragt –
nicht das, was in einer Ordnung als „fremd“ bezeichnet wird.*

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|--|-----------|
| I. Vorbemerkungen zum Aufbau und Anliegen vorliegender Studie..... | 9 |
| 1. Fremdheitserfahrungen und Othering | 10 |
| 2. Ordnungen interreligiöser Bildung und „Fremdheit“ | 12 |
| 3. Forschungsinteresse, Methode und Aufbau der Studie | 14 |
| 4. Zum Begriff interreligiöser Bildung | 16 |
| II. Kontextuelle Klärungen des Themenfelds Fremdheit | 19 |
| 1. „Fremdheit“ – ein häufig zitierter, widersprüchlicher Begriff in interreligiösen Lernansätzen..... | 20 |
| 2. Fremdheit als menschliche Grunderfahrung | 21 |
| 2.1 Vorgängigkeit und Asymmetrie des Fremden | 21 |
| 2.2 Ortlosigkeit, Entzogenheit und Eigenständigkeit des Fremden | 22 |
| 2.3 Fremdheit des Eigenen | 23 |
| 2.4 Erfahrung des Fremden, Fremdwerden der Erfahrung..... | 26 |
| 3. Fremdheit als relationale Größe in Abhängigkeit von Ordnungsprozessen und Ordnungskontexten | 27 |
| 3.1 Steigerungsgrade von Fremdheit als Binnendifferenzierung eigener Ordnung | 28 |
| 3.2 Fremdheit als Außer-ordentliches und als Grenze der eigenen Ordnung | 30 |
| 3.3 Strukturen der Aufmerksamkeit für das Fremde..... | 31 |
| 3.4 Bedrohung und Manifestation der eigenen Ordnung | 34 |
| 4. Fremdheit als Zuschreibung, Othering und Ausgrenzung | 37 |
| 4.1 Othering und „Wissen“ über „Fremdheit“ | 37 |
| 4.2 Rassismen und Stereotype..... | 44 |
| 4.3 Begründungen von Differenz in der Schule | 48 |
| 4.4 Fremdheit als Begriff in Relation zum Begriff der Andersheit..... | 52 |
| 5. Fazit | 56 |

III. Forschungsstand – Zehn Zugänge zum Topos Fremdheit in interreligiöser Bildung

| | |
|---|-----|
| | 61 |
| 1. Fremdheit – ein zentraler Topos im Horizont interreligiöser Bildung | 62 |
| 2. Fremdheit als vielfältige Erfahrung würdigen | 68 |
| 3. Fremdheit begegnen, Fremdheit durch Begegnung verringern..... | 71 |
| 4. Fremdheit verstehen | 78 |
| 5. Fremdheit als Gabe begreifen | 82 |
| 6. Eigen-ständigkeit/Wider-ständigkeit von Fremdem ernstnehmen, Erfahrungen von Fremdheit xenosophisch kultivieren | 88 |
| 7. Konflikthaftigkeit von Fremdheit begegnen | 97 |
| 8. Fremdes und Eigenes theologisch begründen | 103 |
| 9. Fremdheit des Eigenen entdecken, allgemeine Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Pluralität entwickeln | 110 |
| 10. Fremdheit in seiner Ordnungskontextualität wahrnehmen | 114 |
| 11. Otheringprozessen und Vereindeutigungen von Fremdheit entgegentreten | 122 |
| 12. Zusammenfassende Perspektiven..... | 127 |
| 12.1 Religionspädagogische Reflexion von Fremdheitserfahrung und der essentiellen Wesenhaftigkeit von Fremdheit | 128 |
| 12.2 Religionspädagogische Reflexion der Ordnungskontextualität von Fremdheit..... | 135 |
| 12.3 Religionspädagogische Reflexion von Othering..... | 136 |
| 12.4 Implizite Bildlichkeit von Fremdheitsmodellen, illustrierende Praxisbeispiele | 137 |
| 12.5 Referenztheorien von interreligiöser Bildung und ihr Einfluss auf Fremdheitskonzepte | 140 |
| 13. Stand der Untersuchung und weiteres Vorgehen vorliegender Studie..... | 142 |

IV. Erfahrungszugänge zur Unzugänglichkeit des Fremden suchen –

| | |
|--|------------|
| Phänomenologische Perspektiven | 148 |
| 1. Erste Anknüpfungspunkte – Blick auf religionspädagogische Rezeptionen | 149 |
| 2. Philosophische Verbindungslinien – die Suche nach dem „Zugang zum Sein“ im politischen Kontext | 151 |

| | |
|--|------------|
| 3. Vertiefte Betrachtung ausgewählter phänomenologischer Perspektiven zum Themenfeld Fremdheit | 156 |
| 3.1 Edmund Husserl: Intentionaler Blick auf das Fremde und Fremdes als Spiegelung des Selbst | 156 |
| 3.2 Maurice Merleau-Ponty: Leiblichkeit der Welt, Fremdheit des Ich, Ambiguität | 168 |
| 3.3 Emmanuel Lévinas: Unerreichbare Transzendenz des Anderen..... | 172 |
| 3.4 Bernhard Waldenfels: Antworten auf den Anspruch des Fremden..... | 178 |
| 4. Religionspädagogische Würdigung..... | 184 |
| 4.1 Husserls erkenntnistheoretisches Anliegen und seine logischen Fehlschlüsse verstehen..... | 184 |
| 4.2 Fremdes nicht vereinnahmen, Skepsis gegenüber totalisierenden Deutungen behalten | 187 |
| 4.3 Subjektivität und Intentionalität der Fremdheitserfahrung ernstnehmen | 190 |
| 4.4 Chiastische Verschränkungen bzw. die Vorgängigkeit des Fremden würdigen | 193 |
| 4.5 Sich für den Reichtum der Perspektiven und ihrer Kontexte öffnen | 196 |
| 4.6 „Abschattungen“ und „Überschüsse“ von phänomenologischen Zugängen beachten | 199 |
| V. Ordnungen des Eigenen und ihre Fremdheiten verstehen – Ordnungstheoretische Perspektiven..... | 206 |
| 1. Erste Anknüpfungspunkte – Blick auf religionspädagogische Rezeptionen | 207 |
| 2. Philosophische Verbindungslinien – Reflexion des Subjekts angesichts einer zersplitterten Weltordnung | 212 |
| 3. Vertiefte Betrachtung systematischer Perspektiven bezüglich der Ordnung des Eigenen und Fremden..... | 219 |
| 3.1 Niklas Luhmann: Differenz, Selbstreferentialität und Autopoiesis | 219 |
| 3.2 Michel Foucault: Subjektivierung und Ethik des Selbst | 243 |
| 3.3 Bernhard Waldenfels: Ordnungen im Zwielficht | 262 |
| 4. Religionspädagogische Würdigung..... | 277 |

| | |
|---|------------|
| 4.1 Fremdheit mithilfe des Ordnungsbegriffes analysieren, die Vielfalt der Ordnungen in interreligiöser Bildung wahrnehmen | 277 |
| 4.2 Verschiedene Dimensionen von Außerordentlichkeit unterscheiden und aufeinander beziehen..... | 282 |
| 4.3 Präzise nach den Ordnungen des Eigenen fragen: Spannungsfelder des Ordnen und Geordnetwerdens erschließen | 288 |
| 4.4 Sich dem Selbst als Ursprung aller Fremdheitserfahrung annähern | 300 |
| VI. Ordnungen des Eigenen und Fremden machtkritisch hinterfragen – Postkoloniale und otheringtheoretische Erweiterung..... | 317 |
| 1. Verbindungslinien: philosophische, ordnungstheoretische und religionspädagogische Anknüpfungspunkte | 318 |
| 2. Ordnungen verstehen und kritisieren – sich innerhalb der Ordnungen verorten | 320 |
| 2.1 Hartnäckigkeit von Othering-Strukturen (in interreligiöser Bildung)..... | 322 |
| 2.2 Theoretische Klärungen: Widerstandspotentiale gegen Othering-Strukturen..... | 324 |
| 2.3 Religionspädagogische Folgerungen..... | 329 |
| 3. Nach dem „Außer-ordentlichen“ des Otherings fragen | 333 |
| 2.1 Alltägliches Othering in interreligiöser Bildung | 335 |
| 2.2 Theoretische Klärungen: Aufdecken der von Othering verdeckten Ansprüche..... | 339 |
| 2.3 Religionspädagogische Folgerungen..... | 345 |
| VII. Reflexionskategorien für den pädagogischen Umgang mit Fremdheit in interreligiöser Bildung | 352 |
| 1. Nach dem Subjekt der Fremdheitserfahrung in interreligiöser Bildung fragen | 355 |
| 2. Keine gesellschaftlichen Ausgrenzungsstrukturen reproduzieren, Othering und epistemische Gewalt vermeiden..... | 356 |
| 3. Auf die Nähe religiöser Sprachformen zur mythisch-symbolischen Sprache des Otherings aufmerksam machen | 358 |
| 4. Worlding im Weltreligionsbegriff erkennen, Bilder von Weltreligionen hinterfragen . | 360 |
| 5. Vorsichtig und präzise über Fremdheit und Andersheit und die zugehörigen Erfahrungen sprechen und schreiben | 362 |

| | |
|---|------------|
| 6. Fremdheit mithilfe des Ordnungsbegriffs verstehen | 364 |
| 7. Die vielfältige Ordnungsgebundenheit interreligiöser Bildung beachten, die Kontextualität von Fremdheit ernstnehmen | 369 |
| 8. Sich selbst in den „eigenen“ Ordnungen verorten – mit der Hartnäckigkeit dieser Ordnungen rechnen | 370 |
| 9. Den „Überschuss“ des Anderen/Fremden würdigen – Nicht-Wissen erkennen | 372 |
| 10. Außer-ordentliche Perspektiven nicht nur darstellen, sondern auch vertreten..... | 374 |
| 11. Aus einer Ordnung in die nächste hinausdenken | 377 |
| 12. Raum für innere Widersprüchlichkeiten schaffen, Fremdheit dramatisieren und entdramatisieren | 378 |
| Literaturverzeichnis..... | 381 |

I. VORBEMERKUNGEN ZUM AUFBAU UND ANLIEGEN VORLIEGENDER STUDIE

1. Fremdheitserfahrungen und Othering

Im Januar 2018 demonstrierten einige hundert Asylsuchende gegen die Bedingungen in der Bamberger AEO (heute AnkER-Zentrum)¹. Auf einer AfD-nahen Facebookseite ist bis heute² folgendes Video zu finden: Nach einem Eingangszitat „Wem Deutschland nicht passt, der darf gerne gehen“ (laut Video von Helmut Schmidt) wird der Demonstrationzug weitgehend ohne Kommentar abgefilmt. Zu sehen sind überwiegend Schwarze Männer im Schneetreiben von Bambergs Straßen, unterlegt mit einer einfachen, aber bemerkenswerten Tonspur: arabisch-islamischen Gebeten.

Bis heute wurde das Video 79 Mal geteilt und mit zahlreichen wütenden und gehässigen Smileys und Kommentaren versehen. Es erhielt damit viel mehr Reaktionen als die Facebook-Veranstaltung der Demonstrierenden selbst. Worin die Wirkung des Videos liegt, ist nicht ganz einfach zu beschreiben. Zunächst lässt sich nur so viel sagen: Das Video ruft offensichtlich zahlreiche Reaktionen hervor. Anscheinend wird im Video irgendein Gefühl von „Fremdheit“ artikuliert bzw. bewusst produziert. Unzweifelhaft ist das Video durch seinen Rückgriff auf islamische Gebete mit religiösen Deutungsmustern verknüpft. Mutmaßlich, so lässt sich auch angesichts der Kommentare unter dem Video interpretieren, spielt es auf Ängste an, dass Deutschland durch Asylsuchende „islam(ist)isch“ überfremdet werde. Das Interessante aber ist: An keiner Stelle wird diese Botschaft im Video explizit formuliert. Um seine Botschaft zu vermitteln (und den Reaktionen auf das Video nach zu urteilen gelingt dies auch), genügt offenbar die Unterlegung der gefilmten Demonstration mit einem Gebet in arabischer Sprache.

Neu relevant wird dieser Kontext, werden einige (christliche) Ansätze interreligiöser Bildung³ betrachtet, die ebenfalls auf das islamische Gebet Bezug nehmen. Karlo Meyer beschreibt, wie in einer Stunde des Religionsunterrichts der Adhān-Ruf abgespielt wird, und eine Irritation in der Klasse spürbar ist: „Die Kinder lachen, als sie den Ruf des Muezzin zum Gebet hören. Das Fremde macht unsicher. Es ist ‚komisch‘, es irritiert. [...] Der Lehrer stoppt das Tonband. Warum lachen sie? Schnell kommt heraus, dass sie lachen, weil es fremd ist und sie es nicht verstehen. Es ist eine fremde Sprache. Diese Erklärung ist verständlich. Ihr Lachen ist aufgenommen worden. Sie müssen beim zweiten Mal nicht mehr lachen.“⁴ Heinz Streib schildert ebenfalls, wie in einer Unterrichtsstunde Kinder beim Hören des Rufs in Gelächter

¹ Abkürzungen für: Aufnahmeeinrichtung Oberfranken bzw. Zentrum für Ankunft, Entscheidung, Rückführung.

² Zuletzt geprüft am 20.09.2020. Der genaue Link wird hier nicht genannt, um dem Video keine weitere Verbreitung zu geben.

³ Zum Begriff vgl. Kapitel I.4.

⁴ Karlo Meyer: *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. "Weltreligionen" im deutschen und englischen Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn 1999, 273f.

ausbrechen – hier aber entwickelt die Szene ganz anders weiter, auch weil muslimische Kinder im Klassenraum anwesend sind. Das Lachen in der Klasse verstummt urplötzlich. „Eine Gruppe von Mädchen“, so Streib weiter, „berichtet in einem der Simulated-Recall-Interviews ganz aufgeregt und durcheinander redend, dass muslimische Jungs ihnen erklärt hätten, dass den die Strafe des Allmächtigen träfe, der lacht, wenn der Ruf zum Gebet erschallt. Es kam auf dem Pausenhof gar zu Handgreiflichkeiten, durch die einige muslimische Jungs quasi etwas vom jüngsten Gericht vorwegnahmen.“⁵ Meyer schließlich greift in seinem kürzlich erschienenen Werk „Grundlagen interreligiösen Lernens“ das oben zitierte Beispiel der lachenden Kinder noch einmal auf. Er ergänzt das Beispiel nun noch um zwei weitere Blickwinkel: Die Lehrerin der Klasse erklärt, dass sich „Aischa aus der Nachbarklasse“ durch das Lachen verletzt fühlen könnte.⁶ Außerdem überlegt Meyer, was ein „Vater von einem Kind aus der Klasse“ äußern könnte: „Als er von dem Gebetsruf hört, kichert er nicht, sondern verzieht nur den Mundwinkel: ‚Das rufen die immer vor einem Attentat. Ihr solltet lieber in die Kirche gehen als euch so etwas anzuhören.‘“⁷

Das Thema „Fremdheit“ ist seit den ersten Konzeptionierungen interreligiöser Lernansätze ein zentraler Topos interreligiöser Bildung. Im Zentrum vieler Konzeptionen steht dabei das Ziel, Lernende dazu zu befähigen, mit *Erfahrungen* von Fremdheit und Ambiguität umgehen zu können. Bereits vor dem Hintergrund der einführenden Beispiele zeigt sich jedoch, dass die Perspektiven auf das Phänomen Fremdheit vielfältig und widersprüchlich sind: Das spontane, unsichere Lachen einer ersten Person verärgert eine zweite Person, die das Lachen als nicht angebracht und ungehörig auffasst – was eine dritte Person zu vermittelnden Worten bewegt, die jedoch von einer vierten Person als unpassend oder sogar gefährlich empfunden werden... Die Komplexität des Sachverhalts wird noch einmal erhöht, wenn er im Blick auf das allererste Beispiel betrachtet wird: Wenn das islamische Gebet wie im Video ohne explizite Erklärung in einer propagandistischen Weise zu einem Zeichen der „Fremdheit“ und „Nichtzugehörigkeit“ werden kann, erscheint es als nicht ganz einfach, wie im Unterricht eine wie auch immer geartete „Fremdheit“ des Adhāns thematisiert werden kann, ohne gleichzeitig gesellschaftliche Ausgrenzungsmuster zu bestätigen.

⁵ Heinz Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. in: Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast (Hg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, Darmstadt 2005, S. 230–243, hier S. 233.

⁶ Karlo Meyer: *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen 2019, S. 271.

⁷ Ebd., S. 272.

In eine ähnliche Richtung weist auch eine europaweite Schulbuchstudie: „Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt“, lautet der Titel dieser Studie, die europäische Lehrwerke des Geschichts- und Politikunterrichts analysiert. Die untersuchten Bücher „wecken beziehungsweise 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.“ „Mangelnde Differenzierung und die Kollektivierung von Musliminnen und Muslimen können einer Form von ‚kulturellem Rassismus‘ Vorschub leisten, der die religiöse Differenz als unveränderlich begreift.“⁸

Im weiteren Fortgang des Textes benennen die Autor*innen der Studie dann den Begriff, der auch in vorliegender Studie näher analysiert werden soll: *Othering*. Mit *Othering*, ursprünglich einem Begriff aus der postkolonialen Theorie, werden Praxen des Fremdmachens bezeichnet.⁹ Die daraus resultierende Perspektive auf das Themenfeld „Fremdheit“ ist also eine andere als zuvor mit Blick auf unterschiedliche Fremdheitserfahrungen skizziert wurde. Gefragt wird nicht zuletzt nach *systemischen* Faktoren, die Zuschreibungen von „Fremdheit“ für bestimmte Personengruppen stabilisieren und so zu verstetigten Ausgrenzungsstrukturen führen können. Für Lehrwerke des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts konnten in mehreren Vorstudien ebenfalls *Othering*-Strukturen aufgezeigt werden.¹⁰ Die Frage ist also berechtigt: Inwiefern reproduziert interreligiöse Bildung ausgrenzende Bilder von „Fremdheit“, die auch gesamtgesellschaftlich zu beobachten sind?

2. Ordnungen interreligiöser Bildung und „Fremdheit“

Vorliegende Studie ist in einer Zeit geschrieben, in der die Ordnungen religiöser Bildung in Bewegung geraten sind. Formen des konfessionellen Religionsunterrichts stehen seit an Seit mit konfessionell-kooperativen oder weltanschaulich-pluralen Ausrichtungen. Während die christlichen Kirchen an Mitglieder*innen verlieren, pluralisiert sich die Religionslandschaft in

⁸ Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hrsg.): *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 2011, S. 3.

⁹ Zum Begriff näher unter Kap. II.4.1, im Kontext der Schulbuchstudie vgl. ebd., S. 20.

¹⁰ Vgl. Janosch Freuding: Bayerische Islam-Schulbücher. *Burasini nasil buluyorsunuz? – Wie finden Sie es hier?*, in: *MiGAZIN* (15.12.2014); Janosch Freuding: *Maps and Landscapes of Meaning: Othering, Transculturality and "Lebenswelt" in Interreligious Learning*. in: Arniika Kuusisto, Liam Gearon (Hg.): *Value learning trajectories. Theory, method, context*, Münster, New York 2017 (= Research on religious and spiritual education), S. 55–65; Janosch Freuding, Alexander Graeff: *"Wo Strukturen existieren, die Othering begünstigen" – Islam-Darstellungen in evangelischen und katholischen Schulbüchern* (2019), URL: <https://www.remid.de/blog/2019/10/wo-strukturen-existieren-die-othering-beguenstigen-islam-darstellungen-in-evangelischen-und-katholischen-schulbuechern/> (zuletzt geprüft am 20.09.2020).

Deutschland immer stärker und der Anteil an nicht konfessionell-gebundenen Menschen steigt. Begleitet von teils lauten Debatten erhalten nicht-christliche Religionsgemeinschaften in den letzten Jahren stärker Zugang zu Bildungsinstitutionen, doch insgesamt ist die institutionelle Struktur religiöser Bildung in Deutschland weiterhin großteils durch die römisch-katholische und evangelische Kirche geprägt.

Dies alles findet in einem größeren Horizont statt, in dem sich die Gesellschaft insgesamt diversifiziert und vielfältige Globalisierungseinflüsse sichtbar werden. Gleichzeitig lassen sich aber gesellschaftliche Gegenbewegungen aufzeigen: Dies zeigt sich zum Beispiel in der Gestalt von Anti-Globalisierungs-Protesten oder von Stimmen, die vor einer zu starken Fragmentierung der Gesellschaft oder vor einem Wegfall haltgebender Traditionen und Institutionen warnen. Deutlich bemerkbar ist aber auch das Wiedererstarken völkischer Denkweisen und rassistischer und antisemitischer Argumentationsmuster. Im Angesicht mehrerer großer Krisen in den letzten Jahren erscheinen Gesellschaften repolitisiert, aber auch sichtbar uneins über die richtige Form der Lebensweise: Forderungen nach einer umfassenden gesellschaftlichen Veränderung treffen auf starke Beharrungskräfte etablierter Gesellschaftsordnungen. Immer wieder werden religiöse Inhalte selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung („Weihnachten/Kopftuch“) – bzw. zu symbolisch aufgeladenen Streitbegriffen, um in eigentlich anders gelagerten Konflikten (z. B. über das Thema Migration) Differenz zu markieren. In einem Klima medial verstärkter Polarisierung wurden in den letzten Jahren große, mehr oder weniger mit dem Thema Religion verknüpfte Gewalttaten verübt (u. a. in Hanau, Halle und Berlin). In derselben Zeit wurden aber auch zahlreiche Dialogprojekte ins Leben gerufen, die die heterogenen gesellschaftlichen Milieus miteinander ins Gespräch bringen sollen.

Interreligiöse Bildung ist ein Spiegelbild dieser heterogenen Entwicklungen einer heterogenen Gesellschaft. Dies hat auch Auswirkungen auf die Untersuchung von Zuschreibungen und Erfahrungen von „Fremdheit“ in interreligiöser Bildung.

Eine für vorliegende Studie zentrale Definition ist die von Bernhard Waldenfels, die das Fremde als das „Außer-ordentliche“ definiert.¹¹ Danach sind Erfahrungen und Zuschreibungen von Fremdheit stets von spezifischen Ordnungen abhängig bzw. werden durch etwas hervorgerufen, was sich in diese Ordnungen eben nicht einordnen lässt. Obige Übersicht zeigt jedoch, dass es sich bei den für interreligiöse Bildung relevanten Ordnungen nicht nur um im eigentlichen Sinn

¹¹ Bernhard Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden. in: Herfried Münkler, Bernd Ladwig (Hg.): *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit*, Berlin 1997 (= Studien und Materialien der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Die Herausforderung durch das Fremde der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften), S. 65–84, hier S. 73.

„religiöse“ Ordnungen handelt. Wenn miteinbezogen wird, dass die verschiedenen Ordnungen jeweils unterschiedliche „Außer-ordentlichkeiten“ zur Folge haben, wird „Fremdheit“ selbst zu einem sehr pluralen Phänomen. Dass religiöse und interreligiöse Bildung heute pluralitäts- bzw. heterogenitätsfähig sein müssen, ist eine oft geäußerte religionspädagogische Forderung. Wie pluralitäts- bzw. heterogenitätsfähig ist aber der Fremdbegriff in interreligiöser Bildung?

3. Forschungsinteresse, Methode und Aufbau der Studie

Interreligiöse Bildung ist als ein geradezu exemplarischer Raum der Gesellschaft anzusehen, in dem Heterogenität verhandelt wird. Aufgrund der verschiedenen Formen religiöser Bildung in Deutschland geschieht dies auf zweierlei Weise: einerseits indem die weltanschauliche und religiöse Heterogenität der Lerngruppe *selbst* zum Thema wird, andererseits indem aus einem (mehr oder weniger) homogenen Lernumfeld heraus Heterogenität *außerhalb* der Lerngruppe thematisiert wird. Es handelt sich hierbei um zwei grundlegende Arten des Sprechens über Heterogenität, die auch in anderen Lebenskontexten zum Tragen kommt. Diese Verhandlung von Heterogenität in interreligiöser Bildung wird darüber hinaus durch externe Deutungsmuster und Ordnungsfaktoren bestimmt, die über ihren eigentlichen Themenbereich „Heterogenität von Religionen und Weltanschauungen“ hinausgehen.

Vorliegende Studie hat aus diesem Grund einen zweifachen Fokus: indem sie einerseits nach religionspädagogischen Konsequenzen für den Bereich interreligiöser Bildung fragt, andererseits aber auch weitergehende gesellschaftliche Kontexte im Blick hat.¹² Auf diese Weise können Fragen untersucht werden, die über den Bereich religiöse Bildung hinaus Relevanz haben – die aber auch für zukünftige Formen interreligiöser Bildung bedenkenswert sind. Entsprechend richtet sich vorliegende Studie sowohl an Religionspädagog*innen als auch an Forschende, die sich aus anderen Fachdisziplinen heraus mit interreligiöser Bildung befassen.

Im Rahmen einer Metareflexion religionspädagogischer Ansätze untersucht vorliegende Studie Darstellungen und Konzepte von „Fremdheit“ in interreligiöser Bildung. Bereits in einigen Vorstudien¹³ zeigte sich, dass Ansätze interreligiöser Bildung vielfach zu wenig sensibel für den Umstand sind, dass ihre selbst getätigten Zuschreibungen von religiöser „Fremdheit“ unbemerkt gesellschaftlich vorhandene Othering-Diskurse reproduzieren können.

¹² Diese gleichzeitige Innen- und Außensicht lässt sich auch kritisch betrachten und hat den Forschungsprozess und die Texterstellung an vielen Stellen komplexer gemacht. Gleichzeitig besteht die Hoffnung, dass dieser doppelte Fokus am Ende vor allem einen Mehrwert bedeutet.

¹³ Vgl. Kap. I, Fußnote 10. Mit einer ähnlichen Thematik befasste sich auch die universitäre Abschlussarbeit (Zulassungsarbeit erstes Staatsexamen) des Autors vorliegender Studie.

In vorliegender Studie soll der Forschungsstand zum Topos „Fremdheit“ in interreligiöser Bildung noch tiefergehender untersucht werden und – falls vorhanden – nach Gründen für das Entstehen von Othering in interreligiöser Bildung gefragt werden. Denn auch dies muss gesagt werden: Es existiert mittlerweile eine beeindruckende Zahl interreligiöser Ansätze und Dialogprojekte – darunter sind wohl keine, die sich selbst nicht als Beitrag zu einem friedlichen Miteinander der Weltanschauungen und Religionen verstehen. Hieraus erwachsen die für (inter-)religiöse Bildung und das gesellschaftliche Zusammenleben gleichermaßen relevanten Fragen: Warum lassen sich ausgrenzende Otheringpraxen so schwer verhindern, werden durch Bildungsprozesse sogar selbst erzeugt, wo sie doch schon oft problematisiert und zahlreiche Konzepte dagegen erarbeitet wurden? Welche Möglichkeiten lassen sich aufzeigen, solche widerständigen Othering-Ordnungen zu überwinden?

In den Vorstudien zu vorliegender Studie zeigte sich auch, dass Theorien wie die postkoloniale Othering-Theorie in der Literatur interreligiöser Bildung bislang nur wenig rezipiert werden. Doch dieser Umstand kann nur eine Teilerklärung für obige Befunde von Othering-Tendenzen in interreligiöser Bildung sein. Bei genauerer Beschäftigung mit dem Sachverhalt wird deutlich, dass die postkoloniale Othering-Forschung und die pädagogischen Theorien, die sich auf sie beziehen, von deutlich anderen theoretischen Voraussetzungen ausgehen als ein Großteil der interreligiösen Theoriebildung: Für viele religionspädagogische Ansätze ist wie oben bemerkt der Begriff der Fremdheitserfahrung von großer Bedeutung. Dieses Ernstnehmen subjektiver Erfahrung und individueller religiöser Positionierung hat jedoch oft ein anderes Verständnis von Fremdheit zu Folge als in Ansätzen, die Fremdheit eher zu dekonstruieren versuchen.

In einem zweiten Teil befasst sich vorliegende Studie hermeneutisch mit diesen grundlegenden Fragestellungen. Sie versucht die gerade aufgezeigten Ansatzpunkte aufeinander zu beziehen, indem sie postkoloniale Othering-Theorien und phänomenologische Theorien des Fremden, wie sie in der Religionspädagogik oft rezipiert werden, zusammendenkt. Von großer Bedeutung sind auch ordnungstheoretische Erklärungen von Fremdheit: Sie können eine mögliche Brücke zwischen eher erfahrungsorientierten und eher dekonstruierend-kritischen Verständnissen von Fremdheit sein, indem sie die ordnungsabhängige Begrenzt- und Gebundenheit der Erfahrung ernstnehmen, aber gleichzeitig deutlich machen, dass sich mit einer Veränderung der Ordnungskontexte auch Erfahrungen und Zuschreibungen von Fremdheit verändern.

Bei dieser hermeneutischen Untersuchung sind drei Begriffe forschungsleitend: Erfahrung, Othering und Ordnungspluralität. So soll ein Fremdeitsbegriff entwickelt werden, der

Vereindeutigungen von Fremdheit vermeidet und otheringsensibel ist und zugleich für eine Zeit wachsender Ordnungspluralität in Gesellschaft und religiöser Bildung tragfähig ist.

Vorliegende Studie setzt sich aus zwei Hauptteilen zusammen:

1. Die Kapitel II, III und VII dienen dem ersten Einstieg und dem schnellen Überblick über das Thema der Studie. Kapitel II entfaltet drei zentrale Forschungsperspektiven im Blick auf das Themenfeld „Fremdheit in interreligiöser Bildung“: Fremdheit als Erfahrung, als Produkt von Ordnungsprozessen und als Othering und Ausgrenzung. Kapitel III beleuchtet den aktuellen religionspädagogischen Forschungsstand aus Sicht dieser drei Perspektiven und möchte hier auch Leser*innen zugänglich sein, die aus anderen Fachdisziplinen auf die Thematik blicken.

2. Für die vertiefende Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema der Studie sind die Kapitel IV, V und VI angelegt. Sie untersuchen die drei entfalteten Forschungsperspektiven in einem jeweils eigenen Kapitel genauer, indem sie phänomenologische, ordnungstheoretische und postkoloniale Ansätze miteinbeziehen. Auf diese Weise sollen für den Bereich interreligiöser Bildung noch wenig rezipierte Theoriekontexte erschlossen und mit dem bestehenden Forschungsstand verknüpft werden. Die jeweiligen Ergebnisse werden am Ende jedes Kapitels religionspädagogisch gewürdigt. Die wichtigsten Ergebnisse stehen in den Kapiteln IV.4.1 und 4.6, V.4.2, 4.3 und 4.4 sowie in VI.2 und 3.

Kapitel VII führt die Ergebnisse aus beiden Hauptteilen in knapper Form zusammen.

Die Eingangsbeispiele in Kapitel I.1 verweisen auf unterschiedliche Forschungshorizonte vorliegender Studie und werden daher an mehreren Stellen wieder aufgegriffen.

4. Zum Begriff interreligiöser Bildung

Für Lernvorgänge, die die Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen thematisieren und begleiten, existieren/existierten mehrere unterschiedliche Namen: Welche große Bedeutung das Thema „Fremdheit“ innerhalb interreligiöser Ansätze hat, zeigt sich schon daran, dass deren erste religionspädagogische Konzeptionierungen unter dem Namen „Fremdreligionsunterricht“ entwickelt wurden.¹⁴ Besonders zu Beginn verstanden sich viele Ansätze vorwiegend als eine

¹⁴ Johannes Lähnemann: Jesus und Mohammed, Christoph und Ali: Zur Problematik des Fremdreligionsunterrichts am Beispiel des Islam, in: *Der evangelische Erzieher: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 26 (1974), S. 409–424.

„Didaktik der Weltreligionen“.¹⁵ Auch von dieser thematischen Ausrichtung finden sich bis heute Spuren in aktuellen Ansätzen, Didaktiken und Lehrplänen.

Ab den 1990er Jahren fand – beeinflusst durch die interkulturelle Pädagogik – ein anderer Begriff Eingang in die katholische und evangelische Religionspädagogik: *interreligiöses Lernen*.¹⁶ Galt der Begriff „interreligiöses Lernen“ für lange Zeit weitgehend etabliert, ist in den letzten Jahren wieder ein verstärktes Nebeneinander unterschiedlicher Begrifflichkeiten zu beobachten. Friedrich Schweitzer schlägt alternativ vor, vor allem von *interreligiöser Bildung* zu sprechen – einer Begriffsverwendung, der sich viele andere anschließen.¹⁷ Dagegen ist u. a. für Georg Langenhorst der Lernbegriff der „weitere, umfassendere, offenere Begriff“, weil er die „unterschiedlichsten Aspekte sowohl von *Erziehung* als auch von *Bildung*“ umfasst.¹⁸ Als konsensfähig gilt die Unterscheidung zwischen interreligiösem Lernen im „engeren Sinne“, das den direkten, lernenden Austausch zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen beschreibt, und im „weiteren Sinne“, das ein Lernen über interreligiöse Inhalte ist, ohne dass es dabei zu einem direkten Austausch von Angehörigen unterschiedliche Religionen kommt.¹⁹ Gelegentlich wird auch vom *transreligiösen Lernen* gesprochen – eine Bezeichnung, die sich aber aufgrund religionstheoretischen Aspekten nicht durchsetzt.²⁰

¹⁵ Johannes Lähnemann: *Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil I: Fernöstliche Religionen u. Teil II: Islam. Konvolut*, Göttingen 1986.

¹⁶ Johannes A. van der Ven, Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.): *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Kampen, The Netherlands 1994; Stephan Leimgruber: *Interreligiöses Lernen*, München 1995; vgl. auch Udo Tworuschka: *Weltreligionen im Unterricht oder interreligiöses Lernen?: Versuch einer vorläufigen Bilanzierung*. in: Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, S. 171–196.

¹⁷ Friedrich Schweitzer: *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014; vgl. Bernhard Grümme: *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg im Breisgau 2017, 177f.; Der Begriff war dennoch auch schon zuvor präsent, vgl. Johannes A. van der Ven, Hans-Georg Ziebertz: *Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung*. in: Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, S. 259–273.

¹⁸ Georg Langenhorst: *Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg, Basel, Wien 2016, 28 u. 30; vgl. auch Sajak und Meyer, die weiterhin von interreligiösem Lernen sprechen: Clauß Peter Sajak: *Interreligiöses Lernen*, Darmstadt 2018; Meyer (2019).

¹⁹ Ulrich Kropač subsumiert unter diesen Begrifflichkeiten unterschiedliche Ansätze des interreligiösen Lernens, die schon zuvor geprägt wurden: Vgl. Folkert Rickers: *Art. Interreligiöses Lernen*. in: Norbert Mette, Folkert Rickers (Hg.): *LexRP Band I*, [Neukirchen-Vlyun] 2001 (= PC-Bibliothek), S. 874–881, hier S. 875; vgl. Hans-Georg Ziebertz: *Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewusstsein*. in: Johannes A. van der Ven, Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Kampen, The Netherlands 1994 (= *Theologie & Empirie*), S. 233–275, hier S. 233; vgl. Ulrich Kropa[sic!]: *Religiöse Pluralität als religionsdidaktische Herausforderung: Perspektiven des interreligiösen Lernens*. in: Christoph Böttigheimer, Hubert Filser (Hg.): *Kircheneinheit und Weltverantwortung. Festschrift für Peter Neuner*, Regensburg 2006, S. 471–486, 483f.; Stephan Leimgruber: *Interreligiöses Lernen*, München 2007, 20f; Langenhorst (2016), S. 27.

²⁰ Henrik Simojoki: *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*, Tübingen 2012, S. 358; vgl. auch Zekirija Sejdini, Martina Kraml, Matthias Scharer: *Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive*, Stuttgart 2017, 121–125.

Die Entscheidung für einen Oberbegriff, unter dem die untersuchten Ansätze subsummiert werden, ist nicht ganz einfach. Interreligiöse Lernvorgänge finden vielfach im konfessionellen Religionsunterricht statt und sind vielfach auf den Lerngegenstand „Weltreligionen“ bezogen. Solche Lernvorgänge sind also nicht wirklich „inter“, d. h. ein gleichberechtigtes Lernen der Religionen voneinander und miteinander,²¹ sondern eher ein Lernen „über“ andere Religionen. Vor diesem Hintergrund wäre für viele Lernsequenzen „Didaktik der Weltreligionen aus einer konfessionellen Perspektive“ oft vielleicht der ehrlichere Begriff, jedoch aus anderen Gründen problematisch: Zum einen ist der Weltreligionenbegriff aus vielerlei Gründen anfragbar²², zum anderen gibt es unter der Vielfalt der Lernprozesse auch solche, die wirklich „inter“, d. h. im gleichberechtigten Austausch ablaufen.

Vorliegende Studie schließt sich deshalb dem begrifflichen Dreischritt an, wie er u. a. bei Schweitzer²³ zu finden ist: Sie orientiert sich an der Unterscheidung zwischen interreligiösem Lernen im engeren bzw. weiteren Sinne und versteht interreligiöse Bildung als den größeren Rahmen dieser Lernprozesse. Im Bildungsbegriff sieht vorliegende Studie am besten ihren eigenen Ansatz verortet, der eine Reflexion religionspädagogischer Ansätze, aber auch der *Institutionen* darstellt, in denen interreligiöse Lernprozesse stattfinden (auf diesen Aspekt weist auch Langenhorst hin)²⁴.

Mithilfe des Religionsbegriffs in interreligiöser Bildung lassen sich jedoch dezidiert nicht- oder antireligiösen Weltanschauungen kaum erfassen. Aus diesem Grund wird an geeigneter Stelle durch ergänzende Formulierungen auch auf Bildungsprozesse im Angesicht weltanschaulicher Pluralität verwiesen.

²¹ Georg Langenhorst: 'Interreligiöses Lernen' auf dem Prüfstand.: Religionspädagogische Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen, in: *RpB* 50 (2003), S. 89–106, 90 u. 104ff.

²² Tomoko Masuzawa: *The invention of world religions. Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism*, Chicago, London 2005; vgl. auch Tworuschka (1995), 182f.

²³ Schweitzer (2014), 166f.

²⁴ Vgl. Langenhorst (2016), S. 29.

II. KONTEXTUELLE KLÄRUNGEN DES THEMENFELDS FREMDHEIT

1. „Fremdheit“ – ein häufig zitierter, widersprüchlicher Begriff in interreligiösen Lernansätzen

Wer sich mit dem Feld der interreligiösen Bildung befasst, wird mit großer Wahrscheinlichkeit recht bald dem Thema „Fremdheit“ begegnen. Häufig zitiert werden beispielsweise 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 akzeptieren“.¹ In mehreren Veröffentlichungen findet sich das Wort „fremd“ bereits im Titel – etwa 1999 in Karlo Meyers „Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht“² oder 2005 in Sajaks „Das Fremde als Gabe begreifen“³. „Fremde Religionen – fremde Kinder?“, fragt Matthias Hugoth 2003 im Titel seiner Einführung für „interreligiöse Erziehung“ in Kindestagesstätten⁴. 2010 titelt Tobias Kaspari in seiner phänomenologischen Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik ganz grundsätzlich: „Das Eigene und das Fremde“⁵.

Oft wird der Topos Fremdheit auch in eher kleineren religionsdidaktischen Beiträgen berührt, die schwerpunktmäßig ein anderes Thema behandeln. Im Überblick der verschiedenen Beiträge offenbart sich eine Vielzahl von Themen, die für das Feld des Fremden wichtig sind. Damit vorliegende Studie Fremdeitsbilder und Fremdeitszuschreibungen in bestehenden Ansätzen und Konzepten interreligiöser Bildung untersuchen kann, muss sie deswegen zunächst ihren eigenen Fremdeitsbegriff genauer definieren.

Zuerst geschieht dies in Gestalt der nun folgenden annähernden Felddbeschreibung, aus der drei zentrale Perspektiven hervorgehen, die für die weitere Untersuchung entscheidend sein werden. Mit einem so präzisierten Fremdeitsbegriff wird im Kapitel III der derzeitige Forschungsstand zum Thema Fremdheit in interreligiöser Bildung reflektiert. Bevor also genauer auf Konzepte interreligiöser Bildung eingegangen wird, soll nun der Topos des Fremden noch grundlegender in mehreren unterschiedlichen Kontexten betrachtet werden. Aus dieser Analyse ergeben sich geeignete Instrumente, um religionspädagogische Konzepte von Fremdheit umfassend und präzise zu untersuchen.

¹ Leimgruber (2007), 108-110.

² Meyer (1999).

³ Clauß Peter Sajak: *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*, Münster 2005.

⁴ Matthias Hugoth: *Fremde Religionen - fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung*, Freiburg im Breisgau 2003.

⁵ Tobias Kaspari: *Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik*, Leipzig 2010.

2. Fremdheit als menschliche Grunderfahrung

„Würde man das Fremde als ein Spezialthema behandeln, so hätte man es von vornherein verfehlt.“⁶

Fremdheit ist eine menschliche Grunderfahrung, die sich nicht auf ein bestimmtes Spezialfeld des Lebens reduzieren lässt. Vielleicht ist die Wahrnehmung von Fremdheit sogar ein über das menschliche Erfahrungserleben hinausgehendes Phänomen.⁷ Fremdheit hat viele Gesichter. Sie begegnet Menschen im Alltag, etwa in Gestalt der fremden, aber doch regelmäßig wiederkehrenden Postbotin. Erfahrene Fremdheit kann große Emotionen hervorrufen, wenn sie mit Fragen der Flucht und Migration verknüpft wird – wie die Diskussionen seit 2015 in Deutschland zeigen, die sich um den gesellschaftlichen Umgang mit der als fremd markierten Gruppe der Flüchtlinge drehen. Fremdheit wird von Menschen auch als Ausdruck einer radikalen Andersheit erfahren, z. B. im Angesicht des Todes, von dem sich oft beobachten lässt, dass er aus dem tagtäglichen Leben herausgehalten werden soll, indem man Gedanken an ihn beiseiteschiebt, oder Krankheit und Gebrechlichkeit in Einrichtungen wie Altersheimen einhegt und verbirgt.

2.1 Vorgängigkeit und Asymmetrie des Fremden

Etymologisch⁸ leitet sich das deutsche Wort „fremd“ aus mittelhochdeutsch vrem(e)de, althochdeutsch fremidi bzw. noch weiter zurückgehend von germanisch *framþja ab, was eine Adjektivbildung zu germanisch *fram- („fern von, weg von“) darstellt. Schon früh ist der Begriff der Fremdheit so mit Themen der Ortsveränderung und Migration verknüpft. Eine der ersten und bekanntesten soziologischen Fremdheitsdefinitionen ist die von Georg Simmel: Laut ihr ist das Fremde das, was „heute kommt und morgen bleibt“⁹.

Das deutsche Wort „fremd“ ist in anderen Sprachen oft nur mit verschiedenen Worten wiederzugeben: Es „besagt erstens das, was außerhalb des eigenen Bereichs liegt (vgl. externum, foreign, étranger), zweitens das, was anderen gehört (vgl. alienum, alien), drittens das, was von anderer Art, was fremdartig oder heterogen ist (vgl. strange, étrange)“.¹⁰ Dennoch verbindet die verschiedenen Bedeutungsnuancen eine Gemeinsamkeit: Sie drücken stets einen Zustand der Ferne bzw. Entzogenheit aus. Etwas, das sich außerhalb der bekannten Ordnung

⁶ Bernhard Waldenfels: *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, Frankfurt am Main 2006, S. 7.

⁷ Wachhunde oder Immunzellen verfügen wohl ebenfalls über ein basales Fremdheitskonzept.

⁸ <https://www.dwds.de/wb/etymwb/fremd> (zuletzt geprüft am 20.09.2020).

⁹ Georg Simmel: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Berlin [1908] 2013, S. 529.

¹⁰ Waldenfels (1997), S. 68.

abspielt, bleibt unerklärlich, andersartig, faszinierend, bedrohlich, frei und letztlich unerreichbar. Alle diese Bedeutungsimplicationen schwingen auch im Begriff des Fremden mit.

Das Fremde erscheint unerwartet. Fremdes wirkt gerade durch seine plötzliche Präsenz, über die nicht hinweg gegangen werden kann, und seine gleichzeitige Entzogenheit verstörend, widerständig, Bernhard Waldenfels spricht vom „Stachel des Fremden“¹¹. Es wird gespürt, doch nicht verstanden, erscheint nicht kontrollierbar, doch dringt bis in private Sphären. Dem Fremden wohnt stets etwas Invasives inne, es trifft ungeplant auf mich, nicht wenn „ich will“. Dieser Unausweichlichkeit des Einbruchs können sich Menschen nicht entziehen, gleichzeitig ist das Fremde ihnen selbst entzogen. Das Verhältnis von Eigenem und Fremden ist nicht ausgeglichen, sondern „asymmetrisch“. Durch seine Außerordentlichkeit erscheint die Erfahrung des Fremden zunächst als singuläres Ereignis, erst nachträglich kann es verstanden und eingeordnet werden.¹²

2.2 Ortlosigkeit, Entzogenheit und Eigenständigkeit des Fremden

Das Fremde ist nicht an einen bestimmten Ort gebunden. Im Gegenteil, es repräsentiert das „Anderswo“ in sich selbst.¹³ Das Fremde ist allgegenwärtig und präsent in der menschlichen Wahrnehmung und erscheint trotzdem nicht erreichbar. Es ist gewissermaßen ein *atopos*, ein „Nicht-Ort“: „Ferne und Unzugänglichkeit gehören zur Fremdheit als solcher, ähnlich wie im Falle der Vergangenheit, die nirgends anders fassbar ist als in ihren Nachwirkungen oder in der Erinnerung.“¹⁴ Diese Unzugänglichkeit des Anderen stellt Emanuel Lévinas in den Mittelpunkt seiner Philosophie: Er fordert, den Anderen ganz in seiner Andersheit anzuerkennen. Dies ist für ihn sogar „der Widerstand gegen die Idee der Totalität“¹⁵, gegen einen Totalitarismus, der die eigene Existenz zum Maßstab für das allgemeine Sein erhebt und die Anliegen der Anderen sowie Andere selbst dem eigenen egoistischen Streben unterordnet.

Das menschliche Gegenüber in seiner Andersheit zu erkennen, ist jedoch keine geringe Aufgabe, die Menschen schon im privaten Bereich oft das Größte abverlangt: Zu akzeptieren, dass Menschen, mit denen man sich in einer Liebesbeziehung befindet, dennoch unabhängig von einem selbst eigene Lebenswahrnehmungen haben und ihre eigene Lebensentscheidungen treffen, ist eine Herausforderung, an der Beziehungen scheitern können. Wenn ein Kind

¹¹ Bernhard Waldenfels: *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt am Main 1991.

¹² Waldenfels (1997), S. 81.

¹³ Ebd., S. 70.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Emmanuel Lévinas: *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*, München [u.a.] 1987, S. 31.

erkennt, dass die eigenen Eltern und Rollenvorbilder Entscheidungen treffen und getroffen haben, die es nicht nachvollziehen kann, löst dies eventuell eine tiefe Krise aus, die unter Umständen sogar das restliche Leben andauert. Eine solche Krise erwächst aus der Erkenntnis, dass Menschen, die mir als Person nahestehen und denen ich eine Orientierungsfunktion zuschreibe, sich nicht immer in meinem eigenen Interesse verhalten, gewissermaßen quer zu meinem Anliegen. Dies führt oft dazu, dass sie diesem Ich fremder erscheinen, als es erwartet hätte.

Dies gilt nicht nur im Privaten, sondern oft auch auf gesellschaftlicher Ebene. Im 19. Jh. schlug die Euphorie, die viele in Europa dem islamischen Orient entgegengebracht und oft als Ausdruck einer neuen Zeit erkannten, um in eine sich einstellende Ernüchterung. Edward Said (Kap. II.4.1) zitiert aus einem besonders bezeichnenden Brief des französischen Schriftstellers Gérard de Nerval, den dieser 1843 nach einem Ägyptenbesuch schrieb: „Ich habe bereits viele Reiche und Länder verloren, den schöneren Teil der Welt, und werde bald keine Zuflucht mehr für meine Träume finden. Doch am meisten bedauere ich, dass mir Ägypten aus der Phantasie abhanden kam und ich es jetzt traurig als bloße Erinnerung betrachten muss.“¹⁶ Auch in diesem Zitat lässt sich ein Gefühl der plötzlichen Fremderfahrung feststellen, die daraus resultiert, dass Andere sich nicht ohne weiteres in den eigenen Erwartungshorizont einpassen lassen, und eigenständiger, fremder sind, als zuvor angenommen.

2.3 Fremdheit des Eigenen

Bedrückend ist auch für manche Menschen die Erkenntnis, dass sie als Individuum sich selbst bisweilen fremder sind, als sie dies für möglich gehalten hätten. Entsprechende Erfahrungen können von einem friedvollen Bei- und Für-sich-selbst-sein bzgl. der eigenen körperlichen Existenz in ein plötzliches Gefühl der Selbstfremdheit umschlagen: wenn eine Person sich selbst z. B. in einer Audioaufnahme hört oder im Video sieht, sich unerwartet im Spiegel wahrnimmt, ihr bewusst wird, dass der eigene Körper den eigenen Ansprüchen nicht (mehr) genügt, oder das eigene Verhalten nicht dem entspricht, was man von sich selbst erwartet hätte. Auch das „eigene“ Ich, der „eigene“ Körper kann entzogener und eigenständiger sein, als es auf den ersten Blick möglich erscheint. Menschen können sich bspw. an dem Ort, an dem sie aufgewachsen sind oder gerade leben, plötzlich fremd fühlen, obwohl sie meinten, ihn sehr gut zu kennen. Das Gefühl, fremdbestimmt, fremd, nicht zugehörig zu sein, begegnet Menschen immer wieder in ihrem Leben.

¹⁶ Gérard de Nerval: Brief an Théophile Gautier, August 1843, zitiert nach: Edward W. Said: *Orientalismus*, Frankfurt am Main 2014, S. 121.

Das radikale Eindringen der Fremdheit in die Sphäre des Eigenen ist durch ein Schon-vorher-da-sein des Fremden gekennzeichnet. „Der fremde Blick, dem ich ausgesetzt bin, hat seine Eigentümlichkeit darin, dass ich mich gesehen fühle, bevor ich meinerseits den Anderen sehe als jemanden, der die Dinge und am Ende auch mich sieht.“¹⁷ Hier reicht die Vorgängigkeit des Fremden bis in das eigene Subjekt: Mir wird bewusst, dass meine Stimme, die ich jetzt neu höre, diejenige ist, die andere schon längst kennen, oder die Person im Spiegel mich schon angeblickt hat, bevor ich sie anblicke. „Wir sind älter als wir selbst.“¹⁸

Dies beginnt genau genommen schon vor der Geburt, die auf eine nicht-eigene Entscheidung zurückgeht. Menschen hören auf einen Rufnamen, den sie zunächst nicht selbst gewählt haben. Sie werden in eine fremde Welt geboren, in der sie sich an den schon da seienden Menschen orientieren, vor denen sie sich jedoch spätestens in der „Fremdelphase“ ebenso zu fürchten beginnen. Die soziale Interaktion ist stets ein vielschichtiger Prozess zwischen Abgrenzung, Furcht und Orientierung. Herbert Mead spricht von „signifikanten Anderen“, an denen sich Individuen von Kindheit an orientieren, um die eigene Identität in ihren verschiedenen Facetten auszubilden. Er nennt als ein Beispiel das Kaufladenspiel des Kindes, in dem es sich spielerisch in verschiedene Rollen des Lebens hineinversetzt. Demgegenüber stehen „verallgemeinerte Andere“, deren Verhalten sich das Individuum schon erschlossen hat und sich dementsprechend zu ihnen verhält. Dies reicht laut Mead von einem einfachen Baseballspiel, in dem Mitspieler eingeschätzt werden müssen, bis zu komplexen gesellschaftlichen Prozessen. Mead macht deutlich, dass eigene Identität immer aus der Interaktion mit anderen Individuen erwächst.¹⁹

Bis zu eineinhalb Jahren dauert es, bis Kinder sich im Spiegel erkennen. Explizit entwickeln Menschen zuerst eine Vorstellung davon, wer ihre Eltern oder andere Personen oder Objekte um sie herum sind, bevor sie ein Konzept vom eigenen Ich entwickeln. Dem Psychoanalytiker Jacques Lacan zufolge stellt dieses „Spiegelstadium“²⁰ eine zentrale Phase der menschlichen Subjektwerdung bzw. Identitätsfindung dar. Es markiert den Moment, wenn Kleinkinder beginnen, sich mit ihrem eigenen Spiegelbild zu identifizieren und sich darin zu erkennen. Sie

¹⁷ Waldenfels (2006), S. 86.

¹⁸ Ebd., S. 81.

¹⁹ Julia Reuter: *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*, Bielefeld 2002, 113-120; vgl. George Herbert Mead, Ulf Pacher: *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*, Frankfurt am Main 1968, S. 177–271.

²⁰ Jacques Lacan, Hans-Dieter Gondek: *Schriften I. Vollständiger Text*, Wien, Berlin 2016, 109ff.

erkennen ihr Selbst also im gespiegelten Anderen. „Je est un autre“ – „Ich ist ein Anderer“, schreibt der Dichter Arthur Rimbaud.²¹ „Er“, „sie“ oder „es“ wird früher explizit als „ich“.

Ein Selbst, das seinerseits auf die Welt blickt, ist implizit freilich schon immer da: als Erfahren, Wahrnehmen, Denken, Handeln, Kommunizieren, Wünschen und Fühlen. Es bestimmt, worauf Menschen ihre Aufmerksamkeit²² richten, woran sie sich orientieren, was sie als fremd und eigen wahrnehmen. Dieses Selbst ist eingebettet in einen leiblichen Körper. Manchmal scheint dieses fühlende, leibliche Selbst alles zu dominieren. Es ist jedoch nicht absolut zu setzen: „Um den Leib *als Leib* zu erfassen, bedarf es stets einer gewissen Distanz“.²³ Die Vorstellung eines Ichs, das mit der Welt interagiert und auch auf sich selbst blickt, entwickeln Menschen erst allmählich. Entwicklungspsychologisch wird das „Fehlen“ von Erinnerungen in den ersten drei Jahren nach der Geburt mit dem Umstand erklärt, dass sich die Organisationsstruktur des Denkens fundamental verändert, indem es ein (durch Sprache ausdrückbares) Ich-Gefühl entwickelt.²⁴ Frühe Ereignisse sind demnach zwar schon prägend, doch die Ordnung der Erinnerungen hat sich so verändert, dass sie nicht mehr explizit anknüpfbar sind und somit nicht mehr erzählt werden können.

Das Ich entspringt keiner „creatio e nihilo“, sondern wenn überhaupt einer „creatio e rudi“,²⁵ also keiner Schöpfung aus dem Nichts, sondern es erwächst allmählich aus dem Impliziten, Vorbewussten, jederzeit bereit, dorthin wieder zurückzukehren. Waldenfels spricht deshalb davon, dass wir als Menschen „nicht nur auf eine einzige Geburt, sondern auf eine Kette von Wiedergeburten zurückblicken“, außerstande, „unseren *Selbstvorsprung* je einzuholen“.²⁶

Warum also lassen sich Fremderfahrungen, die oft in gesellschaftliche Prozesse der Ausgrenzung münden, so schwer verhindern, wo sie doch bereits oft problematisiert und zahlreiche Konzepte dagegen erarbeitet wurden? Oder anders gefragt: Warum sind Menschen so stark auf die Abgrenzung von anderen ausgelegt, dass sie selbst dann andere ausgrenzen, obwohl sie es nicht wollen? Eine möglicherweise banale, doch umso mehr herausfordernde Antwort lautet: weil sie mindestens seit Geburt darauf ausgerichtet sind, sich selbst durch die Orientierung an und Abgrenzung von ihrer Umwelt zu formen. Aufgrund dieser Struktur ist es

²¹ Vgl. Arthur Rimbaud: Brief an Paul Demeny, 15. Mai 1871, zweiter Seherbrief. in: Arthur Rimbaud, Werner von Koppenfels (Hg.): *Seher-Briefe. Lettres du voyant*, Mainz 1997 (= Excerpta classica), hier S. 21.

²² Waldenfels (2006), 92-108.

²³ Ebd., S. 78.

²⁴ Mark L. Howe, Mary L. Courage: On resolving the enigma of infantile amnesia, in: *Psychological Bulletin* 113 (1993), S. 305–326; vgl. Josephine Ross, Jacqui Hutchison, Sheila J. Cunningham: The Me in Memory: The Role of the Self in Autobiographical Memory Development, in: *Child development* (2019), S. 1–16.

²⁵ Bernhard Waldenfels: *Ordnung im Zwielficht*, Frankfurt am Main 1987a, S. 130.

²⁶ Waldenfels (2006), 81f.

verständlich, dass Menschen das Fremde vom Eigenen trennen möchten – von dem es genauer betrachtet, aber gar nicht zu trennen ist: „Was wir fühlen, wahrnehmen, tun oder sagen, ist – wie in einem Tibetteppich – verwoben mit dem, was Andere fühlen, wahrnehmen, tun oder sagen.“²⁷ Denn Fremdheit beginnt „bei mir selbst“.²⁸

2.4 Erfahrung des Fremden, Fremdwerden der Erfahrung

„Fremdheit ist selbstbezüglich, und sie ist ansteckend. Ihre Wirkung geht jeder Thematisierung voraus.“²⁹ Die unmittelbarste Art und Weise, wie Fremdheit in das Leben treten kann, ist mittels Erfahrung. Erfahrungen von Fremdheit können plötzlich und kraftvoll hereinbrechen, leibhaftig erlebt mit allen Sinnen – als Erfahrung, dass etwas außerhalb des erfahrbaren Bereichs, außerhalb der eigenen Kontrolle und des eigenen Verständnisses liegt. Erfahrungen von Fremdheit sind Erfahrungen der Unerfahrbarkeit. Sie werden erfahren von einem Selbst, das sich selbst in bedrohlicher Weise fremd werden kann. So „ist das Fremde nicht ungefährlich, es droht uns von uns selbst zu entfremden“.³⁰ Eine Selbstgewissheit des Eigenen ist vor diesem Hintergrund nicht dauerhaft möglich, da „die Erfahrung des Fremden immer wieder auf unsere eigene Erfahrung zurückschlägt und in ein *Fremdwerden der Erfahrung* übergeht.“³¹ Deshalb argumentiert Waldenfels, dass überhaupt jede Erfahrung ebenso eine Fremderfahrung³² ist: Das bewusste Ich kann seine Erfahrung einer fremden Welt nie einholen, denn während es noch denkt und das Erfahrene verarbeitet, geschehen schon neue Erfahrungen. Das Fremde beginnt auf asymmetrische Weise bereits zu wirken, während es erst erfasst und explizit wird.

Als fremd Erfahrenes muss es aber nicht immer fremd bleiben. In der komplexen Welt, in die ein Neugeborenes nahezu orientierungslos hineingeboren wird, erkennt es nach einer gewissen Zeit menschliche Gesichter, denen es sich mit einem Lachen zuwendet. Einige Monate später hat sich sein Erkennen der Gesichter oft soweit ausdifferenziert, dass es vertraute Gesichter erkennt – und unvertraute, bei deren Anblick es plötzlich aus Angst zu weinen beginnt. Doch auch dieses Verhalten hält nicht dauerhaft an, erfährt noch viele Differenzierungen und Veränderungen, bis sich der heranwachsende Mensch selbstständig durch viele Lebenskontexte mit mal vertrauten, mal unvertrauten Gesichtern bewegt, ohne dass es dabei zwangsläufig zu Fremdheitserfahrungen kommen muss – während ihm anderseits vielleicht bestimmte

²⁷ Ebd., S. 89.

²⁸ Waldenfels (1997), S. 71.

²⁹ Waldenfels (2006), S. 8.

³⁰ Ebd., S. 7.

³¹ Ebd., S. 8.

³² Vgl. auch Bernhard Waldenfels, Petra Gehring, Andreas Gelhard: Phänomenologie braucht einen langen Atem, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 65 (2017), S. 1109–1126, hier S. 1114.

Menschen fremd werden, denen er als Kind noch voller Offenheit und Vertrauen begegnet ist. Die zunächst unbekannte Kindheitswohnung wird bald zum „eigenen Reich“, durch das man sich frei bewegt. Doch auch dieser vertraute Raum kann plötzlich wieder fremd werden, wenn sich zum Raum gehörige Personenkonstellationen verändern, wenn mit dem Raum verknüpfte negative Geschichten bekannt werden, wenn unvorhergesehene Ereignisse auftreten etc. Auch das eigene Ich wird in einem Moment als fremd und distanziert wahrgenommen und im nächsten Moment wieder als wohlbekannt und erfahren.

Erfahrungen von Fremdheit sind plötzlich da und einschneidend, sind situativ und subjektiv, gleichzeitig allgegenwärtig und ständig im Fluss. Bernhard Waldenfels' Mahnung, dass Fremdheit kein „Spezialthema“ ist, hat also durchaus seine Berechtigung. Fremdheit ist in allen Lebensbereichen erfahrbar. Allerdings besteht eine gewisse Gefahr, über der aufgezeigten Universalität von Fremdheitserfahrungen den Blick für bestimmte Formen der Fremdheit zu verlieren – besonders für eine Form, die im Zentrum des Erkenntnisinteresses vorliegender Studie liegt: zugeschriebene Fremdheit, die zu sozialer Ausgrenzung führt.

Fremdheitserfahrungen, so Waldenfels, sind wie ein „Stachel“, der die vertraute Erfahrungswelt verletzt und in Unruhe versetzt. Solche Erfahrungen könne man nicht einfach ignorieren, abwehren oder harmonisieren, indem man versuche, der Fremdheit ihren Stachel zu nehmen. Doch was ist mit dem „Stachel“, den eine erfahrene Zuschreibung von Fremdheit für die Betroffenen bedeutet? Gerade im Blick auf Zuschreibungen von Fremdheit ist es wichtig, diese zugeschriebene Fremdheit nicht zu verallgemeinern, sondern den Kontext zu betrachten, in dem diese Zuschreibung getätigt wurde. Außerdem wohnt jeder Zuschreibung als „fremd“ eine gewaltsame Struktur inne, die nicht einfach ignoriert werden darf.

3. Fremdheit als relationale Größe in Abhängigkeit von Ordnungsprozessen und Ordnungskontexten

„Die Grenze zum Fremden ist ein Relikt der Ordnung; wer den Fremden verstehen will, der muss zuallererst die eigene Ordnung verstehen.“³³

Dieser unmittelbare Zusammenhang zwischen dem „Fremden“ und einer spezifischen Ordnung des „Eigenen“, der in obigem Zitat ausgewiesen wird, ist entscheidend für vorliegende Studie. „Den Fremden gibt es gar nicht“, schreibt Bernhard Waldenfels, „es gibt stets nur einen bestimmten Fremden, der sich für uns als fremd erweist in Bezug auf etwas Drittes, das als

³³ Reuter (2002), S. 21.

Maßstab der Fremdheit fungiert“.³⁴ Ein „standortloses ‚Fremdes überhaupt‘ gliche einem ‚Links überhaupt‘“.³⁵

3.1 Steigerungsgrade von Fremdheit als Binnendifferenzierung eigener Ordnung

Fremdheit ist also nicht gleich Fremdheit. Im Alltag begegnen Menschen verschiedenen Steigerungsgraden von Fremdheit, die aus der Binnendifferenzierung eigener Ordnungen resultieren. Waldenfels unterscheidet drei Steigerungsgrade von Fremdheit, auf die schon eingegangen wurde (vgl. S. 21). Es gibt „*alltägliche und normale Fremdheit*“, wie zum Beispiel die Postbotin, die meist zwar persönlich unbekannt ist, deren Rolle jedoch vertraut ist und gegebenenfalls selbst übernommen werden könnte.³⁶ Diese Art von Fremdheit übersteigt den Rahmen des persönlich Bekannten, bleibt aber innerhalb der Ordnung des gesellschaftlich Vertrauten. Fremdheit erfährt ihre Steigerung in „*strukturell Fremdem*“, das außerhalb einer bestimmten Ordnung liegt.³⁷ Rollen, die außerhalb einer Ordnung liegen, können nicht einfach übernommen werden und müssen letztlich unerfahrbar bleiben. Forscher*innen mit Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Diskursräumen haben, wenn sie gesellschaftliche Ausgrenzung untersuchen, dabei meist gänzlich andere Rollen inne als jene Menschen, die von sozialer Ausgrenzung selbst betroffen und von gesellschaftlicher Interaktion ausgeschlossen sind. Strukturelle Fremdheit definiert sich über eine Grenze zwischen einer Ingroup und Outgroup. Gesellschaftliche Diskurse entscheiden darüber, ob selbst kleine Dinge wie Mimik, Gestik, Sprache, Verhaltensweisen einer Person als Ausdruck alltäglicher oder struktureller Fremdheit gewertet werden.³⁸ Die höchste Steigerung von Fremdheit schließlich bedeutet „*radikal Fremdes*“, das außerhalb jeglicher Ordnung steht, z. B. Grenzphänomene wie Schlaf, Rausch, Eros oder Tod. Durch ihre radikale Außer-ordentlichkeit sind solche Phänomene jedoch ebenso ein verbindendes Element³⁹ menschlicher Erfahrung und können auch über Kulturräume hinweg „kommunikabel“ sein.⁴⁰ Bereits diese sehr grobe Abstufung verschiedener Fremdheiten zeigt: Fremdes und die Erfahrung des Fremden bleiben stets an eine bestimmte Perspektive und bestimmte Ordnungsstrukturen gebunden.

³⁴ Bernhard Waldenfels: Das Eigene und das Fremde, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 43 (1995), S. 611–620, hier S. 615.

³⁵ Waldenfels (1997), S. 69.

³⁶ Ebd., S. 72.

³⁷ Ebd.

³⁸ Ebd.

³⁹ Ebd., 72f.

⁴⁰ Meyer (1999), S. 184.

Je pluraler die Gesellschaft, umso mehr gilt der Satz: „So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten.“⁴¹ Dieses Zitat verweist bei der Definition von Fremdheit erneut auf einen Ordnungsbegriff, der im Verlauf vorliegender Studie weiter geklärt werden muss. Nach Niklas Luhmann ist es ein Charakteristikum der modernen Ordnung, dass sie stets im Plural gedacht werden muss und Menschen mit einer Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Ordnungen rechnen.⁴² Vorstellungen einer symbolischen Gesamtordnung, wie sie etwa der antike Begriff Kosmos oder im Mittelalter der Begriff Ordo vermittelten, geraten spätestens ab der Neuzeit immer mehr in die Krise. An die Stelle des ordnenden Gottes tritt mit der Aufklärung zunächst stärker das ordnende menschliche Subjekt. Die ihm zugeschriebene Fähigkeit, die Ordnung der Dinge in ihrer Gesamtheit zu erfassen, wird jedoch bald hinterfragt. Dem selbstbewussten „Ich denke, also bin ich.“ von René Descartes antwortet die Philosophie des 20. Jh. mit der kritischen Frage: „Welches Ich denkt, wenn ich sage: Ich denke?“⁴³

Waldenfels spricht bezüglich der Gegenwart von der „Kontingenz faktisch geltender Ordnungen: Es gibt nicht einen einzigen Maßstab, nach dem geurteilt wird.“⁴⁴ Auch für das Fremde gilt Ähnliches: Es gibt keinen zusammenhängenden Dialog darüber, was gesellschaftlich fremd ist, sondern viele einzelne ordnende Diskurse. Pierre Bourdieu schreibt hierzu: „Die ‚Realität‘ ist in diesem Falle durch und durch sozial, und auch die natürlichsten Klassifizierungen beruhen auf Merkmalen, die kaum ‚natürlich‘ sind, sondern größtenteils das Ergebnis willkürlicher Festlegungen“.⁴⁵

Durch diese Heterogenität der Ordnungen wird nicht nur das Fremde selbst zu einer äußerst heterogenen Erscheinung, sondern es ist ebenso schwer zu bestimmen, was der Gegenpol des Fremden, das Eigene ist (vgl. S. 23ff.). Die eigene Identität setzt sich zusammen aus einer Mannigfaltigkeit von Ein- und Ausgrenzungen, mal sieht sich das Ich als Teil einer Ordnung, von einer nächsten fühlt es sich ausgeschlossen. Das menschliche Subjekt ist ein in sich selbst widersprüchlicher Raum und setzt sich aus einer Vielzahl von Identitäten zusammen. Diesen Identitäten ist gemein, dass sie eine Dimension des „Eigenen“ gegenüber einer Dimension des „Fremden“ aufbauen oder diesen Gegensatz zumindest implizit mitdenken.

⁴¹ Waldenfels (1997), S. 72.

⁴² Niklas Luhmann: *Beobachtungen der Moderne*, Wiesbaden 2006, 93ff.

⁴³ Waldenfels (1997), S. 71.

⁴⁴ Waldenfels, Gehring, Gelhard (2017), 1119f.

⁴⁵ Pierre Bourdieu: *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*, Wien 1990, S. 96.

3.2 Fremdheit als Außer-ordentliches und als Grenze der eigenen Ordnung

Ordnungsprozesse ziehen in einer widersprüchlichen Art und Weise Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem: Sie grenzen ein, indem sie ausgrenzen.⁴⁶ Der Begriff des Fremden markiert einen Ort, der außerhalb eines zugänglichen Bereichs liegt (vgl. S. 22). „Fremdes“ und „Fremde“ stehen außerhalb der „eigenen“ Ordnung. In gewisser Weise stellt daher Fremdheit einen Gegenbegriff zum Begriff der Ordnung dar. Fremdes entzieht sich dem Vergleich und Ausgleich. „Als Außer-ordentliches steht es quer zu den Vergleichsmaßstäben der diversen Ordnungen.“⁴⁷ Diese Außer-ordentlichkeit macht einerseits machtlos – und eröffnet zugleich Räume der Freiheit. Fremdheit kann daher sekundär mit Sehnsüchten und Wünschen nach der Erfüllung unerfüllter Bedürfnisse aufgeladen werden. Fremdheit wird so zum ambivalenten „Komplement“⁴⁸ bestehender Sehnsüchte und bedroht auch deshalb die „eigene“ Ordnung.

Das Fremde ist „un-ordentlich“⁴⁹, da es menschliche Ordnungen hinterfragt, sich ihrer Zuordnung widersetzt. Gleichzeitig ist es ihr „Konstrukt“.⁵⁰ Das Ausgegrenzte steht außerhalb der Ordnung und definiert jedoch gleichzeitig durch seine Außer-ordentlichkeit die Grenze der Ordnung und damit die Ordnung selbst. „Das Fremde als Außer-ordentliches setzt also jene Ordnungen voraus, die es überschreitet.“⁵¹ „Der Fremde“, ergänzt Reuter, „ist damit *als das Andere der Ordnung dennoch ein Teil der Ordnung* und demzufolge nicht vom Eigenen zu trennen. [...] Den Fremden und das Fremde gibt es aber dann, strenggenommen, nicht. Was als fremd gilt und wahrgenommen wird, wird in verschiedenen Gesellschaften und Epochen, im Rahmen verschiedener wissenschaftlicher Herangehensweisen unter verschiedenen Blickwinkeln und auf unterschiedlichen Analyseebenen ausgehandelt und somit jeweils *anders* ‚konstruiert‘.“⁵²

Auf diese Weise gibt es Fremdes eigentlich nicht und gleichzeitig schon. Es gibt es nicht, weil Fremdheit erst durch bestehende Ordnungskonstruktionen als solche wahrgenommen wird, es gibt es schon, weil es einen Bereich markiert, der durch diese Ordnungskonstruktionen eben nicht einordbar ist. Fremdes ist gleichzeitig Teil und Nicht-Teil der eigenen Ordnung: Teil, weil

⁴⁶ Waldenfels (1997), S. 69.

⁴⁷ Ebd., S. 77.

⁴⁸ Reuter (2002), 57-63.

⁴⁹ Ebd., S. 11.

⁵⁰ Ebd., S. 13.

⁵¹ Waldenfels (1997), S. 73.

⁵² Reuter (2002), S. 14; mit Verweis auf Rolf-Peter Janz: Einleitung, in: Ders.: *Faszination und Schrecken des Fremden*, Frankfurt am Main 2001 (= Edition Suhrkamp), S. 7–19.

es die Schwelle zum Bereich des Eigenen markiert und definiert, Nicht-Teil, weil es als außerhalb und quer zur eigenen Ordnung stehend „im vollen Sinne gar nicht zu erreichen ist“.⁵³

3.3 Strukturen der Aufmerksamkeit für das Fremde

Wie gerät Fremdheit, gerät eine fremde Ordnung in den Blick? Fremdheit ist zunächst das, was die Aufmerksamkeit als fremd identifiziert: „Die Aufmerksamkeit ist etwas so Gewöhnliches“, schreibt Waldenfels, „dass man es kaum mit dem Problem des Fremden zusammenbringt. Doch damit verpasst man eines der wichtigsten Einfallstore, durch die Fremdes zu uns dringt. [...] Wem etwas auffällt, der weiß nicht im Voraus, womit oder mit wem er es tun hat. Das Aufmerken ist bereits eine erste Antwort auf Fremdes.“⁵⁴

Um subjektiv-menschliche Ordnungen zu verstehen, die auf „Außer-ordentliches“ aufmerksam werden, ist es hilfreich, nachzuvollziehen, wie das menschliche Denken Kategorien bildet. Im Überblick kognitionswissenschaftlicher Forschungen zum kategorialen Denken lässt sich festhalten, dass bei der Bildung von Kategorien *Ähnlichkeit* eine große Rolle spielt.⁵⁵ *Fremdheit* wäre demgegenüber eher dem Bereich des *Unähnlichen* zuzuordnen. „Diejenigen Objekte oder Ereignisse werden zu Kategorien zusammengefasst, die sich in ihrer Merkmalsstruktur ähneln. Neue Objekte oder Ereignisse werden gemäß ihrer Ähnlichkeit zu den Kategorien klassifiziert, die wir bereits haben.“⁵⁶ Diese Grundstruktur der menschlichen Umweltwahrnehmung, Objekten oder Ereignissen bestimmte Merkmale zuzuordnen, belegen viele Alltagsbeispiele: Ein Vogel lässt sich an seinem zierlichen, gefiederten Aussehen erkennen, daran, dass er fliegt und singt – weshalb es leichtfällt, eine Meise und einen Spatz als Vogel zu bezeichnen. Bei einem Pinguin oder einem Strauß erscheint es dagegen schon schwieriger – sie sind „*eigentlich* ein Vogel, *aber...*“.

Bei der Untersuchung von Kategorienbildungen lassen sich oftmals Sätze mit einer *eigentlich-aber-Struktur* entdecken, die auf eine Konkurrenz verschiedener kategorialer Ordnungssysteme verweisen. Kognitionswissenschaftliche Theorien betonen daher in jüngerer Zeit immer stärker die „Existenz multipler Kategoriensysteme“, die je nach Objekt je eine andere Arten der Kategorisierung wählen, und in denen regelbasierte, prototypische und exemplarische Zugänge gleichermaßen zum Zuge kommen.⁵⁷ Bei Ordnungsprozessen werden gleichzeitig mehrere

⁵³ Waldenfels (1997), S. 70.

⁵⁴ Waldenfels (2006), S. 92.

⁵⁵ Michael R. Waldmann: Kategorisierung und Wissenserwerb. in: Jochen Müsseler, Martina Rieger (Hg.): *Allgemeine Psychologie*, Berlin, Heidelberg 2017 (= SpringerLink : Bücher), S. 357–399, hier S. 359–370.

⁵⁶ Michael R. Waldmann: Konzepte und Kategorien. in: Joachim Funke, Peter A. Frensch (Hg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition.*, Göttingen u. a. 2006, S. 283–293, hier S. 284.

⁵⁷ Michael R. Waldmann (2017), S. 367–370.

Arten des kategorialen Denkens aktiv, die sich gegenseitig beeinflussen. Das explizite Entscheidungssystem testet mehrere Hypothesen – am Ende setzt sich das Kategoriensystem durch, von dem die größte Zahl korrekter Kategorisierungen erwartet wird.⁵⁸ In den vergangenen Jahren wurde die Evidenz multipler Systeme in einer Vielzahl von Studien aufgezeigt.⁵⁹ „Generell entsteht das Bild, dass bei jeder Aufgabe mehrere Gehirnbereiche zusammenwirken, dass es aber auch aufgabenspezifische Muster gibt.“⁶⁰ Wenig bekannt ist noch „über Ereigniskategorien oder abstrakte Kategorien. Auch das Zusammenspiel zwischen kategorialen Repräsentationen und kausalem und funktionalem Wissen wird in letzter Zeit immer stärker untersucht.“⁶¹ Manche Ordnungen der Umwelt sind implizit, andere explizit, zudem gibt es viele Mischformen, je nach Aufgabe und Intention der Ordnung.

Bereits hieran lässt sich erkennen, dass die „Frage, was Ähnlichkeit ist, keineswegs einfach zu klären ist“, wie Michael Waldmann bezüglich des Forschungsstandes zum kategorialen Denken schreibt: „So erfolgreich die Ansätze, die ähnlichkeitsbasierte Kategorisierung annehmen, auch sind, erwiesen sie sich als zumindest unvollständig.“⁶² In jüngster Zeit konnten immer mehr Ansätze zeigen, „dass bereichsspezifisches und abstraktes Vorwissen und die Zwecke der Kategoriennutzung einen großen Einfluss auf die Art der Kategorienbildung haben.“ Der Kontext der Nutzung von Kategorien ist „mindestens ebenso bedeutend ist wie der Einfluss von Strukturen in der Welt“.⁶³

Aufmerksamkeitsprozesse selektieren aus einer Vielzahl von Reizen diejenigen, die für das Bewusstsein relevant erscheinen. Auch ein Aufmerksamwerden auf Fremdes resultiert daher aus einer Vielzahl von *Selektionsprozessen* und *Relevanzentscheidungen*, welche wiederum auf kognitive Ordnungen und verinnerlichte gesellschaftliche Klassifikationen zurückzuführen sind. Sie bestimmen, welche Dinge der Aufmerksamkeit auffallen und welche nicht. Markus Rieger-Ladich belegt solche verinnerlichten Strukturen der Aufmerksamkeit für Fremdes an folgendem Beispiel: „Wenn etwa eine weiße, heterosexuelle Lehrerin, die in einer evangelisch geprägten Kleinstadt auf der Schwäbischen Alb aufgewachsen ist und den regionalen Dialekt spricht, in einer Grundschule im Reutlinger Osten unterrichtet, dann tut sie dies, indem sie zwar eine Vielzahl von Merkmalen auf sich vereinigt [...] dies allerdings mit dem seltenen Privileg,

⁵⁸ So der Ansatz von Ashby u.a. im Rahmen eines konnektionistischen Lernmodells COVIS, vgl. F. Gregory Ashby, Leola A. Alfonso Reese, And U. Turken, Elliott M. Waldron: A neuropsychological theory of multiple systems in category learning, in: *Psychological Review* 105 (1998), 442-481.

⁵⁹ Michael R. Waldmann (2017), 369f.

⁶⁰ Ebd., S. 369.

⁶¹ Ebd., S. 391.

⁶² Ebd., 390f.

⁶³ Ebd., S. 391.

damit kaum einmal offen konfrontiert zu werden. Selbst wenn sie, um dieses Gedankenspiel weiterzuführen, auf eine Klasse trifft, in der von den [...] zehn Schülerinnen und Schülern vier aus dem Kosovo stammen, zwei aus Afghanistan, zwei aus dem Rheinland und nur zwei aus Schwaben, wird sie immer noch die Norm verkörpern.“⁶⁴

Ordnungen sind stets mit *Erwartungen* verbunden, welche Merkmale einen Ordnungskontext als solchen auszeichnet und wodurch er sich von anderen Kontexten unterscheidet. Der Blick der Aufmerksamkeit fällt auf diese Merkmale, die in einem bestimmten Ordnungskontext und aus einer bestimmten Erwartung heraus als *distinkt* empfunden werden. Auf einen derartigen Erwartungskontext verweist auch Cicero in einer der ältesten bekannten Ordnungsdefinitionen, wenn er Ordnung als „Zusammenstellung von Dingen an passenden und ihnen zukommenden Plätzen“ beschreibt.⁶⁵ Nicht nur Dinge, auch Menschen können solchen Ordnungsstrukturen gewissermaßen „einverleibt“ werden. In seiner Studie zur „Ökonomie des sprachlichen Tausches“ macht Pierre Bourdieu deutlich, wie aus einer „Vorstellung (vision) von der sozialen Welt“ „Prinzipien der sozialen Gliederung (di-vision)“ erwachsen.⁶⁶ Am Ende steht der menschliche „Habitus“ als eine Verkörperung von Ordnung, die auf eine Vielzahl von ökonomischen, politischen, kulturellen Ordnungsprozessen zurückzuführen ist.⁶⁷

Julia Reuter schreibt dementsprechend: „Den Fremden als fremd zu erfahren, indem sein fremdes Aussehen, seine fremde Kleidung bzw. unbekannten Verhaltensweisen als Zeichen seiner Andersartigkeit kommunikativ behandelt werden, ist gerade Ausdruck dafür, dass wir eine ‚Ordnung‘ in Form von Wirklichkeitsvorstellungen, Wahrnehmungsmustern, Erfahrungswissen, Beurteilungsmaßstäben, gesellschaftlichen Konventionen und Normen in uns tragen, mit der wir die Menschen, Dinge und Sachverhalte um uns herum als zugehörig oder nicht-zugehörig, als vertraut oder fremd identifizieren, sprich einordnen können.“⁶⁸

Dies ist ein wichtiger Sachverhalt. Ordnungen des Fremden manifestieren sich nicht nur in offiziellen Institutionen, sondern auch in schwer erfassbaren Strukturen, die das Verhalten von Individuen und Gesellschaften dennoch mitbestimmen. Die Trennung von Eigen und Fremd erscheint im Handeln und Bewusstsein der Menschen nicht nur als Folge erst zu festigender

⁶⁴ Markus Rieger-Ladich: Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. in: Thorsten Bohl, Jürgen Budde, Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*, Bad Heilbrunn 2017 (= UTB Schulpädagogik), S. 27–42, 38f.

⁶⁵ Cicero: *De officiis* 1,40, zitiert nach Waldenfels (1987a), S. 17.

⁶⁶ Bourdieu (1990), S. 95.

⁶⁷ Pierre Bourdieu: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main 2006, 277ff.; vgl. auch Waldenfels (1987a), 79f.

⁶⁸ Reuter (2002), S. 13.

Ordnungskonstruktionen, sondern besitzt vielfach den Status des „Selbstverständlichen“⁶⁹, das gar nicht mehr bewusst gemacht wird. Ordnungen des Fremden lassen sich daher sowohl als *versteckt* wirkende *Ordnungsnetze*, als auch als *explizite Strukturen* analysieren.

3.4 Bedrohung und Manifestation der eigenen Ordnung

Allen oben aufgezeigten Steigerungsformen des Fremden wohnt ein Potential inne, das vertraute Ordnungen zu stören oder zu bedrohen vermag.⁷⁰ Dies ist möglicherweise die beunruhigendste Dimension des Fremden: dass es allein durch seine Anwesenheit oder sein Herantreten eine Veränderung der vertrauten Ordnung etabliert, darauf hinweist, dass die Ordnung der Dinge ganz anders sein könnte, als sie im Moment erscheint. Hier genügen bereits kleine Zeichen wie ein ungewohnter Blick, ein Lächeln, ein Schweigen, eine offen gelassene oder verriegelte Tür, um ein Gefühl von der Fragilität gewohnter Ordnungen zu erwecken. Jedes „Auftreten einer alternativen Form, das Soziale zu organisieren“⁷¹, reicht aus, um die bisherige Ordnung nur noch als eine Variante unter vielen erscheinen zu lassen, und sie so in ihrer Form anzufordern. Die „Geltung einer Ordnung ist immer dann bedroht, wenn sie als solche in den Blick gerät – eben als *eine* Ordnung. Sie büßt unweigerlich ihre Autorität ein, wenn sie sich an anderen Ordnungen messen lassen muss, wenn ihre Stimme nur noch als eine Stimme unter anderen wahrgenommen wird.“⁷²

Angesichts dessen streben Menschen zu einer Bekräftigung ihrer grundlegenden Ordnungen. Die Mechanismen der System Justification, die bestehende Verhältnisse rechtfertigen und nachträglich rationalisieren will, sind durch viele Forschungen belegt. Von einem Bestätigungsfehler oder einer Confirmation Bias spricht man, wenn selbst an Überzeugungen oder Hypothesen festgehalten wird, die sich als offensichtlich falsch erwiesen haben. Eine Meta-Studie von Man-Pui Sally Chan et al.⁷³ belegt, dass es wenig zielführend ist, diese einfach als „falsch“ zu markieren. Selbst diejenigen Informationen, die man selbst als falsch erkennt, üben weiterhin einen Einfluss auf die Struktur des Denkens aus. Kognitive Prozesse, die Vorstellungen abrufen, versuchen gleichzeitig, die eigene Haltung zu erklären und suchen gezielt nach Informationen, die zur eigenen Argumentation passen, und ordnen sie dieser zu. Es wird diskutiert, wie sich solche Fehlinformationen am besten korrigieren lassen: ob man

⁶⁹ Ebd., S. 10.

⁷⁰ Waldenfels (1997), 73f.

⁷¹ Rieger-Ladich (2017), S. 30.

⁷² Ebd.

⁷³ Man-Pui Sally Chan, Christopher R. Jones, Kathleen Hall Jamieson, Dolores Albarracín: Debunking: A Meta-Analysis of the Psychological Efficacy of Messages Countering Misinformation, in: *Psychological science* 28 (2017), S. 1531–1546.

besser einen Gegenentwurf präsentieren soll, der auf die falschen Informationen gar nicht mehr eingeht oder ob man auf die Fehlinformationen explizit eingehen und diese korrigieren sollte. Eine aktuelle Studie findet Belege dafür, dass die zweite Option besser ist.⁷⁴ Chan et al. raten ebenfalls, Falschinformationen argumentativ möglichst breit zu korrigieren, empfehlen aber gleichzeitig: „keep expectations low“.⁷⁵ Eine weitere aktuelle Studie zeigt, wie stark auch die politische Zugehörigkeit die Bereitschaft prägt, bestimmte Fakten als richtig oder falsch anzuerkennen. Die Autor*innen schreiben zu den Ergebnissen: “We found that both liberals and conservatives were motivated to interpret scientific information in ways consistent with their attitude stances. Additionally, liberals and conservatives were also more likely to deny the scientific credibility of the results when the correct interpretation of the data conflicted with their attitudes (for most issues).”⁷⁶ Die Mehrheitsmeinung der politischen Gruppe, der sich die Probanden zugehörig fühlten, wurde stärker gewichtet als die präsentierte Faktenlage.

Michel de Certeau macht deutlich: Jeder „Grenzziehung“ wohnt eine „Erzählung“ inne.⁷⁷ Mithilfe von Erzählungen lassen sich die Dinge der Welt auf oft machtvoller Art und Weise ordnen. Solche Erzählungen können auch in Gestalt kollektiver Erinnerungen gesellschaftlich gelehrt und weitergetragen werden. Ein Beispiel für solch eine kollektive Erinnerung ist der sogenannte „Kolumbusmythos“: Menschen des Mittelalters hätten bis auf sehr wenige Gelehrte geglaubt, dass die Erde eine Scheibe sei. Ein Irrglauben, so der Mythos, der erst durch Menschen wie Christoph Kolumbus überwunden werden konnte. Diese falsche Behauptung⁷⁸ findet sich bis in die Gegenwart in deutschen Schulbüchern: „In 88 % der analysierten deutschen Schulbücher aus der Zeit zwischen 2000 und 2010 ist der Mythos der flachen Erde – die Basisannahme des Kolumbusmythos – gegenwärtig.“⁷⁹ Der Kolumbusmythos folgt dem Narrativ der Entstehung einer aufgeklärten westlichen Zivilisation, die mit der Entdeckung Amerikas und mit der Etablierung eines neuen Welt- und Menschenbilds einherging: Ein

⁷⁴ Ullrich K.H. Ecker, Joshua L. Hogan, Stephan Lewandowsky: Reminders and Repetition of Misinformation: Helping or Hindering Its Retraction?, in: *Journal of Applied Research in Memory and Cognition* 6 (2017), S. 185–192.

⁷⁵ Chan, Jones, Hall Jamieson, Albarracín (2017), S. 1544.

⁷⁶ Anthony N. Washburn, Linda J. Skitka: Science Denial Across the Political Divide, in: *Social Psychological and Personality Science* 8 (2017), 6.

⁷⁷ Michel de Certeau: *Kunst des Handelns*, Berlin 1988, S. 226–236.

⁷⁸ Es lassen sich eine Vielzahl Belege dafür finden, dass Menschen über das ganze Mittelalter hinweg von einer Kugelgestalt der Erde ausgingen. Der Mythos selbst geht wahrscheinlich u.a. auf Erzählmuster aus Washington Irvings Werk „A History of the Life and Voyages of Christopher Columbus“ (1828) zurück. Bei Irving wird einer wissenschaftlich-empirischen Fortschrittsvision von Kolumbus der wissenschaftsfeindliche und rückständige Aberglaube in Spanien des 15. Jahrhunderts gegenübergestellt, und gleichzeitig die USA des 19. Jh. in modernistischer Weise in die Tradition Kolumbus' gestellt, vgl. Roland Bernhard: *Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*, Göttingen 2013, S. 50–57.

⁷⁹ Ebd., S. 63.

„typischer Aufbau der Entdeckungsgeschichte in deutschsprachigen Schulbüchern“ ist daher der folgende: „Im Rahmen eines Kapitels, das den Aufbruch in eine neue Zeit thematisiert, ist zuerst von der Entdeckung Amerikas durch Kolumbus die Rede, anschließend wird im Kapitel über Humanismus und Renaissance insbesondere auf Erfindungen eingegangen, wobei das neue kopernikanische Weltbild und in manchen Fällen auch die Geschichte Galileis behandelt wird.“⁸⁰ Dass der Kolumbusmythos seit mehreren Jahrzehnten wissenschaftlich widerlegt ist, findet dagegen kaum Berücksichtigung. Bis zu einem gewissen Grade erscheint dies nachvollziehbar: Durch die Widerlegung des Kolumbusmythos ist nicht nur der Aufbau einiger Schulbücher angefragt, sondern auch eine größere Erzählung: die Entstehung einer „modernen“ Identität des „Westens“, die von „rückständigen“ Weltbildern des Mittelalters abgegrenzt ist.

Fremdes als das „Außer-ordentliche“ hat also viele Gesichter. In Gestalt von Personen und ihren Haltungen und Gewohnheiten kann es Gesellschaftsordnungen anfragen, Gruppenidentitäten und Privilegien zur Disposition stellen, Erzählungen mit einer Gegenerzählung kontrastieren... Ordnungen antworten auf Beunruhigungen durch Außer-ordentliches mit einer Manifestation der „eigenen“ Ordnung, die Fremdes ausgrenzt und oft sanktioniert. Die „Zuschreibung“⁸¹ von Fremdheit ist deshalb auch ein „Regulativ“⁸², das vor allem die eigene Ordnung festigt. Fremdheit ist also ein hochgradig ambivalenter Begriff, dessen Zuschreibung gleichzeitig ein ambivalentes Machtverhältnis beschreibt. Dieses impliziert sowohl das Bestreben, das Eigene durch Ausgrenzung des Fremden zu schützen, als auch die Unmöglichkeit, das ordnungshinterfragende Potential des Fremden gänzlich unterbinden zu können. Fremdes wird so zur widersprüchlichen „Chiffre der Macht“.⁸³ In dieser Spannungssituation kann Fremdheit als Produkt von Zuordnungen nie statisch sein, bleibt immer vom Moment der Bewegung und Veränderung abhängig. Stets ist es auch ein reflexives Moment sozialer Interaktion, wie Herbert Mead es beschreiben würde.

⁸⁰ Ebd., S. 66.

⁸¹ Reuter (2002), 34-41.

⁸² Ebd., 41-48.

⁸³ Ebd., 48-57.

4. Fremdheit als Zuschreibung, Othering und Ausgrenzung

„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.“⁸⁴

Die Perspektive auf „Fremdheit“, die in diesem Zitat zum Ausdruck kommt, unterscheidet sich stark von derjenigen, die in der ersten kontextuellen Klärung behandelt wurde. Hier geht es nicht um die spezielle Erfahrung und daraus folgernd die Entzogenheit des Wesens des Fremden, sondern um „diskursive Praktiken“, die „Fremdheit“ einer bestimmten Person oder Gruppe zuschreiben. Fremdheit kann nicht nur Ausdruck einer Erfahrung sein. Oft ist es ein Etikett, das aus einem machterhaltenden Ziel heraus verliehen wird: Menschen reagieren auf eigene Verunsicherungen mit Strategien des Fremdmachens – sie machen das Fremde fremder, um das Eigene „eigener“ zu machen. „Fremdheit“ kann so nicht nur auf eine situative Verstehensunmöglichkeit, sondern auf ein situationsübergreifendes „Wie-wir-alle-wissen“ zurückzuführen sein. Diese Art der „Fremdheit“ hat eine mindestens ebenso stabilisierende wie irritierende Wirkung. Die postkoloniale Theorie hat für diese Strategien des Fremdmachens den Begriff Othering geprägt.

4.1 Othering und „Wissen“ über „Fremdheit“

Die vorangegangenen Einordnungen der letzten Kapitel haben gezeigt, dass zahlreiche widersprüchliche Bedeutungsnuancen im Begriff der „Fremdheit“ mitschwingen. Allen Nuancen ist jedoch gemein, dass die Dimension des „Fremden“ immer einen Gegensatz zur Dimension des „Eigenen“ aufbaut oder mitdenkt. Bereits die ehrbarsten Ansichten hinter einer „Fremdzuschreibung“ bergen die Problematik des Otherings, des Fremdmachens, in sich. Im Zuge der postkolonialen Forschung haben Edward W. Said und Gayatri Chakravorty Spivak solche Othering-Prozesse in einer Vielzahl von Studien untersucht.⁸⁵

⁸⁴ Paul Mecheril, Oscar. Thomas-Olalde: Die Religion der Anderen: Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. in: Brigit Allenbach (Hg.): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, Zürich 2011 (= Religion - Wirtschaft - Politik), S. 35–66, hier S. 51.

⁸⁵ Der Begriff Othering geht auf Spivak zurück, vgl. Gayatri Chakravorty Spivak: *The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives*, in: *History and Theory* 24 (1985), S. 247–272, 252–257. Edward Said verwendet den Begriff selbst nicht, doch seine Analysen werden in der postkolonialen Rezeption als maßgeblich für die Othering-Forschung angesehen, vgl. Mecheril, Thomas-Olalde (2011), 47. Wichtige Grundlegungen finden sich auch bei Anouar Abdek-Malek: *Orientalism in Crisis*, in: *Diogenes* 11 (1963), S. 103–140 und Johannes Fabian: *Time and the other. How anthropology makes its object*, New York 2014.

Saids bekanntestes und einflussreichstes Werk hierzu ist seine 1978 erschienene Monographie „Orientalismus“.⁸⁶ Said beschreibt dort, wie in der Literatur Europas seit der Kolonialzeit ein Bild des „Orients“ gezeichnet wurde, gegenüber dem eine „europäische bzw. westliche Identität“ abgegrenzt wurde. Für den realen Siedlungs- und Kulturenraum, der als „Orient“ bezeichnet wurde, hatte diese Zuschreibung viele negative Konsequenzen: Aus einem geheimnisvollen und verklärten Sehnsuchtsort wurde bald ein erst noch aufzuklärender und zu erobernder Herrschaftsraum der Großmächte.

Auch Spivak befasst sich mit den Auswirkungen des Kolonialismus, die teils bis heute überdauert haben. Sie arbeitet heraus, dass die Zeit für die eroberten Länder eine Zeit schlimmster Unterdrückung bedeutete, dass aber gleichzeitig die Kolonialmächte selbst durch die Kulturen, auf die sie trafen, in ihrem universalen Anspruch angefragt wurden. Auf die Selbstverunsicherung reagierten die Kolonialmächte mit Strategien des „Othering“. Die Abgeordneten der Kolonialmächte betraten und unterwarfen die Kolonien mit dem Selbstbewusstsein, „repräsentative“ Vertreter der neuen Herrschaft zu sein, und in der Selbstgewissheit, die Bewohner seien noch unkundig bezgl. der nun bestehenden Ordnung und müssten durch sie selbst erst aufgeklärt werden.⁸⁷ Aus alteingesessenen Bewohnern wurden so „Fremde“ und aus Neuankömmlingen legitime Anwälte der bestehenden Ordnung. Eine solche Umordnung der bestehenden Verhältnisse nennt Spivak auch *Weltmachen* („worlding“).⁸⁸

Othering als ordnendes, künstlich Fremdheit produzierendes Prinzip räumt „fremden“ Personen, Dingen und Formen keine Möglichkeit ein, jemals Teil der „eigenen“ Ordnung zu werden. Othering denkt Fremdheit statisch, unveränderlich und niemals dem Eigenen gleichgestellt. „Fremdes“ wird zum Objekt, zum bloßen Korrektiv, oft zur Bedrohung des Subjekts. Strategien des Otherings begründen „Fremdheit“, indem sie sich in symbolischer Weise auf Raum, Zeit, Körper und weitere Kategorien beziehen, und so eine „fremde“ von einer „eigenen“ Sphäre abgrenzen. Auch hier zeigen Said und Spivak anhand kolonialer Diskurse wichtige Prinzipien auf, die sich auch auf andere Kontexte übertragen lassen. Orientalisierende

⁸⁶ Said (2014); Auch wenn einige von Saids Thesen heute als zu scharf und zu monokausal angesehen werden, hält das Werk seinen Rang als „Gründungsdokument postkolonialer Theorie“ und hat seither weitreichende Rezeption erfahren, vgl. Castro Varela, María do Mar, Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld 2015, insb. 96.

⁸⁷ Um dies zu verdeutlichen führt Spivak das Beispiel eines englischen Captains an, der zu Beginn des 19. Jh. in die Hügel von Simla in Indien gesandt wird, um die dortigen Bewohner in Kenntnis über die neue englische Kolonialherrschaft zu setzen. Er habe diese Reise unternommen, schreibt er in einem Brief, „to acquaint the people who they are subject to, for as I suspected they were not properly informed of it and seem only to have heard of our existence from conquering the Goorkah and from having seen a few Europeans passing thro’ the country.“ Diese Denkweise, so Spivak, sei zu der damaligen Zeit keinesfalls ein Einzelfall gewesen. Vgl. Board’s Collections 1819-1820; Extract Bengal Secret Consultations, zitiert nach Spivak (1985), S. 254.

⁸⁸ Ebd., S. 253.

Diskurse folgten laut Said einer „imaginären Geographie“, indem sie einen Raum des „Ostens“ einem Raum des „Westens“ gegenüberstellten.⁸⁹ Hierbei handelte es sich gleichwohl, so Said, um einen „beträchtlichen geographischen Ehrgeiz“⁹⁰, der sich zunächst ein riesiges Gebiet der Welt vornimmt, um es in einem zweiten Schritt wieder in „handliche Teile“⁹¹ zu zerlegen. Oft zu beobachten sind auch „historisch-ahistorische“ Argumentationen: historisch deshalb, weil jene Begründungsfiguren, um das „Wesen des Fremden“ zu erklären, bis weit in die Vergangenheit zurückgreifen, ahistorisch deshalb, weil sie diesem Wesen keinerlei historische Evolution, Entwicklung und Veränderung zugestehen, sondern als Produkt ihrer ahistorisch unveränderlichen Spezifika begreifen, die über die Zeit schon immer so waren und bleiben werden.⁹² Eine mächtige Begründungsfigur von „Fremdheit“ ist auch die, die sich auf einen „entkörperlichten Körper“ bezieht. Said stellt heraus, dass der Raum des „Orients“ oft mit einer sinnlich-exzentrischen Körperlichkeit assoziiert wurde/wird, der der europäische Betrachter als ein „niemals beteiligter, sondern stets distanzierter Voyeur“ gegenübersteht.⁹³ Dieser Voyeurismus kann aber schnell in einen sexistischen Protektionismus umschlagen, wie nicht zuletzt das Klischee von der „weißen Frau“ zeigt, die von „dunkelhäutigen Männern“ beschützt werden muss (das auch in orientalistischen Diskursen immer wieder bedient wurde). Eine variierte Form dieses sexistischen Protektionismus ist es, wenn „die Frau“ des „fremden Kulturkreises“ vor den „dortigen Zuständen“ geschützt werden muss.

Spivak arbeitet solche Strukturen anhand des Konflikts um die sog. „Witwenverbrennung“ im kolonialen Indien heraus. In der indischen Tradition wurde dieses Ritual *Satī* genannt (es lässt sich mit „die gute Ehefrau“ übersetzen und beschreibt eine religiöse Praxis, bei dem die Ehefrau den Tod ihres Mannes rituell und gleichzeitig physisch wiederholt). Spivak zeigt auf, wie der Körper der Witwe zum Kampfplatz zweier rivalisierender patriarchaler Narrative wurde: Für selbsternannte Verfechter der indischen Tradition wurde *satī* zum Symbol antikolonialen Widerstands und zum schützenswerten Kulturgut Indiens, bis hin zur zynischen Formulierung: „Die Frauen wollten tatsächlich sterben“. Die englischen Kolonialherren dagegen blieben ihrer Linie „Weiße Männer, die braune Frauen vor braunen Männern retten“ treu, und konnten doch,

⁸⁹ Said (2014), 65-90.

⁹⁰ Ebd., S. 66.

⁹¹ Ebd., S. 90.

⁹² Said zitiert Anouar Abdel Malek, der über die Vorgehensweise der klassischen Orientalistik schreibt: Die Vorgehensweise sei „both ‚historical‘, since it goes back to the dawn of history, and fundamentally a-historical, since it transfixes the being, ‚the object‘ of study, within its inalienable and non-evolutive specificity, instead of defining it as all other beings, states, nations, peoples and cultures - as a product, a resultant of the vection of the forces operating in the field of historical evolution“, vgl. Abdek-Malek (1963), S. 108; vgl. Said (2014), S. 118.

⁹³ Said (2014), 124f.

wie Spivak anmerkt, oft nicht einmal die Namen der „geretteten“ Frauen richtig schreiben.⁹⁴ „Die beiden Sätze reichen aus“, so Spivak, „um einander über weite Strecken zu legitimieren.“⁹⁵ Für die Stimmen der Frauen selbst blieb in diesem aufgeladenen Machtkampf, der eigentlich um die Deutungshoheit und Vorherrschaft im kolonialen Indien rang, kein Raum, sie wurden gewissermaßen „ausradiert“.⁹⁶ In ihrer Historisierung erfährt diese „Sprachlosigkeit“ eine besonders zynische Note: „Niemals trifft man auf das Zeugnis eines Stimmbewusstseins der Frauen.“⁹⁷ Ihre Position wurde zum Opfer zweier konkurrierender Othering-Diskurse, die beide mit einem „Eigen“-„Fremd“-Schema arbeiten und die Witwen für ihre jeweilige Argumentation instrumentalisieren.

Die Sprachlosigkeit eines Subjekts angesichts von Othering-Strukturen, die so weit gehen kann, dass es völlig durch diese bestimmt wird, ist eine der abgründigsten Auswirkungen von Othering. Mehr noch als Said betont Spivak die Unterlegenheit, in der sich das durch Othering-Prozesse fremdgemachte Subjekt befindet.⁹⁸ „Fremdheit“ geht bei Spivak vielfach mit Macht- und Sprachlosigkeit einher.

Die von Said und Spivak aufgedeckten Prinzipien des Otherings können auch anhand aktueller Beispiele aufgezeigt werden: In Berlin war 2019 ein AfD-Wahlplakat zu sehen, auf dem ein historisches Gemälde eines Sklavenmarktes abgedruckt ist. Auf diesem umringen mehrere Männer mit Turbanen eine nackte Frau und fassen ihr in den Mund. Unter dem Bild sind auf dem Plakat folgende Slogans zu lesen: „Damit aus Europa kein ‚Eurabien‘ wird. Europäer wählen AfD!“ Und klein darüber: „Dieses Bild ist Teil der AfD-Serie ‚Aus Europas Geschichte lernen‘.“⁹⁹ Es ist deutlich ersichtlich, wie das Plakat Europa und Islam in einen identitären Gegensatz stellt und sich hierbei räumlicher, historischer und körperlicher Symbole bedient. Auch wenn die symbolischen Gegenüberstellungen keiner wissenschaftlichen Überprüfung standhalten, erreicht das Plakat gerade durch seine Symbolsprache eine eingängige Wirkung.

Othering spricht schnelle Denkprozesse in Form einer Informationsverarbeitung an, die sich die Welt mittels binärer Ja/Nein-, Innen/Außen-Gegensätze erschließt und die zudem oft emotional

⁹⁴ Gayatri Chakravorty Spivak: *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*, Wien 2008, S. 81.

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ Castro Varela, María do Mar, Dhawan (2015), S. 197.

⁹⁷ Spivak (2008), S. 81.

⁹⁸ Sune Qvortrup Jensen: Othering, identity formation and agency, in: *Qualitative Studies* 2 (2011), S. 63–78, hier S. 65.

⁹⁹ Vgl. hierzu auch: <https://www.tagesspiegel.de/berlin/afd-europawahlkampf-in-berlin-die-nackte-frau-und-die-boesen-turbantraeger/24214994.html> (zuletzt geprüft am 20.09.2020).

aufgeladen ist. Die sexuellen Übergriffe in der sog. „Kölner Silvesternacht“ führten Anfang 2016 zu einer emotionalisierten Debatte in Deutschland. Auch hier wird ein Zusammenwirken von „räumlich-unräumlichen“, „historisch-ahistorischen“ und „körperlich-entkörperlichten“ Begründungsfiguren deutlich. Das beginnt mit dem Namen des Ereignisses, der sich aus einer Orts- und einer Zeitangabe zusammensetzt. „Köln“ kann symbolisch für eine deutsche Großstadt stehen und wurde in einigen Debattenbeiträgen zum Symbol des „deutschen Raums“ insgesamt stilisiert. „Silvesternacht“ markiert eine Zeitenwende, die symbolisch ein „Zuvor“ und ein „Danach“ in der deutschen Flüchtlingspolitik scheidet. Die als „Nafri“ bezeichneten Täter können als Verkörperung eines „fremden Raums“ gelesen werden, der in den „eigenen Raum“ eindringt – die Abkürzung „Nafri“ steht für eine nordafrikanische Herkunft. Dass es sich hierbei vorwiegend um eine symbolische Raumbezeichnung handelt, lässt sich nicht zuletzt daran erkennen, dass die Taten in der Debatte überhaupt mit der Flüchtlingspolitik von 2015 verknüpft wurden. Schließlich lebten nach Medienberichten die mutmaßlichen Täter schon vor 2015 in Deutschland und in Nordafrika befinden sich keine der Staaten, aus denen 2015 die meisten Asylbewerber*innen nach Deutschland kamen. Die „Kölner Silvesternacht“ ist so zum Symbol geworden, anhand dessen der Umgang mit „Fremden“ in Deutschland insgesamt thematisiert wurde: „Nach Sex-Attacken von Migranten: Sind wir noch tolerant oder schon blind?“, fragte Anfang 2016 der Focus. Auf diesem Titel ist genauso wie auch auf dem Titel einer Wochenendbeilage der Süddeutschen Zeitung ein nackter Frauenkörper gezeigt, auf dem sich schwarze Handabdrücke abzeichnen. Das „Wir“ der Focus-Schlagzeile wird so symbolisch mit dem Frauenkörper, das ihm entgegenstehende „Fremde“ mit der Hand des „Migranten“ in Verbindung gebracht. Beide Titel wurden zurecht kritisiert, weil sie einerseits in einer fragwürdigen Tradition der Frauendarstellung stehen (Körper ohne Gesicht), die den tatsächlichen Opfern der Nacht nicht würdig ist, und andererseits die Geschehnisse unzulässig verallgemeinern. Bedenkenswert an den Debatten um die „Kölner Silvesternacht“ ist, dass sie auf eine Situation zurückzuführen ist, die allein aufgrund der Schwere der Taten wohl mit vielfältigen realen Erfahrungen von Fremdheit verknüpft sind. Relativ schnell hat sich jedoch die Debatte von dem Ereignis selbst losgelöst und die Debattenbeiträge wurden in all ihrer Diversität mit einem Thema verbunden, das schon *zuvor* als deutschlandweite Diskussion bekannt war: Wieviel Migration verträgt Deutschland? Angesichts dieser alles überstrahlenden Diskussion fanden Berichte über die längerfristige Aufklärung der Taten, sowie Berichte über die spätere Situation der Opfer nur wenig mediale Aufmerksamkeit.

Es ist hier wichtig zu betonen, dass echte Erfahrungen von Fremdheit einen *Bruch des Wissens* darstellen, während Otheringstrukturen eine *Reproduktion des Wissens* bedeuten, das zugleich

mit einem hohen Symbolgehalt aufgeladen wird. Sie finden in allen Lebenskontexten statt und produzieren „Fremdheit“ in einem komplexen, sich stetig wandelnden Aushandlungsdiskurs. Doch bei aller Komplexität dieser diskursiven Prozesse neigt Othering im Ergebnis dazu, genau diese Komplexität zu vereinfachen und zu vereindeutigen: „*jeder weiß, wer zu den Anderen gehört, und man weiß das Wesentliche über sie*“.¹⁰⁰ Innerhalb des Begehrens, „Eigenes“ vom „Fremden“ zu scheiden, findet der Prozess des Otherings seinen entscheidenden Zielpunkt: die Definition des Selbst, die Stärkung des „eigenen“ Subjekts. Der schon zu Sprache gekommene Satz „Ich ist ein Anderer“ (vgl. S. 25) findet hier einen neuen Zielpunkt: Menschen machen Fremdes fremder, um ihr Eigenes eigener machen zu können.¹⁰¹

Das „Wissen“, wer „die Fremden sind“ und „man selbst“ sei, bildet die Verstehensgrundlage für viele weitere gesellschaftliche Wissensbereiche. Othering fungiert, wie Michel Foucault es bezeichnen würde, als Dispositiv¹⁰², als epistemisches *a priori*, mit dem Menschen ihre Umwelt wahrnehmen und verstehen (vgl. Kap. V.3.2.1). Es ist ein Wissen, das eine grundsätzliche Differenz zwischen Menschen begründet und so das weitere Erkenntnisinteresse lenkt. Gayatri Spivak bezeichnet solche Mechanismen auch als „epistemische Gewalt“.¹⁰³

Oscar Thomas-Olalde und Paul Mecheril zitieren einen österreichischen Erwachsenenbildner türkischer Herkunft, der eine bezeichnende Geschichte erzählt: „In den 1980er Jahren wurde ich immer wieder zu Podiumsdiskussionen eingeladen, um über die Türken zu sprechen. Vor allem Sozialarbeiter waren daran interessiert, die ‚Lebensweise‘ der Türken besser zu verstehen, um mit ihnen besser arbeiten zu können. Da war ich ein Türke. In den 1990er Jahren wurde ich dann eingeladen, um über die Migranten zu sprechen. Gemeindepolitiker, Pädagog/innen und Lehrer/innen wollten mehr über die ‚Kultur‘, die Familienstrukturen, die Mentalität der Migrantinnen und Migranten wissen. Da war ich Migrant. Seit 2001 werde ich sogar zu lokalen Fernsehsendungen und Podiumsdiskussionen auf Universitäten eingeladen, um über den Islam zu sprechen. Seitdem bin ich nicht nur privat, sondern auch beruflich ein Moslem.“¹⁰⁴

Hier wird nicht mehr in Frage gestellt, ob die Zuordnung zu den einzelnen Gruppen plausibel ist und ob der Betroffene für die erwähnte Gruppe sprechen kann. Im Gegenteil wird er jeweils

¹⁰⁰ Mecheril, Thomas-Olalde (2011), S. 51; vgl. auch Oscar Thomas-Olalde, Astride Velho: Othering and its effects - Exploring the concept. in: Heike Niedrig, Christian Ydesen (Hg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education* 2011, S. 27–51, 36f.

¹⁰¹ Vgl. Thomas-Olalde, Velho (2011), 41.

¹⁰² Vgl. ebd., S. 37–40.

¹⁰³ Castro Varela, Maria do Mar, Dhawan (2015), S. 183.

¹⁰⁴ Mecheril, Thomas-Olalde (2011), S. 50.

als Repräsentant einer speziellen Gruppenform betrachtet, die zwar unter wechselnden Gruppenbezeichnungen, aber als stets *differente* Gruppe innerhalb der Gesellschaft identifiziert wird. Thomas-Olalde und Mecheril schreiben hierzu: „Dieser Bericht [...] zeugt von der ‚epistemischen Macht‘ diskursiver Praktiken, die Subjekte qua Zuordnung und Differenzierung hervorbringen.“¹⁰⁵ Solche epistemischen Zuordnungen und Differenzierungen strukturieren nicht nur Podiumsdiskussionen und Talkshows, sondern bewirken auch, dass auf diese Weise als fremd markierte Menschen sich vielfach schwerer tun, eine Arbeit oder eine Wohnung zu finden. Sie wirken sich somit konkret darauf aus, wie die Betroffenen von anderen in der Gesellschaft gesehen werden und welche Möglichkeiten ihnen dort eröffnet werden.

Solche wirkmächtigen Zuschreibungen betreffen nicht nur migrantisch geprägte Gruppen. Fragen wie: „Warum hat Ostdeutschland etwas gegen Ausländer?“ kombinieren gleich mehrere problematische Gruppenkonstruktionen. Fremdzuschreibungen wirken sich jedoch besonders negativ aus, wenn sie mit rassistisch motivierten Differenzmarkern wie dem Aussehen der Hautfarbe verbunden werden, sodass Betroffene in vielen Lebensbereichen „dem Augenschein nach“ als „Fremde“ markiert sind. Ähnliches gilt für kulturrassistische Fremdzuschreibungen, die mehrere Differenzmarker aus einem „natio-ethno-kulturellen“¹⁰⁶ Begründungshorizont verknüpfen: Eine Muslima mit türkischen Migrationshintergrund wird durch ihre Hautfarbe und ihr getragenes Kopftuch als „fremd“ erkannt, gleichzeitig wird das Kopftuch als Symbol einer an sich differenten Kultur gesehen, die mit einer Ursprungsregion gleichgesetzt ist (z. B. „Anatolien“).

An diesem Punkt können problematische Fragestellungen ansetzen, die versuchen, „fremde“ Menschen in ihrer „Fremdheit“ besser zu verstehen. Sie setzen dadurch die Differenz voraus, die sie zu ergründen versuchen. Fragen etwa, inwiefern muslimische Gläubige in Deutschland durch eine „Kultur des Islam“ geprägt werden, umgehen in vielen Fällen aber gleichzeitig als problematisch angesehene Fragen wie nach einer Prägung aufgrund ethnischer Abstammung. „Der Topos ‚Religion‘ ist in diesem Zusammenhang ein weiteres [sic!] ‚leeres Signifikant‘ (Laclau), das „Kultur“ und schlussendlich „Rasse“ substituiert oder besser: überlagert und mittels diskursiver Wirkung als ein effektives und akzeptables Differenzierungsmerkmal

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Ebd., 57-62.

erscheint.“¹⁰⁷ An anderer Stelle sprechen Mecheril et al. von Kultur auch als „Sprachversteck für Rassekonstruktionen“.¹⁰⁸

4.2 Rassismen und Stereotype

In einer klassisch gewordenen Studie¹⁰⁹ mussten Proband*innen die Länge von acht Strichen bewerten. Bereits die Unterteilung der Striche in zwei Vierergruppen A und B genügte, dass eine Teilnehmergruppe die Länge der Striche *innerhalb* der Gruppen A und B als jeweils ähnlicher bewertete, als dies in der Kontrollgruppe geschah, die die Länge der Striche ohne die Aufteilung in zwei Gruppen betrachtete. In diesem Beispiel wird ein Effekt sichtbar, der sich für viele soziale Differenzvorstellungen verantwortlich zeigt: Im menschlichen Denken werden oft *Unterschiede* zwischen Elementen, die einer gemeinsamen Ordnungsgruppe zugeordnet wurden, als *kleiner* angesehen, wenn sie *vor dem Kontrast* einer anderen Ordnungsgruppe betrachtet werden, deren Unterschiedlichkeit dafür umso stärker betont wird.

Soziale Gruppen sind oftmals durch das Bestreben gekennzeichnet, inneren Zusammenhalt und gegenseitige Solidarität in der Gruppe aufrecht zu erhalten – oft um den Preis, dass das Finden eines Konsenses wichtiger wird als das Finden der besten Lösung, die auf einer realistischen Lageeinschätzung beruht. Oft ist zudem die Tendenz der *Group polarization* zu beobachten: Gruppenentscheidungen fallen extremer aus, als die Individuen der Gruppe für sich allein entscheiden würden. Angehörige der eigenen Gruppe werden gegenüber Außenstehenden oft bevorzugt, Eigenschaften und Entscheidungen der Gruppe positiver dargestellt, um die eigene Gruppenstruktur und -zugehörigkeit zu legitimieren (sog. in-group bias).

Die extremste Form dieser Gruppenprozesse stellen Rassismen dar. Nach Stuart Hall geht es beim Rassismus nicht zuletzt um die Markierung von Unterschieden, um bestimmte Gesellschaftsstrukturen oder bestimmte soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu begründen. Rassismus ist laut Hall „ein Klassifikationssystem, das auf ‚rassischen‘ Charakteristika“ beruht. „Wenn dieses Klassifikationssystem dazu dient, soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschließen, dann handelt es sich um rassistische Praxen.“¹¹⁰ Das entscheidende Ziel, das mit dieser Klassifikation verfolgt wird, ist also nicht die tatsächliche

¹⁰⁷ Ebd., S. 37.

¹⁰⁸ Paul Mecheril, Castro Varela, María do Mar, İnci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter: *Migrationspädagogik*, Weinheim, Basel 2010, S. 66.

¹⁰⁹ Henri Tajfel, Alan L. Wilkes: Classification and quantitative judgment., in: *British Journal of Psychology* 54 (1963), 101-114.

¹¹⁰ Stuart Hall: Rassismus als ideologischer Diskurs, in: *Das Argument - Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften* 31 (1989), S. 913–921, hier S. 913.

„Rassezugehörigkeit“, die sich schwerlich als Kategorie halten lässt. Die Aufteilung in Gruppen erfolgt „aufgrund willkürlich gewählter Kriterien (wie etwa Herkunft oder Hautfarbe)“.¹¹¹

In ihrer Rassismusdefinition benennt Birgit Rommelsbacher vier grundlegende Strategien des Rassismus: 1. *Naturalisierung* von sozialen und kulturellen Differenzen, die damit als unveränderlich und vererbbar verstanden werden. 2. *Homogenisierung* von Menschen zu einer einheitlichen Gruppe 3. *Polarisierung* dieser (Gruppen-)Identität als mit anderen Identitäten unvereinbar 4. *Hierarchisierung* dieser identitären Eigenschaften.¹¹²

Rommelsbacher schreibt weiter: „Beim Rassismus handelt es sich also nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinn ist Rassismus immer ein *gesellschaftliches Verhältnis*.“¹¹³ Eine bedeutende Rolle bei der Reproduktion dieser Hierarchien spielen Identifikationsrituale in Gestalt von Fragen wie: „Woher kommen Sie?“ oder „Wie macht man denn das so bei Ihnen?“¹¹⁴ Hierdurch wird ein Status der Nicht-Zugehörigkeit ausgedrückt, der bisweilen unüberwindlich scheint: In einer Studie aus dem Jahr 1997 etwa bejahten 80 % der befragten muslimischen Jugendlichen in Deutschland die Frage: „Du kannst machen, was du willst, du wirst nie dazugehören.“¹¹⁵ Stuart Hall schreibt: „Folglich ist der Kampf gegen Rassismus nicht hauptsächlich ein Kampf gegen andere Leute in anderen Gesellschaften, sondern ein Kampf innerhalb unserer eigenen Gesellschaft, innerhalb unserer eigenen Bewegungen und Kulturen.“¹¹⁶

Rassismus besteht in institutioneller, struktureller und individueller Form. Eine bedeutende Unterscheidung liegt außerdem in der impliziten bzw. expliziten sowie einer intentionalen bzw. nichtintentionalen Form des Rassismus: „Implizit bedeutet dabei, dass die Maßnahmen im Gegensatz zur expliziten Form nicht in einer direkten Beziehung zu der davon betroffenen Gruppe stehen. Eine *implizite* Form des institutionellen Rassismus ist etwa die Tatsache, dass in dem deutschen Schulsystem Lehrformen und Bildungsinhalte ganz auf die Kinder der Mehrheitsgesellschaft zugeschnitten sind. [...] Werden diese Zusammenhänge nun aufgedeckt und dennoch nichts daran geändert, dann verwandelt sich die implizite in eine explizite Form

¹¹¹ Birgit Rommelsbacher: Was ist eigentlich Rassismus? in: Claus Melter, Paul Mecheril (Hg.): *Rassismuskritik*, Schwalbach/Ts. 2009, S. 25–38, hier S. 25.

¹¹² Ebd., S. 29.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Ebd., S. 31.

¹¹⁵ Wilhelm Heitmeyer, Joachim Müller, Helmut Schröder: *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*, Frankfurt am Main 1997 (zitiert nach: Rommelsbacher (2009), S. 31).

¹¹⁶ Stuart Hall (1989), S. 916. Dieses Zitat wirft freilich erneut die Frage auf, was das „Eigene“ überhaupt bedeutet, vgl. Kap. II.2.3 bzw. unten.

der Diskriminierung, da nun die Benachteiligung billigend in Kauf genommen wird.“ Rommelsbacher schreibt weiter: „Auf der individuellen Ebene bezieht sich der intentionale Rassismus auf eine bewusste Herabsetzung der Anderen, während *der nichtintendierte Rassismus* auf ungewollte Weise diese Wirkung entfaltet. Das ist für die Beteiligten in der dominanten Position oft schwer zu verstehen, denn ihrer Meinung nach liegt nur dann Diskriminierung vor, wenn sie jemand auch verletzen und herabsetzen *wollen*.“¹¹⁷

Ein weiteres Problem ist, dass Stereotype oft auch als Selbstkategorisierung übernommen werden. „Afroamerikanische“ Studierende zeigten in einer Reihe von Studien schlechtere Leistungen als die Vergleichsgruppe, wenn sie in der Instruktion negative Stereotype über die Leistungsfähigkeit der „eigenen“ Gruppe hörten.¹¹⁸ Ähnliches konnte auch in Bezug auf Geschlechterstereotype gezeigt werden. Allein die Anwesenheit männlicher Studierender bewirkte in einer Studie von Inzlicht und Ben-Zeev¹¹⁹ schlechtere Leistungen weiblicher Studierender in einem Mathematiktest, als dies in einer geschlechtshomogenen Gruppe der Fall war. Wurden im Test dagegen verbale Fähigkeiten geprüft, trat dieser Effekt nicht auf. Andere Studien zeigen, dass besonders oft auf Stereotype (z. B. des Geschlechts) zurückgegriffen wird, wenn Menschen über keine spezifischeren Informationen zu einem bestimmten Sachverhalt verfügen.¹²⁰

In zwei anderen Studien zeigte Hirschfeld, wie Kinder rassistische Stereotype ihres Umfelds übernehmen. Elf- und zwölfjährige Kinder aus einer mehrheitlich weißen Mittelschicht in den USA sollten Babyfotos den Fotos ihrer wahrscheinlichen Eltern zuordnen. Sie differenzierten hierbei zwischen weißen Paaren einerseits, ordneten andererseits sowohl Paaren mit einem Schwarzen Elternteil als auch Schwarzen Elternpaaren Fotos Schwarzer Babys zu. Die Studie vermutet, dass die Kinder das Rassenstereotyp ihres Umfelds übernommen haben, nach dem Kinder von gemischten Paaren als Schwarze angesehen werden. Eine Kontrollgruppe jüngerer Kinder zeigte hingegen keine Präferenz. Ebenso konnten in der Folgestudie Kinder von einer Schule, in der Schwarze und Weiße gemeinsam unterrichtet wurden, die Fotos korrekt

¹¹⁷ Rommelsbacher (2009), S. 31.

¹¹⁸ Claude M. Steele, Joshua Aronson: Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (1995), S. 797–811 Die in der Studie verwendete Bezeichnung "African Americans" lässt sich jedoch ebenfalls als eine Fortschreibung einer problematischen Kategorie kritisieren. .

¹¹⁹ Michael Inzlicht, Talia Ben-Zeev: A threatening intellectual environment: When and why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males, in: *Psychological science* 11 (2000), S. 365–371.

¹²⁰ Anne Locksley, Eugene Borgida, Nancy Brekke, Christine Hepburn: Sex stereotypes and social judgment, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 39 (1980), S. 821–831.

zuordnen.¹²¹ In eine ähnliche Richtung weist auch eine aktuelle Studie der Hilfsorganisation World Vision in Deutschland. Hier wurden 2500 Kinder zwischen sechs und elf Jahren zu ihren Meinungen über geflüchtete Kinder gefragt. Die überwiegende Mehrheit der befragten Kinder hat grundsätzlich ein positives Bild von Flüchtlingskindern, das von Hilfsbereitschaft geprägt ist. Die Studie¹²² zeigt jedoch auch, dass diese positive Einschätzung in Korrelation zu fehlenden Kontakten, wie auch mit geringeren Einkommensverhältnissen der Eltern abnimmt. Die Studie erhebt außerdem ein Ost-West-Gefälle: in den alten Bundesländern (inklusive Berlin) berichten 47 % der Kinder, in den neuen Bundesländern 36 % der Kinder über Kontakte zu geflüchteten Kindern, als häufigster Kontaktort wird die Schule genannt. Ein solches Gefälle lässt sich ebenfalls beobachten, wenn 66 % der Kinder aus Westdeutschland, aber nur 56 % der Kinder aus Ostdeutschland Kontakte zu Flüchtlingen grundsätzlich als positiv bewerten. Am positivsten äußern sich insgesamt Kinder mit Migrationshintergrund (68 %), während sie zugleich auch sehr oft über tatsächliche Kontakte (51 %) berichten. „Je enger der Kontakt, desto positiver bewerten Kinder ihre Erfahrungen mit Geflüchteten“, so die Autor*innen der Studie. Dies ist ein Effekt, der sich auch in der gegenteiligen Richtung beobachten lässt: „Je positiver die Bewertungen, desto häufiger macht man was zusammen oder zählt Geflüchtete sogar mit zum eigenen Freundeskreis.“¹²³ Alle Studien zeigen gemeinsam, wie stark soziale Kategorien vom kulturellen und lebensweltlichen Umfeld abhängig sind.

Diese Ergebnisse decken sich im Wesentlichen mit Gordon Allports Kontakthypothese¹²⁴, nach der persönlicher Kontakt das Abbauen von Vorurteilen unterstützt. Sie wurde in zahlreichen Studien bestätigt – jedoch mit folgenden Einschränkungen, wie Gritt Klinkhammer et al. den aktuellen Forschungsstand mehrerer Studien zusammenfassen:

- „Zwischen den Mitgliedern der beteiligten sozialen Gruppen gibt es in der Interaktion keine nennenswerten Statusunterschiede“.
- „Ein explizites gemeinsames Ziel wurde formuliert, auf das kooperativ hingearbeitet wird“.

¹²¹ Lawrence A. Hirschfeld: The child's representation of human groups, in: *Psychology of Learning and Motivation* 31 (1994), S. 133–185; Lawrence A. Hirschfeld: *Race in the making. Cognition, culture, and the child's construction of human kinds*, Cambridge, Mass., London 1998.

¹²² World Vision Deutschland World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie*, Weinheim 2018, hier zitiert aus der Zusammenfassung der Studie 15ff., vgl. <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Zusammenfassung-vierte-Kinderstudie.pdf> (zuletzt geprüft: 20.09.2020).

¹²³ Ebd., 16.

¹²⁴ Vgl. Gordon W. Allport: *The nature of prejudice*, Reading, Mass. 1954.

- „Der Kontakt zwischen den Gruppen wird durch Autoritäten und Institutionen unterstützt“.
- „Der Kontakt ist freiwillig, findet wiederholt und auf langfristiger Basis statt“.
- „Es bestehen gute Möglichkeiten zum persönlichen, nicht nur oberflächlichen Kennenlernen“.
- „Das Entdecken von Gemeinsamkeiten zwischen Mitgliedern der unterschiedlichen Gruppen wird erleichtert“.
- „Der Kontakt wird als angenehm empfunden, Ängste werden abgebaut“.
- „Die Interaktion wird als konstruktiv (Erfolgserlebnisse) wahrgenommen“.¹²⁵

In der Betrachtung der erwähnten Studien zeigt sich, dass Schule einen wichtigen Kontaktraum darstellt, in dem Vorurteile und Differenzen aufgelöst werden können. Zugleich kann Schule jedoch auch zu einem Ort werden, in dem Differenz erst produziert wird.

4.3 Begründungen von Differenz in der Schule

Othering ist eine „Konstruktion von Andersheit“¹²⁶, die Fremdheit und Differenz auf unterschiedliche Art und Weise herstellt. Es manifestiert sich in einem „Macht-Wissen-Komplex“ (vgl. Kap. V.3.2.1), der gesellschaftliche Institutionen genauso wie weltanschauliche und wissenschaftliche Grundannahmen beeinflusst. Solche Wissensstrukturen existieren auch dort, wo Wissen generiert wird, z. B. in Schulen. Diese Strukturen verbinden sich mit den vielfältigen „Ordnungen des Lehrens“, die im pädagogischen Kontext existieren und die z. B. Lina Franken aufzeigt¹²⁷: in Gestalt von „Schulgesetzgebung“ und „Lehrplänen“, durch „räumliche Ordnungen“ im Schulgebäude oder durch „ordnende Akteure“ wie Lehrkräfte und Bildungsforscher*innen. Schule darf deshalb nicht als ein neutraler Ort verstanden werden, sondern als ein Raum, in dem die Klassifizierungskämpfe, die Bourdieu darstellt (vgl. S. 29), mit „besonderer Heftigkeit“¹²⁸ ausgetragen werden. 1925 beschreibt Siegfried Bernfeld in seiner Streitschrift „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ Schule sehr nüchtern:

„Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher Gedanken entstanden, sondern ist da, *vor* der Didaktik und gegen sie. Sie entsteht aus dem wirtschaftlichen – ökonomischen, finanziellen – Zustand, aus den

¹²⁵ Gritt Klinkhammer, Hans-Ludwig Frese, Ayla Satilmis, Tina Seibert: *Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit MuslimInnen in Deutschland. Eine quantitative und qualitative Studie*, Bremen 2011, 97f.

¹²⁶ Rolf Eickelpasch, Claudia Rademacher: *Identität*, Bielefeld 2004, S. 79.

¹²⁷ Lina Franken: *Unterrichten als Beruf. Akteure, Praxen und Ordnungen in der Schulbildung*, Frankfurt 2017, 55ff.

¹²⁸ Rieger-Ladich (2017), S. 35.

politischen Tendenzen der Gesellschaft; aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entsprangen [...]. In welcher Richtung immer diese Kräfte wirken mögen, es ist von vornherein unwahrscheinlich, dass sie die Erreichung des didaktischen Zwecks garantierten, es ist nicht einmal wahrscheinlich, dass sie ihm neutral gegenüberstehen“.¹²⁹

Immer wieder wird empirisch nachgewiesen, dass Migrantenkinder im deutschen Schulsystem durchschnittlich schlechter abschneiden als Kinder ohne Migrationshintergrund.¹³⁰ Dies ist auf bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen zurückzuführen, aber auch auf implizite Begründungsmuster, die Differenz zu erklären versuchen. Mecheril et al. analysieren zunächst institutionelle Gründe für diese Schlechterstellung¹³¹: Ein Grund ist, dass im deutschen Schulsystem die Wahrscheinlichkeit des Bildungserfolgs relativ stark von soziökonomischen Faktoren abhängig ist. Familien mit nichtdeutschem Pass verfügen im Schnitt aber immer noch über ein geringeres Einkommen als solche mit deutschem Pass. Darüber hinaus ist Schule in Deutschland, mitbedingt durch ihre Genese als Produkt des deutschen Nationalstaates, auf eine sprachlich-kulturelle, natio-ethnische Homogenisierung ausgerichtet – und durch zunehmende Heterogenität der Klassen irritiert. Denn Schule soll zugleich als demokratisches Instrument die gleichen Maßstäbe an ihre Schüler*innen anlegen, und so deren Chancengleichheit bewahren. Die prinzipielle Chancengleichheit aller Kinder bei Schuleintritt ist allerdings Illusion – zu verschieden sind die sozialen Ressourcen, die Kenntnisse der Schulsprache Deutsch und des deutschen Schulsystems. So kommt es aber zu einer besonders „raffinierten, da maskierten Form der Produktion von Ungleichheit“, dem „gleichen Wettbewerb unter Ungleichen“.¹³²

Eine andere Form der Produktion von Ungleichheit ist die schulische „Ungleichbehandlung“.¹³³ In diesem Zusammenhang bekannt geworden ist die Studie Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke über „institutionelle Diskriminierung“ an Bielefelder Schulen.¹³⁴ Laut ihr kommt es zu einer systematischen Benachteiligung von Kindern mit nichtdeutschen Migrationshintergrund in deutschen Schulen, so die Autor*innen: „Ein nicht unbedeutender Teil der Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung von deutschen im Vergleich mit nicht deutschen Schülern lässt sich – so die These – nicht auf die Eigenschaften der Kinder und ihre migrationsbedingten

¹²⁹ Siegfried Bernfeld: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt am Main 2017, S. 27.

¹³⁰ Mecheril, Castro Varela, Maria do Mar, Dirim, Kalpaka, Melter (2010), 121ff.

¹³¹ Ebd., 121-149.

¹³² Ebd., S. 128.

¹³³ Ebd., S. 132–136.

¹³⁴ Mechthild Gomolla, Frank-Olaf Radtke: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden 2009.

Startnachteile zurechnen, sondern wird in der Organisation Schule selbst erzeugt.“¹³⁵ Hierbei ist wichtig, dass es sich nicht um eine durchgehende, und aus Prinzip rassistische Form der Diskriminierung handelt. Institutionelle Diskriminierung kommt immer dann zum Tragen, wenn sich die Organisation Schule als System hinterfragt sieht, z. B. durch die geringen Berufschancen der Haupt- bzw. Mittelschulabsolventen im dreigliedrigen Schulsystem, oder durch die geringen Bildungserfolge von Migrantenkindern in der deutschen Schule. Besonders an Entscheidungsstellen der Schullaufbahn (z. B. Einschulung, Übertritt in die Sekundarstufe) wird die *Organisation selbst* allerdings nicht hinterfragt, sondern es wird *innerhalb der (diskriminierenden) Logik der Organisation* argumentiert: „Kinder mit Migrationshintergrund haben es schwer auf dem Gymnasium.“

Interessant ist, wie die Selektionsentscheidungen begründet werden: Obwohl die Entscheidung zuerst systeminternen Vorgaben folgt (Schulsystem erfordert die Selektion der Kinder, eine Mittelschule braucht gewisse Schülerzahlen, effektive Deutschförderprogramme existieren zu wenig), wird zur Begründung der Entscheidung eine andere Bedeutungsebene herangezogen, und auf (rassistische) Sprachpotentiale und Deutungsmuster zurückgegriffen, die in der Gesellschaft bereits in vielfältiger Weise vorhanden sind. „Schulbücher und die dazu gehörigen Lehrerhandbücher versorgen nicht nur die Schüler, sondern auch Lehrerinnen mit Deutungsmustern aus dem Diskurs über Ausländer/ Migration/ Fremde/ Kulturenkonflikt.“¹³⁶

In eine ähnliche Richtung deuten die Ergebnisse einer europaweiten Schulbuchstudie des Georg-Eckert-Instituts für Schulbuchforschung: Die Studie „Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt“ entdeckt eine „Ähnlichkeit der Deutungsmuster“ in Schulbüchern quer über Europa. Heutige Schulbücher weckten beziehungsweise verstärkten „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.“¹³⁷ Bis auf wenige Ausnahmen erscheine der Islam „als Gegenpart der Konstruktion europäischer Identität“. „Dabei ignorieren die Islamerzählungen die historische Koexistenz der Religionen auf dem Balkan und stellen Muslime nicht als genuine Teil Europas dar.“¹³⁸ Eine vom Bundesministerium für Migration, Flüchtlinge und Integration in Auftrag

¹³⁵ Ebd., 20f.

¹³⁶ Ebd., 285f.

¹³⁷ Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (2011), S. 3.

¹³⁸ Ebd., S. 7.

gegebene Studie kommt 2015 zum Thema Migration zu ganz ähnlichen Ergebnissen.¹³⁹ Die Studienergebnisse zeigen auch, dass die Thesen Edward Saids, auch wenn vielleicht weniger eindeutig als von ihm behauptet, heute nach wie vor Gültigkeit haben (vgl. Kap. II.4.1). Vor allem gilt dies für die Warnung Saids, dass die Produktion von Wissen darauf achten muss, nicht unbedacht hegemoniale Wissen-Macht-Strukturen zu reproduzieren und sich so „in den Dienst des Kolonialismus“ zu stellen.¹⁴⁰

Mecheril et al. betonen, dass institutionelle Diskriminierung die Existenz individuellen Fehlverhaltens nicht ausschließt.¹⁴¹ Institutionen können aber einen ethnischen Hintergrund als Begründung der Entscheidungen deshalb heranziehen, weil diese rassistischen Deutungsmuster in der Gesellschaft bereits erzeugt, bekannt und „wirksam kommunizierbar“ sind. (Rassismus wird hier als ein „grundlegendes gesellschaftliches Ordnungsprinzip“ bezeichnet.)¹⁴² Diese Deutungsmuster sind „getragen von ideologischen Diskursen“¹⁴³. Sie folgen der Tendenz, Ebenen zu vermischen und aus Korrelationen Kausalitäten zu kreieren – und münden dann in solchen oder ähnlichen Argumentationen: Kinder mit Migrationshintergrund sind in der Schule strukturell benachteiligt, *weil* sie einen Migrationshintergrund haben.

Fremdheit ist kein rein abstrakter Begriff: Er bezieht sich stets auf konkrete Personen, Gruppen, Gesellschaften sowie auf ihre Konventionen, Verhaltensweisen und Weltanschauungen. Wird ihnen das Etikett „fremd“ verliehen, bedeutet dies implizit zugleich, dass sie im Gegensatz zur „eigenen“ Person, zu „eigenen“ Gruppen, Gesellschaften, Konventionen, Verhaltensweisen und Weltanschauungen stehen. Dies sind alltägliche, jeden Tag von jedem Menschen unternommene Zuschreibungsvorgänge. Wenn diese Etikettierungen jedoch als dauerhaft und unveränderlich aufgefasst werden, wenn eventuelle Gemeinsamkeiten zu anderen bewusst oder unbewusst übersehen werden, bleibt ihnen der Eintritt in die Sphäre des „Eigenen“ und ihren Ordnungen dauerhaft verwehrt. Wenn damit gleichzeitig über die Frage der Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Strukturen entschieden wird, können diese fremdmachenden Zuschreibungen weitreichende Folgen haben.

¹³⁹ Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Berlin 2015.

¹⁴⁰ Said (2014), 234f., bes. 235.

¹⁴¹ Mecheril, Castro Varela, María do Mar, Dirim, Kalpaka, Melter (2010), S. 135.

¹⁴² Ebd., 135f.

¹⁴³ Ebd., S. 136.

4.4 Fremdheit als Begriff in Relation zum Begriff der Andersheit

Alltagssprachlich markiert das Wort „fremd“ im Deutschen oft einen Unterschied zum Wort „anders“, gleichzeitig gibt es aber viele Bedeutungsüberschneidungen. In anderen Sprachen fallen die Begriffe noch stärker zusammen: vgl. *other*, *autre*, *autrui*, *othering*. Für den Begriff *Othering* gibt es bis heute keine einheitliche deutsche Übersetzung: Neben „Fremdmachen“ oder „Fremdmachung“¹⁴⁴ wird es mit dem Begriff „VerÄnderung“¹⁴⁵ oder auch mit dem Begriff „Differentmachen“¹⁴⁶ übersetzt. Im Deutschen, Englischen, Französischen meint das Wort *fremd* also nicht automatisch das gleiche (vgl. S. 21) – dies ist umso bemerkenswerter, da deutsche, französische und angelsächsische Theorien zum Fremden einander begrifflich und inhaltlich stark beeinflusst haben und beeinflussen. Ähnlich wie in der französisch- und englischsprachigen Philosophie wird in manch deutschsprachiger Literatur heute verstärkt der Begriffs „anderes“ anstelle des Begriff „fremd“ verwendet – vgl. beispielsweise Lévinas: *Le temps et l'autre*; Spivak: *In Other Worlds*; Mecheril/Thomas-Olalde: *Die Religion der Anderen*.

Aus den vorangegangenen Klärungen in Kapitel II.2 wurde ersichtlich, dass ein wesentliches Moment im Begriff „fremd“ ist, dass er aus einer *subjektiven Perspektive* gesprochen ist und diese so voraussetzt. Bernhard Waldenfels strebt vor dem Hintergrund eine Unterscheidung zum Modus der Andersheit an: „Wenn wir zwischen Apfel und Birne oder zwischen Tisch und Bett unterscheiden, so werden wir schwerlich behaupten, dass eines dem anderen fremd ist.“¹⁴⁷ Äpfel und Birnen sind aus beobachtender Sicht nicht fremd, sie sind anders. Menschen blicken hier aus einer unabhängigen Beurteilungsposition auf die verschiedenen Obstsorten. Unterschiedlich verhält es sich, wenn sie selbst ins Geschehen integriert sind oder sich als Menschen mit anderen Menschen vergleichen, zum Beispiel, so Waldenfels, bezogen auf „Geschlechterdifferenz“ und „kulturelle Unterschiede“: „Es gibt keinen neutralen ‚dritten Menschen‘ der zwischen Mann und Frau unterscheiden könnte, da doch zunächst der Mann *sich* von der Frau und diese *sich* vom Mann unterscheidet. Ebenso gibt es keinen kulturellen Schiedsrichter, der europäische und fernöstliche Kultur äußerlich voneinander unterscheiden könnte, da Europäer zunächst *sich* von Japanern und diese *sich* von Europäern unterscheiden haben müssen, bevor ein Schiedsspruch einsetzen kann.“¹⁴⁸ Hier ist kein unabhängiger Standpunkt, keine unabhängige „dritte“ Position möglich. Ein Mensch aus Japan, muss gleich

¹⁴⁴ Claudia Benthien: Historische Anthropologie. Neuere deutsche Literatur. in: Claudia Benthien, Hans Rudolf Velten (Hg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*, Reinbek bei Hamburg 2002 (= Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 56–82, hier S. 72.

¹⁴⁵ Reuter (2002), 142-149; vgl. auch Benthien (2002), S. 72.

¹⁴⁶ Castro Varela, Maria do Mar, Dhawan (2015), S. 164.

¹⁴⁷ Waldenfels (1997), S. 69.

¹⁴⁸ Ebd.

hinzugefügt werden, erscheint vielleicht fremd, vielleicht nicht. Die jeweilige Wahrnehmung wird stets auf eine subjektive Verortung des Sehens verweisen. Auch Angehörige von zwei anderen Ländern lassen sich nicht miteinander vergleichen, ohne zu reflektieren, dass man selbst z. B. deutsch/europäisch ist oder in einer bestimmten Region der Welt sozialisiert ist.

Diese Unterscheidung erscheint auf den ersten Blick unmittelbar einleuchtend und ruft beim genaueren Hinsehen dennoch Widerspruch hervor. Zum einen besteht die Gefahr der *Essentialisierung*: dass eine Person allein durch ihr Mannsein oder Frausein, Japanisch- oder Europäischsein definiert wird und keine davon unabhängige Subjektposition mehr möglich erscheint. Zum anderen, und für den gegenwärtigen Kontext noch wichtiger: Ließen sich die Begriffe „fremd“ und „anders“ nicht auch im gegenteiligen Sinne verwenden? Was wäre die Bedeutung, bezeichnete man eine Birne als „fremd“ und einen Mann oder eine Frau als „anders“? „Ein Mann und eine Frau erörtern in einem Gespräch, worin sie anders sind“, „In einer Kindergeschichte erscheint eine fremde Birne auf einer Apfelparty“... – die spontanen Assoziationen, die dieser begriffliche Tausch hervorruft, zeigen zunächst, dass er grundsätzlich möglich ist. Er verrät so mehr über die inhärenten Bedeutungen von „fremd“ und „anders“ als Begriffe. Zugleich wird deutlich, dass Waldenfels' Klärungen auf verschiedene *Modi der Erfahrung* abzielen, weniger aber auf die *begriffliche Dimension* von „fremd“ und „anders“. In diesen unterschiedlichen Ebenen liegt eine weitere zentrale Perspektive vorliegender Studie.

Bezeichnungen von Fremdheit müssen nicht stets eine Erfahrung abbilden. Belegt sei dies mit einem recht willkürlich ausgewählten Beispiel aus der Chemie: „Bei Edelgasen ist die Tendenz, ein fremdes Elektron in den eigenen Bereich hinein- oder herauszulassen, sehr klein“, schreibt Konrad Schubert im Buch „Kristallstrukturen zweikomponentiger Phasen“.¹⁴⁹ Bei der weiteren Internet-Suche finden sich viele ähnliche Beispiele. Warum wird hier ein Elektron als fremd bezeichnet? Es wäre wohl sehr weit hergeholt zu sagen, dass das Edelgasatom beim Aufnehmen eines „fremden“ Elektrons eine Fremdheitserfahrung macht. Die Begriffsvorstellung von „eigen“ und „fremd“ lässt sich also auf andere Kontexte übertragen, wo eine subjektive Erfahrung von Fremdheit keine Rolle spielt.

Deutlich wird dies auch an einem anderen Beispiel: In einer Ordnungsaufgabe müssen grüne und blaue Steine passend in grüne und blaue Boxen geordnet werden. Wenn nun aber verlangt wird, eine orange Schere in eine der Boxen einzuordnen, wird dies mit Sicherheit Irritationen hervorrufen. Sie ist ordnungsfremd, sie passt nicht zur bisherigen Ordnung der Dinge. Wollte

¹⁴⁹ Konrad Schubert: *Kristallstrukturen zweikomponentiger Phasen*, Berlin Heidelberg 1964, S. 52.

man die Schere passend ordnen, müsste man die Ordnung als Ganzes ändern. Auch dieses Beispiel lässt eine Nähe zum Begriff des Fremden zu.

Im ersten Beispiel fällt die Übertragung leichter, da ihm eine räumliche Vorstellung zugrunde liegt, die sich gut mit der territorialen Ordnungsvorstellung des Fremdeheitsbegriffs verknüpfen lässt. Das zweite Beispiel ist abstrakter, weswegen die Übertragung schwerer fällt: Aber auch hier lässt sich im Widerspruch zu einer bestimmten Ordnung Fremdheit konstatieren.

Diese Beispiele zeigen, dass erstens der Begriff der Fremdheit mit einer stark räumlichen Vorstellung einhergeht, die zwischen der Zugehörigkeit zu einem Innen und einem Außen unterscheidet. Dieses Konzept lässt sich jedoch auch auf abstraktere Ordnungen übertragen, in der ein räumliches Innen und Außen nicht mehr unmittelbar gegeben ist.

Was wäre vor diesem Hintergrund jedoch die Bedeutung des Wortes „anders“? Während „Fremdes“ außerhalb einer bestimmten Ordnung steht, ist „Anderes“ im Inneren bzw. Teil der Ordnung. Die grünen und blauen Steine sind anders, die orange Schere ist fremd. Das den Atomkern umkreisende Elektron ist anders als der Atomkern, das von außen kommende Elektron ist fremd. Mit einer Veränderung der Ordnungsperspektive verändern sich auch die Zuordnungen von anders und fremd. Der Mann am Obststand sieht, dass Birnen und Äpfel anders sind. Die Autorin der Kindergeschichte denkt sich in die Perspektive der Birne hinein, die sich fremd auf einer Apfelparty fühlt. Ein Paar spricht ganz unbeschwert am Küchentisch über Dinge, in denen beide anders sind. Plötzlich verändert sich die Stimmung, weil das Gespräch auf eine Sache kam, in der sich beide *einander* fremd und in ihren Vorstellungen angegriffen fühlen. Wie Waldenfels sagt, beschreibt Fremdheit eine Beziehung zum Eigenen. Das Gefühl eines Gegensatzes zum Eigenen entsteht jedoch erst, wenn eine implizite Ordnung von Andersheit aufgebrochen wird, durch etwas „Fremdes“, das die jeweilige Ordnung hinterfragt. Fremdheit beschreibt als Begriff den Moment, an dem die Kontingenz der bisherigen Ordnung ersichtlich wird und eröffnet einen Beziehungsraum, der von den Polen „eigen“ und „fremd“ begrenzt wird.

Ein anderer Mann steht an der Bushaltestelle. Ein fremder Mann steht an der Bushaltestelle. Zwischen diesen beiden Sätzen können Welten liegen. Der Satz „Ein anderer Mann steht an der Bushaltestelle“ beschreibt eine Situation, in der Menschen etwas Vergleichbares tun, obwohl sie unterschiedlich sind. Sie befinden sich gewissermaßen in der Ordnung „auf den Bus warten“. Zwar ist der Satz aus einer bestimmten Beobachterperspektive geschrieben, doch das den Mann beobachtende Ich ist nicht weiter erwähnenswert, sondern geht im Ganzen auf. Im

Satz „Ein fremder Mann steht an der Bushaltestelle“ schwingt dagegen eine gewisse Irritation mit. Der Mann stört eine „Ordnung“. Viel stärker stellt sich die Frage, aus wessen Perspektive der Satz gesprochen ist und in welchem Verhältnis das beobachtende Ich und der Mann sich befinden. Ähnlich wie in diesem Beispiel laufen alltägliche Konstruktionen von Fremdheit bzw. Andersheit ab, wie sie jeder Mensch unzählige Male erlebt: Ich selbst stehe an einer Bushaltestelle und registriere die anderen dort wartenden Menschen bloß, ohne sie wirklich wahrzunehmen. Plötzlich aber irritiert mich etwas und ich erfahre z. B. einen Mann als „fremd“. Da meine Konstruktionen auf ein subjektives Erfahrungserleben zurückgehen, können sie sich von einem Moment zum nächsten verändern.

Viel schwieriger wird es aber, wenn ein außenstehender Mensch so eine Erfahrungssituation beurteilen müsste: Wurde hier Fremdheit oder Andersheit erfahren? Bzw. von wem? Das Sprechen oder Schreiben über die Erfahrungen anderer ist stets problematisch, bezogen auf das Feld des Fremden umso mehr. Wie die vorangegangenen Klärungen gezeigt haben, denkt der *Begriff des Fremden bereits* ein (räumliches) Innen-Außen-Schema mit, verbunden mit einem Zugehörigkeitsurteil. Fremdheit ist eine starke Zuschreibung mit einem Eigenleben. Wer von außen beurteilt, ob eine Person A eine Person B an der Bushaltestelle als fremd oder anders erlebt, fällt damit gleichzeitig ein erstes Urteil, ob Person B an die Bushaltestelle gehört oder nicht. Dies geschieht *unabhängig* davon, ob sich das Urteil der außenstehenden Person C mit der Erfahrung der beschriebenen Person A deckt, die Person B an der Bushaltestelle erlebt. Wer von außen Aussagen über Fremdheit macht, nimmt fast immer eine Position A ein, die eine andere Position B zum *Objekt* macht! Aus dieser eingenommenen Position können aber nur Aussagen über die Fremdheit oder Nichtfremdheit der Person B getroffen werden, nicht aber darüber, und das ist entscheidend, ob Person B *vielleicht selbst Fremdheitserfahrungen* macht bzw. wie sie die *Fremdheitszuschreibung* von A erfährt.

Für eine wissenschaftliche Studie, die andere wissenschaftliche Studien zum Thema Fremdheit untersucht, ist diese Perspektivenklärung zentral. Nahezu durchgehend wird in vorliegender Studie sowie in den untersuchten Studien aus einer außenstehenden Perspektive auf Erfahrungen und Zuschreibungen des Fremden geblickt. Gleichzeitig sind sowohl die zitierten Autor*innen als auch ich als Autor vorliegender Studie nicht frei von *Fremdheitserfahrungen* und problematischen Fremdheitskonstruktionen.

Angesichts dieses Zusammentretens von außenstehender Betrachtung und der dennoch existenten, erfahrungsgebundenen eigenen Involviertheit und angesichts der Schwierigkeiten, eine beobachtete Erfahrungssituation von außen nachvollziehen zu können, ergeben sich so

zentrale Fragestellungen für vorliegende Studie: Wie lässt sich über Fremdheit schreiben, ohne Othering zu betreiben? Inwiefern können Zuschreibungen von Fremdheit überhaupt mehr sein als eine Aussage über die Urteile der eigenen Erfahrungswelt?

Noch komplexer wird es, greift man den Faden von Beginn des Kapitels wieder auf und führt sich vor Augen, dass wissenschaftliche Theorien bei der Erforschung von Othering auf fremdsprachige Referenztheorien zurückgreifen, die auf einem etwas anderen sprachlichen Verständnis von Fremdheit beruhen, in dem Fremdheit und Andersheit stärker ineinander übergehen. In bestimmten Kontexten kann auch im Deutschen „...anders“ die Bedeutung von „fremd“ annehmen. Deutlich wird dies an einem letzten Beispiel: Mecheril und Thomas-Olalde schreiben: „die ‚Anderen‘ werden durch bestimmte Wissensproduktionspraxen konstruiert, die koloniale Herrschaftsbildung legitimieren“. ¹⁵⁰ Was ist hier die Bedeutung von den „Anderen“? Sind sie wirklich „anders“ oder „...anders“ im Sinne von fremd? Was bedeuten die Anführungszeichen? Ist diese Andersheit/Fremdheit nur konstruiert, insofern nicht „real“? Wie ist dies mit dem Ansatz von Waldenfels zu vereinbaren, dass es sehr wohl einen Unterschied zwischen Fremdheit und Andersheit und damit auch echte Fremdheit gibt?

Mit dem zur Verfügung stehenden Vokabular über Fremdheit und Andersheit zu schreiben, mutet harmlos an, ist aber eine große Herausforderung. Wie sich zeigen wird, sind diese Bezeichnungsschwierigkeiten eine wichtige Perspektive vorliegender Studie, weil sich hinter ihnen ein Ringen um theoretische Grundannahmen verbirgt. Diese bewusst zu machen ist sehr erhellend.

5. Fazit

Fremdheit verweist auf vielfältige Bedeutungskontexte. Sie bezeichnet in klassischer Weise die Erfahrung von etwas Fremdem, das die eigene Erfahrungswelt übersteigt, also „unzugänglich“ erscheint, nicht richtig zu erklären und einzuordnen ist – eine Erfahrung, die Erschrecken oder Faszination zur Folge haben kann (vgl. S. 21ff.). Solche Erfahrungen können in allen Lebenssituationen urplötzlich auftreten, wie ein „Stachel“ die bekannten und bislang unhinterfragten Ordnungen verletzen und in Frage stellen. Oft sind Erfahrungen der Fremdheit mit einem Gefühl des Kontrollverlustes und der Passivität verbunden. Fremdheitserfahrungen sind radikal subjektiv – und wandelbar. So plötzlich wie sie auftreten, können sie auch wieder verschwinden. Abhängig sind solche Erfahrungen von den jeweiligen situativen Kontexten und

¹⁵⁰ Mecheril, Thomas-Olalde (2011), S. 47.

subjektiven Positionen und Erwartungen, die insgesamt durch eine Vielzahl an sozialen Ordnungsprozessen zustande kommen.

Fremdheit beschreibt zugleich ein Beziehungsgeschehen, in der ein konstruiertes Eigenes einem konstruierten Fremden gegenübersteht. Dieser Gegensatz wird nicht immer gleich stark bewusst wahrgenommen, ist jedoch stets vorhanden. Die Bezeichnung „fremd“ verweist so gleichzeitig auf die Position, aus dessen Perspektive das Bezeichnete fremd ist. Ein standortloses „Fremdes überhaupt“ dagegen gleiche einem „Links überhaupt“ (vgl. S. 28). Oft materialisiert sich diese gegensätzliche Beziehung für das subjektivierte Eigene als *Fremdheitserfahrung* und für das objektivierte Fremde als *Fremdheitszuschreibung*. Das objektivierte Fremde, sofern es diese Zuschreibung erfährt, kann so auch die *Erfahrung einer Fremdheitszuschreibung* machen. Die Beziehung der Fremdheit lässt sich aber auch aus einer dritten, beobachtenden Position heraus beschreiben, hierbei kommt es nicht zwangsläufig zu *Erfahrungen* von Fremdheit, *sehr wohl aber zu Zuschreibungen* von Fremdheit. Fremdheit ist also nicht nur Eindruck einer passiven Erfahrung, sondern auch einer *aktiven Zuschreibung*.

Wer oder was aber erfährt, beschreibt, schreibt Fremdheit zu? Fremdes ruft stets die Frage hervor, was das Eigene ist. Diese Frage wird vorliegende Studie im weiteren Verlauf an vielen Stellen beschäftigen. Sie ist viel schwieriger zu beantworten, als es zunächst scheint. Arthur Rimbaud prägte die Sentenz „Ich ist ein Anderer“ (vgl. S. 25). Sie lässt sich in drei Richtungen untersuchen. Zum einen deutet sie auf den Umstand, den Waldenfels mit der Formulierung „Wir sind älter als wir selbst“ umschreibt. Menschen werden seit ihrer Geburt und schon vor ihrer Geburt durch Andere/Fremde geprägt und formen daraus ihre eigene Identität, ihr eigenes Ich in Interaktion mit ihrer Umwelt. Das Fremde ist gegenüber dem Eigenen *vorgängig*, es war schon da, bevor das Eigene es bemerkte. Das Erkennen des Eigenen ist eine Reaktion auf etwas Fremdes. Vor diesem Hintergrund ist es aber noch viel schwieriger zu beantworten, was das eigene Ich überhaupt sein kann – wie Waldenfels schreibt: „Fremdheit beginnt bei mir selbst“ bzw. „droht uns von uns selbst zu entfremden“ (vgl. S. 23ff.).

Aus der Unsicherheit um das Eigene erwachsen die vielfältigen Mechanismen des Otherings. Das Ich definiert sich durch die *Abgrenzung* vom Anderen/Fremden – das ist die zweite Lesart von Rimbauds Sentenz. Menschen machen Fremdes „fremder“, um das Eigene „eigener“ zu machen. Sie tun das auf verschiedene Arten und Weisen: durch explizite Ausgrenzung von bestimmten gesellschaftlichen Ordnungen, aber auch durch die Produktion von Wissen, das „Fremde“ in ihrer „Fremdheit“ erklärt und ihre „Fremdheit“ so definiert. Etwas auf diese Weise Fremdgemachtes ist nicht im gleichen Sinne irritierend wie plötzlich auftretende Erfahrungen

von Fremdheit. Es stabilisiert die eigenen Ordnungen als ihr fremder Gegensatz. Es ist genauso vertraut wie es fremd ist. „Man kennt es“, weiß, wer zur Gruppe der Fremden gehört, und „man weiß das Wesentliche über sie“ (vgl. S. 37ff.).

Rimbauds Satz lässt sich aber auch noch in einer dritten Weise untersuchen – anhand der Frage: Ist das Ich eigentlich ein Anderes oder ein Fremdes? Diese sprachliche Unsicherheit weist nicht zuletzt auf eine Übersetzungsschwierigkeit aus dem Französischen ins Deutsche hin. Auch Othing wird sowohl mit „Veränderung“ als auch mit „Fremdmachen“ übersetzt. Begriffen für Fremdheit ist in verschiedenen Sprachen eine jeweilige begriffliche Vorstellung inhärent, die sich nicht so einfach in andere Sprachen übertragen lässt (vgl. S. 52ff.). Referenztheorien aus anderen Sprachen prägen auf diese Weise mit ihren sprachimmanenten Fremdheitskonzepten die Fremdheitskonzepte der deutschsprachigen Rezeption (vgl. auch Kap. III.12.5).

Während das, was der Begriff Fremdheit benennt, auf eine mutmaßlich kulturübergreifende, möglicherweise sogar über die menschliche Erfahrungswelt hinausgehende Grunderfahrung zurückgeht, hat der Begriff „fremd“ im deutschen Sprachgebrauch eine relativ klar definierbare Bedeutung: „Fremd“ markiert einen klaren Gegensatz zum Begriff „eigen“, indem es *außerhalb* einer Ordnung steht, die erst sekundär als „eigene“ Ordnung verstanden wird. Beim Begriff „anders“ ist der Gegensatz zum Begriff „eigen“ nicht so klar (außer bei einer sprachlich markierten Verwendung: „Er ist ...anders“). „Anders“ bezeichnet eine Unterschiedlichkeit, die *innerhalb* einer Ordnung liegt, gemeinsam mit Eigenem, das nicht explizit als „Eigenes“ bewusst wird. Die Beurteilung von Andersheit schreibt sich oft eine neutrale, beobachtende Position zu, während die Zuschreibung von Fremdheit meist von einer *subjektiven*, „eigenen“ Position ausgeht, die in einer *gegensätzlichen Beziehung* zum „Fremden“ steht (vgl. genauer Kap. V.4.2). Eng verknüpft mit dieser Beziehung ist eine stark räumliche Vorstellung eines Eigen- und Fremdbereichs, mit dem zwischen „innen“ und „außen“, „nah“ und „fern“ und letztlich zwischen „zugehörig“ und „nicht-zugehörig“ unterschieden wird. Was unterscheidet den beobachtenden Blick auf Andersheit von dem beobachtenden Blick auf Fremdheit? Jeweils liegen der Begriffsverwendung Grundannahmen zugrunde, denen es nachzuspüren gilt.

Fremdheit ist kein neutraler Begriff. Wer ihn verwendet, bezieht Position und trifft damit implizit auch eine Aussage über die Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit einer Person, Gruppe oder Sache. Die Zuschreibung von Fremdheit neigt dazu, eine Subjektposition einzunehmen und zwar vorwiegend die Position des Subjekts, das Fremdheit der „Fremden“ wahrnimmt und so erfährt. Damit ist es aber schwierig, sich in die Position hineinzusetzen, die Fremdheit als Zuschreibung erfährt. Fremdheit bezeichnet die Wahrnehmung und

Erfahrung eines „fremden“ *Objekts*. Für die Erfahrung jedoch, selbst als „fremdes“ Objekt des „Schreckens“ oder der „Faszination“ wahrgenommen zu werden, die Erfahrung des Fremdgemachtwerdens, ohne sich selbst fremd zu fühlen, gibt es im Deutschen kaum ein passendes beschreibendes Wort.

Die Unterscheidung zwischen Eigen und Fremd ist eine der basalsten Grundordnungen der Welt und eine der wirkmächtigsten. So subtil die Ordnungsprozesse manchmal auch ablaufen mögen, so konkret können ihre Folgen sein, die sich nicht nur als Othering-Strukturen manifestieren, sondern auch darüber mitbestimmen, ob eine Person Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe erhält oder nicht (vgl. v. a. S. 44ff. und Kap. VI). Fremdheit ist eine relationale Größe und damit abhängig von einem bestimmten Kontext (vgl. S. 27ff.). Verändert sich der Ordnungskontext, verändern sich sowohl Erfahrungen als auch Zuschreibungen von Fremdheit.

Immer wieder wurde Fremdheit in den bisherigen Ausführungen mit dem Ordnungsbegriff in Verbindung gebracht: Als Manifestation solcher Ordnungen wurden u. a. gesellschaftliche Institutionen, implizite Aufmerksamkeitsstrukturen und begriffliche Zuordnungen genannt. Diese Vielfalt ruft jedoch unweigerlich die Frage hervor, was angesichts dessen der Ordnungsbegriff bedeuten kann und inwiefern sich die aufgezeigten Kontexte überhaupt unter einem gemeinsamen Oberbegriff „Ordnung“ subsumieren lassen. Was kann vor diesem Hintergrund Reuters Aufforderung: „Wer den Fremden verstehen will, der muss zuallererst die eigene Ordnung verstehen“ (vgl. S. 27) bedeuten? Im Verlauf vorliegender Studie soll diesen zentralen Fragen weiter nachgegangen werden (vgl. u. a. Kap. V.1).

Vorliegende Studie trägt der Vieldeutigkeit des Fremdheits- bzw. Andersheitsbegriffs in folgender Weise Rechnung:

1. Sie unterscheidet dort, wo es geht, dezidiert zwischen Andersheit und Fremdheit. *Andersheit bezeichnet die (vergleichbare) Unterschiedlichkeit innerhalb eines Ordnungskontextes*. Es ist eine Unterschiedlichkeit, die beobachtet wird, ohne dass sie als Fremdheit wahrgenommen und erfahren wird. *Fremdheit bezeichnet eine Art der Unterschiedlichkeit, die die Vergleichbarkeit mit anderen Personen/Gruppen/Gegenständen im jeweiligen Ordnungskontext übersteigt*. Sie ist so unterschiedlich, dass sie im Ordnungskontext selbst unerklärbar ist und so die jeweilige kontextuelle Ordnung hinterfragt. Vorliegende Studie möchte mit der Unterscheidung zwischen anders und fremd auch kennzeichnen, ob sie innerhalb eines Ordnungskontextes argumentiert oder sich auf das „Außen“ der Ordnung bezieht.

2. Da die Bedeutungsfelder der Worte anders und fremd im jeweiligen Sprachkontext oft nicht klar abgegrenzt sind, lässt sich dennoch meist nicht leicht zwischen Andersheit und Fremdheit unterscheiden. Dort wo sich vorliegende Studie kein Urteil zutraut, wird sie dies mit der Begriffsdoppelung anders/fremd bzw. Andersheit/Fremdheit markieren. Sie tut dies besonders an den Stellen, wo sie über Andersheits- bzw. Fremdheitserfahrungen anderer Menschen spricht.

3. Zuletzt geht „Fremdheit“ aus Othering-Prozessen hervor, die einen Gegensatz zur Sphäre des „Eigenen“ konstruieren. Sind solche fremdmachenden Zuschreibungen klar ersichtlich, wird vorliegende Studie „Fremdheit“ in Anführungszeichen setzen.

Fremdheit kann erfahren und gleichzeitig zugeschrieben werden. Fremdheit kann als Zuschreibung erfahren werden. Fremdheit kann als Ergebnis eines Ordnungshandelns erklärt werden. Die Untersuchung des Fremden erfordert also mindestens drei Perspektiven: erstens eine Würdigung der radikal subjektiven Fremdheitserfahrung, die wandelbar ist, über die jedoch im Moment der Erfahrung nicht hinweggegangen werden kann, zweitens ein distanziert-beobachtender Blicken (so objektiv wie eben möglich) auf die Gebundenheit von Fremdheitserfahrungen und Fremdheitszuschreibungen an stattfindende Ordnungsprozesse, drittens eine Beachtung der Position der Subjekte, die von Fremdzuschreibungen betroffen sind. Diese drei Perspektiven bestimmen nicht nur den weiteren Verlauf vorliegender Studie, aus ihnen ergeben sich auch drei wesentliche Zugänge zum Feld des Fremden in interreligiöser Bildung, die bei der Gestaltung interreligiöser Lernvorgänge beachtet werden sollten. Im folgenden Kapitel wird nun ein vertiefter Blick auf den derzeitigen Forschungsstand zum Topos Fremdheit in interreligiöser Bildung geworfen. Dort bestehende Konzepte von Fremdheit sollen anhand der im letzten Kapitel eröffneten Perspektiven und vorgenommenen Unterscheidungen genauer untersucht werden.

III. FORSCHUNGSSTAND – ZEHN ZUGÄNGE ZUM TOPOS FREMDHEIT IN INTERRELIGIÖSER BILDUNG

1. Fremdheit – ein zentraler Topos im Horizont interreligiöser Bildung

Seit ihren ersten Konzeptionierungen befasst sich interreligiös ausgerichtete Religionsdidaktik mit dem Topos der „Fremdheit“. 1974 definiert Johannes Lähnemann als Ziele des damals noch sog. Fremdreligionenunterrichts: „[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.“¹ 2012 schreibt Clauß Peter Sajak nicht unähnlich: „Interreligiöses Lernen zielt darauf ab, fremde Religionen in ihrer *Andersartigkeit* anzuerkennen und in der Begegnung mit diesen zu einem besseren *Verständnis* der anderen wie der eigenen Religion zu gelangen.“²

„Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht“, „Das Fremde als Gabe begreifen“, „Fremde Religionen – fremde Kinder?“, „Das Eigene und das Fremde“ – oben wurde schon auf mehrere Veröffentlichungen verwiesen, die sich bereits im Titel auf den Begriff des Fremden beziehen (vgl. S. 20). 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 Diskursen zum Thema „Pluralität“, „Alterität“ oder „Heterogenität“.

Fremdheit ist ein zentrales Thema interreligiösen Lernens und interreligiöser Bildung von Beginn an, doch es ist nicht losgelöst von Bezügen zu anderen interreligiösen Themengebieten. Bevor ab dem folgenden Kapitel (weiter ab S. 68) zehn religionspädagogische Perspektiven auf das Phänomen Fremdheit näher untersucht werden, ist es nötig, den Horizont interreligiöser Bildung zu skizzieren, innerhalb dessen sich die untersuchten Fremdheitsdiskurse vollziehen. So werden die Einzelperspektiven auf das Thema Fremdheit besser verständlich, besonders da die folgenden Kapitel an einigen Stellen auf die hier skizzierten Schwerpunkte Bezug nehmen. Die Genese und Ausfaltung interreligiöser Bildung innerhalb verschiedener Ansätze ist von anderen bereits ausführlich beschrieben worden.³ An dieser Stelle genügen deshalb einzelne Schlagworte, um große thematische Linien zu verdeutlichen.

¹ Lähnemann (1974), S. 417.

² Clauß Peter Sajak: Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht. in: Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard, Manfred L. Pirner (Hg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart 2012 (= Praktische Theologie, Religionspädagogik, Diakonie), S. 223–233, hier S. 223.

³ Mirjam Schambeck: *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen, Stuttgart 2013, S. 57–110; Schweitzer (2014), 45–69; vgl. Langenhorst (2016), 24–37; vgl. Sajak (2018), 23–33 u. 53–81; für die allerersten Anfänge unter Rainer Lachmann: Von der Fremdreligionen-Didaktik zum Interreligiösen Lernen. in: Rainer Lachmann, Martin Rothgangel, Bernd Schröder (Hg.): *Christentum und Religionen elementar*.

Da sich Didaktiken interreligiösen Lernens aus Ansätzen einer christlichen Weltreligionen-Didaktik entwickelten, ist das Thema Weltreligionen in interreligiösen Lernansätzen nach wie vor präsent. Im Vergleich zu den 1990er- und 2000er-Jahren ist in jüngerer Zeit jedoch eine größere Zurückhaltung zu beobachten, ob Weltreligionen tatsächlich der maßgebliche Zugangsweg interreligiöser Lernansätze sein sollten. Für Diskussion hat Folkert Rickers mit seinem Standpunkt gesorgt, dass das „Programm des interreligiösen Lernens“ zukünftig „das Thema Weltreligionen im Religionsunterricht“ ablöse (einschränkend noch ergänzt um den Zusatz „ohne dass letzteres überflüssig würde“)⁴. Georg Langenhorst warnt davor, eine Didaktik der Weltreligionen „vorschnell“ zu verabschieden, sondern plädiert im Gegenteil dafür, „ihr erst einmal eine ehrliche und wirkliche Chance“ zu geben.⁵ Kritisch wird in einigen Beiträgen vor der Gefahr stereotyper Weltreligionsbilder gewarnt, zumeist jedoch wird das Weltreligionenparadigma in religionspädagogischen Beiträgen nicht so grundsätzlich in Frage gestellt wie es andernorts geschieht.⁶ Dies ist vor allem bemerkenswert angesichts der Fülle religionspädagogischer Literatur zum Thema Weltreligionen, die besonders im schulischen Elementarbereich und im kirchlichen Bereich rege rezipiert werden.⁷ In einem engeren Kontext wird ein Lernprozess innerhalb der sog. abrahamitischen Religionen entfaltet⁸ oder im Dialog mit einer einzelnen Religion⁹. Hier wird auch nach theologischen Voraussetzungen gefragt, die aus einer binnenreligiösen Perspektive einen Dialog zwischen den Religionen begründen – neben entsprechenden Lehrdokumenten wird in diesem Zusammenhang nicht selten auch auf

Lebensweltlich - theologisch- didaktisch, Göttingen 2010 (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer), S. 26–40; s. auch Johannes Lähnemann: Vom Unterricht über Fremdreligionen zum interreligiösen Lernen. in: Friedrich Schweitzer, Volker Elsenbast, Christoph T. Scheilke (Hg.): *Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow. Festschrift zum 80. Geburtstag*, Gütersloh 2008, S. 107–120.

⁴ Rickers (2001), S. 877.

⁵ Langenhorst (2003), S. 106; vgl. auch Langenhorst (2016), S. 397.

⁶ Vgl. beispielsweise Masuzawa (2005); vgl. auch Eva Maria Stögbauer: Mit fremden Religionen im Klassenzimmer: Bedingungen, neuralgische Punkte und Perspektiven einer Didaktik der Religionen. in: Johanna Rahner, Mirjam Schambeck (Hg.): *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung - theologisch reflektiert*, Berlin, Münster 2011 (= Bamberger theologisches Forum), S. 237–254.

⁷ Ein paar ausgewählte Veröffentlichungen sind zum Beispiel Lähnemann (1986); Clauß Peter Sajak: *Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen*, München 2010b; Rainer Lachmann, Martin Rothgangel, Bernd Schröder (Hrsg.): *Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich - theologisch-didaktisch*, Göttingen 2010; Frieder Harz: *Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas*, Göttingen 2014; Mirjam Zimmermann: *Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen*, Göttingen 2015.

⁸ Unter anderem von Georg Langenhorst unter dem Schlagwort "Trialog" subsummiert, vgl. Langenhorst (2016); vgl. auch alternative Ansätze: Katja Baur (Hrsg.): *Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung*, Stuttgart 2007; Katja Boehme (Hrsg.): „Wer ist der Mensch?“. *Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren*, Berlin 2013.

⁹ Vor allen zwischen Christentum und Islam, vgl. Andreas Renz, Stephan Leimgruber (Hrsg.): *Lernprozess Christen - Muslime. Gesellschaftliche Kontexte - theologische Grundlagen - Begegnungsfelder*, Münster 2002; Frank van der Velden, Harun Behr, Werner Haußmann (Hrsg.): *Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe*, Göttingen 2013; Sejdini, Kraml, Scharer (2017).

das Weltethos-Projekt von Hans Küng verwiesen.¹⁰ Ein wichtiger Ansatz, um Glaubensvorstellungen von „Weltreligionen“ im Unterricht begreiflich zu machen, ist das sog. Zeugnislernen – das durch religiöse Artefakte eine Auseinandersetzung mit unbekannten Glaubenswelten initiieren möchte. Entwickelt zuerst in England durch John Hull und Michael Grimmitt wurde das Konzept durch Karlo Meyer, Claß Peter Sajak und Werner Haußmann in den deutschsprachigen Kontext überführt.¹¹

Begegnung

Früh wurden als Argumente für interreligiöse Bildung ein Zusammenwachsen der Welt genannt („global village“)¹², in der Begegnungen zwischen Angehörigen verschiedener Religionen immer wahrscheinlicher werden. Seit den ersten Konzeptionen interreligiösen Lernens u. a. durch Stephan Leimgruber, Johannes Lähnemann und Folkert Rickers steht deshalb die Frage im Zentrum, wie sich die konkrete „Begegnung“ zwischen Angehörigen verschiedener Religionen und Weltanschauungen initiieren und begleiten ließe (vgl. ausführlicher Kap. III.3). Welche unterschiedlichen Anforderungen stellt der interreligiöse Austausch von Laien gegenüber dem von ausgebildeten Theolog*innen? Können Heranwachsende als Expert*innen ihrer Religion herangezogen werden?¹³ Wie können Besuche bei oder von offiziellen Glaubensvertreter*innen gelingen? Sollte es in Analogie zur Kirchenpädagogik auch eine Moscheen- und Synagogenpädagogik geben? Wie laufen multireligiöse und weltanschaulich plurale Feiern ab?¹⁴ Ist im konfessionellen Religionsunterricht „authentische“ interreligiöse Begegnung möglich, oder braucht es hierfür einen weltanschaulich-pluralen Unterricht?¹⁵ Früh wird jedoch angezweifelt, ob Begegnung immer der „Königsweg“ des interreligiösen Lernens sei. Es wird vor überzogenen Erwartungen gewarnt.¹⁶

¹⁰ Schweitzer (2014), 49f.; Langenhorst (2016), 205f.; Sajak (2018), 34ff.; vgl. Hans Küng: *Handbuch Weltethos. Eine Vision und ihre Umsetzung*, München, Zürich 2012.

¹¹ Michael Grimmitt, Julie Grove, John Hull, Louise Spencer: *A gift to the child. Religious education in the primary school*, Hemel Hempstead 1991; vgl. Meyer (1999); Werner Haußmann: Glaube gewinnt Gestalt. Lernen mit religiösen Artefakten. in: Werner Haußmann, Johannes Lähnemann (Hg.): *Dein Glaube - mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde ; mit Kopiervorlagen*, Göttingen 2005 (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer Thema), S. 25–49; Sajak (2010b); vgl. auch Sajak (2018), 62ff.

¹² van der Ven, Ziebertz (1995), 259ff.

¹³ Barbara Asbrand: *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*, Frankfurt/M. 2008, 181–191.

¹⁴ Stephan Ahrnke, Hartmut Rupp: Die Konstruktion von Heterogenität in multireligiösen Schulfeiern. in: Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, Hanna Roose (Hg.): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen 2017 (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik), S. 119–128.

¹⁵ Vgl. den Überblick bei Sajak (2018), S. 25.

¹⁶ Vgl. Georg Langenhorst: Religionspädagogik und Komparative Theologie: Eine Verhältnisbestimmung aus Sicht der Religionspädagogik. in: Rita Burrichter, Georg Langenhorst, Klaus von Stosch (Hg.): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015 (= Beiträge zur komparativen Theologie), S. 89–110, 99ff.; Schweitzer (2014), S. 146.

Wahrheit

Viele Weltanschauungen – viele Wahrheitsansprüche: Zahlreiche Veröffentlichungen befassen sich deshalb mit der Frage, wie sich auf die Pluralität religiöser Wahrheiten im Zuge interreligiöser Bildungsprozesse pädagogisch am besten eingehen lässt.¹⁷ Hierbei wird auch diskutiert, welches Wahrheitsmodell (Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus, positioneller Pluralismus, Relativismus etc.) als Ausgangspunkt des interreligiösen Lernens im Religionsunterricht am besten geeignet sei.¹⁸ Manche Veröffentlichungen untersuchen zudem implizite Wahrheitsvorstellungen von Lehrpersonen¹⁹ oder Lehrwerken²⁰.

Positionalität des Religionsunterrichts und Perspektivenwechsel

Eng verbunden mit der Wahrheitsfrage ist die Frage, unter welcher Perspektive Ansätze interreligiösen Lernens die Vielheit der Religionen und Weltanschauungen betrachten: aus einer konfessionellen Perspektive, aus einer konfessionell-kooperativen Perspektive, aus einer religionsübergreifenden, aus einer weltanschaulich-pluralen, aus einer religionskundlichen Perspektive?²¹ Kann ein interreligiöser „Perspektivenwechsel“ gelingen oder stellt er eine emotionale, intellektuelle, entwicklungspsychologische Überforderung dar?²² In diesem Zusammenhang werden oft drei englischsprachige Schlagworte genannt, nämlich ob sich interreligiöses Lernen eher als „learning in religion“, „learning about religion“ oder „learning from religion“ vollziehen solle.²³ Es wird darüber hinaus diskutiert, ob interreligiöse Lernansätze aus den verschiedenen Religionspädagogiken in Deutschland über einen gemeinsamen Religionsbegriff²⁴ verfügen. Nicht zu trennen ist die Diskussion um Perspektive

¹⁷ Beispielsweise Michael Waltemathe: Wahrheit, Richtigkeit und Überzeugung im religionspädagogischen Diskurs. in: Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, Hanna Roose (Hg.): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen 2017 (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik), S. 51–60; Zekirija Sejdini, Martina Kraml (Hrsg.): *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen*, Stuttgart 2020.

¹⁸ Leimgruber (1995), 30–34; Leimgruber (2007), 50–55; Sajak (2018), 34ff.; Langenhorst (2003), 90ff.; Herbert Kumpf: Zur Didaktik interreligiösen Lernens in der Sekundarstufe I und II. in: Hartmut Rupp (Hg.): *Bildung und interreligiöses Lernen*, Stuttgart 2012 (= Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit), S. 223–245.

¹⁹ Alina Bloch: *Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrerbildung. Eine qualitative Studie zum studentischen Umgang mit der Wahrheitsfrage der Religionen*, Berlin 2018.

²⁰ Oliver Reis, Fabian Potthast: Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um? in: Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, Hanna Roose (Hg.): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen 2017 (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik), S. 89–105.

²¹ Eine Auswahl zeigt die Vielfalt an möglichen Perspektiven: aus katholischer Perspektive z. B. Sajak (2005); aus evangelischer Perspektive z. B. Schweitzer (2014); aus christlich-muslimischer Perspektive z. B. Sejdini, Kraml, Scharer (2017); aus weltanschaulich pluraler Perspektive z. B. Folkert Doedens, Wolfram Weiße (Hrsg.): *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster 1997,

²² van der Ven, Ziebertz (1995), 266f.; Kritik kommt u. a. von Langenhorst (2003), 103f.

²³ Hans-Georg Ziebertz: Religious Pluralism and Religious Education, in: *Journal of Empirical Theology* 6 (1993), S. 82–99, 85f.; vgl. auch Sajak (2018), 90ff.

²⁴ Schweitzer (2014), 233ff.; vgl. Friedrich Schweitzer: Die Religion des interreligiösen Lernens.: Neue Antinomien einer religionspädagogisch-wissenschaftstheoretischen Grundfrage. in: Altmeyer, Stefan, Bittner, Gottfried, Joachim Theis (Hg.): *Religiöse Bildung - Optionen, Diskurse, Ziele*, Stuttgart 2013 (= Praktische Theologie heute), S. 269–278.

und Religionsbegriff interreligiösen Lernens freilich von der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht.²⁵ Hier finden sich viele Stimmen, die ein Sich-hineinversetzen in andere Perspektiven und ein Sich-selbst-positionieren als eine grundsätzlich zu erlernende Fähigkeit in einem immer heterogener werdenden Religionsunterricht begreifen.²⁶

Kultur

„Interreligiöses Lernen ist häufig mit interkulturellem Lernen verbunden.“²⁷ Da Grundkonzeptionen interreligiösen Lernens theoretisch durch die interkulturelle Pädagogik beeinflusst sind,²⁸ stellte sich schon früh die Frage, wie man kulturelle Faktoren in interreligiösen Lernarrangements stärker berücksichtigen könnte. Das u. a. von Hans-Georg Ziebertz benannte Desiderat²⁹ einer stärkeren Rezeption interkulturell-pädagogischer Horizonte ist aber nach wie vor nur in Teilen eingelöst.³⁰ Noch zu selten³¹ wird vor allem der

²⁵ Eine gute Übersicht bieten z. B. Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki, Elisabeth Naurath (Hrsg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*, Freiburg, Basel, Wien 2017; Eva-Maria Kenngott, Rudolf Englert, Thorsten Knauth (Hrsg.): *Konfessionell - interreligiös - religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart 2015; Jan Woppowa, Tuba İşik, Katharina Kammeyer, Bergit Peters (Hrsg.): *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen - Optionen - Wege*, Stuttgart 2017; Rainer Möller, Claus Peter Sajak, Mouhanad Khorchide (Hrsg.): *Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster, Westf 2017.

²⁶ Jan Woppowa: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. in: Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki, Elisabeth Naurath (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*, Freiburg, Basel, Wien 2017, S. 174–192; David Käbisch, Laura Philipp: Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivwechsel und Argumentieren: Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionlosen. in: Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki, Elisabeth Naurath (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*, Freiburg, Basel, Wien 2017, S. 238–257.

²⁷ Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz: Interkulturelles und interreligiöses Lernen. in: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2010, S. 462–471, hier S. 463.

²⁸ Leimgruber (2007), 90-96; vgl. auch Georg Auernheimer: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt 2016.

²⁹ Hans-Georg Ziebertz: Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen. in: Friedrich Schweitzer, Volker Elsenbast, Ulrich Schwab, Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh, Freiburg im Breisgau 2002 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft), S. 121–143, hier S. 141.

³⁰ Ein Beginn findet sich bei Monika Tautz: *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum*, Stuttgart 2007, 21ff.; vgl. auch Joachim Willems: *Interkulturalität und Interreligiosität. Eine konstruktivistische Perspektive*, Nordhausen 2008; Beiträge des Religionsunterrichts zur kultureller Bildung untersuchen auch Lindner und König, in etwas allgemeinerer Form, aber doch mit wertvollen Perspektiven, vgl. Konstantin Lindner: Der Beitrag des Religionsunterrichts zu kulturbezogener Bildung: Einordnungen und Perspektiven. in: Adrianna Hlukhovich, Benjamin Bauer, Katharina Beuter, Konstantin Lindner, Sabine Vogt (Hg.): *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, Bamberg 2018 (= Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung), S. 185–207; vgl. Klaus König: Mehr Religion: Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht. in: Ulrich Kropač, Georg Langenhorst (Hg.): *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre*, Babenhausen 2012 ; vgl. auch Kropač, Ulrich, König, Klaus: *Religion - Religiosität - Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule* 2019.

³¹ Rita Burrichter: Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht?: Anmerkungen zu Optionen und Herausforderungen in einem schulischen Praxisfeld. in: Rita Burrichter, Georg Langenhorst, Klaus von Stosch (Hg.): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven*

Teil interkulturell-pädagogischer Forschungsliteratur rezipiert, in dem diese ihren Kulturbegriff selbst ideologiekritisch hinterfragt. Mecheril und Seukwa etwa stellen dazu fest: „Es gibt kaum eine andere erziehungswissenschaftliche Disziplin, die so sehr um ihren Namen und damit, im doppelten Sinne, um sich selbst ringt, wie die Interkulturelle Pädagogik.“³² Oben wurde bereits die Verwendung des Kulturbegriffs im Sinne einer Abgrenzung von einer kulturellen „Eigen“- gegenüber einer kulturellen „Fremd“-Identität problematisiert (vgl. S. 43).

Komplexität und Multidimensionalität interreligiöser Bildungsprozesse

Nicht nur aufgrund kultureller Dimensionen betonen viele Veröffentlichungen die und große Komplexität und Multidimensionalität interreligiöser Bildungsprozesse. Weitere Kontexte, die genannt werden, sind Migration³³ und Flucht³⁴, Globalisierung³⁵, Integrationsfragen³⁶ und Medien³⁷. Daneben wird eine stärkere Beachtung der Tatsache gefordert³⁸, dass interreligiöse Bildung nicht nur im Religionsunterricht am Gymnasium, sondern in allen Schularten³⁹, im Elementarbereich⁴⁰ und auch in Kirchen, Moscheen, Synagogen⁴¹ etc. stattfindet. Zahlreiche Sammelbände mit Best-Practice-Beispielen und Projektberichten unterstreichen diese Vielfalt.⁴² Einen guten Überblick über verschiedene Kontexte und Referenzwissenschaften von interreligiöser Bildung bieten das „Handbuch interreligiöses Lernen“ (Stand 2005)⁴³ bzw. mehrere Grundlegungen des interreligiösen Lernens/ der interreligiösen Bildung.⁴⁴ Zurecht

zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015 (= Beiträge zur komparativen Theologie), S. 141–158, hier S. 155.

³² Paul Mecheril, Louis Henri Seukwa: Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 29 (2006), S. 8–13, hier S. 8; vgl. auch die Übersicht bei Mecheril, Castro Varela, Maria do Mar, Dirim, Kalpaka, Melter (2010), 62–66.

³³ Johanna Rahner, Mirjam Schambeck (Hrsg.): *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung - theologisch reflektiert*, Berlin, Münster 2011; vgl. auch Schweitzer (2014), 21ff.

³⁴ Annegret Reese-Schnitker, Daniel Bertram, Marcel Franzmann (Hrsg.): *Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis*, Stuttgart 2018.

³⁵ Simojoki (2012), 346ff.

³⁶ Albert Biesinger, Friedrich Schweitzer, Matthias Gronover, Joachim Ruopp (Hrsg.): *Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik*, Münster 2012.

³⁷ Dieses Feld ist relativ unbearbeitet, vgl. Manfred L. Pirner: Interreligiöses Lernen und die Medien. in: Hartmut Rupp (Hg.): *Bildung und interreligiöses Lernen*, Stuttgart 2012 (= Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit), S. 56–69.

³⁸ Schweitzer (2014), 116ff.

³⁹ Besonders für die beruflichen Schulen gab es in den letzten Jahren einige Veröffentlichungen, vgl. Albert Biesinger: *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*, Berlin 2011; Biesinger, Schweitzer, Gronover, Ruopp (2012).

⁴⁰ Hugoth (2003); Friedrich Schweitzer: *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland - interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven*, Münster 2011; Harz (2014).

⁴¹ Schweitzer (2014), 161ff.

⁴² Elisabeth Dieckmann, Clauß Peter Sajak (Hrsg.): *Weißt du, wer ich bin? Initiativen und Projekte für das interreligiöse und interkulturelle Lernen*, Berlin 2014.

⁴³ Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast (Hrsg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, Darmstadt 2005.

⁴⁴ Leimgruber (2007); Schweitzer (2014); Meyer (2019) und weitere.

wird jedoch darauf hingewiesen, dass dort, wo interreligiöse Bildungsprozesse durch andere gesellschaftliche Felder beeinflusst werden, eine selbstreflexive und machttheoretische Untersuchung dieser Diskurseinflüsse oft zu kurz kommt.⁴⁵

Kompetenz

Nicht zuletzt aufgrund der hohen Komplexität interreligiöser Bildung sind seit einigen Jahren Veröffentlichungen zur interreligiösen Kompetenz „hoch im Kurs“⁴⁶. Die Ziele interreligiöser Bildung sollen mit der Kompetenzorientierung genauer gefasst werden – eine Diskussion, die ja ebenso in anderen pädagogischen Disziplinen stattfindet. Allerdings ist im Feld der interreligiösen Bildung ein Nebeneinander mehrerer konkurrierender Kompetenzbegriffe zu beobachten, die sich nicht immer einfach verbinden lassen.⁴⁷ Zugleich wird u. a. mit Verweis auf Paul Mecherils Kritik („Kompetenzlosigkeitskompetenz“) vor einer Überfrachtung des Kompetenzbegriffs gewarnt.⁴⁸

2. Fremdheit als vielfältige Erfahrung würdigen

In vielen Ansätzen findet sich der Hinweis, während interreligiösen Lernprozessen auftretende Fremdheitserfahrungen nicht einfach zu ignorieren, sondern im Gegenteil zu würdigen: Er gehe davon aus, schreibt z. B. Heinz Streib, „dass Erfahrungen von Fremdheit nicht heruntergespielt oder gar ignoriert werden sollten und die Religionspädagogik schlecht beraten wäre, wenn sie das alleinige Ziel verfolgen würde, Fremdheit zu minimieren oder zu beseitigen.“⁴⁹ Eine wichtige Dimension von Fremdheitserfahrungen, die schon zur Sprache gekommen ist, ist ihre Vielfältigkeit. Viele Autor*innen betonen diesen Umstand, der auch Auswirkungen auf das Verständnis von interreligiöser Bildung hat. Streib schreibt weiter: „Interreligiöse Lernprozesse finden statt *durch Erfahrungen von Fremdheit*, sofern Fremdheit ihr produktives Potential entfalten, d. h. Irritation und Erstaunen auslösen, Neugier und Wissbegier erwecken und Nachdenken, auch über das Eigene, inspirieren kann. Sattsam bekannt ist aber auch die andere

⁴⁵ Grümme (2017), 196f.; Rainer Möller, Michael Wedding: Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert? in: Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki, Elisabeth Naurath (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*, Freiburg, Basel, Wien 2017, S. 139–158, hier S. 147; Burrichter (2015), 155f.

⁴⁶ Schambeck (2013), S. 13; vgl. Joachim Willems: *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen - Konzeptualisierungen - Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden 2011a; Max Bernlochner: *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam*, Paderborn 2013.

⁴⁷ Vgl. zum Beispiel die Zusammenschau bei Sajak (2018), 65ff. u. 97ff.; vgl. auch Schweitzer (2014), 146ff.

⁴⁸ Sejdini, Kraml, Scharer (2017), S. 137; vgl. auch Paul Mecheril: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“: Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. in: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Wiesbaden 2008 (= Interkulturelle Studien), S. 15–34.

⁴⁹ Streib (2005), S. 230.

Seite: Fremdheit kann Fluchtendenzen auslösen, Kommunikation erstarren lassen, Aggression schüren. Es gibt hier also viel zu lernen.“⁵⁰

Auch Manfred Riegger beschreibt die unterschiedlichen „emotionalen Ladungen“, mit denen auf Fremdheit reagiert werden kann: von Empathie bis Angst. Zu welcher emotionalen Ladung es kommt, so Riegger, ist abhängig von unterschiedlichen Kontaktformen („z. B. face-to-face oder medial vermittelt“) und subjektiven Konstruktionen von Fremdheit, die abhängig sind vom jeweiligen Standort des Subjekts und seinen Erwartungen. „Vexier- oder Kippbildern“ gleich kippt so die Wahrnehmung von Fremdheit in unterschiedliche Richtungen, auch der Grad der wahrgenommenen Fremdheit verändert sich von Situation zu Situation.⁵¹

Aus der so konstatierten Vielfältigkeit erwachsen unterschiedliche Zugänge auf das Feld Fremdheit in interreligiöser Bildung: Streib definiert unterschiedliche „Stile der inter-religiösen Verhandlung“⁵², die verschiedene „Stile der Fremdbegegnung“ und „Stile der Vertrautheit“ einschließen und von einem „xenophobisch monoreligiösen“ Stil über mehrere Stufen zu einem „interreligiös-dialogischen“ Stil führen. Sie seien zu verstehen als „Stadien einer optionalen Entwicklungsfolge“, folgten aber nicht einer „strikten strukturalistischen Entwicklungslogik“. Dies bündelt Streib in folgender Graphik:

| Religiöse Stile | Stile der inter-religiösen Verhandlung | Stile der Fremdbegegnung | Stile der Vertrautheit |
|----------------------------------|---|--|--|
| Dialogisch | Inter-religiös / dialogisch Perspektivenwechsel, in dem die fremde Religion als Geschenk gesehen wird, das unbegreiflich ist, nicht objektiviert werden kann und darf, jedoch Anstöße zur Selbstkritik gibt | Fremdheit als Widerstand und Herausforderung Fremdheit der fremden (und eigenen) Religion als Herausforderung, als Neugierde erweckender Widerstand, der einen ‚Mehrwert‘ bietet | Vertrautheit als Selbstheit Vertrautheit als Bewusstsein des ‚Selbst ist ein Anderer‘ (Ricoeur 1996). Befremdungserfahrungen auch gegenüber der eigenen Religion |
| Individuierend-systemisch | Explizit multi-religiös Entweder ‚hart‘-pluralistische Abgrenzung (wegen Inkompatibilität) oder (partielle) reflexive Assimilation der | Fremdheit als Andersheit Interpretation der Fremdheit der fremden Religion als Andersheit, als Objekt reflexiver | Vertrautheit als Identität Vertrautheit als reflektierte Identifizierung mit der eigenen Religion und selektive |

⁵⁰ Ebd., S. 231.

⁵¹ Manfred Riegger: Vielfalt und Verschiedenheiten: Religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität. in: Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, Hanna Roose (Hg.): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen 2017 (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik), S. 24–41, 30f.

⁵² Streib (2005), 236f.

| | | | |
|---|--|---|---|
| | fremden Religion. Die Sorge um die eigene Identität steht im Mittelpunkt | Assimilation oder Abgrenzung | Identifizierung der fremden Religion mit der eigenen Religion |
| Mutuell | Implizit multi-religiös Entweder ‚weich‘-pluralistische Suche nach Harmonie (Schönwetter-Kollaboration) mit der anderen Religion oder konventionsgeleitete Abwehr der fremden Religion | Fremdheit als Dissonanz Konventionelles, implizites Gefühl der Fremdheit gegenüber der anderen Religion, worauf mit Abwehr, Harmonisierung oder Exotismus reagiert wird | Vertrautheit als Resonanz Vertrautheit als Resonanz mit der anderen Religion – bei unerschütterlichem Festhalten an der Religion der eigenen Gruppe |
| Instrumentell-reziprok / ‘Do-ut-des‘ | Imperialistisch mono-religiös Inklusive oder exklusive Behauptung der Überlegenheit der eigenen Religion | Fremdheit als xenopolemische Furcht Erfahrung von und Reaktion auf Fremdheit der anderen Religion in xeno-polemischer Furcht | Vertrautheit als unreflektierter Egozentrismus und egozentrische Unterdrückung von Alternativen zur eigenen Religion |
| Subjektiv | Xenophobisch mono-religiös Verbale Einbahn-Direktiven (oder gar nonverbale Gewalt), um Zustimmung zur eigenen Religion zu erreichen | Fremdheit als xenophobische Angst Die fremde Religion, wie überhaupt alles Fremde, löst xenophobische Angst aus. Folgen: blinde Aggression oder Flucht | Vertrautheit als egozentrische Alternativlosigkeit „Blinde“ egozentrische Vertrautheit mit der eigenen Religion |

Riegger ist diese Stufenabfolge dennoch zu „linear“. Er bevorzugt den Begriff „Konstruktionsmuster“ – als „standortbezogenen Umschlageplatz zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen eigener und fremder Religion und Religiosität bzw. Kultur in Abhängigkeit der Kontaktformen und emotionalen Ladung“.⁵³ Riegger skizziert auf dieser Grundlage neun Konstruktionsmuster des Fremden, die von „gewaltbereite[r] Fremdenfeindlichkeit aus Wut und Hass“ über „emotionslose Indifferenz gegenüber den/dem Fremden“ bis zu einer „empathische[n] Anerkennung der/des Fremden mit Respekt und Achtung“ reichen.⁵⁴

Damit sind bereits zentrale Begriffe genannt, die auch im Folgenden weiter eine Rolle spielen werden: Erfahrung und Begegnung, emotionale Reaktion, subjektive Erwartungen und Konstruktionsmuster, Vieldeutigkeit. Die vorgestellten Ansätze gehen von der Subjektivität der Fremdheitserfahrung aus, konzentrieren sich in ihren Ausführungen aber auf *das Subjekt, das*

⁵³ Riegger (2017), S. 31.

⁵⁴ Vgl. ebd., 33ff.

die Fremdheit erfährt, weniger aber auf das Subjekt, dem Fremdheit zugeschrieben wird. Auch für einen weiteren Umstand finden sich erste Belege: Der Schwerpunkt der Literatur zum Thema Fremdheit in interreligiöser Bildung liegt eher auf der situativen Vielfältigkeit von Fremdheitserfahrungen und auf der persönlichen Fremdheitsbegegnung, aber weniger auf der Vieldeutigkeit des Fremdbegriffs selbst.

3. Fremdheit begegnen, Fremdheit durch Begegnung verringern

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben können Fremdbegegnungen sehr unterschiedlich ablaufen. Das Ziel, persönliche Begegnungen gelingen zu lassen, begleitet interreligiöse Lernansätze daher nachvollziehbarerweise seit den ersten Anfängen. 1974 definiert Johannes Lähnemann als ein Ziel des damals sog. „Fremdreligionenunterrichts“: „Die Schüler sollen bei Begegnungen mit Andersglaubenden nicht voreingenommen-ablehnend, sondern offen und verständigungsbereit auftreten.“⁵⁵

Mehr als 40 Jahre später ist „Begegnung“ nach wie vor ein bedeutendes Thema der Theoriebildung interreligiösen Lernens. Bernhard Dressler schreibt 2005: „Schule ist nicht mehr denkbar ohne die Begegnung mit *den* Fremden, die zugleich nahe sein können und dennoch fremd bleiben, und *dem* Fremden, das im kulturellen Klima der Pluralität mehr und mehr auch das fremde Eigene sein kann.“ Dies erfordere „verstärkte Anstrengungen in interkultureller Bildung“, ohne aber „die dabei eigentlich religiösen evidenten Aspekte“ zu übersehen.⁵⁶ „Bildungseinrichtungen, insbesondere Schulen [...], spiegeln einem Mikrokosmos gleich die gesellschaftlichen Bedingungen wider“, schreiben 2015 auch Martina Kraml und Zekirija Sejdini. „Dabei kommt es unweigerlich zur Begegnung mit dem jeweils religiös Anderen. Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie diese Begegnungsprozesse gestaltet und wissenschaftlich begleitet werden können, ist die Aufgabe einer interreligiös ausgerichteten Religionspädagogik und Religionsdidaktik.“⁵⁷

An vielen Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz wird deshalb versucht, interreligiöse Begegnungen auch innerhalb fachübergreifender Studiengänge zu initiieren, die so besser auf den zukünftigen Berufsalltag vorbereiten sollen. Die Bedeutung des Begegnungskonzeptes lässt sich an der Zahl interreligiöser Kooperationsprojekte ablesen, wie sie in den letzten Jahren an vielen Standorten begründet wurden: Zu nennen sind hier u. a. die

⁵⁵ Lähnemann (1974), S. 417.

⁵⁶ Bernhard Dressler: Religiöse Bildung und Schule. in: Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast (Hg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, Darmstadt 2005, S. 85–100, 87f.

⁵⁷ Martina Kraml, Zekirija Sejdini: Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial: Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik, in: *ÖRF* 23 (2015), S. 29–37, hier S. 30.

vielfältigen Bemühungen um ein „fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen“⁵⁸, um ein „Triologisches Lernen“⁵⁹, um ein „Dialogisches Lernen“, wie es im Zusammenhang mit der Etablierung des Hamburger „Religionsunterrichts für alle“ konzipiert wird.⁶⁰ Ein interessantes Projekt ist auch das „Dialogperspektiven“-Programm der Ernst-Ludwig-Ehrlich-Stiftung.⁶¹ Es zeigt zunächst einmal mehr die große Vielfalt an Projekten und Ansätzen, die seit den ersten Schritten einer Weltreligionendidaktik entstanden ist. Auf ihre Weise initiieren alle eine Begegnung zwischen Religionen und Weltanschauungen – die dahinterstehenden Begegnungskonzepte sind jedoch verschieden.

Nicht selten werden interreligiöse Begegnungskonzepte mit der biblischen Gestalt Abrahams verknüpft (vgl. Kap. III, Fußnote 8). Katja Boehme sieht „Abrahams Gastfreundschaft als Metapher für interreligiöses Lernen in der Schule“. Vor dem Hintergrund einer Passage in Gen 18,1-16 schreibt Boehme: „Die Erzählung von Abraham kann [...] zeigen, dass die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden eine hohe Nachhaltigkeit besitzt, weil ein solches Geschehen das Eigene nicht unverändert zurück lässt. Wie die Verheißung Jahwes wesentliche Veränderungen bei Abraham selbst und in seiner Beziehung zu Sara nach sich zieht, so können Begegnungen zu existentiellen Veränderungen anregen – und vielleicht sogar – wie bei Abraham – als Begegnung mit dem Göttlichen wahrgenommen werden.“⁶² In der interreligiösen Kooperation sieht Boehme die Gastfreundschaft Abrahams in der Praxis verwirklicht: „Ob nun Schülerinnen und Schüler in ihren Lehrerinnen und Lehrern Zeugen eines fremden Bekenntnisses begegnen, oder durch die Kooperation mit Schülerinnen und Schülern anderer Religionen oder Weltanschauungen zur kontrastiven Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Überzeugung motiviert werden, – immer werden sie durch dieses Modell des Begegnungslernens Kompetenzen einer abrahamitischen Aufmerksamkeit für andere entwickeln, für die der Urvater Abraham als Vorbild steht. [...] Dieses Konzept der interreligiösen Verständigung in der Schule geht davon aus, dass durch Begegnung und Auseinandersetzung die Identität der Schülerinnen und Schüler positiv verändert wird und sie so nachhaltig zu einer begründeten selbstreflexiven weltanschaulichen Haltung gelangen.“⁶³

⁵⁸ Katja Boehme: Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen, in: *RpB* 79 (2018), S. 15–23; vgl. auch Boehme (2013).

⁵⁹ Vgl. Sajak (2018), 74ff.; vgl. auch Langenhorst (2016).

⁶⁰ Vgl. auch Sajak (2018), 72ff.

⁶¹ Vgl. <https://dialogperspektiven.de/> (zuletzt geprüft am 20.09.2020) Ich durfte an dem Projekt selbst teilnehmen.

⁶² Katja Boehme: Abrahams Gastfreundschaft als Metapher für interreligiöses Lernen in der Schule. in: Harun Behr, Daniel Krochmalnik, Bernd Schröder (Hg.): *Der andere Abraham. Theologische und didaktische Reflektionen eines Klassikers*, Berlin 2011 (= Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen), S. 217–243, hier S. 223.

⁶³ Ebd., S. 240.

Die hier skizzierten Linien konkretisieren sich im oben bereits erwähnten Ansatz des „fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens“, in dem sich Lernende in ihrem jeweiligen Religions-, Ethik-, Philosophieunterricht auf ein fachübergreifend vereinbartes Thema vorbereiten. Die Ergebnisse werden auf einem gemeinsamen Projekttag vorgestellt, fachübergreifend und abschließend wieder in den einzelnen Lerngruppen reflektiert.⁶⁴

Beispielhaft seien noch zwei weitere Projekte vorgestellt: Kraml und Sejdini verantworten das Projekt einer „interreligiösen Religionspädagogik und Religionsdidaktik“ an der Universität Innsbruck, das interreligiöse Bildungsprozesse evaluieren und stärker in der Ausbildung verankern möchte. Als Kriterien des Projektes werden eine konsequente „Mehrperspektivität“ genannt, die sowohl die „Vernetzung“ von religiöser Innen- und Außenperspektive, eine Berücksichtigung innerreligiöser Pluralität als auch ein „Vier-Augen-Prinzip“ einschließt, innerhalb dessen wissenschaftliche Arbeit von den beteiligten Religionen gemeinsam verantwortet wird. Weitere Leitlinien sind u.a. gegenseitige „Offenheit“, eine „angemessene Theologie“ und eben persönliche „Begegnung“⁶⁵: „Ausgangspunkt des Konzepts bildet die interreligiöse Begegnung und unmittelbare Beteiligung in Bildungsprozessen. Durch Begegnung wird authentisches Lehren und Lernen ermöglicht und Toleranz, Achtung vor dem Anderen, Anerkennung des Anderen gefördert. In Begegnung geschieht aber nicht nur Harmonisches. Ungewissheit wird sichtbar. Differenzen und Konflikte zeigen sich. Gerade der Umgang mit Konflikten erfordert die Entwicklung besonderer Kompetenzen, in der LehrerInnenbildung genauso wie im Unterricht oder in anderen Bildungshandlungsfeldern.“⁶⁶ Ein Projekt ebenfalls aus Österreich ist das Zentrum Z.I.M.T. (Zentrum für Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit) an der PH der Diözese Linz. Mit Blick auf die interreligiöse Begegnung schreiben Thomas Schlager-Weidinger und Renate Hofer hierzu: „Das Ziel des Interreligiösen Lernens ist die gleichberechtigte Begegnung, in der sowohl ein inhaltlicher und fachspezifischer Austausch stattfindet, der von einem wertschätzenden Interesse getragen ist, als auch Konvivenz (Wahrnehmung ohne Aneignung, Anerkennung der Differenz, Verstehen des Anderen), die durch Vertrauen und Vertrautheit möglich wird. Die Klärung der eigenen Position – und damit verbunden die Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbstreflexion – ist ein essentieller Bestandteil dieses Lernfelds.“ Und im Folgenden: „Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Interreligiöses Lernen [...] nie aus einer

⁶⁴ Katja Boehme: Interreligiöses Begegnungslernen durch fächerkooperierenden Unterricht, in: *Notizblock* 62 (2017), S. 6–7.

⁶⁵ Vgl. <https://www.uibk.ac.at/projects/irrp/projektbeschreibung/> (zuletzt geprüft am 20.09.2020).

⁶⁶ Vgl. <https://www.uibk.ac.at/projects/irrp/projektbeschreibung/>, vgl. auch Kraml, Sejdini (2015), S. 34.

Metaposition heraus erfolgt, sondern auf Kommunikation und Begegnung – dem Königsweg Interreligiösen Lernens – basiert.“⁶⁷

Schlager-Weidinger und Hofer rekurren hier auf zwei Begriffe, die in der Literatur zum Themengebiet ⁶⁸ vielfältig rezipiert werden: einerseits auf den von Theo Sundermeier mitgeprägten Begriff der „Konvivenz“, des friedlichen Zusammenlebens (vgl. das folgende Kapitel S. 78), andererseits auf Stephan Leimgrubers Credo, nach dem Begegnung der „Königsweg“ interreligiösen Lernens sei.⁶⁹

Leimgruber stellt die „interreligiöse Begegnung“ ins Zentrum seines Ansatzes, hier maßgeblich auf Martin Buber rekurrend: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“.⁷⁰ Leimgruber schreibt im Anschluss an Buber: „Begegnungen weisen über sich selbst hinaus und haben Geschenkcharakter. Sie öffnen für Transzendenzerfahrungen und lassen Begegnungen als Gotteserfahrungen deuten. Interreligiöse Begegnungen bieten Räume des Gesprächs an, wo die Angehörigen verschiedener Religionen einander näherkommen, sich untereinander austauschen und Gott begegnen können.“⁷¹

Leimgrubers These wird nicht unkritisch gesehen (vgl. S. 64f.). Kein religionspädagogischer Ansatz stellt zwar das grundsätzliche Potential von interreligiösen Begegnungen in Frage (in diesem Zusammenhang wird auch oft auf Gordon Allports „Kontakthypothese“ verwiesen⁷²), die Ansätze sind sich jedoch uneinig über die Frage, wie interreligiöse Begegnung auszusehen habe und wie sie ermöglicht werden könne. Die Auseinandersetzung entzündet sich vor allem an der Frage: Wie können interreligiöse Begegnungen besonders in Bezug auf die Form des schulischen Religionsunterrichts gestaltet werden?

Diese Dimension führt nicht zuletzt Leimgruber ins Feld, wenn er schreibt, dass die „aufgewiesene Notwendigkeit“ und die „konturierte Didaktik“ eines Begegnungslernens „nicht ohne Folgen für den schulischen Religionsunterricht bleiben“ solle, „selbst wenn dieser vorerst

⁶⁷ Thomas Schlager-Weidinger, Renate Hofer: 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: *ÖRF* 23 (2015), S. 55–62, hier S. 60.

⁶⁸ Vgl. auch Katja Boehme: Interreligiöses Begegnungslernen, in: *WiReLex* (2019), URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200343> (zuletzt geprüft am 20.09.2020).

⁶⁹ Leimgruber (2007), 101-104.

⁷⁰ Zitiert nach Leimgruber (1995), 37f. u. 57ff.; vgl. auch Leimgruber (2007), 101ff.

⁷¹ Leimgruber (2007), S. 103.

⁷² Vgl. etwa Claudia Gärtner: Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches. in: Franz Gmainer-Pranzl, Beate Kowalski, Tony Neelankavil (Hg.): *Herausforderungen interkultureller Theologie*, Paderborn 2016 (= Beiträge zur komparativen Theologie), S. 89–104, hier S. 104; vgl. Allport (1954).

die Anbindung an die Kirchen, wie sie im Grundgesetz (Artikel 7,3) verankert ist, beibehält“.⁷³ Noch weiter bewegt sich Folkert Rickers: „Interreligiöses Lernen ist nur möglich, wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täglichen Lebenspraxis begegnen und wo sie Gelegenheit haben, sich über ihren Glauben auszutauschen [...]. Nur auf diese Weise kann die Authentizität des Lernprozesses behauptet werden, die für interreligiöses Lernen charakteristisch ist.“⁷⁴ Auch Norbert Mette sieht schon früh die „Begegnung mit dem Fremden“ als eine zentrale „Aufgabe des Religionsunterrichts“: „Wenn es in diesem Zusammenhang gelingt, die Schülerinnen und Schüler mit der einen oder anderen der ihnen in der Regel gleich fremden religiösen Tradition in Berührung zu bringen und sie ihnen so zu erschließen, dass sie aufgrund deren Andersheit zum eigenen Nachdenken angeregt und möglicherweise von den darin aufbewahrten Bildern einer Welt, wie sie anders sein könnte, zu verantwortlichem und solidarischem Handeln herausgefordert werden, ist schon viel erreicht.“⁷⁵ Deswegen äußert sich Mette kritisch gegenüber dem konfessionellen Religionsunterricht: „Ziel jedenfalls sollte es sein, dass gerade der Religionsunterricht nicht vollmundig gegen Fremdenfeindlichkeit in Gesellschaft und Kirche auftritt, de facto in der Schule jedoch durch seine konfessionelle Aufteilung Fremde produziert.“⁷⁶ Auch Barbara Asbrand sieht in Bezug auf die Grundschule den konfessionellen Religionsunterricht als „Fremdkörper“ und tritt für eine Stärkung der „Konvivenz“ im Klassenverband ein.⁷⁷ Im Stadtstaat Hamburg wurde nicht zuletzt aufgrund kritischer Bedenken gegenüber der Form des konfessionellen Unterrichts dieser aufgebrochen und ein dialogischer „Religionsunterricht für alle“ eingerichtet.⁷⁸

Die These, dass gelingendes und authentisches interreligiöses Lernen nur in der persönlichen Begegnung (in einem interreligiös verantworteten Religionsunterricht) möglich sei, wird von anderen scharf kritisiert⁷⁹. Georg Langenhorst kritisiert, dass Verfechter*innen persönlicher interreligiöser Begegnung vor allem das multikulturelle Leben der Großstädte im Blick hätten⁸⁰, nicht aber den ländlichen Raum, wo sich eine persönliche Begegnung im gleichen Maße oft gar nicht realisieren ließe. Wie Leimgruber mit Verweis auf Buber weist Langenhorst darauf hin, dass persönliche Begegnung nicht zwangsläufig gelinge, sondern auch im Gegenteil

⁷³ Leimgruber (1995), 61f.

⁷⁴ Rickers (2001), S. 875.

⁷⁵ Norbert Mette: Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts. in: Reinhard Göllner, Günter Biemer (Hg.): *Religion in der Schule? Projekte - Programme - Perspektiven*, Freiburg im Breisgau 1995, S. 118–132, hier S. 130.

⁷⁶ Ebd., 130f.

⁷⁷ Vgl. u. a. das abschließende Fazit in Asbrand (2008), S. 248–251.

⁷⁸ Doedens, Weiße (1997).

⁷⁹ Vgl. die Übersicht Sajak (2018), 24f.

⁸⁰ Langenhorst (2003), 89f.

in einer „Vergegnung“ münden könne.⁸¹ Die Wahrscheinlichkeit bestehe insbesondere deshalb, weil die sich begegnenden Menschen in den seltensten Fällen Expert*innen ihrer eigenen Religion seien.⁸² Auch Friedrich Schweitzer nimmt kritisch auf das Begegnungskonzept Bezug und schreibt, dass sich der „angebliche Königsweg“ (hier vor allem in Bezug auf gemeinsames interreligiöses Feiern) sich „zumindest teilweise als Holzweg“ erwies.⁸³ „Wenn interreligiöse Kompetenz [...] immer auch die Fähigkeit einschließt, Anderen tatsächlich zu begegnen, kann eine solche Fähigkeit vielleicht gerade dadurch am besten vorbereitet werden, dass Unterricht nicht sofort persönliche Begegnungen inszeniert, sondern zuallererst vorbereitet. Dabei kann auf Begegnungen Bezug genommen werden, wie sie heute im Alltag und in der Schule ohnehin gegeben sind.“⁸⁴ Dressler schreibt in Auseinandersetzung mit Rickers: „Nicht zuletzt ist die Diskussion um interreligiöses Lernen durch einen pädagogischen Mythos belastet, den Mythos der Authentizität [...]. Unter den Bedingungen schulischen Unterrichts, der aus prinzipiellen systemischen Gründen ein artifizieller Lernraum ist und mit dem ‚wirklichen‘ Leben selbst nicht identisch sein kann und darf, ist Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar.“⁸⁵

Die Diskussion um die Frage, in welchem schulischen Rahmen gelingende interreligiöse Begegnungen möglich sind, hat sich in den letzten Jahren immer stärker ausdifferenziert – auch aufgrund der zu beobachtenden religiösen Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht selbst.⁸⁶ Zudem werden unter der Überschrift interreligiöser Begegnung mittlerweile sowohl „Begegnungen zwischen Personen“ als auch „Begegnungen mittels Medien“ aufgeführt.⁸⁷

Mirjam Zimmermann geht in „Interreligiöses Lernen narrativ“ einen solchen Weg und stellt in den Mittelpunkt ihrer Unterrichtskonzeption zum Thema „Dem Fremden begegnen“⁸⁸ eine

⁸¹ Zitiert nach Langenhorst (2015), S. 101.

⁸² Ebd., 104f.; vgl. auch Asbrand (2008), S. 181–191.

⁸³ Schweitzer (2014), S. 146.

⁸⁴ Ebd., S. 142.

⁸⁵ Bernhard Dressler: Interreligiöses Lernen - Alter Wein in neuen Schläuchen?: Einwürfe in eine stagnierende Debatte, in: *ZPT* 55 (2003), S. 113–124, hier S. 121.

⁸⁶ Vgl. Uta Pohl-Patalong, Johannes Woyke, Stefanie Boll, Thorsten Dittrich, Antonia Elisa Lüdtkke: *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart 2016; Uta Pohl-Patalong, Stefanie Boll, Thorsten Dittrich, Antonia Elisa Lüdtkke, Claudia Richter: *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart 2017; vgl. auch Rudolf Englert, Thorsten Knauth: Es bleibt spannend!: Bilanz und Rückblick auf die Diskussion. in: Eva-Maria Kenngott, Rudolf Englert, Thorsten Knauth (Hg.): *Konfessionell - interreligiös - religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart 2015 (= Praktische Theologie heute), S. 119–234; Lindner, Schambeck, Simojoki, Naurath (2017); Thorsten Knauth, Wolfram Weiße (Hrsg.): *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*, Münster, New York 2020.

⁸⁷ Boehme (2019).

⁸⁸ Vgl. Zimmermann (2015), 84–89.

fiktive Begegnung von einem jungen Mädchen namens Lena mit ihren neuen muslimischen Nachbarn. Als diese zu Beginn der Erzählung in ihrem neuen Zimmer aufwacht, hört sie aus der Nachbarwohnung „einen seltsamen Singsang wie aus einer anderen Welt“⁸⁹. Der didaktische Kommentar dazu regt an, zuvor den „Ruf eines Muezzins“ als Tonbandaufnahme abzuspielen. Sowohl der Verlauf der Geschichte als auch der skizzierte Ablauf der begleitenden Unterrichtsstunde fokussieren sich anschließend in großen Teilen auf die Sachdimension des „Gebet[s] im Islam“, wobei auch ein Vergleich mit christlichen Gebetsformen sowie ein Gespräch über persönliche Haltungen zum Thema Gebet insgesamt angeregt werden. Auf die durchaus ambivalente Formulierung „seltsamer Singsang wie aus einer anderen Welt“ wird jedoch an keiner Stelle weiter eingegangen, noch wird sie in der in ihr enthaltenen Wertung aufgefangen und dekonstruiert. Fremdheit, in der Überschrift explizit benannt, erfährt als Begriff in der vorgeschlagenen Konzeption ebenso keine genauere Klärung, sodass unklar bleibt, wer eigentlich warum der oder das „Fremde“ ist, dem hier begegnet wird. Auf diese Weise besteht eine nicht unerhebliche Gefahr, dass die Lernenden entweder mit von der Geschichte gar nicht intendierten Fremdeheitsbildern zurückbleiben, oder aber sich unbefragt mit den durchaus diskussionswürdigen, doch nur subtil anklingenden Fremdheitserfahrungen Lenas identifizieren: „So hatte [Lena] zu allem Übel auch noch Momo [ihren Hund] zurücklassen müssen. Sie zog sich die Decke über den Kopf – so mussten sich die Frauen mit der Vollverschleierung fühlen: Keiner sieht mich, ich höre alles gedämpft, ich habe nichts mit der Welt zu tun, ich gehöre nicht dazu. Manchmal tat das gut. Aber immer so leben zu müssen...“⁹⁰ „Vergegnungen“, so wird beim Lesen ersichtlich, sind auch in der fiktiven Begegnung möglich.

Begegnungspädagogische Ansätze insgesamt werden von einer anderen Seite scharf kritisiert. Paul Mecheril und Ulrike Lingen-Ali schreiben: „Begegnungspädagogische Ansätze setzen immer jene Differenzen voraus, auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden. Erst die vorausgesetzte und damit festgelegte Differenz legitimiert den Ansatz der Begegnung. Kinder werden in dem angeführten Beispiel nicht nur auf Religion festgelegt, wodurch andere, beispielsweise Klassenfragen und ökonomische Verhältnisse ausgeblendet werden, sondern der begegnungspädagogische Ansatz ist immer auch gefährdet, nicht nur die Differenz zwischen Religionen, sondern auch Bilder über die *Religion der Anderen* zu zeichnen und zu bekräftigen. Wenn bereits im Kindergarten beginnt, was sich in der Schule fortsetzt, ist der Boden dafür

⁸⁹ Ebd., S. 84.

⁹⁰ Ebd., 87f.

bereitet, dass Kinder sich in den begegnungspädagogisch offerierten Kategorien zu verstehen lernen.“⁹¹

Solche Kritik existiert neben empirischen Belegen, dass persönliche Begegnung eine Vielzahl positiver Auswirkungen hat: Wie bereits gezeigt konnte Allports Kontakthypothese, nach der persönlicher Kontakt das Abbauen von Vorurteilen unterstützt, in zahlreichen Studien bestätigt werden – gleichzeitig zeigt die Forschung, dass persönlicher Kontakt nur innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen vorurteilsabbauend wirkt (vgl. den obigen Forschungsstand, vgl. Kap. II Fußnote 125). Interreligiöse Begegnung bleibt auf diese Weise ein umstrittener, unscharfer Begriff. Begegnungskonzepte werden sowohl als Weg zum Abbau von Fremdheit bezeichnet als auch gegenteilig als Praxis der Herstellung von Differenz. Die religionspädagogische Diskussion entzündet sich vor allem an der Frage: Geschieht Begegnung einfach bzw. inwiefern lässt sie sich herbeiführen oder muss sogar herbeigeführt werden?

4. Fremdheit verstehen

Erfahrungen von Fremdheit regen dazu an, die erfahrene Fremdheit zu ergründen und besser zu verstehen. In diesem Zusammenhang wird oft Theo Sundermeiers Werk „Den Fremden verstehen“ angeführt, in dem dieser seine Differenzhermeneutik entfaltet. Zu welchem Zweck aber geschieht eine solche Deutung? „Wesentliche Aspekte des Fremden“, schreibt Herbert Kumpf, „lassen sich nach Sundermeier nicht dadurch verstehen, dass man sich selbst besser versteht. Und das bedeute auch umgekehrt, dass das Fremde nicht als Hebamme auf dem Weg zur Selbstfindung missbraucht werden dürfe.“⁹² Interreligiöse Deutungsvorgänge dürften also Fremdes nicht vereinnahmen, sondern müssten seine Andersheit respektieren. Für den pädagogischen Kontext identifiziert Konstantin Lindner im Anschluss an Sundermeier vier relevante Lernschritte hin zum Verstehen des Fremden: „(1) das distanzierte Wahrnehmen und beschreibende Analysieren, (2) das sympathisierend-teilnehmende Beobachten und Kontextualisieren, (3) das von Empathie getragene (Teil-)Identifizieren und vergleichende Interpretieren sowie (4) der auf Konvivenz angelegte, von Respekt getragene Versuch, einen Transfer zwischen Fremdem und Eigenem anzubahnen“⁹³ Konvivenz, also das

⁹¹ Ulrike Lingen-Ali, Paul Mecheril: Religion als soziale Deutungspraxis, in: *ÖRF* 24 (2016), S. 17–24, 22f.; vgl. Schlager-Weidinger, Hofer (2015), 57–60.

⁹² Kumpf (2012), S. 229; vgl. auch Herbert Kumpf: Beobachtungen beobachten. Chancen einer Beobachtung zweiter Ordnung für interreligiöse Bildung am Beispiel des Betens. in: Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, Hanna Roose (Hg.): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen 2017 (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik), S. 129–143, 141 ff.

⁹³ Konstantin Lindner: Anknüpfungspunkte! – Religiöse Bildung im Horizont heutiger Schülerinnen und Schüler. in: Winfried Verburg (Hg.): *Anknüpfungspunkte?! 13. Arbeitsformung für Religionspädagogik*, München 2018, S.

Zusammenleben in einer Lebensgemeinschaft, und Xenologie, also das Verstehen von Anderen gerade in ihrer Unterschiedlichkeit, gehören für Sundermeier untrennbar zusammen.⁹⁴

Dass ein solches auf Zusammenleben ausgerichtetes, respektvolles Interesse am religiös Fremden eine wichtige Rolle im interreligiösen Austausch spielt, zeigen auch empirische Befunde: Im Rahmen der sog. ReViKoR-Studie wurden über 400 Schüler*innen in Schleswig-Holstein zu dem dortigen konfessionellen evangelischen Religionsunterricht befragt, der auch Lernenden anderer Konfessionen, Religionen und solchen ohne Religionszugehörigkeit offensteht. Die Studie erhebt, dass die religiöse Vielfalt, die auf diese Weise im konfessionellen Religionsunterricht entsteht, von den allermeisten Lernenden begrüßt wird und ein großes Interesse am religiös Anderen besteht:

„Die vergleichsweise fremdere Dimension anderer Religionen wird von den Schüler*innen sogar mit einem noch höheren Interesse belegt, als es von den Lehrkräften vermutet wird. Die Neugier gegenüber anderen Konfessionen schätzen die Lehrkräfte hingegen etwas höher ein als die Schüler*innen es angeben. Betont wird in den Begründungen entsprechend der Wissensdurst gegenüber dem Neuen und Fremden sowie der Wunsch, nicht nur oberflächlich etwas über die Religionen zu erfahren, sondern sich intensiver mit dem Glauben und dem Leben ihrer Anhänger*innen auseinanderzusetzen. [...] Wird über die Zukunft des Religionsunterrichts nachgedacht, kann zum einen ein verhältnismäßig hohes Interesse am ‚Fremden‘ als Ressource des dialogischen Umgangs mit anderen Religionen und Konfessionen vorausgesetzt werden. Zum anderen scheint sich die Wissbegierde nicht mit einem punktuellen Kontakt zu erschöpfen, sondern wird eher größer mit der längerfristigen Begegnung mit den Religionen bzw. Konfessionen. Möglicherweise kann der Religionsunterricht hier Fragen aufnehmen und beantworten, die außerhalb seiner selbst entstehen, im sonstigen schulischen Alltag aber keinen Raum finden.“⁹⁵

Auch schon viel früher, in den allerersten Skizzierungen interreligiösen Lernens wurde eine solche Wissbegierde, die die Auseinandersetzung mit Fremdem auslöst, positiv hervorgehoben. 1974 betont Johannes Lähnemann diese Motivation der Lernenden und folgert für die interreligiöse Begegnung: „Dabei verbindet sich die zumeist schon gemachte Erfahrung der Andersartigkeit fremdländischer und fremdgläubiger Menschen mit der Frage nach dem ‚Woher‘ dieser Andersartigkeit. Die Tatsache, dass sich die Glaubenshaltung des Muslim in

51–72, hier S. 57; Asbrand (2008), 213–220; vgl. Schweitzer (2014), S. 93–96; Sajak (2018), 84–86; vgl. Theo Sundermeier: *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen 1996, 153–197.

⁹⁴ Sundermeier (1996), 189–197.

⁹⁵ Pohl-Patalong, Boll, Dittrich, Lüdtke, Richter (2017), 246f.

ganz starker Weise in seinen – den Schülern fremd erscheinenden – Frömmigkeitsübungen ausdrückt, kann sie motivieren, sich auch den geschichtlichen Hintergrund der religiösen Bräuche vor Augen führen zu lassen.“⁹⁶

Diese zwei Passagen, der ReViKoR-Studie von 2017 und von Lähnemann aus dem Jahr 1974, zeigen einerseits eine Veränderung der Sprache und der Kontexte, wie über religiöse Fremdheit im religionspädagogischen Zusammenhängen gesprochen wird. Andererseits offenbaren sie auch Kontinuitäten: dass Fremdes gerade in seiner „Unbekanntheit“ als motivierendes Faszinosum im interreligiösen Lernen wirkt und zu einer interpretierenden Deutung anregt. Mit einer solchen Faszination sind jedoch auch Gefahren verbunden. „Fremde“ Zeugnisse und Personen drohen zum bloßen Deutungsobjekt zu werden und in ihrer Fremdheit vereindeutigt zu werden. Über all den Interpretationsversuchen und Hermeneutiken des Fremden schwebt eine Frage, die schon im Blick auf Sundermeiers Werk „Den Fremden verstehen“ hervorsteht: Wer ist eigentlich *der* Fremde bzw. sind *die* Fremden, den oder die es zu verstehen gilt?

In seinem „Leitfaden für interreligiöse Erziehung“ von 2003 begibt sich Matthias Hugoth auf einen problematischen Pfad, indem er schreibt: „Deutsche leben mit Migrant*innen Tür an Tür [...]. Erzieherinnen und Erzieher haben es mit Kindern und Eltern aus unterschiedlichen Nationen und Kulturen zu tun, mit ihren spezifischen Lebensgewohnheiten, ethnischen Traditionen, religiösen Überzeugungen und je eigenen Sozialisationserfahrungen.“⁹⁷ Hier wird Deutschsein und Migrationshintergrund in einen einfachen Gegensatz gestellt und wenige Sätze später ohne tiefere Reflexion mit weiteren Differenzmarkern verbunden, von denen religiöse Zugehörigkeit eine ist. Hugoth definiert als Ziel des Leitfadens: Die Publikation vermittelt „ein Basiswissen über die Weltreligionen und speziell den Islam, das Erzieher/-innen brauchen, um Kinder und Eltern anderer Religionen besser zu verstehen.“⁹⁸ Verbunden mit zuvor unternommenen ethnischen, nationalen und kulturellen Zuschreibungen kann sich die positive Intention des Verstehenwollens leicht negativ auswirken: indem beim Versuch, Fremdheit abzubauen, Fremdheit erst aufgebaut wird. Barbara Asbrand zeigt 2000 in skeptischen Bemerkungen auf, dass sich solche problematischen Tendenzen durchaus auch bei Sundermeier finden lassen – auch wenn sie dessen Ansatz grundsätzlich positiv würdigt (vgl. S. 124). Lässt sich dies bei Sundermeier noch aus seiner „vorrangigen *ethnologischen* Perspektive“⁹⁹ erklären, die er

⁹⁶ Lähnemann (1974), S. 418.

⁹⁷ Hugoth (2003), S. 7.

⁹⁸ Ebd., S. 8.

⁹⁹ Asbrand (2008), S. 219.

jedoch zurückhaltend und als eine einer Vielzahl von Perspektiven entfaltet¹⁰⁰, sind Veröffentlichungen für interreligiöses Lernen oft weniger subtil. Gerade im religionsdidaktisch-erzieherischen Bereich – mit Sundermeier-Referenz oder ohne – findet sich hierfür eine Fülle von Beispielen.

Ein „Basiswissen über die Weltreligionen und speziell den Islam“ vermitteln, wie es Hugoth anstrebt, – solche Formulierungen drohen problematische Macht-Wissen-Strukturen und Fremdheitszuschreibungen zu reproduzieren, wie sie u. a. jüngst im Sammelband „Der inspizierte Muslim“¹⁰¹ kritisiert werden. Auch Mouhanad Khorchide schildert an anderer Stelle, wie bei Muslim*innen in Deutschland kontinuierliche Fragen nach dem „Warum“ ihres Handelns zu einem permanenten „Rechtfertigungsdruck“ führen. Dies kann ein Gefühl der Nichtzugehörigkeit erwecken und das Gefühl einer Kommunikation „nicht unbedingt auf Augenhöhe“.¹⁰² Khorchide zitiert Bernhard Dressler, der in einem Beitrag vor der „Wut des Verstehens“ warnt: „Man kann und muss sich verständigen, ohne sich vollständig zu verstehen.“¹⁰³ Ähnliches schreibt auch Astrid Messerschmidt, wenn sie mit Edouard Glissant auf ein „Menschenrecht der Undurchsichtigkeit“ plädiert: Der „Fremde kann beanspruchen, nicht verstanden zu werden. Er muss nicht das Verstandenwerden erreicht haben, um respektiert zu werden und gleichberechtigt zu sein.“¹⁰⁴

Unter der Überschrift „Fremdheit verstehen“ lassen sich also zwei unterschiedliche Zugangsweisen aufführen: erstens diejenige, die zu einer aufrichtigeren und tiefgehenderen Auseinandersetzung mit „fremden“ Zeugnissen und Menschen aufruft, und dazu aufruft, die Vielzahl der möglichen Inhalte auf einige gut ausgewählte Beispiele zu reduzieren¹⁰⁵; zweitens diejenige, die vor zu hartnäckigen Interpretationsversuchen des vermeintlich Fremden warnt.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Gerade in Gesellschaften (und Religionsunterrichtsklassen) mit wachsender Heterogenität steigt die Motivation, andere in ihrer „Fremdheit“ besser zu

¹⁰⁰ Sundermeier (1996), 188 u. 134f.

¹⁰¹ Schirin Amir-Moazami (Hrsg.): *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa*, Bielefeld 2018.

¹⁰² Mouhanad Khorchide: Gegebene, notwendige und zu überwindende Grenzen interreligiösen Lernens aus islamischer Sicht. in: Rainer Möller, Clauß Peter Sajak, Mouhanad Khorchide (Hg.): *Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster, Westf 2017, S. 244–254, hier S. 245.

¹⁰³ Dressler (2005), S. 96.

¹⁰⁴ Zitiert nach Astrid Messerschmidt: Befremdungen - oder wie man fremd wird und fremd sein kann. in: Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast (Hg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, Darmstadt 2005, S. 217–228, hier S. 224.

¹⁰⁵ Vgl. Kumpf (2012), S. 226.

verstehen. Gleichzeitig besteht die Gefahr, in einem „Vor-Urteil“ vorschnell Gründe für diese „Fremdheit“ zu erkennen und sie auf diese Weise festzuschreiben.

5. Fremdheit als Gabe begreifen

„Interreligiöses Lernen“, so schreibt Clauß Peter Sajak in seiner Habilitationsschrift „Das Fremde als Gabe begreifen“, „ist immer auch intrareligiöses Erschließen der eigenen Religion. [...] In diesem Sinne kann auch in unserem gesellschaftlichen Kontext die Begegnung mit fremden Religionen, vor allem mit dem Islam und dem Judentum, aber auch zunehmend mit dem Buddhismus, als Geschenk gesehen werden.“¹⁰⁶ In der Habilitationsschrift adaptiert Sajak ähnlich wie Karlo Meyer und Werner Haußmann das Konzept „Gift to a Child“ für den deutschen Kontext (vgl. Kap. III, Fußnote 11). Stärker als etwa Meyer, der vor allem das irritierende Moment fremder religiöser Zeugnisse in den Mittelpunkt seiner Untersuchung stellt,¹⁰⁷ sieht Sajak solche Zeugnisse positiver als „Gabe an die Schüler“, die dem „interreligiösen Lernen im konfessionellen Religionsunterricht neue Impulse geben kann“¹⁰⁸. Denn, so Sajak, die „Auseinandersetzung mit Vorstellungen und Praktiken anderer Religionen“ stelle „einen integralen Bestandteil jeder individuellen religiösen Entwicklung“ dar.¹⁰⁹

Ausdrücklich begründet Sajak seinen Ansatz „aus katholischer Perspektive“. Im Verweis auf katholische Konzilsdokumente wie *Nostra Aetate* und *Lumen Gentium* summiert Sajak so Beweggründe zur Beschäftigung mit nichtchristlichen Religionen „im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts [...]:

- Nichtchristliche Religionen enthalten Strahlen jener göttlichen Wahrheit, ‚die alle Menschen erleuchtet‘ (NA 2). Daraus erhalten Sie Ihre spezifische Würde und ihren weisheitlichen Reichtum, den es zu entdecken gilt.
- Die Kenntnis der Weltreligionen ermöglicht eine bessere Verständigung und einen fruchtbaren Austausch im interreligiösen Gespräch („Dialog“), sie trägt aber auch zu einem friedlichen Miteinander in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft bei.
- Von den Religionen der Welt können wir neue Zugänge zur Sinn- und Gottesfrage und Hilfe bei Entscheidungen zu weltanschaulichen Fragen finden.

¹⁰⁶ Im Folgenden zitiert nach der 2., leicht überarbeiteten Auflage 2010: Clauß Peter Sajak: *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*, Münster 2010a, 12f.

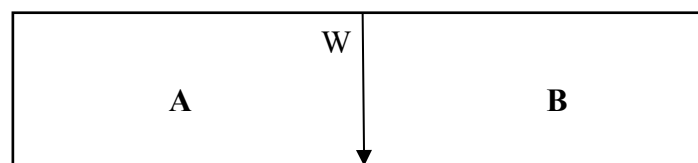
¹⁰⁷ Vgl. die Ausführungen im folgenden Kapitel III.6.

¹⁰⁸ Sajak (2010a), S. 219.

¹⁰⁹ Ebd., S. 290.

- Im Zuge des schulischen Religionsunterrichts ist es notwendig, in die Vielfalt [sic!] der Religionen, um eine selbstständige Entscheidung der Schüler/innen in Glaubensfragen zu ermöglichen.
- Die Erforschung und Entdeckung der bedeutenden Kultureligionen wie auch der abrahamischen Offenbarungsreligionen hilft uns beim Verständnis der eigenen, christlichen Religion.
- Die intensive Auseinandersetzung mit den anderen Religionen kann uns helfen, die Wahrhaftigkeit und die Gesprächsfähigkeit des Anderen zu erkennen.“¹¹⁰

Auch wenn Sajak auf das Feld des Fremden bereits im Titel seines Werks verweist, sind die Klärungen, wie nach seinem Ansatz Fremdheit zu definieren¹¹¹ ist, im Verhältnis sehr knapp. Wie viele andere¹¹² beruft sich Sajak hierbei auf Theo Sundermeier, insbesondere auf dessen „Homöostatisches Modell“ mit Anleihen aus der Philosophie der japanischen Kyoto-Schule. Im Mittelpunkt des Modells steht der Gedanke, dass erst die Grenze zum Fremden die eigene Identität konstituiert und umgekehrt – hier wie bei Sundermeier veranschaulicht an einem Rechteck mit zwei Feldern: „Es ist die Linie W, die den einen Raum trennt und beide Räume, A und B, konstituiert.“



„Ziehe eine Linie und du erschaffst eine Welt“¹¹³

Sajak folgert daraus: „Eine angemessene Begegnung zwischen A und B, also zwischen Fremden ist nur möglich, wenn die Wand als das Konstitutive zwischen den Beiden nicht aufgehoben oder aufgelöst wird, sondern als Distinktivum stehen bleibt.“ Denn die „Fremden“, zitiert Sajak Sundermeier, „sind Mitkonstituenten in vielfacher Hinsicht. Wir sind voneinander wechselseitig abhängig. Jeder konstituiert des anderen Identität.“¹¹⁴ Folglich gelte es, so Sajak, „einen Prozess des Austauschs und des Verstehens zu initiieren, der die Wand als das ‚Gesicht‘

¹¹⁰ Ebd., S. 217. Zuschreibungen wie „bedeutende Kultureligionen“/„abrahamische Offenbarungsreligionen“, deren „Erforschung und Entdeckung [...] uns beim Verständnis der eigenen, christlichen Religion [hilft]“, ließen sich aus Sicht vorliegender Studie in mehrerlei Hinsicht hinterfragen, was an dieser Stelle jedoch zu weit führen würde.

¹¹¹ Auch sein Einführungsbuch „Interreligiöses Lernen“ von 2018 stützt sich beim Thema Fremdheit im Wesentlichen auf die Ausführungen in seiner Habilitationsschrift und auf den xenologischen Ansatz von Heinz Streib, vgl. das folgende Kapitel S. 94.

¹¹² Vgl. das vorherige Kapitel „4. Fremdheit verstehen“.

¹¹³ Sundermeier (1996), S. 133.

¹¹⁴ Sajak (2010a); vgl. Sundermeier (1996), S. 135.

des anderen stehen lässt, diese aber durchlässig macht für Kommunikation und Austausch.“¹¹⁵ (Sundermeier selbst nennt diesen Vorgang „osmotisch“. ¹¹⁶) Jede „Vereinnahmung oder Instrumentalisierung“ aber, so Sajak, führe „zur Zerstörung der anderen, jede Assimilation zur Aufgabe der eigenen Identität.“¹¹⁷

Vor diesem Hintergrund lässt sich gut verstehen, dass Sajak als Rahmen für interreligiöses Lernen den konfessionellen Religionsunterricht bevorzugt ¹¹⁸, aber durch die Gestalt von religiösen Zeugnissen aus nichtchristlichen Religionen eine gute Möglichkeit eröffnet sieht, sich wertschätzend mit Glaubensinhalten dieser Religionen im katholischen Unterricht zu befassen.¹¹⁹ Sajak fasst diesen grundsätzlichen positiven Zugang in einem Sundermeier-Zitat zusammen: „Der symbiotische Zellaustausch zwischen mir und dem Fremden [...] wird dann, um im Bilde zu bleiben, der Zellauffrischung dienen.“¹²⁰

Doch so klar, wie es auf den ersten Blick erscheint, sind die Eigen-Fremd-Zuordnungen seines Ansatzes nicht. Sajak klärt nicht hinreichend, wen oder was er in dem von Sundermeier übernommenen Rechteckmodell symbolisiert sieht: Stehen die Rechtecke für die Perspektive des katholischen Religionsunterrichts bzw. der christliche Religion insgesamt gegenüber den Perspektiven von nicht-christlichen Religionen bzw. ihren erst noch zu entwickelnden Religionsunterrichten? Versteht er darunter die Perspektive eines Lernenden im Religionsunterricht angesichts der Vielfalt der Weltanschauungen? Oder steht jedes Rechteck schlicht allgemein für ein Individuum, das eben nicht mit anderen Individuen gleichzusetzen ist? Mehrere Deutungen sind möglich, die zu untersuchende „Fremdheit“ wäre von Deutung zu Deutung jeweils eine andere. Manche Unschärfe des Ansatzes resultiert auch aus dem Rekurs auf Sundermeier selbst, der Fremdheit wie schon erwähnt ethnologisch¹²¹ begreift und nicht präzise genug von anderen Perspektiven unterscheidet, aber es ist auch, wie noch zu zeigen sein wird, ein Grundproblem von phänomenologisch¹²² geprägten Zugängen insgesamt (vgl. Kap. IV.4.6).

Als Beispiel führt Sajak den Besuch einer katholischen Religionsklasse in einer Moschee an, in dessen Anschluss sich die Schüler*innen schrittweise dem „Fremdartige[n]“ des beobachteten

¹¹⁵ Sajak (2010a), S. 239; vgl. Sundermeiers aus der japanischen Philosophie übernommenes Bild von der Stirnfront eines Hauses als dessen „Gesicht“, Sundermeier (1996), S. 134.

¹¹⁶ Sundermeier (1996), S. 135.

¹¹⁷ Sajak (2010a), S. 239.

¹¹⁸ Ebd., 220-236.

¹¹⁹ Ebd., 244-254.

¹²⁰ Ebd., S. 242; vgl. Sundermeier (1996), 188f.

¹²¹ Vgl. das vorherige Kapitel „4. Fremdheit verstehen“.

¹²² Sajak (2010a), 240.

Gebets annähern sollen (nach den schon oben beschriebenen vier Schritten von Sundermeiers Hermeneutik des Fremden). „Am Ende des Verstehensprozesses steht die Konvivenz: Muslimisches und Christliches Gebet werden nicht gegeneinander ausgespielt, abgewertet oder vereinnahmt, sondern bleiben als zwei unterschiedliche, sich bereichernde Formen des Kultes nebeneinander bestehen.“¹²³ Welcher Prozess soll hier jedoch pädagogisch begleitet werden, die *individuelle Befremdnis* angesichts noch unvertrauter Gebetsformen aus Sicht der katholischen Schüler*innen, oder die scheinbar neutrale Beschreibung des islamischen Gebets, das aus einer vereindeutigten *liturgisch-religionskulturellen Sicht* eine *fremde* Glaubenspraxis darstellt? Wie der weitere Fortgang vorliegender Studie zeigen wird, sind solche vielleicht penibel erscheinende Klärungen angesichts der Sensibilität der Fremdheitsthematik von großem Vorteil.

Auch Martina Kraml und Zekirija Sejdini verstehen „religiöse Unterschiedlichkeit als Potential“. Der entscheidende Ausgangspunkt dieses Potentials liegt für sie im „Phänomen der Kontingenz (etwas ist anders möglich als es ist)“, das „Voraussetzung für Pluralität im Sinne von Vielfalt“ ist.¹²⁴ „Meist sind es die Früchte der Kontingenz, der ‚Stolpersteine‘, der Störungen, des Dazwischenkommenden, die ‚aus dem Tritt‘ bringen und Neuanfänge ermöglichen“¹²⁵, schreiben sie gemeinsam mit Matthias Scharer in ihrer Grundlegung „einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive“.

Bei aller ersten Ähnlichkeit ihres Ausgangspunktes zu dem von Sajaks Ansatz ist es interessant, die Unterschiede zu betrachten. Während Sajak seinen Ansatz streng aus einer konfessionell-katholischen Perspektive her aufbaut, suchen Sejdini, Kraml und Scharer nach den „Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive“. Beide Ansätze thematisieren die Grenze zwischen Eigenem und Fremden. Doch während sie für Sajak vor allem die entscheidende Linie ist, die Eigenes und Fremdes als solches konstituiert und damit „eine Welt erschafft“, ist diese Grenze für Sejdini/Kraml/Scharer ein ganzes „Grenzland“, das weder dem Eigenen noch dem Fremden gehört (im Sinne von Homi K. Bhabbas „Third space“): „Grenzen, auch Grenzen zwischen Konfessionen und Religionen, müssen also nicht als starr abgrenzend aufgefasst werden; sie können vielmehr dynamisch verstanden werden, neue Räume und Möglichkeiten eröffnend. Sich im Grenzland zu bewegen, ja das Grenzland als die eigentliche Heimat zu betrachten, überschreitet die Abgrenzung vom anderen und es untergräbt die Besserwisserei, die sich über

¹²³ Ebd., 242 u. 243.

¹²⁴ Kraml, Sejdini (2015), S. 29.

¹²⁵ Sejdini, Kraml, Scharer, S. 145.

den anderen stellt.“¹²⁶ Wie gezeigt versteht auch Sajak die Grenze nicht als starr abgrenzend, sondern vielmehr als „osmotisch“, dennoch lässt sich hier eine bedeutende Schwerpunktverschiebung konstatieren, die von der „Linie, die eine Welt erschafft“ zum „Grenzland als eigentliche Heimat“ führt. Ein dritter Unterschied ist die für vorliegende Studie interessante begriffliche Akzentuierung: Während Sajak fast durchgängig vom „Fremden“ spricht, sprechen Sejdini/Kraml/Scharer fast durchgängig vom „Anderen“ bzw. manchmal auch vom „Unbekannte[n]“ und dem „vermeintlich Fremde[n]“. ¹²⁷

Beispielhaft thematisieren beide Ansätze überdies die Teilnahme am Gebet einer anderen/fremden Religion, wenngleich wiederum mit unterschiedlicher Zuspitzung: Während in Sajaks Beispiel die katholische Religionsklasse in der klaren Beobachterrolle gegenüber dem muslimischen Gebet bleibt, fragen Sejdini/Kraml/Scharer welche unterschiedlichen Teilnahme/Teilhabe-Möglichkeiten es bei „interreligiösen“ Gebeten und Festen gibt: „Es zeigt sich, dass bei ‚intrareligiösen‘ Gebeten und Festen einer Religionsgemeinschaft, bei denen die Anderen dabei sind, sich in besonderer Weise die Frage nach der Transparenz der Rollen und Beteiligungsformen stellt. Wird deutlich gemacht, dass z. B. die MuslimInnen bei einem christlichen Fest in anderer – teilnehmender – Form anwesend sind als es die ChristInnen sind? Und umgekehrt? Werden in den Bildungseinrichtungen wie Schulen, Kindergärten u. a. auch die muslimischen Feste entsprechend gewürdigt, sodass muslimische SchülerInnen sich ebenso in einer authentischen, teilhabenden und anteilgebenden Rolle [...] erleben dürfen?“¹²⁸

Diese Fragen zielen auf Diskussionspunkte, die die Theoriebildung interreligiösen Lernens seit Langem beschäftigt (vgl. auch Kap. III.3). Insbesondere lässt sich so auch kritisch das Modell der „Gastfreundschaft“ anfragen, das seit längerer Zeit als Modell des „konfessionellen Religionsunterricht[s] der Zukunft“ ausgelobt wird (vgl. etwa den gleichnamigen Sammelband von 2010) ¹²⁹. Unter diesem Begriff werden Versuche benannt, Angehörigen anderer/fremder Konfessionen bzw. anderer/fremder Religionen unter bestimmten Bedingungen einen Gaststatus im eigenen konfessionellen Unterricht zu gewähren. Der Gast ist seit jeher eine bestimmte, meist positiv konnotierte Spielart des Fremden (vgl. etwa die gemeinsame griechische Wurzel in ξένο: „Gast, Fremder“, vgl. auch Kap. III, Fußnote 171). Nicht nur Rudolf Englert sieht in der Metapher „Gastfreundschaft“ ein „großes Potential“: „Wäre es

¹²⁶ Ebd., 141 u. 140.

¹²⁷ Ebd., S. 139.

¹²⁸ Ebd., S. 145.

¹²⁹ Hans Schmid, Winfried Verburg (Hrsg.): *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, München 2010.

abwegig, nicht nur auf Kompensation eigener Kosten zu hoffen, sondern darüber hinaus die Hoffnung zu haben, dass die Begegnung mit dem Gast eine religiös relevante Entdeckung bereithält und dass das Miteinander der Konfessionen in einem Raum ökumenischer Gastfreundschaft so alle Beteiligten reicher macht?“¹³⁰ Englerts immer wieder auch skeptische Bemerkungen zeigen aber durchaus, dass die Metapher „Gastfreundschaft“ und die damit verbundene Hoffnung einer Bereicherung oder eines „Beschenktwerdens“ nicht so harmlos sind, wie sie auf den ersten Blick erscheinen. „Es ist durchaus schwierig, ein Geschenk zu sein“, schreiben auch Clauß Peter Sajak und Ann-Kathrin Muth in diesem Band unter der Überschrift „Der Gast als Gabe?“: „Will der Gast überhaupt Gabe sein? Empfinden Schülerinnen und Schüler ihren Gast überhaupt als einen solchen oder gehört dieser aufgrund seines Schülerseins nicht sowieso immer schon zur Lerngruppe?“¹³¹ Ergänzend ließe sich auch die Frage von Sejdini/Kraml/Scharer anführen: „Wer bestimmt die Spielregeln dieses Miteinanders?“¹³²

Heinz Streib schreibt zwar Erfahrungen von Fremdheit ebenso ein produktives Potential zu, das in interreligiösen Lernprozessen entfaltet werden kann und spricht ebenfalls von einem „Geschenk-Charakter“ fremder Religion (und der Fremdheit der eigenen Religion).¹³³ Mit Verweis auf Yoshirō Nakamura warnt Streib jedoch davor, den „erfahrenen Fremden“ mit einem „inszenierten Fremden“ und insgesamt „Fremdheit mit Andersheit“ zu ersetzen.¹³⁴ Echte Erfahrungen von Fremdheit werden, mit Bernhard Waldenfels gesprochen, niemals ihren schmerzenden „Stachel“¹³⁵ verlieren. Sind also alle Annäherungen an Fremdes im Rahmen von Unterrichtskonzeptionen immer Inszenierung und damit von Vorherein zum Scheitern verurteilt? Wie ist angesichts dessen Bernhard Dresslers Hinweis zu verstehen, dass Unterricht stets einen artifiziellen Lernraum eröffne, in dem „Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar“ sei?¹³⁶

¹³⁰ Rudolf Englert: "Gastfreundschaft" - eine Metapher mit großem Potential. in: Hans Schmid, Winfried Verburg (Hg.): *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, München 2010, S. 10–21, hier S. 21.

¹³¹ Ann-Kathrin Muth, Clauß Peter Sajak: Der Gast als Gabe?: Religionspädagogische Überlegungen zur Frage der konfessionellen Gastfreundschaft im Religionsunterricht. in: Hans Schmid, Winfried Verburg (Hg.): *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, München 2010, S. 22–33, hier S. 22.

¹³² Sejdini, Kraml, Scharer (2017), S. 144.

¹³³ Streib (2005), S. 241.

¹³⁴ Ebd., S. 231; vgl. Yoshirō Nakamura: *Xenosophie. Bausteine für eine Theorie der Fremdheit*, Darmstadt 2000, S. 72.

¹³⁵ Waldenfels (1991).

¹³⁶ Dressler (2003), S. 121.

6. Eigen-ständigkeit/Wider-ständigkeit von Fremdem ernstnehmen, Erfahrungen von Fremdheit xenosophisch kultivieren

„Die Erfahrung von Fremdheit und deren konstruktive Bearbeitung ist letztlich die Würze in der Suppe des Interreligiösen Lernens!“, schreibt Hans Mendl.¹³⁷ Bei der hermeneutischen Reflexion des Fremden, so Mendl, könne am Ende immer wieder die Erkenntnis stehen, dass „das Fremde fremd bleibt“¹³⁸. Mendl verweist auf neue Erfahrungswelten, die sich durch einen alteritätstheoretischen Blick auf Erfahrungen ergeben, der von Bernhard Grümme prominent im Sinne einer kritischen Subjektorientierung entfaltet wurde: Eine solche kritische Subjektorientierung „betont das Moment des Fremden, des Irritierenden, des Unerhörten, des radikal Neuen, des Undenkbaren, die Anerkennung der Andersheit des Anderen“¹³⁹ Insgesamt wiederholt Mendl hier eine Kritik an einer vorschnellen Harmonisierung des Fremden, die seit vielen Jahren in der Theorie des interreligiösen Lernens präsent ist, und plädiert für ihre didaktische Anerkennung. Die Forderung Anderes/Fremdes in seiner „Alterität“ anzuerkennen, begegnet in religionspädagogischen Konzeptionierungen in zahlreichen Spielarten (neu befeuert nicht zuletzt auch durch Impulse, die religionspädagogische Ansätze durch die komparative Theologie erhalten¹⁴⁰). Die Übergänge zu den im vorherigen Kapitel vorgestellten Ansätzen sind fließend. Dennoch lassen sich innerhalb dieser Vielfalt von Ansätzen zwei Gruppierungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen aufzeigen – diejenige, bei der das Gewicht eher auf dem bereichernden Potential von Fremdheit liegt, und diejenige, bei der das Gewicht auf der „Eigenständigkeit“ bzw. „Widerständigkeit“ des Fremden liegt. In der „aufrichtige[n] Auseinandersetzung“ mit dieser Eigenständigkeit und mit einer für sich stehenden „fremde[n] Wahrheit“ liege, so schreibt Konstantin Linder, nicht zuletzt ein „wertbildendes Potential“.¹⁴¹

¹³⁷ Hans Mendl: Der fremde Andere: Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik. in: Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, Hanna Roose (Hg.): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen 2017 (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik), S. 106–118, hier S. 113.

¹³⁸ Ebd., S. 114.

¹³⁹ Bernhard Grümme: *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik*, Gütersloh, Freiburg im Breisgau 2007, S. 321; vgl. Mendl (2017), 109f.

¹⁴⁰ Vgl. Jan Woppowa: Das Konfessorische als Stein des Anstoßes: Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik. in: Rita Burrichter, Georg Langenhorst, Klaus von Stosch (Hg.): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015 (= Beiträge zur komparativen Theologie), S. 15–30, hier S. 18; vgl. auch Klaus von Stosch: *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn 2012.

¹⁴¹ Konstantin Lindner: Das wertbildende Potenzial des Fremden im Kontext religiösen Lernens. in: Johanna Rahner, Mirjam Schambeck (Hg.): *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung - theologisch reflektiert*, Berlin, Münster 2011 (= Bamberger theologisches Forum), S. 215–236, 232f.; vgl. auch Uwe Gerber: Interreligiöser Dialog zur Friedensförderung. Abgrenzung - Toleranz - Differenz, in: Ders.: *Auf die Differenz kommt es an. Interreligiöser Dialog mit Muslimen*, Leipzig 2006, S. 63–78; neben vielen weiteren, die für eine Anerkennung der „Eigenständigkeit“ des Fremden plädieren, vgl. beispielsweise auch Tautz

Relativ früh kritisierte etwa Karlo Meyer, dass Autoren wie Stephan Leimgruber, die die Konzeptionierungen interreligiösen Lernens entscheidend prägten, zwar immer wieder auf den Begriff der „Fremdheit“ rekurren, jedoch ohne ihn zu konkretisieren.¹⁴² Auch seien viele Ausführungen zu den einzelnen Religionen stark „konsensbetont“.¹⁴³ In der Tat lässt sich diese Kritik gut nachvollziehen. Denn auch wenn Leimgruber in seinen fünf Schritten interreligiösen Lernens davon spricht, dass dieses die „bleibende Fremdheit respektieren“ müsse, da „viele nur ansatzweise, nur vordergründig oder überhaupt nicht verstanden wird“, ¹⁴⁴ bleibt das dahinterstehende Fremdheitskonzept vage. Dies lässt sich bereits an der angeführten Referenzliteratur zum Fremden erkennen – und daran, dass es Leimgruber auch in der Neuauflage seines Grundlagenwerkes 2007 wie schon 1995 gelingt, innerhalb weniger Seiten und ohne größere Brüche von der Alteritätsphilosophie Lévinas’ zu der Dialogphilosophie Bubers zu gelangen.¹⁴⁵ (Wie der weitere Verlauf vorliegender Studie zeigen wird, sind dahinter unterschiedliche philosophische Akzentsetzungen verborgen, vgl. Kap. IV). Auch lässt sich in Frage stellen, ob Fremdheit vor allem auf ein *Nicht-verstehen aufgrund lebensweltlicher Ferne* zurückzuführen ist, indem „[g]erade die fernöstlichen Religionen [...] in ihrem Lebensgefühl so vom unsrigen [differieren], dass ein tieferes Verstehen schwierig ist“. Vor allem aber lässt sich fragen, ob für Leimgruber „Fremdheit“ nicht schon eine längst eingepreiste Größe auf dem Weg zu einer „existenziellen Auseinandersetzung“ mit dem Eigenen darstellt, was den letzten von seinen fünf Schritten darstellt: Lernende, so Leimgruber hierzu, sind „über die ‚Fahrzeuge‘ religiöser Zeugnisse einzuladen, sich selbst zu überprüfen und eigene Einstellungen zu revidieren. [...] Interaktion und Kommunikation sind dazu Schlüssel, um in die eigenen Welten einzudringen und am Ende auch selbst neu zu werden, sich wieder zu erkennen, zu verstehen und anzunehmen.“¹⁴⁶

Solche Unsicherheiten hinsichtlich des Fremdheitsbegriffs vor Augen, lässt sich an Leimgruber und viele weitere, die auf ihn referieren, die Frage stellen: Ist Fremdheit einfach nur ein Rest an „Nicht-verstehen“ oder ein Instrument zur Schärfung des eigenen religiösen Profils? Trifft

(2007), 364ff.; Peter Karin: Wenn Fremde sich begegnen... Bedeutung von bleibend Fremdem und Unzugänglichem in interreligiösen Lernkonzepten, in: *ÖRF* 23 (2015), S. 11–19.

¹⁴² Vgl. Meyer (1999), 84–87, bes. 86.

¹⁴³ Ebd., 86, Ähnliches gilt für Johannes Lähnemann, der Meyer zufolge nicht genug klärt, was eine von ihm konstatierte „Bereicherung“ durch andere Religionen bedeutet, vgl. 94.

¹⁴⁴ Leimgruber (2007), S. 109.

¹⁴⁵ Leimgruber (1995), 50–59; vgl. Leimgruber (2007), 87f. und 101–104.

¹⁴⁶ Leimgruber (2007), S. 109.

die im letzten Kapitel angeführte Kritik einer „Inszenierung“ oder gar „Instrumentalisierung“ des Fremden (vgl. Kap. III. Fußnote 134) hier nicht besonders zu?¹⁴⁷

„Wenn interreligiöses Lernen heißt“, schreibt Meyer, „sich von Impulsen ganz anderer Traditionen bewegen zu lassen, wäre es kaum zielführend, die jeweiligen Stücke fremder Religion einfach wie jedes Stück Sachwissen in die sonstige schulische Lernkultur einzubetten und Suren als ausgeteilte Kopie zu lesen wie Bibelpassagen oder Schillergedichte. Interreligiöse Impulse, die diesen Namen verdienen, wirken als solche, wenn ihre störende Andersartigkeit in Wahrnehmung, Handhabe und ‚Denke‘ bewusst bleibt.“¹⁴⁸ Meyer sieht es als problematisch, wenn dem unterrichtlichen „Gegen-stand“¹⁴⁹ durch einen harmonisierenden Ansatz „das Widerständige verloren geht, dass er auf diese Weise um sein Charakteristikum als Zeuge einer anderen (der westlichen Schule entgegen-stehenden) Weltsicht gebracht wird, und dass so sein Wert in diesem anderem Bezugssystem, dem er entstammt, nicht mehr ernst genommen wird“.¹⁵⁰ Wirklich begreifen könne man religiöse Zeugnisse nur aus einer Innen-Sicht heraus, als einer der Religion Teilhabender – der konfessionelle Religionsunterricht in Deutschland aber ließe eine solche „Innen-Sicht“ der verschiedenen Weltreligionen nicht zu. Der gegensätzliche Ansatz, eine religionskundlich geprägte Außen-Sicht auf religiöse Traditionen, erfasse dagegen nicht deren existenzielle Bedeutung für die Gläubigen. Meyer schlägt einen Mittelweg vor: Da „Schülerinnen und Schüler immer im Außen gegenüber dem fremden Glauben bleiben werden“,¹⁵¹ solle man diese Perspektive ernstnehmen und zu einer Unterrichtskonzeption gelangen, die das Außen „explizit aufnimmt“. Im Gegenzug solle man dieses Außen „zugleich in einzelnen Punkten mit dem fremden Bezugssystem in Beziehung“ setzen und „zu einer inneren Auseinandersetzung“ herausfordern.¹⁵² Auch Meyer bezieht sich hierbei auf Theo Sundermeiers „osmotisches“ Differenzmodell (vgl. das vorherige Kapitel).

Das „religiöse Zeug-nis“ – für Meyer Gegenstand der existenziellen Auseinandersetzung mit fremden Religionen im Religionsunterricht – kennzeichnen im schulischen Kontext drei Dimensionen der Fremdheit: 1. durch seine kulturelle Gebundenheit: Die mit dem Zeug-nis

¹⁴⁷ Vgl. dagegen Sajak (2010a), 12f. u. Fußnote 48.

¹⁴⁸ Karlo Meyer: Impulse zu existenziellen Fragen - durch fremde religiöse Traditionen: Ein hermeneutisch-pädagogisches Problem. in: Rainer Möller, Clauß Peter Sajak, Mouhanad Khorchide (Hg.): *Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster, Westf 2017, S. 13–27, hier S. 24.

¹⁴⁹ Meyer (1999), 266. Ähnlich wie Clauß Peter Sajak stützt Meyer seinen Ansatz, wie oben erwähnt, auf die englischen Ansätze „A Gift to the Child“ und das Warwick-Project. „In England fehlen aber“, so Meyer, „Ausführungen zur Fremdheit religiöser Zeug-nisse im Unterricht“, vgl. ebd. 264.

¹⁵⁰ Ebd., S. 268.

¹⁵¹ Meyer zählt für viele Deutsche auch das Christentum zu den fremden Religionen, vgl. ebd., S. 271.

¹⁵² Ebd., 272f.

verbundenen „Antworten, Hoffnungen und Weisheiten sind oft weit entfernt von der westlichen, schulischen Denkkultur“. 2. als Zeugnis „von einem Glauben“ und „für einen Glauben“, der „im lebendigen Vollzug und im gemeinsamen Leben vermittelt“ wird: „Der Umgang der Gläubigen mit religiösen Praktiken und Gegenständen hat dabei einen ganzheitlichen Charakter und eine lebensgestaltende Qualität, die durch kognitives Einordnen nur unzulänglich erfasst wird“. 3. als Hinweis auf einen „heiligen“ Ort außerhalb der Schule: „Einen angemessenen Ort und Rahmen für solche heilige Wirklichkeit hat der deutsche Unterricht nicht zu bieten“. ¹⁵³

Mehrfach verweist Meyer auf den Gegensatz zwischen der von ihm sogenannten „westlichen Schule“ und ihr fremden Traditionslinien. Das Spannungsfeld von Kultur und dem Numinosen, das durch Kultur überformte Religiöse spielt eine wichtige Rolle in Meyers Ansatz. Kulturelle Fremdheit sei erschließbar, doch könne sich dieser Lernprozess je nach Komplexität über Jahrzehnte hinstrecken, manches möglicherweise nie erlernt werden. Ein Lösungsansatz liegt für Meyer darin, was Heidegger und Gadamer als „Vorstrukturen des Verstehens“ bezeichnen: Durch rudimentäres Vorwissen und Vorurteile sei ein Sachverhalt noch nicht verstanden, manchmal werde das Verstehen dadurch sogar behindert. Doch auf der anderen Seite sei Verstehen anders gar nicht möglich. Denn erst durch Vorwissen und Vorurteil hindurch gelange man zu einem tieferen Verständnis eines Sachverhaltes. ¹⁵⁴ Als Ausdruck einer unmittelbaren, existenziellen Erfahrung können religiöse Zeugnisse aber auch über Kulturgrenzen hinweg Menschen ansprechen, „sie können über religiöse und kulturelle Grenzen hinaus *trotz kultureller Fremdheit kommunikabel* sein“. ¹⁵⁵ „Festzuhalten ist, dass die Erfahrung dieser Fremdheit des Heiligen immer wieder in Formen Gestalt gewinnt, die kulturbedingt „Fremdheit“ bezeichnen. [...] Während die Fremdheit in der numinosen Erfahrung bei Wiederholungen nicht in Vertrautheit übergeht, kann das plastische Abbild einer Gottheit oder die Liturgie (so eigenartig sie auch sind) mit der Zeit vertraut werden.“ ¹⁵⁶

Einer kulturell-strukturellen Fremdheit, die im Prinzip aufgelöst werden kann, setzt Meyer also die Dimension des Heiligen entgegen, die niemals vollständig in Vertrautheit übergeht. Er bezieht sich hierbei insbesondere auf den Religionswissenschaftler und evangelischen Theologen Rudolf Otto. Nach Otto kennzeichnet das Heilige seine Dialektik von Nähe und Ferne, von Anziehung und Schrecken. Trotz aller Unmittelbarkeit der Erfahrung einer

¹⁵³ Ebd., 265f.

¹⁵⁴ Vgl. ebd., 279ff, im Verweis auf Gadamer und Heidegger.

¹⁵⁵ Ebd., S. 284, Kursivsetzung nach Meyer.

¹⁵⁶ Ebd., 276f.

numinosen Wirklichkeit bleibe das Numinose immer auch das Transzendente, das „Ganz-andere“¹⁵⁷. Dieses numinose Gefühl, so Meyer, lässt sich nur im gläubigen Vollzug anstoßen, „von Außen, im profanen Unterricht lässt es sich nicht erleben noch erlernen“¹⁵⁸ – es bleibe eine Fremdheit des Heiligen. „Diese Fremdheit nehmen sie [die Lernenden] nur gebrochen im *hinweisenden Charakter* der Zeug-nisse wahr mittels eines Berichts oder einer Erläuterung des Lehrers.“¹⁵⁹

Aufgrund dieser mehrdimensionalen Fremdheit von religiösen Zeug-nissen fordert Meyer während interreligiösen Lernvorgängen fremd Erscheinendes nicht zu übergehen. Eine persönliche Auseinandersetzung mit religiösen Zeug-nissen erwachse, so Meyer wieder im Verweis auf Sundermeier, aus einem „osmotischen Kontakt“¹⁶⁰, der Austausch ermögliche, aber dabei die Schwelle zwischen Eigenem und Fremden respektiere. Es gelte zunächst, beobachtete Fremdheit in ihrer kontextuellen *Individualität* wahrzunehmen und sie nicht etwa als Exempel des Fremden zu verallgemeinern. In einer ritualisierten Begegnung könne man sich so der Schwelle des Fremden nähern. Indem die Erfahrung der Fremdheit gewürdigt und nicht übergangen wurde, sei schließlich Raum für die Eindrücke und Erfahrungen der Lernenden und für ein Gespräch, indem auch bestehende Bilder zum eigenen und fremden Glauben hinterfragt und neu interpretiert werden können.¹⁶¹ „Die Kinder lachen, als sie den Ruf des Muezzin zum Gebet hören. Das Fremde macht unsicher. Es ist ‚komisch‘, es irritiert. Es geht nicht auf, wie die bekannten Dinge aufgehen. Die Schülerinnen und Schüler [...] wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen, empfinden es als ‚komisch‘. Der Lehrer stoppt das Tonband. Warum lachen sie? Schnell kommt heraus, dass sie lachen, weil es fremd ist und sie es nicht verstehen. Es ist eine fremde Sprache. Diese Erklärung ist verständlich. Ihr Lachen ist aufgenommen worden. Sie müssen beim zweiten Mal nicht mehr lachen.“¹⁶²

Tobias Kaspari bezieht sich in seiner phänomenologischen Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik mehrfach auf Meyers Ansatz, spitzt aber einige Linien noch einmal zu. Stärker als Meyer legt Kaspari Gewicht auf philosophisch-theologische Fragestellungen in Bezug auf das Eigene und das Fremde (neigt jedoch dazu, hinsichtlich religionspädagogischer und -didaktischer Konsequenzen seines Ansatzes oft unkonkret zu bleiben). Wie Meyer bezieht

¹⁵⁷ Rudolf Otto: *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*, München 1947, S. 29.

¹⁵⁸ Meyer (1999), S. 277; mit Verweis auf Otto, vgl. Otto (1947), S. 74.

¹⁵⁹ Meyer (1999), S. 277, Kursivsetzungen nach Meyer.

¹⁶⁰ Ebd., S. 286.

¹⁶¹ Ebd., 285-306.

¹⁶² Ebd., 273f; vgl. auch Meyer (2019), S. 271–273.

sich Kaspari ebenfalls auf Rudolf Otto, in interessantem Kontrast mit dem Altphilologen Walter Friedrich Otto. Während R. Otto die bleibende Entzogenheit des Heiligen betont, verortet W. F. Otto das Heilige, so Kaspari, konsequent in der „leiblichen und nicht der transzendentalen Konstitution des Menschen“.¹⁶³ Diese Gleichzeitigkeit von Entzogenheit und immanenter Präsenz des Heiligen, wie er sie anhand der beiden Referenzautoren ausweist, ist zentral für Kasparis Ansatz. Insofern hält Kaspari den Zeugnis-Begriff von Meyer, den dieser anhand seines *hinweisenden Charakters* auf eine dem Schulkontext fremde Wirklichkeit definiert, für verkürzt: „Wenn fremde Religionen im Unterricht an ihren Phänomenen, [...] d. h. als Gestaltwerdungen eines fremden Anspruchs zugänglich werden, dann sind diese Erscheinungsformen fremder Religionen nicht Verweise auf eine Wirklichkeit, die selbst nicht da wäre. Die Begehung der Formen fremder Religionen löst Wahrnehmungsprozesse der Präsenz des Heiligen aus, für die sie zeugen; sie sind phänomenal Erscheinungen einer fremden Religion. Sie auf ihre Funktion als Zeichen für etwas Abwesendes zu verkürzen, verkennt die Medialität von Formen, die im Umgang mit ihnen eine wahrnehmbare Wirklichkeit herstellen.“¹⁶⁴

Kaspari schreibt weiter: „Nur in der Praxis der Antwort erscheint das Heilige so, dass es sich zugleich entzieht.“¹⁶⁵ Nach Kaspari wird das Fremde in der „Form“¹⁶⁶ einer Antwort präsent – das ist der Kern seines Ansatzes. Eine Antwort ist die Reaktion auf etwas schon wieder Vergangenes, das jedoch gleichzeitig als „Anspruch“ in der Antwort selbst präsent wird. Kaspari deutet dies theologisch: Das Christentum ist die Antwort auf die Erscheinung Gottes in Christus, der als Gott dennoch unzugänglich bleibt. Im Moment der Antwort wird das Unzugängliche, das Fremde, im Eigenen präsent. Eigenes und Fremdes sind so miteinander verschränkt und gleichzeitig entzieht sich das Fremde im selben Moment. Kaspari bezieht sich hier stark auf die Philosophie von Maurice Merleau-Ponty und Bernhard Waldenfels, die ebenso von einer „Verschränkung“ des Eigenen und Fremden ausgehen (vgl. Kap. IV. 3.2 und 3.4). Aus dieser Verschränkung erwächst für Kaspari die Möglichkeit eines gleichzeitigen intra- und interreligiösen Lernens: „In der Wahrnehmung fremder Religionen tritt die Fremdheit des

¹⁶³ Kaspari (2010), S. 258, mit Verweis auf W. F. Otto; vgl. Walter F. Otto: *Die Götter Griechenlands. Das Bild des Göttlichen im Spiegel des griechischen Geistes*, Frankfurt am Main 2013.

¹⁶⁴ Kaspari (2010), 437f.

¹⁶⁵ Ebd., S. 438.

¹⁶⁶ Ebd., S. 437.

Dreieinen Gottes hervor. Diese Fremdheit ist der christlichen Religion nicht peripher und daher abschließend zu überwinden, sondern gehört in ihr Zentrum.“¹⁶⁷

Eine solche Verschränkung zwischen Eigenem und Fremdem hat auch Auswirkungen auf Kasparis Betrachtung von bereits behandelten Grundbegriffen – z. B. für die „Schwelle“ zwischen Eigenem und Fremden, die für Meyer und viele andere, wie erwähnt, eine große Rolle spielt (vgl. auch die Ansätze von Sajak und Sejdini/Kraml/Scharer, S. 86). Diese Schwelle, so Kaspari, sei ein „Niemandland“, „in dem das Eigene zur Disposition steht, weil es dem Fremden auf einer Schwelle so begegnet, dass die eigene Erfahrung in der Kopräsenz mit dem Fremden selbst fremd wird.“¹⁶⁸ Ähnliches schreibt Kaspari zum Bild der „Gastfreundschaft“, das Meyer und andere als Leitbild herausstellen (vgl. das vorherige Kapitel, S. 86). Fremde religiöse Zeugnisse seien nicht einfach „zu Gast geladen“, indem man ihnen „respektvoll“, um ihrer „Würde und Macht willen“ begegnet.¹⁶⁹ Die „Gastfreundschaft des Unterrichts“, so Kaspari, entberge ein „ambivalentes Gesicht“: „Der Gast ist der ξένος, der Fremde, der nicht das Bekannte oder Vertraute einfach verdoppelt oder eine Bereicherung des bereits Gegebenen mitbringt. Der Gast ist als Fremder nicht für das Eigene funktionalisierbar, sondern bringt seine Gabe nur um den Preis der Verstörung, Bedrohung oder gar Zerstörung des Eigenen mit. Die Erneuerung des Eigenen geschieht in der beständigen Infragestellung durch den Anspruch des Fremden.“¹⁷⁰ Schließlich sei auch die eigene Religion immer schon fremde Gabe – darum gehöre die „Didaktik fremder Religionen“ im christlichen Religionsunterricht „ins Zentrum des Eigenen“.¹⁷¹

Auch Heinz Streib sieht eine ähnliche reziproke Bewegung zwischen Eigenem und Fremden: „Be-Fremdung heißt sowohl, dass die ‚fremde Religion‘ fremd sein darf und bei aller verstehender Bemühung immer ein Geheimnis bleiben wird. Be-Fremdung heißt jedoch auch, dass die eigene Religion, die den Lernenden mehr oder weniger vertraut ist und bekannt zu sein scheint, ‚fremd‘ werden darf – und dies aus pädagogischen Gründen.“¹⁷² Für Streib liegt eine „Zielrichtung interreligiösen Lernens“ deshalb in der xenosophischen „Kultivierung von Fremdheit“.¹⁷³ Ähnlich wie Kaspari stützt sich Streib bei seinen Ausführungen auf Bernhard

¹⁶⁷ Ebd., 440 u. 447. Nach Ansicht vorliegender Studie ist dieser Ansatz sehr wohl inklusivistisch, obwohl Kaspari das Gegenteil behauptet, vgl. ebd. 445.

¹⁶⁸ Ebd., S. 444.

¹⁶⁹ Vgl. Meyer (1999), S. 308.

¹⁷⁰ Kaspari (2010), S. 447.

¹⁷¹ Ebd., S. 448.

¹⁷² Streib (2005), S. 241.

¹⁷³ Ebd., S. 239.

Waldenfels, darüber hinaus aber auf Yoshirō Nakamuras xenosophischen Ansatz.¹⁷⁴ Laut Waldenfels stellt das Fremde stets einen „Stachel“ dar,¹⁷⁵ Nakamura findet für eine Fremderfahrung das Bild eines Glases, das durch einen „Anprall“ Sprünge bekommt und plötzlich – vorher gewissermaßen unsichtbar – als Glas erkennbar wird. Die eigene Weltsicht sieht sich so durch das Fremde angefragt, wird gewissermaßen „brüchig“. Ein solches Fremdes sei nicht einfach nur anders, sondern stets irritierend, indem es die eigenen Ordnungen der Welt hinterfrage.¹⁷⁶

Für Streib folgt daraus, dass es während interreligiösen Lernvorgängen um mehr gehe als nur um Toleranz und Dialog: Auch wenn Lernende vom Kindergarten bis hin in die Erwachsenenbildung immer wieder „von den Vorzügen des Dialogs“ unterrichtet werden sollten,¹⁷⁷ sollte man deswegen Erfahrungen von Fremdheit nicht herunterspielen oder ignorieren, noch sollte die Religionspädagogik das „alleinige Ziel“ verfolgen, „Fremdheit zu minimieren oder zu beseitigen“¹⁷⁸. Auch das Ziel, den Fremden verstehen zu wollen, so Streib kritisch gegenüber Sundermeier und von ihm beeinflussten Ansätzen, ginge „auf Kosten der Begegnung mit dem ‚unerwarteten Fremden‘“.¹⁷⁹

Ein xenosophisches Lernprogramm müsse „Stile des Umgangs mit Fremdheit“ kennenlernen, um allmählich zu einem höheren Stil interreligiöser Verhandlung zu gelangen.¹⁸⁰ Zusammenfassend skizziert er die verschiedenen Stile in bereits abgebildeter Graphik (vgl. S. 69). „Stile der Fremdbegegnung“ gehen einher mit „Stilen der Vertrautheit“. Die höchste zu erreichende Stufe ist der dialogische Stil. Hier wird Fremdheit als Neugierde erweckender Widerstand gesehen, der einen „Mehrwert“ bietet – dies alles im Bewusstsein, dass auch man „Selbst ein Anderer“ sei.¹⁸¹

„[A]nstatt das Fremde kurzerhand in das eigene Schubladensystem zu packen, das *Fremde* zum *Anderen* zu machen, gilt es eine Interpretation offen zu halten, hermeneutisch Demut zu pflegen. Positiv betrachtet bedeutet Xenosophie somit, sich vom Fremden irritieren und inspirieren zu lassen.“¹⁸² Ein solches Potential könne aber nur anhand der Einsicht entfaltet

¹⁷⁴ Vgl. auch Leimgruber (2007), 84f.

¹⁷⁵ Waldenfels (1991).

¹⁷⁶ Nakamura (2000), 238 u. 248.

¹⁷⁷ Streib (2005), S. 239.

¹⁷⁸ Ebd., S. 230.

¹⁷⁹ Ebd., S. 231; vgl. Nakamura (2000), S. 41.

¹⁸⁰ Streib (2005), S. 240.

¹⁸¹ Ebd., S. 237.

¹⁸² Heinz Streib, Ramona Bullik, Constantin Klein: Xenosophie und Religion in Deutschland: Einstellungen Jugendlicher zum Fremden, in: *Journal für politische Bildung* 3 (2017), S. 42–47, hier S. 43.

werden, dass „der Umgang mit der fremden Religion mit dem Umgang mit der eigenen Religion zusammenhängt“. Denn wer „durch Befremdungserfahrungen mit der eigenen Religion bereichert worden ist, kann den Geschenk-Charakter der fremden Religion desto eher einsehen und begrüßen.“¹⁸³

Es sind wichtige Klärungen, die Meyer, Streib, Kaspari und viele andere vornehmen: dass interreligiöse Lernansätze Erfahrungen von Fremdheit ernstnehmen müssen, dass sie anerkennen müssen, dass Fremdes in seiner Eigenständigkeit nicht vollständig verstehbar ist und sich echte Fremdheit der Einordnung in eigene Ordnungen widersetzt und die eigenen Ordnungen hinterfragt. Gerade deshalb kann die „Verwicklung in eine existenzielle Auseinandersetzung“ (vgl. Leimgrubers Ansatz) anhand des Fremden kein von Vornherein feststehendes Lernziel sein. Gleichzeitig betonen besonders Meyer und Streib auch immer wieder das produktive und bereichernde Potential des Fremden. Nicht immer lässt sich klar erkennen, inwiefern sich ihre Ansätze, so positiv sie sind, hier sehr stark von zuvor kritisierten Ansätzen abheben (vgl. S. 89).

Um der Kritik einer Instrumentalisierung des Fremden von vornherein zu begegnen, weisen besonders Kaspari und Streib drauf hin, dass in der Auseinandersetzung mit Fremden auch das Eigene fremd wird, und umgekehrt. In einer solchen Verschränkung liegen mit Sicherheit viele Potentiale. Streib räumt dennoch selbst ein, dass es „keine leichte Aufgabe“ ist, „Lernschritte der Kultivierung von Fremdheit“ in den „pädagogischen Alltag zu übersetzen“.¹⁸⁴ In der Tat stellt sich besonders bei Streib und Kaspari die Frage, wie ihre theoretischen Klärungen in die Praxis zu übertragen sind (obwohl Streibs Stile der inter-religiösen Verhandlung durchaus häufig rezipiert werden¹⁸⁵). Besonders die immer wieder konstatierte Verschränkung zwischen Eigenem und Fremdem wirft Fragen auf: Was unterscheidet eigentlich die Fremdheit des identifizierten Eigenen von der Fremdheit des identifizierten Fremden? Gibt es keine Unterschiede bzw. lösen sich am Ende die zunächst klar erscheinenden Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem völlig auf – obwohl ja ursprünglich gerade die „Fremdheit“ des Fremden betont werden sollte?

Angesichts dessen ist für Kaspari die „Rechtfertigung“¹⁸⁶ des fremden Eigenen ein zentraler Gedanke. Er spricht in diesem Zusammenhang aber auch mit starken Worten von der „Verstörung, Bedrohung oder gar Zerstörung des Eigenen“ durch das Fremde. Was sind die

¹⁸³ Streib (2005), S. 241.

¹⁸⁴ Ebd., S. 240.

¹⁸⁵ Vgl. etwa Sajak (2018), 85f.; Zimmermann (2015), 25ff.; Riegger (2017), S. 31.

¹⁸⁶ Kaspari (2010), S. 447.

Schattenseiten einer Denkweise, die Alterität und das verstörende Moment des Fremden stark betont – besonders, und untheologisch gesprochen, im Hinblick auf die Reproduktion von Vorurteilen? Denn der Hinweis auf eine nicht zu vernachlässigende Gefahr ist für vorliegende Studie wichtig: Wenn das Verhältnis von Eigenem und Fremdem in hermeneutischer Weise und sehr abstrakt geklärt wird, kann dies implizite, stereotype Zuordnungen von Fremdheit verdecken, die beim Verfassen oder bei der Rezeption von Texten dennoch gedanklich präsent sind. Es bleibt die weiterhin offene Frage: Was bedeutet es eigentlich, dass „das Fremde fremd bleibt“ und wer oder was ist mit „Eigenem“ und „Fremdem“ konkret gemeint?

7. Konflikthaftigkeit von Fremdheit begegnen

Dass interreligiöse Begegnungen nicht immer gelingen und es hier zu Fremdheitserfahrungen und Fremdheitszuschreibungen kommen kann, die sehr negative Folgen zur Konsequenz haben können, ist, wie Heinz Streib an anderer Stelle schreibt, „sattsam bekannt“¹⁸⁷. Im Blick auf zu harmonisierende, interreligiös vergleichende Ansätze, die die „besten“ Seiten der jeweiligen Religionen miteinander ins Gespräch bringen möchten, schreibt Georg Langenhorst: „Wenn das Miteinander der Religionen so harmonisch ist, wo liegt dann das Problem? Wenn alle Religionen im Kern gut sind, warum dann die endlose Geschichte der Religionskriege?“¹⁸⁸ Zahlreiche Veröffentlichungen widmen sich deshalb dezidiert auch der konflikthaften Seite von interreligiösen Bildungsprozessen.¹⁸⁹

Viele Beiträge beginnen ihre Untersuchung mit einer Nennung von gesellschaftlichen Konfliktfeldern, die einen möglichen Horizont interreligiöse Bildung darstellen können. Eine Negativfolie, die in diesem Zusammenhang oft zitiert wird, ist Samuel P. Huntingtons These vom „Clash of Civilisations“¹⁹⁰. Häufig wird auch auf die Ereignisse des 11. September Bezug genommen – viele Beiträge leiten hieraus geradezu eine neue Dringlichkeit interreligiösen Lernens ab.¹⁹¹ In ähnlicher Weise galt dies in den 1990er Jahren für die Welle von rassistischen Anschlägen in Hoyerswerda/Rostock/Möln/Solingen und anderen Orten.¹⁹² Die jüngsten

¹⁸⁷ Streib (2005), S. 231.

¹⁸⁸ Langenhorst (2015), S. 103.

¹⁸⁹ Vgl. z. B. Martina Kraml, Zekirija Sejdini, Nicole Bauer, Jonas Kolb: *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen. Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität*, Stuttgart 2020.

¹⁹⁰ Samuel P. Huntington: *The clash of civilizations and the remaking of world order*, New York 1996.

¹⁹¹ Vgl. beispielsweise Langenhorst (2015), S. 89.

¹⁹² Vgl. beispielsweise Mette (1995); vgl. auch Stephan Leimgruber: Die Angst vor dem Fremden und ihre Bewältigung. in: Michael Langer (Hg.): *Wir alle sind Fremde. Texte gegen Hass und Gewalt*, Regensburg 1993, S. 140–145.

Veröffentlichungen werden nun von der Debatte um die nach 2015 stark gestiegenen Asylbewerber*innenzahlen geprägt.¹⁹³

Andrea Betz untersucht in ihrer Dissertation „Vorurteile“ im Rahmen von interreligiöser Bildung. In ihren Vorbemerkungen zur Studie skizziert sie eine Vielzahl von gesellschaftlichen Konflikten, die das interreligiöse Zusammenleben in Deutschland und Europa geprägt haben. Unter anderem nennt sie Antisemitismus und islamistische Gewalt, die Terroranschläge des 11. September und des IS, aber auch Beispiele für eine wachsende negative gesellschaftliche Stimmung gegenüber dem Islam in Deutschland und Europa: z. B. die Sarrazin-Debatte und die Debatte darüber, ob der Islam zu Deutschland gehört, die sog. „PRO-Bewegungen“, die den Bau von Moscheen und Minaretten verhindern wollen, PEGIDA und (antimuslimische) Ressentiments gegenüber Asylsuchenden.¹⁹⁴

Andere Veröffentlichungen thematisieren das Misslingen von interreligiösen Lernsituationen in der konkreten Praxis. Heinz Streib nimmt auf eine Situation Bezug, die häufig als ein Exempel für ein mögliches interreligiöses Zeugnislernen angeführt wird: das Abspielen eines Adhāns in der Religionsklasse (vgl. Kap. III, Fußnote 162). In der von Streib geschilderten Unterrichtsstunde brechen sich die Fremdheitsbegegnungen jedoch in ganz anderer Weise Bahn, als etwa bei Karlo Meyer angelegt: Ähnlich wie bei Meyer bricht beim Ruf des Muezzins zunächst schallendes Gelächter in der Klasse aus. Im Gegensatz zum obigen Beispiel ist die Klasse aber nicht konfessionell homogen, sondern eine gemischtreliigiöse Klasse. Plötzlich macht in der Klasse eine kaum wahrnehmbare aufgeregte Flüsterpost die Runde, bis diejenigen, die gerade noch gelacht hatten, plötzlich verstummen. Streib schreibt: „Eine Gruppe von Mädchen berichtet in einem der Simulated-Recall-Interviews ganz aufgereggt und durcheinander redend, dass muslimische Jungs ihnen erklärt hätten, dass den die Strafe des Allmächtigen träfe, der lacht, wenn der Ruf zum Gebet erschallt. Es kam auf dem Pausenhof gar zu Handgreiflichkeiten, durch die einige muslimische Jungs quasi etwas vom jüngsten Gericht vorwegnahmen.“¹⁹⁵ In Auseinandersetzung mit Streibs Schilderung greift Meyer in seinem kürzlich erschienenen Werk „Grundlagen interreligiösen Lernens“ das oben zitierte Beispiel der lachenden Kinder selbst noch einmal auf. Er ergänzt sein früheres Beispiel nun noch um zwei Perspektiven: Die Lehrerin der Klasse erklärt, dass sich „Aischa aus der Nachbarklasse“

¹⁹³ Vgl. beispielsweise Sajak, der sich neben den Entwicklungen von 2015 auch auf Huntington und die Anschläge des 11. Septembers bezieht: Sajak (2018), 9f.; vgl. auch Reese-Schnitker, Bertram, Franzmann (2018).

¹⁹⁴ Andrea Betz: *Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz*, Berlin 2018, 13ff.

¹⁹⁵ Streib (2005), S. 233.

durch das Lachen verletzt fühlen könnte.¹⁹⁶ Außerdem überlegt Meyer, was ein „Vater von einem Kind aus der Klasse“ äußern könnte: „Als er von dem Gebetsruf hört, kichert er nicht, sondern verzieht nur den Mundwinkel: ‚Das rufen die immer vor einem Attentat. Ihr solltet lieber in die Kirche gehen als euch so etwas anzuhören.‘“¹⁹⁷

Joachim Willems bezieht sich auf ein Beispiel außerhalb des Religionsunterrichts: „In Berlin-Neukölln weigern sich muslimische Schülerinnen und Schüler, im Mathematik-Unterricht das Plus-Zeichen zu verwenden. Denn das sei ein Kreuzzeichen und damit christlich.“¹⁹⁸ In interkulturellen und interreligiösen „Überschneidungssituationen“¹⁹⁹, so Willems, könne es zu sog. „Critical Incidents“ kommen. Darunter seien Situationen zu verstehen, „in denen die Beteiligten jeweils in Übereinstimmung mit unterschiedlichen kulturellen bzw. religiösen Deutungs- und Kommunikationsmustern interagieren und früher oder später überrascht sind, weil die Handlung des Interaktionspartners vor dem Hintergrund der eigenen Muster keinen ‚Sinn‘ mehr macht“.²⁰⁰

Solche „Critical Incidents“ untersucht auch Manfred Riegger.²⁰¹ In einem Beitrag beruft er sich dazu auf das zitierte Beispiel von Streib, führt aber auch weitere Beispiele an, die verdeutlichen, dass interreligiöse Begegnungen nicht immer zwangsläufig gelingen: Bei einem Schulbesuch beobachtete Riegger mit einer Lehrerin, wie es auf dem Pausenhof beinahe zu einer Prügelei einer Schülergruppe aus der Unterstufe kam. Riegger beschreibt den Fortgang der Situation folgendermaßen:

„Lehrerin: ‚Was ist los?‘

Mehrere Schülerinnen und Schüler gleichzeitig: ‚Sagen Sie, dass die es lassen sollen!‘

Lehrerin: ‚Was sollen sie lassen?‘

Schüler: ‚Das Singen!‘

Ein Schüler aus der Vierergruppe: ‚Man wird doch wohl noch singen dürfen!‘

Lehrerin zu den ca. zehn SchülerInnen: ‚Was dürfen die nicht singen?‘

Ein Schüler: ‚Unser Lied, das wir in Religion gelernt haben! Die sind Moslems. Die dürfen nicht ‚Herr, erbarme dich!‘ singen!‘“

¹⁹⁶ Meyer (2019), S. 271.

¹⁹⁷ Ebd., S. 272.

¹⁹⁸ Joachim Willems: Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik, in: *Theo-Web* 10 (2011b), S. 202–219, hier S. 202.

¹⁹⁹ Vgl. Kap. III, Fußnote 310.

²⁰⁰ Willems (2008), 146f.; vgl. Willems (2011a), S. 78; vgl. auch Hans Jürgen Heringer: *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*, Tübingen 2017, 219ff.

²⁰¹ Vgl. Riegger (2017), S. 26.

Riegger kommentiert seinen Bericht abschließend: „Die Aufsicht führende Lehrerin unterband das Streitgespräch und untersagte jegliche verbale und nonverbale Gewalt. Hier wurde m.E. eine gute Möglichkeit des Vergleichs durch und mit SchülerInnen vertan.“²⁰²

An anderer Stelle berichtet Riegger über eine nicht gelingende Unterrichtsstunde: „Muslime, Flüchtlinge, Ausländer – alle sollen verschwinden!“ Die sei „die Zusammenfassung von Schülerinnen- und Schüleräußerungen einer aus drei Klassen bestückten Religionslerngruppe einer Mittelschule (= Hauptschule, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führen kann) im ländlichen Raum Bayerns“ gewesen.²⁰³ Geplantes Unterrichtsthema der Stunde war der Islam, doch schon zu Beginn schlug der Referendarin hier eine so große Ablehnung entgegen, dass sie sich mit der Situation in der Klasse überfordert sah. In einer späteren Seminarsitzung, so Riegger, wurde die Unterrichtsstunde nachvollzogen. Die Seminarleitung bat die teilnehmenden Referendar*innen, sich in einen Stuhlkreis zu setzen, und sich in die Klasse hineinzusetzen und die Situation nachzuspielen. Schon nach kurzer Zeit fielen hier sehr emotionale Äußerungen, die sich im Gruppenprozess gegenseitig sogar noch hochschaukelten. In der anschließenden Reflexion waren die Seminarteilnehmenden überrascht über das große Maß an Aggression in der künstlich nachgebauten Situation. Die Teilnehmenden äußerten sich: „Jetzt kann ich solche fremdenfeindlichen Schüleräußerungen auch verstehen, ohne sie aber gutzuheißen.“ – „Die Gruppe erlebt sich gemeinsam stark, wenn sie gegen Flüchtlinge, Muslime, Ausländer insgesamt vorgeht.“²⁰⁴ Riegger zieht folgendes Fazit zu der beschriebenen Eingangssituation: In ihr spiegelten sich erstens gesellschaftliche Strömungen wieder, die „nicht einfach durch den Unterricht wegzuarbeiten“ seien. Das Lernziel „Anerkennung“ rücke so zweitens in weite Ferne, dürfe aber nicht aus dem Blick geraten. Ein Grund für die große Emotionalität in der Klasse sei drittens auch in der „unreflektierten Kontaktform“ der Referendarin zu erkennen. Deshalb seien viertens „didaktisch-methodische Wege“ zu suchen, die negative Emotionalität und problematische Konstruktionsmuster wie „Fremdenfeindlichkeit“ von Beginn an berücksichtigten. Das Ernstnehmen von Ängsten, etwa keinen Ausbildungsplatz zu bekommen, sei eine „emotionale Anerkennung, die möglicherweise irgendwann zum Anerkennungsmuster führen kann“.²⁰⁵

²⁰² Manfred Riegger: Religionspädagogische Ethnographie und Komparative Theologie: Perspektiven hermeneutisch-methodischer Synergien. in: Rita Burrichter, Georg Langenhorst, Klaus von Stosch (Hg.): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015 (= Beiträge zur komparativen Theologie), S. 49–69, 65f.

²⁰³ Riegger (2017), S. 39.

²⁰⁴ Ebd., S. 41.

²⁰⁵ Ebd.

Betz dokumentiert ähnlich „die Notwendigkeit dessen, Befremden zulassen zu dürfen und nicht bei vorschnellen Toleranzäußerungen stehen zu bleiben“.²⁰⁶ Dies ist eine Forderung, die wie erwähnt auch Streib et al. im Zuge ihres xenosophischen Ansatzes aussprechen (vgl. oben, S. 94). Nicht zuletzt, so Betz, gehe es im Kontext religiöser Vielfalt darum, „sprachfähig“ zu werden: „Nur dort, wo individuelle Weltdeutungen, Hoffnungen und daraus resultierende Wertvorstellungen überhaupt formuliert und im Dialog ausgehandelt werden können, ist Verständigung möglich – auf inhaltlicher Ebene ebenso wie im Bereich der Einstellungen.“²⁰⁷

Betz nimmt in den Schlussworten ihrer Studie erneut Bezug auf die gesellschaftliche Gesamtsituation. Wünschenswert wäre es, wenn Religionspädagogik und Theologie sich „in Zukunft mehr als bisher in gesellschaftlichen Diskursen einbringen“ könnten – besonders, wenn „religiöse Differenz Erfahrungen oder Vorurteile gegenüber religiös Fremden drohen, zu Meinungsverschiedenheiten oder gar Konflikten zu werden“.²⁰⁸ Mehr denn je könnte es zu einem „Tätigkeitsfeld der Religionspädagogik“ werden, „Brücken zu bauen“.²⁰⁹ Eine Vermittlerrolle, die wie Betz zuvor schreibt, auch hohe Ansprüche an die Religionspädagogik richtet, einerseits in der Referenz auf mögliche Bezugsdisziplinen, andererseits im Blick auf die Lehrerbildung, die den derzeitigen Anforderungen noch nicht genüge.²¹⁰ Generell werde zukünftig bei der Konzeptualisierung von Unterrichtsprozessen neben der Frage der unterschiedlichen Religionszugehörigkeit die Dichotomie von „religiös“ oder „nicht religiös“ eine immer größere Rolle spielen. Dies bedeute neue Herausforderungen für religionspädagogisch Tätige: „Dazu zählt selbstverständlich die Frage, wie Heranwachsende ohne eigene religiöse Erfahrungen ein Verständnis dafür entwickeln, was Religion ist, und mit welchen Bedürfnissen, Praxisformen oder Lebenshaltungen Religiosität verbunden sein kann.“²¹¹ (Vgl. dazu die gegenteilige Ansicht von Manfred L. Pirner, s. S. 119)

Dieser Appell, für mehr gesellschaftliche Verständigung einzutreten, steht in einer Reihe von zahlreichen ähnlichen Äußerungen. Clauß Peter Sajak schreibt im Vorwort seiner Einführung, nachdem er zunächst auf die Ereignisse des 11. Septembers 2001 Bezug genommen hat: „[I]nterreligiöses Lernen, interreligiöse Verständigung und interreligiöser Dialog auf der lokalen, regionalen wie globalen Ebene [sind] ein wichtiger Baustein, um an einer besseren

²⁰⁶ Vgl. Betz (2018), 264.

²⁰⁷ Ebd., S. 268.

²⁰⁸ Ebd., S. 274.

²⁰⁹ Ebd., S. 275.

²¹⁰ Ebd., 269ff.

²¹¹ Ebd., 266f.

Verständigung und einem friedlicheren Miteinander von Menschen heute mitzuwirken.“²¹² Betont wird diese positive Vermittlerrolle wie gesagt bereits in den ersten Ansätzen interreligiöser Theoriebildung, u. a. vertreten durch Johannes Lähnemann, der aus der „entgrenzenden Pädagogik des Evangeliums“ auch die Aufgabe erwachsen sieht, sich „für ein solidarisches Miteinander in den unser Leben prägenden und tragenden Gemeinschaften“²¹³ einzusetzen. Stephan Leimgruber plädiert für „Begegnung, Dialog, Verständigung“ und im Anschluss an Johann Baptist Metz für eine „Kultur der Anerkennung“: „Der christliche Glaube lädt uns ein, die Angst vor fremden Menschen aufzuarbeiten, zu überwinden und gerade mit diesen Menschen in Beziehung zu treten. Fremde können Freunde werden!“²¹⁴

Auch Streib et al. suchen dezidiert nach einer positiven Religiosität, die Xenophobie und Vorurteilen entgegenwirkt und verweisen mit Gordon Allport auf die „ambivalente Rolle“ von Religion bei der Entstehung von Vorurteilen: Religion „makes prejudice and it unmakes prejudice“. Als Religion „of an ethnocentric order“ trage sie zum Entstehen von Vorurteilen, als Religion „of an universalistic order“ zur Beseitigung von Vorurteilen bei.²¹⁵

In den oben angeführten Konflikten wurde jedoch deutlich, dass selten nur um die „religiöse Weltdeutung“ an sich gerungen wird, sondern sich mehrere Konfliktdimensionen überlagern. Streib et al. verweisen zum Beispiel auf „Gewalt legitimierende Männlichkeitsnormen“.²¹⁶ Auch religionspädagogische Ansätze müssen so verschiedenen Fremdheitserfahrungen und Fremdzuschreibungen gleichzeitig begegnen, die von einer ganzen Fülle an Ordnungsfaktoren abhängig sind. Willems stellt die Kompetenz, mit interreligiösen Überschneidungssituationen zurecht zu kommen, in den Mittelpunkt seines Ansatzes.²¹⁷ Er unterstreicht deshalb die Bedeutung einer „Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz“.²¹⁸ Streib et al. sprechen von „Komplexitätstoleranz“²¹⁹, Meyer vom „Ambiguitätsmanagement“²²⁰. Sejdini/Kraml/Scharer wollen beim interreligiösen Lernen „Kontingenz- und Pluralitätskompetenz“ zu fördern.²²¹ Silvia Habringer-Hagleitner und Karin Peter bringen den Begriff „Fragmentaritätskompetenz“ ins Spiel, die den Umgang mit der Erkenntnis lernt, dass die eigene Perspektive fragmentarisch

²¹² Sajak (2018), S. 9.

²¹³ Johannes Lähnemann: *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998, 288f.

²¹⁴ Leimgruber (1993), 144 u. 145.

²¹⁵ Allport (1954), 444 u. 456; vgl. Streib, Bullik, Klein (2017), S. 43.

²¹⁶ Streib, Bullik, Klein (2017), S. 45.

²¹⁷ Willems (2011b), 208ff.

²¹⁸ Willems (2011a), 166ff.

²¹⁹ Streib, Bullik, Klein (2017), S. 45.

²²⁰ Meyer (2019), S. 277–302.

²²¹ Sejdini, Kraml, Scharer (2017), 115f. u. 135, vgl. aber auch die kritischen Einschränkungen mit Verweis auf Paul Mecheril S. 137-139.; vgl. auch Mecheril (2008).

und in sich widersprüchlich bleibt.²²² Mirjam Schambeck regt an, im Religionsunterricht eine „Differenzkompetenz“ zu fördern, die sich in zwei Subkompetenzbereiche untergliedert: „Diversifikationskompetenz“, d. h. „Unterscheidungsfähigkeit“, sowie „Relationskompetenz“, d. h. „In-Beziehungssetzungsfähigkeit“.²²³ Über all die unterschiedlichen Namensgebungen und Gewichtungen hinweg ist ein gemeinsames Bemühen erkennbar, ein Kompetenzmodell zu entwickeln, das auf Heterogenität und Ambiguität einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft angemessen reagiert und einen sensiblen und produktiven Umgang mit dieser Vielfalt fördert.

Dass zu starke Abgrenzungstendenzen einhergehend mit essentialisierenden Zuschreibungen von Fremdheit letztlich konflikthafte Folgen haben können, ist unmittelbar einleuchtend. Es ist daher zu begrüßen, dass Ansätze interreligiösen Lernens nach Wegen suchen, um Vorurteilen, Stereotypen und gesellschaftlicher Ausgrenzung entgegenzutreten. Was bei aller verständlicher Warnung vor dem Konfliktpotential von Fremdheit in interreligiöser Bildung dennoch auffällt: Selten wird in religionspädagogischen Beiträgen selbstreflexiv gefragt, inwiefern auch religionspädagogische interreligiöse Lernansätze ihren eigenen Vorurteilen erliegen, die sie so stillschweigend bestätigen (vgl. Kap. III.11). Neben allgemeinen Appellen und der grundsätzlichen Würdigung des positiven Potentials von interreligiöser Bildung werden vor allem individuelle Kompetenzen oder spezifische Persönlichkeitsmerkmale herausgestellt, die den Umgang mit Fremdheit erleichtern und deshalb zu fördern sind. Selten werden strukturelle oder kontextuelle Faktoren mit in den Blick genommen, die Fremdheit entstehen lassen.

Welchen Anteil hatte etwa in Streibs Beispiel die Lehrerin am Konflikt, die das Zeugnislernen in der gemischtreliösen Klasse durchführte? War ein solcher Konflikt am Ende schon in der Grundkonzeption des Ansatzes von Grimmitt, Meyer u. a. angelegt? Kamen bei der von Riegger geschilderten Seminargruppe, die von der Heftigkeit ihrer eigenen Äußerungen überrascht wird, auch eigene latente Vorurteile der Teilnehmenden zum Vorschein? Riegger schreibt in seinem Beitrag nichts zur emotionalen Wahrnehmung *derjenigen*, die von solch ausgrenzenden Äußerungen, wie sie in der Mittelschulklasse gefallen sind, persönlich betroffen sind. War ihre Anerkennung bereits mitgedacht? Es ist auf jeden Fall eine auffällige Leerstelle.

8. Fremdes und Eigenes theologisch begründen

Nicht nur Gordon Allport, wie im vorherigen Kapitel ausgeführt, weist auf die positive Rolle hin, die religiöse Weltdeutungen beim Abbau von Ausgrenzungsstrukturen haben können.

²²² Karin (2015), S. 17.

²²³ Mirjam Schambeck: Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft, in: *RpB* (2016), S. 93–104, 100f; unter Bezugnahme auf Schambeck (2013), 159–184, bes. 174ff.

Einige Ansätze leiten deshalb die Wichtigkeit interreligiöser Bildung aus einer theologischen Begründungsfigur heraus ab. Ein prominentes Beispiel hierfür ist Johannes Lähnemann, der in der „entgrenzenden Pädagogik des Evangeliums“²²⁴ auch einen grundsätzlichen Auftrag zum interreligiösen Lernen sieht. Oft verwiesen wird auch auf die biblische Aussage, wie sie u. a. in Ex 23,9 zu finden ist: „Einen Fremden sollst du nicht ausbeuten. Ihr wisst doch, wie es einem Fremden zumute ist; denn ihr selbst seid in Ägypten Fremde gewesen.“²²⁵ Es gibt aber auch einige Ansätze, die das grundsätzliche Vorhandensein von Eigenem und Fremden bzw. von Differenz theologisch begründen und so positiv würdigen.

„Wenn Gott gewollt hätte“, zitiert Ismail H. Yavuzcan die Koransure 5:48, „hätte Er euch zu einem einzigen Volk gemacht. Er hat euch aber verschieden geschaffen, um euch zu prüfen und zu erkennen, was ihr aus den euch offenbarten verschiedenen Rechtswegen und Glaubensrichtungen macht. Wetteifert miteinander, gute Werke zu vollbringen! Ihr werdet alle am Jüngsten Tag zu Gott zurückkehren, und Er wird euch die Wahrheit über eure Streitereien sagen.“²²⁶ Yavuzcan verweist auf den *Ihtilāf*, der den Dissens zwischen Rechtsgelehrten innerhalb einer Rechtsschule und auch zwischen den verschiedenen Rechtsschulen im Islam bezeichnet. Ein solcher Dissens wurde in der islamischen Geschichte schon früh auch positiv gewürdigt, gemäß dem Prophetenwort: „Der Dissens der Gemeinde ist eine Gnade“ (*ihtilāf al-umma rahma*). Im historischen Islam, so Yavuzcan mit Verweis auf den Islamwissenschaftler Thomas Bauer, entwickelte sich aus einer grundsätzlich positiven Würdigung der Uneinigkeit eine bemerkenswerte „Kultur der Ambiguität“.²²⁷ Für Yavuzcan erwächst hieraus der Aufruf zu einer „ambiguitätssensiblen Religionspädagogik“, gerade in Bezug auf interreligiöse Settings, die „gegenseitige Erfahrungs- und Begegnungsräume“ ermöglichen. „Diese ambivalenten Erfahrungen können als Begegnungserfahrungen gedeutet werden, z. B. durch beziehungstheologisch inspirierte Korandidaktik – etwa wenn Gott über die Erschaffung von verschiedenen Völkern spricht, oder immer wieder nicht nur den Gläubigen, sondern „den Menschen“, (*Ya ayyuhannas*) anspricht. Wenn Lernende [...] eine Sensibilität, Empathie und ein intellektuelles Verständnis für eine positiv verstandene, eine bereichernde Ambiguität

²²⁴ Lähnemann (1998), 244ff.

²²⁵ So beispielsweise Lindner (2011), S. 217; vgl. auch Leimgruber (2007), S. 85; Ilse Müllner: "Du selbst bist fremd in Ägypten gewesen!" (Dtn 10,19): Das Erste Testament als Migrationsliteratur. in: Annegret Reese-Schnitker, Daniel Bertram, Marcel Franzmann (Hg.): *Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis*, Stuttgart 2018 (= Religionspädagogik innovativ), S. 39–50, und viele weitere.

²²⁶ Zitiert nach: Ismail H. Yavuzcan: Ambiguität als produktive Herausforderung. Konturen einer subjektorientierten Islamischen Religionspädagogik in der Postmoderne. in: Katja Baur, Dirk Oesselmann (Hg.): *Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz. Eine Herausforderung für das Lernen, Lehren und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen*, Berlin, Münster 2017 (= Interreligiöses Lernen an Hochschulen), S. 204–219, hier S. 210.

²²⁷ Ebd., 210ff.; vgl. Thomas Bauer: *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams*, Berlin 2011.

entwickeln, die selbst von Gott gewollt ist, wenn sie das Gespräch, den Dialog oder das Gebet mit dem Anderen als erfüllte Bereicherung für die eigene Identitätskonstruktion deuten lernen, wenn sie interreligiöses Verstehen aufbauen für das Selbstverständnis der anderen Religionen – dann würde religiöse Bildung an Tiefe und an Orientierungskraft gewinnen.“²²⁸

Auf Tobias Kasparis Ansatz wurde bereits in einem vorherigen Kapitel verwiesen (vgl. S. 92f.). Kaspari nähert sich dem Verhältnis von Eigenem und Fremden aus einer phänomenologischen Perspektive an. Wichtig für seinen Ansatz ist die „chiasmatische Verschränkung von Leib und Welt im Fleisch“²²⁹, wie sie u. a. Maurice Merleau-Ponty in seiner Phänomenologie beschreibt (vgl. Kap. IV.3.2) Mit dem eigenen Leib sind wir Teil einer fremden Welt, gehören also seit unserer Entstehung nicht nur uns allein, gleichzeitig eröffnet sich aus dieser mit der Welt um uns geteilten Körperlichkeit auch ein Zugang zu dieser Welt. „Der Anspruch des Fremden“, schreibt Kaspari, „ist deshalb nicht als ein bloß kontingentes Phänomen zu betrachten, das nur mit der regionalen Durchmischung verschiedener Religionen, Weltanschauungen oder Kulturen aufgrund gesellschaftlicher Zwänge und veränderter soziokultureller Umstände aufträte. Der Anspruch des Fremden ist vielmehr fundamental in der leiblichen Verfassung des Menschen angelegt. Im Leib selbst gehen Eigenes und Fremdes ineinander über, weil alles leibliche Existieren in der Welt geschieht, die nicht ein Konstrukt des Bewusstseins ist, sondern sich dem Leib in ihrer eigenständigen Fremdheit vorstellig macht.“²³⁰ Eigenes und Fremdes sind also von Anfang an verschränkt und weder ist das Eigene völlig zugänglich, noch das Fremde völlig unzugänglich. „Indem das Fremde sich zeigt, entzieht es sich zugleich; sein Ort ist das *Anderswo*, es wird erfahren als *leibhaftige Abwesenheit*“.²³¹ Diesen Grundgedanken überträgt Kaspari auch auf die „Kategorie des Heiligen“, welche sich einerseits durch eine leibliche Präsenz auszeichnet und der gegenständlichen Welt zuzuordnen ist (W.F. Otto, vgl. oben), andererseits entzogen bleibt (R. Otto, vgl. oben).²³² Auch Gott offenbare sich in Gestalt seines leiblichen Sohnes (*deus relevatus*), bleibt aber zugleich fremd und verborgen (*deus absconditus*).²³³ Diese gegensätzliche Bewegung sieht Kaspari auch in Martin Luthers Rechtfertigungstheologie widergespiegelt. „Der Gerechtfertigte kann die Gerechtigkeit Gottes nie zu eigenem Besitz erklären, sondern hat sie nur als *iustitia aliena Christi*. Da die fremde Gerechtigkeit Christi nicht abschließend angeeignet werden kann, muss sie in der christlichen

²²⁸ Yavuzcan (2017), S. 217.

²²⁹ Kaspari (2010), 184-187 u. 345.

²³⁰ Ebd., S. 371.

²³¹ Ebd., S. 418, mit Verweis auf die phänomenologische Philosophie von Maurice Merleau-Ponty und Bernhard Waldenfels.

²³² Ebd., S. 260.

²³³ Ebd., 308f.; vgl. in anderer Nuance Mette (1995), 126f.

Praxis von Gottesdienst und Unterricht immer wieder neu zur Darstellung gebracht werden. Im Zentrum des Eigenen der christlichen Religion breitet sich der Anspruch des uneinholbar Fremden aus.“²³⁴ Da die fremde Göttlichkeit in dieser Weise konstitutiv für die christliche Religion sei, erwachse hieraus auch ein Raum für die Wahrnehmung und eine Didaktik fremder Religionen. „In der Wahrnehmung fremder Religionen tritt die Fremdheit des Dreieinen Gottes hervor. [...] Weil der Dreieine Gott in den Religionen verborgen handelt, sind die Religionen anfechtende Gestalten des Gesetzes, auf deren Hintergrund sich das Evangelium zuallererst bildet und abhebt.“²³⁵ Und: „Das Heilsame des Evangeliums ist gerade nicht als Erfahrung des vertrauten Eigenen auszugeben, sondern als ein bleibend fremdes Gegenüber, [...] das auch in der Nähe seine Fremdheit nicht in Entsprechung zum Eigenen aufhebt.“²³⁶

Als ihren theologischen Ausgangspunkt wählt Mirjam Schambeck die Liebe Gottes, die sie als „Grund von allem“ und damit auch von Eigenem und Fremdem sieht. Die „Beziehung von Menschen“ erfahre „durch die Liebe eine ganz neue Ausrichtung“²³⁷, schreibt Schambeck und belegt dies mit ausgewählten biblische Zeugnissen, die diese Denkweise symbolisieren²³⁸: „Fremde werden plötzlich zu Nächsten, Marginalisierte zum Gesicht Christi, Feinde zu Menschen, die von den gleichen Bedürfnissen nach Anerkennung, Sicherheit und Frieden getrieben werden wie man selbst. [...] Die Liebe, die die Beziehung vom einen zum anderen begründet, ist [...] durch die überfließende Liebe Gottes selbst ermöglicht.“²³⁹ Ihr differenztheologisches Modell vertieft Schambeck im Rückgriff auf die Trinitätstheologie Karl Rahners. Rahner geht davon aus, „dass Gott, der Ursprungslose, sich selbst in sich und für sich aussagt oder aussagen kann und so den ursprünglichen, göttlichen Unterschied in Gott selbst setzt.“²⁴⁰ Schambeck folgert hieraus für die „Differenz zwischen Eigenem und Anderem bzw. zwischen Eigenem und Fremden“ u. a.:

- „Das Fremde ist nicht das ‚ganz Andere‘, das vom Eigenen überhaupt nicht verstanden werden kann. Es wird vielmehr im Horizont des Eigenen vernehmbar. [...] Fremdes und Eigenes stehen schon immer in einer Bezogenheit zueinander.“

²³⁴ Kaspari (2010), S. 421.

²³⁵ Ebd., S. 440.

²³⁶ Ebd., 310.

²³⁷ Schambeck (2013), S. 123.

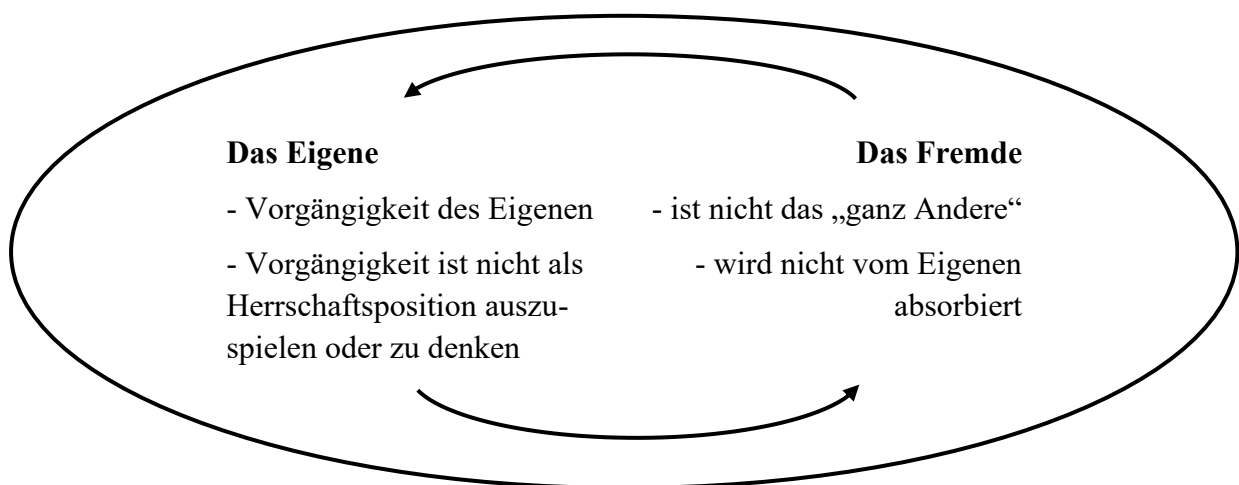
²³⁸ Ebd., 117-122.

²³⁹ Ebd., S. 123.

²⁴⁰ Karl Rahner: *Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums*, Freiburg i. Br. 1976, S. 221.

- „Diese Bezogenheit ist nicht als zerstörerisch und böse zu denken. Weil Gott, der die Liebe ist, der Grund der Beziehung von Eigenem und Fremden ist, ist auch diese Beziehung fundamental als Liebe ausgewiesen.“
- „Das bedeutet auch, dass Fremdes hier nicht vom Eigenen absorbiert wird. Eigenes und Fremdes werden verstehbar als zueinander vermittelbare Größen, aber auch als unterschiedene.“
- „Zugleich wird deutlich, dass der Anfang dieser Beziehung nicht beliebig ist. Im trinitätstheologischen Modell geht sie von Gott, dem Ursprunglosen aus. Das ist der uneinholbare Ursprung und der Grund für dieses Beziehungsgeschehen. [...] Das Eigene ist das Vorgängige.“
- „Schließlich werden Eigenes und Fremdes nicht mehr nur als abstraktes Prinzip, sondern als personales verstehbar. Eigenes und Anderes, eigene und andere Religion verweisen zuerst auf die Interaktionen von Menschen, die unterschiedlich sind und unterschiedlichen Kulturen und Religionen angehören.“²⁴¹

Schambeck fasst die verschiedenen Aspekte in folgender Graphik²⁴² zusammen:



An mehreren Stellen betont Schambeck die „Partikularität“ ihrer vorgestellten Hermeneutik. Theologische Überlegungen, schreibt sie, sind „Angebot, aber nicht die einzig mögliche denkerische Konsequenz im Sinne einer logisch deduzierbaren, unumstößlichen Evidenz. Insofern sie *theologische* Überlegungen sind, setzen sie den Sprung in den Glauben voraus, der freilich nicht blind erfolgt, sondern sich vor Gründen der Vernunft verantwortet.“²⁴³

²⁴¹ Schambeck (2013), 127f.

²⁴² Ebd., S. 130; vgl. auch Mirjam Schambeck: Multi-Kulti?: Kulturtheoretische, theologische und religionspädagogische Fragestellungen. in: Johanna Rahner, Mirjam Schambeck (Hg.): *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung - theologisch reflektiert*, Berlin, Münster 2011 (= Bamberger theologisches Forum), S. 177–214, hier S. 196.

²⁴³ Schambeck (2013), S. 124.

Damit wird ein wichtiger Punkt angesprochen: Theologische Differenzmodelle erklären die Differenz von Eigenem und Fremdem aus einer dezidiert *eigenen* theologischen Perspektive. Es muss vor diesem Hintergrund gefragt werden, wie sich Schambecks Ansatz zu der von ihr zuvor selbst kritisierten „Versuchung“ einer „universellen Hermeneutik“ verhält – die darin besteht, „Eigenes und Fremdes, Eigenes und Anderes gleichsam von einem archimedischen, transkulturellen, transreligiösen und damit extramundanen Punkt aus vermessen zu wollen“.²⁴⁴ Aus einer binnentheologischen Perspektive heraus ließe sich dieser kritischen Anfrage gewiss widersprechen, denn weder ist der sich offenbarende ursprungslose Gott aus der Sicht Rahners „extramundan“, noch könnte man ihn als nicht einholbaren Ursprung als „archimedischen Punkt“ bezeichnen. Zudem geht es Schambeck ja gerade nicht darum, Eigenes und Fremdes in ihrer Differenz aufzulösen, sondern sie würdigt im Gegenteil diese innere Differenz.

Bereits der Vergleich mit den Ansätzen Yavuzcans und Kasparis zeigt jedoch, wie stark auch Schambeck ihr Differenzkonzept in ein eigenes übergeordnetes Bezugssystem einordnet, das sich mit den jeweils anderen nicht zu 100% deckt. Dieses Vorgehen ist damit nicht so weit von Hans Küngs „Weltethos“-Ansatz entfernt, wie Schambeck in ihrer Kritik an Küng²⁴⁵ meint: Zwar betont Schambeck wohl²⁴⁶ stärker als Küng die Differenz der verschiedenen kulturellen „Partikularitäten“ auf der Welt – doch wo Küng die Vielheit der Religionen und Kulturen innerhalb eines übergeordneten Bezugssystems „Weltethos“ beleuchtet, tut Schambeck dasselbe innerhalb ihres trinitätstheologischen Bezugsrahmens. Wahrscheinlicher Ausgangspunkt der Autorin, so ebenfalls Friedrich Schweitzer, sei „ein katholisches Verständnis der Liebe, wie es erst vom katholischen Glauben aus gewonnen werden kann. Eine katholisch interpretierte Liebe erlaubt aber kaum den Anspruch auf Universalität.“²⁴⁷

Dies bedeutet noch keine grundsätzliche Kritik an ihrem wie auch den anderen Ansätzen selbst, für die sich aus der jeweiligen weltanschaulichen Sicht Argumente finden lassen. Wichtig an dieser Stelle ist nur die einfache Feststellung: Das eigene Bezugssystem steht nicht *über* der Differenz von Eigenem und Fremden, sondern ist ein *eigenes* Bezugssystem, das in *Differenz* zu fremden Bezugssystemen liegt. Zwar benennt Schambeck die partikulare Perspektive ihres Differenzmodells formal, sie klärt aber nicht das Verhältnis ihrer *eigenen* Erklärung von *Eigenem* und Fremdem zu davon unterschiedlichen *fremden* Erklärungen.

²⁴⁴ Ebd., S. 112.

²⁴⁵ Ebd., 112f.

²⁴⁶ Georg Langenhorst warnt davor, Küngs Ansatz oberflächlich zu interpretieren, vgl. Langenhorst (2016), 209f; vgl. Küng (2012).

²⁴⁷ Schweitzer (2014), S. 154.

In ähnlicher Weise ist über die ganze Passage bei Schambeck ein vielsagendes Hin- und Herschwanken zwischen den Begriffen „anders“ und „fremd“ zu beobachten (vgl. auch den obigen Vergleich von Sajak und Sejdini/Kraml/Scharer S. 86). Dies ist auf den zweiten Blick nicht mehr überraschend, gibt es doch bei ihr zwei unterschiedliche Fremdenheitszustände: zum einen die Fremdheit in Gott selbst, die genauer gesagt eine innere Differenz ist, eine *Andersheit* Gottes in und zu sich selbst ist, zum anderen eine menschliche *Fremdheit*, die Menschen in der Interaktion mit anderen Menschen erleben. Menschen erfahren deshalb Fremdheit, weil sie alle in Gott einander anders sind, genauso wie auch Gott in sich und zu sich selbst anders ist. Insofern schwankt Schambeck zwischen den *Begriffen* Andersheit und Fremdheit, weil die Andersheit Gottes und die menschliche Perspektive auf Fremdheit in ihrem Modell miteinander verwoben bleiben bzw. die aufgezeigten Perspektiven auf Fremdheit nicht präzise genug unterschieden werden.

Besonders auffällig wird die mangelnde Trennschärfe der Perspektiven in Bezug auf eine weitere Fragestellung, nämlich die der „Vorgängigkeit“: Ist das Eigene oder das Fremde der vorgängige Zustand? Hier ist vor allem der Vergleich von Schambecks und Kasparis Ansatz interessant: Beide argumentieren trinitätstheologisch, und wo Schambeck schreibt, dass Fremdes und Eigenes „schon immer in einer Bezogenheit zueinander“ stehen, sieht Kaspari wie oben beschrieben eine „chiastische Verschränkung“ von Eigenem und Fremden. Aus beiden Ansätzen könnten wohl ähnliche unterrichtspraktische Folgerungen gezogen werden. Doch während Kaspari auch inspiriert von Merleau-Ponty und Waldenfels die „Fremdheit Gottes“ in das Zentrum seines Ansatzes stellt und ihr eine Vorgängigkeit zuschreibt, spricht Schambeck dagegen von der „Vorgängigkeit des Eigenen“. Vorgängigkeit des Eigenen meint, wiederum trinitätstheologisch gesprochen, die Ursprungslosigkeit Gottes bzw., wie Schambeck es nennt, sein „Selbigsein“. Auf dieser Grundlage unterläuft Schambeck jedoch ein Kategoriensprung: „Übertragen auf den Dialog der Religionen heißt das, von einer Vorgängigkeit des Eigenen gegenüber dem Fremden zu sprechen. Das gilt auch im alltäglich erfahrbaren Miteinander. Und es gilt auch, obwohl sich Differenz erst durch die Begegnung mit dem anderen entzündet und erst da bewusst wird. Um dies anhand eines Beispiels zu illustrieren: Auch wenn sich jemand als Westeuropäer nicht mehr als Christ versteht, so sind dennoch die Wurzeln der westeuropäischen Kultur, in der er sich bewegt, mit dem Christentum verflochten. In Europa z.B. davon zu sprechen, dass das Leid unverstehbar ist und nicht hinzunehmen, ist etwas anderes als in Indien über Leid zu sprechen. Auch in Bezug auf die eigene Vorstellungs- und

Denkwelt, auf die eigenen Prioritätensetzungen lässt sich ablesen: Das Eigene ist das Vorgängige.“²⁴⁸

Die abstrakte hermeneutische Untersuchung von Eigenem und Fremdem wird unvermittelt auf einen konkreten Kontext übertragen, aus einer theologischen Denkfigur heraus wird die kulturelle Vorgängigkeit des Christentums in Westeuropa gefolgert und: mit dem Eigenen gleichgesetzt. Kasparis Ansatz steht vor ähnlichen Problemen (vgl. S. 113). Um die Problematik dieser Passage zu illustrieren, sei die folgende Frage in den Raum gestellt: Wie wird ein in Westeuropa sozialisierter islamischer Religionspädagoge Schambecks Ausführungen lesen?

Es ist festzuhalten: Die Frage, ob nun das Eigene oder das Fremde vorgängig ist, ist offensichtlich nicht einfach zu beantworten. Dasselbe gilt für die Frage, ob die Beziehung zwischen Eigenem und Fremdem eher als *Entflechtung* in zwei differente Größen oder aber als *Verflechtung* in gegenseitiger Transformation zu verstehen ist.²⁴⁹

9. Fremdheit des Eigenen entdecken, allgemeine Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Pluralität entwickeln

Interreligiöse Theoriebildung muss sich damit auseinandersetzen, dass Lernenden im Religionsunterricht die vermeintlich eigene konfessionelle Perspektive oft weit weniger zu eigen ist, als dies zahlreiche Ansätze interreligiösen Lernens zumindest implizit voraussetzen. Hierfür gibt es eine Vielzahl von empirischen Belegen. Rudolf Englert und andere haben in einem Essener Forschungsprojekt über 100 Religionsunterrichtsstunden der vierten und zehnten Klasse dokumentiert und analysiert.²⁵⁰ Sie kommen zum Schluss: „Insgesamt gibt es deutliche Anhaltspunkte dafür, dass auch im konfessionellen Religionsunterricht die Tradition christlichen Glaubens wie eine „Fremdreligion“ behandelt wird: dass hier eine Verlagerung von einer Teilnehmer- zu einer Beobachterperspektive stattfindet.“²⁵¹ Dies deckt sich mit Befunden, die die ReViKoR-Studien für den evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein erheben. Nach ihnen haben sowohl Lernende²⁵² als auch Lehrende²⁵³ Schwierigkeiten zu benennen, was das evangelische Profil ihres Faches ausmacht. Auch Bernhard Grümme

²⁴⁸ Schambeck (2013), S. 128.

²⁴⁹ Yavuzcan grenzt bezogen auf das Thema seinen angestrebten Zustand der Ambiguität von einer „Situation der Eindeutigkeit“ ab, die „immer schon eine klare Unterscheidung zwischen dem Eigenen und den Anderen“ voraussetzt, vgl. Yavuzcan (2017), S. 212.

²⁵⁰ Rudolf Englert, Elisabeth Hennecke, Markus Kämmerling: *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele - Analysen - Konsequenzen*, München 2014.

²⁵¹ Rudolf Englert: Connection impossible? in: Eva-Maria Kennigott, Rudolf Englert, Thorsten Knauth (Hg.): *Konfessionell - interreligiös - religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart 2015 (= Praktische Theologie heute), S. 19–30, hier S. 29.

²⁵² Pohl-Patalong, Boll, Dittrich, Lüdtker, Richter (2017), 245f.

²⁵³ Pohl-Patalong, Woyke, Boll, Dittrich, Lüdtker (2016), S. 305–313.

schreibt, dass „für die allermeisten Jugendlichen die christliche Religion mit ihrer Semantik zur Fremdreligion geworden [ist], die sie vor allem in der Außenperspektive erleben“.²⁵⁴

Immer wieder werden solche „Befremdungserfahrungen [...] gegenüber der eigenen Religion“ auch in ihrem positiven Potential gesehen. Diese Befremdungserfahrungen positiv anzunehmen gehört für Streib zum höchsten, „dialogischen“ Stil „inter-religiöser Verhandlung“, wie er in der oben schon abgebildeten Graphik definiert hat (vgl. Kap. III, Fußnote 52). Denn wer „durch Befremdungserfahrungen mit der eigenen Religion bereichert worden ist, kann den Geschenk-Charakter der fremden Religion desto eher einsehen und begrüßen.“²⁵⁵ Das Fremdwerden der „eigenen“ religiösen Perspektive beeinflusst so auch Debatten um einen „zukunftsfähigen Religionsunterricht“²⁵⁶. Die Verfasser*innen der ReViKoR-Studie 2017 schreiben bspw.: „Dies ist insofern für die Zukunftsüberlegungen für den Religionsunterricht von Bedeutung, als es den Bemühungen, zunächst im ‚Eigenen‘ zu beheimaten, entgegensteht, wenn dieses ‚Eigene‘ gar nicht im Bewusstsein ist, da entweder Religion insgesamt oder aber die Zugehörigkeit zu einer Religion oder Konfession nicht als relevant wahrgenommen wird.“²⁵⁷ Angesichts solcher Überlegungen hat es in den vergangenen Jahren in der Religionspädagogik verstärkte Bemühungen gegeben, die „Pluralitätsfähigkeit“²⁵⁸ des Religionsunterrichts schärfer zu konturieren.

In jüngster Zeit ist in dieser Diskussion neben den Pluralitätsbegriff zudem der Heterogenitätsbegriff getreten. Grümme etwa fordert, das Pluralitätsparadigma zum „Leitbild der Heterogenitätsfähigkeit“²⁵⁹ fortzuschreiben. Ein solches Leitbild einer „aufgeklärten Heterogenität“ solle „noch stärker die Heterogenität der Schülerschaft“ in einem präzisen Sinn berücksichtigen und „in Bezug auf deren unterschiedliche religiöse, kulturelle, aber auch gesellschaftliche und soziologische Ressourcen“. ²⁶⁰ Auf diese Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht wird im Folgenden weiter einzugehen sein. Hier genügen diese Schlagworte, um die Diskussion um das „fremde Eigene“ im interreligiösen Lernen in

²⁵⁴ Bernhard Grümme: Plädoyer für eine Neubestimmung der Religionspädagogik: Perspektiven einer Aufgeklärten Heterogenität, in: *RpB* 79 (2018), S. 5–13, hier S. 8.

²⁵⁵ Streib (2005), S. 241.

²⁵⁶ Lindner, Schambeck, Simojoki, Naurath (2017); vgl. auch Woppowa, Işık, Kammeyer, Peters (2017); Möller, Sajak, Khorchide (2017); bzw. den schon erwähnten Titel Kenngott, Englert, Knauth (2015).

²⁵⁷ Pohl-Patalong, Boll, Dittrich, Lüdtke, Richter (2017), S. 245.

²⁵⁸ Friedrich Schweitzer, Volker Elsenbast, Ulrich Schwab, Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.): *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh, Freiburg im Breisgau 2002; Rudolf Englert: *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig?*, Freiburg im Breisgau [u.a.] 2012.

²⁵⁹ Grümme (2017), S. 338.

²⁶⁰ Ebd., 356f.

einen größeren religionspädagogischen Kontext einzuordnen, in dem er von Englert, Grümme und anderen auch gesehen wird.²⁶¹

Nicht so nachdrücklich, wie es aus Sicht dieser Studie wünschenswert wäre, aber immer wieder wird dieser Zusammenhang auch in interreligiösen Lernansätzen selbst thematisiert. Georg Langenhorst beispielsweise weist bereits 2003 in einem Beitrag darauf hin, dass ein gewünschter interreligiöser „Perspektivenwechsel“ daran zu scheitern droht, dass Lernende nicht über eine so gefestigte eigene religiöse Perspektive verfügen, dass ein Perspektivenwechsel ohne weiteres möglich erscheint. Bestimmte interreligiöse Lernansätze, die „gegenseitigen Austausch, offene Begegnung, echte Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel“²⁶² implizierten, seien eine Überforderung der Schüler und Schülerinnen und vernachlässigten „entwicklungspsychologische Erkenntnisse“²⁶³. Weder sei es den Lernenden (besonders im jungen Alter) möglich, ihre eigene Wahrnehmung der Wirklichkeit dergestalt zu hinterfragen, wie es interreligiöses Lernen erfordere, noch seien die meisten Schüler und Schülerinnen heute so im christlichen Glauben verankert, dass sie zu einem „Perspektivenwechsel“ in der Lage wären. 2016 schreibt Langenhorst in seinem Entwurf einer dialogischen Religionspädagogik und in Entgegnung auf komparativ-theologische Ansätze: „Das grundlegende Problem religiöser Erziehung und Bildung heute²⁶⁴ liegt ja gerade darin, dass es ein wirklich wichtiges Eigenes bei den meisten Kindern und Jugendlichen vorgeblich christlicher Provenienz entweder gar nicht gibt, oder dass es eher indifferent-halbwichtig bleibt. Hier fällt die vermeintliche Konfrontation mit Fremdem in sich zusammen, weil die Kontrastfolie – das vermeintlich Eigene, jedoch kaum existenziell entwickelte – eben nicht als gegeben vorausgesetzt werden kann.“²⁶⁵ Soweit die erste Diagnose Langenhorsts, die sich mit vielen weiteren Befunden in der religionspädagogischen Forschung deckt.

Ein anderes Bild ergibt sich jedoch im abschließenden Ausblick des Werks, wo Langenhorst schreibt: „Eine dialogisch orientierte christliche Religionspädagogik konzentriert den Blick des interreligiösen Lernens auf das nahe Fremde, auf die Geschwisterreligionen Judentum und Islam. [...] Aber es birgt auch Risiken. So dürfen und sollen die anderen Religionen nicht aus dem Blick geraten. Sie, die fremden fernen Religionen, haben ihren eigenen Platz im

²⁶¹ Für Grümme etwa ist interreligiöse Bildung ein Baustein einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik, vgl. Grümme (2018), 174ff.

²⁶² Langenhorst (2003), S. 90.

²⁶³ Ebd., S. 103.

²⁶⁴ Langenhorst verweist an dieser Stelle auf: Georg Langenhorst: *Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung*, Freiburg im Breisgau 2014.

²⁶⁵ Langenhorst (2016), S. 199; vgl. auch Langenhorst (2015), S. 107.

interreligiösen Lernen, und es ist höchste Zeit, dass konzentrierte Studien zu den interreligiösen Lernprozessen mit Buddhismus, Hinduismus, Daoismus und anderen Religionen von dazu qualifizierten Fachleuten erarbeitet und von dort aus didaktisch-methodisch erweitert werden.“²⁶⁶ An diese Passage ließen sich einige Anfragen richten, besonders an die aus lebensweltlicher Hinsicht problematische Unterteilung zwischen „naher“ und „ferner Fremde“.²⁶⁷ Hier soll aber vor allem der Blick darauf gerichtet werden, dass die zuvor konstatierte Fremdheit der vermeintlich eigenen christlichen Perspektive aus der nun angeführten Aufzählung verschwunden ist.

Die zitierten Passagen stehen hier exemplarisch für eine Beobachtung, die sich angesichts der Forschungsliteratur zum interreligiösen Lernen immer wieder machen lässt: Karlo Meyer zählt in „Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht“ für viele Deutsche auch das Christentum zu den fremden Religionen.²⁶⁸ Dennoch nimmt er im Folgenden diesen Faden an keiner Stelle wieder auf und nennt auch als Beispiele für fremde religiöse Zeugnisse nur Zeugnisse von nichtchristlichen Religionen. Tobias Kaspari differenziert mehrfach in räumlicher Abstufung zwischen „Heimat“ und „Fremde“. Auch wenn sich für Kaspari „Heimat als von radikaler Fremdheit durchzogener Raum zeigt [gemeint ist mit dieser Fremdheit die Unverfügbarkeit Gottes]“, lässt Kaspari doch keinen Zweifel daran, wie er Heimat und Fremde dennoch zuordnet: Heimat ist die „eigene, christliche Religion“ in der lernenden Auseinandersetzung mit „Weltreligionen“.²⁶⁹ Friedrich Schweitzer spricht in anderer Nuance ebenso davon, dass als „fremd“ „heute nicht nur die Religion des Anderen, sondern auch die sogenannte eigene Religion“ erscheine.²⁷⁰ Diese „doppelte Fremdheitserfahrung“ sei „Herausforderung und Chance für religiöse Bildung“.²⁷¹ An anderer Stelle vereindeutigt Schweitzer das „religiös Fremde“ dagegen wieder ziemlich klar auf Angehörige von nicht-christlichen Religionen, namentlich „Juden“ und „Muslime“ (vgl. Kap. III, Fußnote 289).

²⁶⁶ Langenhorst (2016), S. 397.

²⁶⁷ Laut dem religionswissenschaftlichen Medien- und Informationsdienst REMID leben in Deutschland zurzeit beispielsweise mehr Angehörige des Buddhismus als des Judentums. Diese Zahlen werden noch einmal deutlich von den Gesamtangehörigenzahlen der nicht religiös Identifizierten, der organisiert Konfessionsfreien, sowie neuer/sonstiger Religionen übertroffen. https://www.remid.de/info_zahlen/ (zuletzt geprüft am 20.09.2020). Georg Langenhorst argumentiert hier theologisch, dennoch bleibt die Formulierung anfragbar.

²⁶⁸ Meyer (1999), S. 271.

²⁶⁹ Kaspari (2010), 446f.

²⁷⁰ Friedrich Schweitzer: Interreligiöses Lernen und Differenz: Doppelte Fremdheitserfahrung als Herausforderung und Chance für religiöse Bildung. in: Thomas Klie, Dietrich Korsch, Ulrike Wagner-Rau (Hg.): *Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit*, Leipzig 2012, S. 61–69, hier S. 62.

²⁷¹ Vgl. den Untertitel des Beitrags.

Bereits 1994 konstatiert Hans-Georg Ziebertz, dass Lernenden „nicht selten“ die christliche Religion „fremd“ geworden sei.²⁷² Für die Gegenwart kritisiert u. a. auch Grümme, dass viele Ansätze eine religiöse Homogenität²⁷³ voraussetzten, die gar nicht gegeben sei. Es scheint, als müssten Theorien interreligiösen Lernens den lange erkannten Umstand, dass die vermeintlich vertraute eigene Religion auch eine Fremdreigion sein kann, nach wie vor konsequenter in ihre Ansätze integrieren.

10. Fremdheit in seiner Ordnungskontextualität²⁷⁴ wahrnehmen

Auf dem Cover der ersten Auflage von Stephan Leimgrubers „Interreligiöses Lernen“ befindet sich über der Überschrift ein Foto von sechs Kindern mit unterschiedlicher Hautfarbe.²⁷⁵ Dies ist insofern bemerkenswert, da ein direkter Zusammenhang zum Thema des Buches nicht ohne weiteres gegeben ist. Es lässt sich zwar vermuten, dass die abgebildeten Kinder in unterschiedlichen Religionen sozialisiert sind, selbstverständlich voraussetzen lässt sich dies nicht. Auf dem Cover der vollständig überarbeiteten Neuauflage 2007 schließlich finden sich viele kleine gezeichnete Menschen, ebenfalls in unterschiedlichen Hautfarben und bunten Kleidern.²⁷⁶ Georg Langenhorst beschreibt diese Entwicklung so: „1995 reichten sechs im Schwarzweißfoto präsentierte Kinder unterschiedlicher Hautfarbe aus, um das ‚farbige Gesicht unserer Schulen‘ bildlich darzustellen. Im Jahr 2007 tummeln sich hunderte buntgekleidete menschliche Figuren unterschiedlichster Herkunft, Hautfarbe und Kultur auf dem Titelbild. Wer sich vor Augen stellen will, was ‚Pluralisierungsschub‘ heißt, wird im Vergleich dieser Titelbilder erkennen, was sich in den letzten Jahren in unserer Gesellschaft verändert hat.“²⁷⁷ Auf ähnliche Kontexte verweist auch Mirjam Schambeck, wenn sie religionspädagogische Reflexionen mit einer Referenz auf den „Multi-Kulti“-Begriff einleitet, „der die einen an Straßenfeste mit Afromusik, griechischem Gyros und türkischem Kebab denken lässt; an eine Lebenskultur also, die sich als lebendig, vielleicht noch als schrill bezeichnen lässt“. Dies rufe bei anderen aber auch Ängste hervor, sich im „Vielerlei der Kulturen und Religionen, der Wertvorstellungen und Weltdeutungen zu verlieren“.²⁷⁸

²⁷² Ziebertz (1994), S. 271; vgl. auch Rudolf Englert: Theorie und Praxis des Religionsunterrichts an Grundschulen. in: Reinhard Göllner, Günter Biemer (Hg.): *Religion in der Schule? Projekte - Programme - Perspektiven*, Freiburg im Breisgau 1995, S. 138–153, 138ff; Mette (1995), 129f.

²⁷³ Grümme (2018), S. 8.

²⁷⁴ Der Ordnungsbegriff wird in Kapitel V vertieft untersucht.

²⁷⁵ Vgl. Leimgruber (1995).

²⁷⁶ Vgl. Leimgruber (2007).

²⁷⁷ Langenhorst (2016), 26f.; vgl. Leimgruber (1995), 19-23.

²⁷⁸ Schambeck (2011), S. 177.

Es ist hier interessant zu beobachten, wie Ansätze interreligiösen Lernens Heterogenität konstruieren und dabei auf Ordnungskontexte verweisen, die außerhalb ihres vermeintlich inneren Feldes, des pädagogischen Umgangs mit religiöser Pluralität, liegen. In der Neuauflage von „Interreligiöses Lernen“ benennt Leimgruber mehrere Kontexte interreligiösen Lernens und subsumiert sie unter der Überschrift „Die veränderten gesellschaftlichen und kirchlichen Voraussetzungen“. Er nennt u. a. die Stichworte „Kultur“²⁷⁹, „Globalisierung und Migration“²⁸⁰, „Konflikte[] zwischen Mehrheitsgesellschaft und bestimmten Minoritäten“²⁸¹, „Zusammensetzung der Schulklassen“²⁸², „Medien“²⁸³, kirchliche und theologische „Stellungnahmen“²⁸⁴, „religionstheologische[] Modelle“ wie Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus²⁸⁵. Bereits in dieser Aufzählung wird ein Grundproblem von Leimgrubers Entwurf ersichtlich, nämlich dessen mangelnde Trennschärfe unterschiedlicher Kontexte des interreligiösen Lernens, aber auch ein Problem interreligiöser Bildung insgesamt, nämlich dessen große Komplexität durch eine Vielzahl möglicher Zugänge. Für vorliegende Studie ist aber eine andere Fragestellung noch wichtiger: Wie reflektieren die untersuchten Ansätze in ihrem Umgang mit dem Topos „Fremdheit“, dass diese Fremdheit immer relativ zu spezifischen Ordnungskontexten ist (vgl. Kap. II.3), die sie benennen?

Im Überblick der Ansätze lässt sich sagen, dass sie zwar auf unterschiedliche Ordnungskontexte interreligiöser Bildung verweisen, die *grundsätzliche Gebundenheit* von Fremdheitserfahrung und -zuschreibung an spezifische Ordnungskontexte jedoch nicht oder nur sporadisch reflektieren.

Obwohl Leimgruber Fremdheit als eine „relative Kategorie“²⁸⁶ bezeichnet und wie soeben gezeigt zahlreiche Kontexte interreligiöser Lernprozesse aufzeigt, verfolgt er diese Spur in den Passagen, in denen er explizit das Thema Fremdheit verhandelt,²⁸⁷ nicht mehr weiter. Ähnliches gilt für Friedrich Schweitzer, der einen umfassenden Horizont interreligiöser Bildung zeichnet, in den er in gelungener Weise verschiedene Perspektiven und Kontexte einordnet. Doch auch seine Ausführungen zum Thema Fremdheit/Eigenheit bleiben oft vage: In seine so bezeichnete „Perspektive einer dynamischen Entwicklung zwischen Selbst und

²⁷⁹ Leimgruber (2007), 27 vgl. schon zuvor 19f.

²⁸⁰ Ebd., 29-33.

²⁸¹ Ebd., 33-35.

²⁸² Ebd., 36-38.

²⁸³ Ebd., 39f.

²⁸⁴ Ebd., 40-49.

²⁸⁵ Ebd., 50-55.

²⁸⁶ Ebd., S. 83.

²⁸⁷ Ebd., 82-90.

Anderem“, die als notwendiges Moment auch „Entgegensetzungen zwischen Selbst und Anderem, zwischen dem Eigenen und Fremden“ enthält²⁸⁸, lässt sich viel hineinlesen. Zahlreiche hieraus zu ziehenden Konsequenzen lassen sich nur erahnen, besonders im Hinblick auf die Multiperspektivität seines Ansatzes.

In einem Sammelband, der untersucht, wie sich religiöse Bildung auf Integrationsprozesse auswirkt, problematisiert Schweitzer die negative Rolle von Vorurteilen und Ausgrenzung: „Bei der Gewalt gegen Fremde, die hier ebenfalls zu nennen ist, handelt es sich nicht nur um punktuelle Ausschreitungen, die dann die Öffentlichkeit vielleicht stark bewegen, sondern um ein dauerhaftes Problem. Auch dabei liegt es auf der Hand, dass der Fremde, auf den sich die Aggressionen richten, immer auch der religiös Fremde ist. Seine Fremdheit, die Angst zu machen scheint und Aggressionen auslöst, erwächst auch aus seiner fremd bleibenden Religion, welche sich mitunter mit eigentümlichen und daher Furcht auslösenden Gebräuchen verbinden kann, die der traditionellen deutschen Bevölkerung weder bekannt noch verständlich sind – angefangen beim Schächten bis hin zur Burka.“²⁸⁹ Beim genaueren Lesen dieser Passage lassen sich auch hier zahlreiche Ordnungen festmachen, innerhalb derer sich Fremdheit konstituiert. Im Widerspruch dazu wird in manchen Formulierungen Schweitzers Fremdheit jedoch in einer vereindeutigenden Weise aufgefasst (vgl. „der Fremde“ ist „immer auch der religiös Fremde“). Wer oder was verbirgt sich hinter der Formulierung der „traditionellen deutschen Bevölkerung“ und wer oder was genau steht ihr wann genau in Fremdheit gegenüber? Sind „religiös Fremde“ einfach schlicht Juden oder Muslime, wie es Schweitzers einleitende Worte zu dieser Passage suggerieren?

Auch Mirjam Schambeck fragt in mehreren Beiträgen nach der Rolle von religiöser Bildung bei der Integration – jedoch in einer ganz anderen Perspektive: Ein von ihr betreutes Forschungsprojekt²⁹⁰ erhebt, auf wie unterschiedliche Weise Geflüchtete religiöse Identitäten konstruieren, die im Kontrast zu oder neben anderen empfundenen „Wir-Gefühlen“ stehen.²⁹¹

²⁸⁸ Schweitzer (2014), S. 118.

²⁸⁹ Friedrich Schweitzer: Integration durch religiöse Bildung? Überlegungen aus christlicher Sicht. in: Albert Biesinger, Friedrich Schweitzer, Matthias Gronover, Joachim Ruopp (Hg.): *Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik*, Münster 2012 (= Glaube, Wertebildung, Interreligiosität), S. 85–101, hier S. 89.

²⁹⁰ „Tell me your story“ – Über die Bedeutung von Religion in Biographien von jugendlichen Flüchtlingen und Migrant*innen. Religionspädagogische Konsequenzen (drittmittelgefördert: 2015 – 2017), vgl. <https://www.theol.uni-freiburg.de/disciplinae/rk/personen/mirjamschambeck> (zuletzt geprüft am 20.09.2020).

²⁹¹ Mirjam Schambeck: Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt: Religionspädagogische Orientierungen in der aktuellen Integrationsdebatte, in: *ÖRF* 24 (2016), S. 51–60, 55f.; vgl. auch Mirjam Schambeck: Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht – Die Schule als Labor und Lernfeld für ein neues gesellschaftliches Miteinander, in: *Theo-Web* 16 (2017), S. 121–138; Mirjam Schambeck: Was (Religions-)Lehrkräfte können müssen, um Religion mit Geflüchteten zu thematisieren – Videobasierte

Wichtig sind in diesem Zusammenhang Schambecks Ausführungen zur „kulturell-kontextuelle[n] Fremdheit“. Unter der Überschrift „Der doppelten Fremdheit Rechnung tragen – Mit Religion als Fremdfaktor umgehen“ schreibt sie: „Zum einen sind der Islam wie auch das Christentum in Syrien nicht einfach der- und dasselbe wie der Islam und das Christentum in Deutschland. Für syrische MuslimInnen mag der in Deutschland v. a. durch die türkisch geprägten Moscheegemeinden etablierte Islam befremdend wirken, auch wenn er sunnitischer Herkunft ist, wie derjenige in Syrien. Das heißt, dass MigrantInnen und Geflüchtete selbst dort, wo sie auf Bekanntes und Bekannte zu treffen hoffen, Fremdes oder sogar Unverstehbares vorfinden. Religiöse Bildungsmaßnahmen im Zuge von Integrationsbemühungen müssen dieser intra-religiösen Fremdheit Rechnung tragen und die unterschiedlichen kontextuellen Ausformungen der Religionen berücksichtigen.“²⁹²

Bereits im Vergleich der Beiträge von Schweitzer und Schambeck fällt es schwer zu bestimmen, was nur bezogen auf das Feld Integration das „religiös Fremde“ bedeutet. Noch virulenter wird diese Frage, bezieht man die Ergebnisse einer Studie zum interreligiösen Dialog von Klinkhammer et al. mit ein. Die Studie zeigt klar, wie stark „christlich-muslimische Dialoggruppen“, deren offizieller Gründungsgrund der religiöse Austausch ist, von impliziten gesellschaftlichen Integrationsdiskursen bestimmt werden.²⁹³ Welche Form(en) von Fremdheit werden hier also verhandelt?

In eine ähnliche Richtung geht auch die Debatte, wie stark interreligiöse Lernprozesse in Wirklichkeit interkulturelle Lernprozesse seien. Bereits Karlo Meyer weist auf die kulturelle Gebundenheit „fremder religiöser Zeugnisse“ hin – doch während Meyer hier vor allem auf den kulturellen Herkunftshorizont der Zeugnisse selbst rekurriert²⁹⁴, meinen andere mit Kultur im Sinne von Interkulturalität vor allem *ethnische* Abstammung und *migrantische* Diversität. Beispielsweise lässt sich diese Tendenz in Leimgrubers „Interreligiöses Lernen“ festmachen (vgl. das Cover-Foto der Erstauflage.)

Was meint also die Formulierung, dass interreligiöses Lernen „häufig mit interkulturellem Lernen verbunden“²⁹⁵ sei? Geht es hier um ein Erschließen der kulturellen Codes von religiösen Zeugnissen, die aus einem nicht vertrauten kulturellen Kontext stammen – was ja im Endeffekt

Unterrichtsforschung zur Profilierung des Professionswissens. in: Mirjam Schambeck, Ulrich Riegel (Hg.): *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* 2018, S. 286–306.

²⁹² Schambeck (2016), 57f.

²⁹³ Klinkhammer, Frese, Satilmis, Seibert (2011), 242-315 u. 366–368.

²⁹⁴ Meyer (1999), 278-284.

²⁹⁵ Leimgruber, Ziebertz (2010), S. 463.

auf fast alle religiösen Zeugnisse zutrifft? Geht es um die pädagogische Begleitung religiöser und kultureller Heterogenität, die sich über die gesamte Gesellschaft erstreckt – oder doch um den Austausch einer „nicht-migrantischen“ Mehrheitsgesellschaft mit einzelnen „migrantischen“ Minoritäten?²⁹⁶

Konstantin Lindner warnt mit Andreas Reckwitz vor einem „totalitätsorientierte[n] Kulturverständnis“, das über eine historisierende und homogenisierende Konstruktion von Kultur einen „Vergleich“ verschiedener Kulturen anstrebt.²⁹⁷ Dieses Kulturverständnis ist in besonderer Weise geeignet, Abgrenzungstendenzen zwischen einer konstruiert „eigenen“ und einer konstruiert „fremden“ Kultur zu fördern (vgl. S. 43). Leider werden interkulturell-pädagogische Veröffentlichungen in der Religionspädagogik²⁹⁸ selten, die Kritik am Kulturbegriff und migrationspädagogische Veröffentlichung noch seltener rezipiert – wie oben bereits geschrieben (vgl. S. 66). An dieser Stelle genügt jedoch die Beobachtung, dass der Kulturbegriff in zahlreichen religionspädagogischen Veröffentlichungen zu interreligiösen Lernprozessen wenig präzise gebraucht wird, d. h. ohne diskursive Ordnungsrahmen zu klären, innerhalb derer sich der verwendete Kulturbegriff bewegt. Dadurch fällt es jedoch wiederum schwer zu bestimmen, was mit „kultureller Fremdheit“ genau gemeint ist.

Henrik Simojoki bemerkt, dass Fremdheit durch zahlreiche Hybridisierungen im Zuge von Globalisierungsprozessen „unweigerlich an Konturen“ verliert. „Das Fremde verharret nicht mehr im Jenseits des Eigenen, als sein Gegenüber, sondern ist dem Eigenen in vielfältiger und widersprüchlicher Weise inhärent.“²⁹⁹ Davon bleibe auch interreligiöse Bildung nicht unberührt. Denn auch wenn Religionsgrenzen im Vergleich zu Kulturgrenzen vergleichsweise stabil erschienen, treffe die „volle Wucht“ dieser Hybridisierungsdynamiken interreligiöse Bildung „lediglich an anderer Stelle“: Simojoki weist mit Manfred L. Pirner darauf hin, dass die „globale Jugend- und Medienkultur“ Züge einer „*lingua franca*“ trage, die über Kulturgrenzen hinweg Verständigung ermögliche und so auch den interreligiösen Austausch

²⁹⁶ Der Eindruck entsteht bisweilen, vgl. Gerber (2006), 66-74; vgl. auch Lindner (2011), 229, jedoch im Gegensatz zu Lindner, S. 227.

²⁹⁷ Lindner (2018), 192 u. 200; vgl. Andreas Reckwitz: Die Kontingenzperspektive der "Kultur". Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. in: Friedrich Jaeger, Jörn Rüsen (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd 3: Themen und Tendenzen*, Stuttgart 2011, S. 1–20, hier S. 5; vgl. auch Wolfgang Welsch: Was ist eigentlich Transkulturalität? in: Lucyna Darowska, Claudia Machold (Hg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld 2010, S. 39–66.

²⁹⁸ Burrichter (2015), S. 155.

²⁹⁹ Simojoki (2012), S. 357.

überforme. Es gebe also ein „Gemeinsame[s]“, das Eigenes und Fremdes überforme: Globalisierung wird medial vermittelt, jedoch in der Gestalt von regionalen Dialekten.³⁰⁰

Pirner konstatiert zurecht, dass Heranwachsende interreligiösen Lerninhalten nicht als „tabula rasa“³⁰¹ gegenüberstünden, sondern schon über viele Erfahrungen und Kompetenzen verfügten, erworben „in informellen Prozessen der Selbstsozialisation“³⁰². Diese Selbstsozialisation sei zu einem großen Teil Mediensozialisation – was Auswirkungen auch auf interreligiöse Lernprozesse habe: „Insbesondere tragen die öffentlichen Medien zur Stärkung einer Außenperspektive auf Religion und Religionen bei, indem sie die Pluralisierung und Globalisierung befördern und so unseren Horizont erweitern. Sie tragen entscheidend zur Multikulturalität und Multireligiosität unserer Welt bei, indem sie mit unterschiedlichsten, auch fremden, ungewohnten und aus entfernten Ländern kommenden Lebensweisen bekannt machen. [...] Ohne Fernsehen und Internet ist weder die weltweite Wirkung der dänischen Mohammed-Karikaturen vorstellbar noch die kontroversen Diskussionen, die die Preisverleihung an den Karikaturisten durch Bundeskanzlerin Merkel oder das Buch von Thilo Sarrazin ausgelöst hat.“³⁰³ Zwar seien Lernenden oft selbst Inhalte der vermeintlich eigenen Religion fremd³⁰⁴, gleichzeitig ist davon auszugehen, dass dieselben Heranwachsenden sich „bereits ihre eigenen Gedanken über Gott, Glaube und Wirklichkeit gemacht haben“, konfrontiert mit Inhalten, die ihnen u. a. „in der öffentlichen Kultur – und damit auch Medienkultur – begegnet sind“.³⁰⁵

Pirners Ausführungen unterstreichen erneut die Multidimensionalität von Eigen- und Fremd-Zuordnungen in interreligiösen Lernprozessen. Öffentliche Medien lassen Fernes und Fremdes nah heranrücken, gleichzeitig erfahren Lernende kulturell vermeintlich Eigenes in einer eigentümlichen Distanz, gespiegelt und verändert in medialen Aufarbeitungsprozessen. Diese Mediensozialisation von Heranwachsenden liegt quer zum institutionellen Rahmen des interreligiösen Lernens im schulischen Religionsunterricht und geschieht „außerhalb von pädagogischen Institutionen und weitgehend ohne pädagogische Einflussnahme von Erwachsenen“.³⁰⁶ Leider unterläuft Pirner die von ihm selbst aufgezeigte intrareligiöse

³⁰⁰ Ebd., 358ff.; vgl. auch Manfred L. Pirner: Populäre Medienkultur – lingua franca für interreligiöse Bildung? in: Johannes Lähnemann (Hg.): *Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2006*, Hamburg-Schenefeld 2007 (= Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung), S. 150–156.

³⁰¹ Vgl. Pirner (2012), 64ff.

³⁰² Ebd., S. 67.

³⁰³ Ebd., S. 61.

³⁰⁴ Ebd., S. 58.

³⁰⁵ Ebd., S. 65.

³⁰⁶ Ebd.

Multiperspektivität, indem er religiösen Pluralismus als einen Zustand begreift, in dem „ich meine eigene Religion und Weltanschauung als *eine* unter anderen wahrnehme“³⁰⁷. Im Widerspruch zu seinem sonstigen Ansatz homogenisiert Pirner hier die Vielzahl der möglichen intrareligiösen Perspektiven wieder zu einer religiösen Gesamtperspektive, wenn bei ihm zu lesen ist: „Und ich erfahre, wie meine Religion im Licht einer anderen Religion gesehen wird, wie also z. B. das Christentum aus der Perspektive des Judentums, des Islam oder der Bahà’i-Religion erscheint.“³⁰⁸

Joachim Willems illustriert in einem Beispiel dagegen, wie es durch interreligiöse oder interkulturelle Begegnungen zu Überlagerungen von „unzählige[n] (Sub-)Kulturen und (Sub-)Religionskulturen“ kommen kann: „Dies wird deutlich, wenn man sich eine christlich-muslimische Dialogveranstaltung vorstellt, an der ein in Anatolien der 1950er Jahre sozialisierter Fabrikarbeiter und ein türkischstämmiger deutscher Soziologiestudent ebenso teilnehmen, wie eine persische Ärztin, eine deutsche Konvertitin zum Islam, eine pietistische Seniorin aus Württemberg, ein auf Religion neugieriger ehemaliger DDR-Bürger, eine theaterbegeisterte Pfarrerin und eine russlanddeutsche Spätaussiedlerin. In diesem Fall kann wohl jede/r mit jeder bzw. mit jedem in einen interreligiös-interkulturellen Dialog eintreten.“³⁰⁹ Solche „Überschneidungssituationen“, so Willems, seien häufiges Phänomen in interreligiösen Begegnungen. Interreligiöses Lernen solle sich daher solchen Situationen vorrangig widmen.³¹⁰

Es lassen sich aber auch Belege für die gegenteilige Beobachtung Simojokis (s. o.) finden, nämlich der weitgehenden Stabilität von (Welt-)Religionsgrenzen – die nicht zuletzt durch ihre Institutionen garantiert wird: „Während nämlich die kulturellen Grenzen tendenziell verschwimmen, bleiben [...] die Grenzen zwischen Weltreligionen auffällig stabil. Entgegen der verbreiteten Tendenz zu einer ‚Patchwork‘-Religiosität, in der Elemente aus religiösen und nicht-religiösen Traditionen nach individueller Maßgabe eklektisch zusammengesetzt werden, [...] finden sich bislang kaum Anzeichen für eine Melangierung christlicher und islamischer Religionsbestände.“³¹¹ Eine solche Stabilität oder eine zumindest sehr langsame Veränderung von Religionsgrenzen besteht gleichzeitig neben vielfältigen, sich rasch verändernden Hybridisierungsprozessen transkultureller und transreligiöser Art. Es ist so keine völlig

³⁰⁷ Ebd., S. 60, Kursivsetzung durch mich.

³⁰⁸ Ebd.

³⁰⁹ Willems (2008), 148f.; vgl. auch Norbert Mette mit Verweis auf J. B. Metz: Mette (1995), S. 127.

³¹⁰ Willems (2011b), S. 209; vgl. auch Willems (2008), 145ff.; Karin Peters Hinweis, dass Willems Ansatz dazu tendiere, „bleibende Fremdheit“ nicht genügend zu berücksichtigen, ist mit Sicherheit ernstzunehmen, vgl. Karin (2015), S. 15.

³¹¹ Simojoki (2012), S. 358; vgl. auch Sejdini, Kraml, Scharer (2017), 121-125.

überraschende Schlussfolgerung, dass religiöse Eigen- und Fremdzuschreibungen mehrdeutig sind und bleiben werden, und dass interreligiöse Bildung mit genau dieser Mehrdeutigkeit umgehen muss bzw. lernen muss umzugehen. Damit ist auch das, was „religiöse Fremdheit“ bedeutet, jeweils von spezifischen Kontexten abhängig.

Diese Mehrdeutigkeit vor Augen unterstreicht Willems für interreligiöses Lernen deshalb die Bedeutung einer „Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz“³¹² (vgl. oben weitere ähnliche Ansätze, S. 102). Hier kann auch die islamische Religionspädagogik weitere Perspektiven bieten, wo im Anschluss an die Thesen des Islamwissenschaftlers Thomas Bauer Konturen einer „ambiguitätssensible[n] Religionspädagogik“ gezeichnet werden.³¹³ „Wir brauchen wieder eine Kultur der Ambiguität“, fordert Ismail H. Yavuzcan.³¹⁴

All die hier aufgeführten religionspädagogischen Beiträge, die zeigen, dass Fremdheit als relative, vom jeweiligen Ordnungskontext abhängige Größe verstanden werden muss, bleiben jedoch selbst fragmentarisch.³¹⁵ Vielversprechende Ansätze stehen neben Ausführungen, in denen Fremdheit und Eigenheit im interreligiösen Lernen doch wieder kontextunabhängig als uniforme Größen interpretiert werden. Oft wird dies auf den Austausch der „eigenen“ religiösen Perspektive mit „fremden“ religiösen Perspektiven enggeführt, wobei die Vielfalt möglicher eigener Perspektiven nicht selten zu einer religiösen „Gesamtperspektive“ der vermeintlich eigenen Religion homogenisiert wird. Ansätze, die in größerem Umfang Fremdheit konsequent in ihrer Vieldimensionalität und Kontextualität begreifen, sind selten.

Fast völlig fehlt die wichtige Dimension, auf die u.a. Bernhard Grümme hinweist: dass die vielfältigen Ordnungen des Lebens, die über Zuschreibungen von eigen und fremd in interreligiöser Bildung mitbestimmen, nicht zuletzt auch „Ordnungen der Macht“ sind. Nicht unerwähnt bleiben soll an dieser Stelle die Diskussion um die Form(en) des zukünftigen Religionsunterrichts (vgl. S. 74ff.), die neben einer Vielzahl von weiteren Themen auch mit Machtfragen verknüpft ist. So ist interreligiöse Bildung von gesellschaftlichen Machtdiskursen, die Heterogenität in der Gesellschaft verhandeln und reglementieren, beeinflusst. Angesichts

³¹² Willems (2011a), 166ff.

³¹³ Yavuzcan (2017), 216ff.; vgl. Bauer (2011).

³¹⁴ Yavuzcan (2017), S. 212; vgl. Mendl (2017), S. 117; vgl. auch schon viel früher Mette (1995), S. 125; Andrea Betz erhebt demgegenüber in ihrer Studie, dass Ambiguitätstoleranz zwar die Neigung zu einer stereotypen Abwertung von Fremden abmildert, sie auf ein bereits vorhandenes Überlegenheitsgefühl von der identifiziert eigenen Religion dagegen nur marginale Auswirkungen hat, vgl. Betz (2018), 259f.

³¹⁵ Sehr vielsagend sind vor diesem Hintergrund auch die Folgerungen, die Tobias Kaspari aus seiner Rezeption von Bernhard Waldenfels' Ansatz zieht. Während das Konzept „Antwortlichkeit“ hier eine sehr große Rolle spielt, wird auf den Ordnungsbegriff in den didaktischen Konzeptionierungen kaum eingegangen, vgl. Kaspari (2010), 370-376, besonders im Vergleich zu der Länge des didaktischen Teils, S. 250-448.

dessen ist Grümme genereller Forderung nach mehr religionspädagogischer Selbstreflexion und Ideologiekritik³¹⁶ sicherlich zuzustimmen, wobei Grümme selbst nur wenig konkrete Vorschläge liefert, wie diese aussehen könnte. Insgesamt bleibt es in den untersuchten Publikationen hinsichtlich der Machtthematik bei einigen wenigen Andeutungen.³¹⁷

11. Otheringprozessen und Vereindeutigungen von Fremdheit entgegentreten

Wie leicht interreligiöse Lernprozesse ins Klischeehafte und Stereotype kippen können, skizziert Eva Maria Stögbauer im Blick auf vorhandene gesellschaftlich-mediale Diskurse: „Während die jüdische Religion primär mit dem Holocaust und den schwierigen politischen Verhältnissen im Nahen Osten verbunden wird, erhält der Islam den Stempel von Gewaltbereitschaft und Fanatismus, der Buddhismus hingegen erfreut sich des Rufs, Friedfertigkeit und Gleichmut zu verbreiten, [...] während das Christentum in den Medien bevorzugter Weise in seiner katholisch-institutionalisierten Tradition einerseits als strenger Sittenwächter, andererseits als doppelmoralische Gruppierung vorgeführt wird, das die Antithese zum modernen, aufgeklärten Leben bildet.“³¹⁸ Interreligiöse Lernprozesse laufen deshalb immer Gefahr solche Zuschreibungen unbedacht zu bestätigen. „Somit“, schließt Stögbauer daraus, „kommt dem Religionsunterricht bei der Thematisierung ‚fremder‘ Religionen eine besondere Verantwortung zu: Er bestimmt nämlich ebenfalls in einem gewissen Maße, mit welchen Impressionen und Bildern einer Religion Schüler/innen nach Hause gehen. Dementsprechend sind inhaltliche Aufbereitung ebenso wie Medien und Materialien zu ‚fremden‘ Religionen kritisch zu betrachten und auf die von ihnen ausgehenden Bilder und Stereotype hin zu befragen.“³¹⁹ Auch Norbert Mette sieht diese Kritik als eine Grundaufgabe des Religionsunterrichts und weist mit Johann Baptist Metz auf die Bedeutung des Gottesgebots „Du sollst dir kein Bildnis machen“ hin. Dieses Bilderverbot warne „vor der Verwendung von Stereotypen, von Kollektivbegriffen wie ‚die Türken‘, ‚die Vietnamesen‘, gerade als ob wir in unserer Geschichte nicht die tödliche Gewalt der vorverurteilenden Stereotypen, die zerstörerische Macht der augenlosen Klischees erlebt hätten: ‚die Juden‘, ‚typisch jüdisch‘ ...“³²⁰

Wie Astrid Messerschmidt verdeutlicht, stellen Vereindeutigung und Homogenisierung von Fremdheit Abwehrstrategien gegen die „Ambivalenz von Fremdheit“ dar. Diese gingen einher

³¹⁶ Grümme (2017), S. 338; vgl. auch Möller, Wedding (2017), S. 147.

³¹⁷ Vgl. beispielsweise Sejdini, Kraml, Scharer (2017), S. 118; vgl. auch Willems (2008), S. 138.

³¹⁸ Stögbauer (2011), 242f.

³¹⁹ Ebd., S. 243.

³²⁰ Mette (1995), 120f.; vgl. Johann Baptist Metz: Wenn wir uns selbst unheimlich geworden sind..., in: *Publik-Forum* 22 (29.01.1993), S. 20–21, hier S. 20.

mit einer „Untersuchung“ der Fremden: „Man erforscht sie, vermisst ihr Andersein und fasst es in Begriffe.“ Auch an „Kulturdifferenzen werden Fremdheitspositionen festgemacht. Die kulturalistischen Strategien machen aus dem Fremden einen entindividualisiert anderen, der nur noch Repräsentant (s)einer fremden Kultur ist. Es kommt zu einer Typisierung des Fremden durch Homogenisierung. Dem Fremden wird die Individualität verweigert. Er darf genau das nicht sein, was in der modernen Leistungsgesellschaft als oberster Wert hochgehalten wird.“³²¹ Auch Joachim Willems warnt vor der Gefahr einer „Kulturalisierung“ bzw. „Ethnisierung“, also z. B. durch die (einseitige) „Erklärung von Problemen und Konflikten mit Verweis auf kulturelle oder ethnische Unterschiede anstelle einer Berücksichtigung der spezifischen sozialen, ökonomischen oder politischen Lage von Zuwanderern und deren Nachkommen“. Dies gelte ebenso für die „Religiosierung“, wenn „Probleme einseitig mit der Religion einer Gruppe erklärt werden (z. B. der verhältnismäßig niedrige Bildungsstand von türkischen Migranten in Deutschland mit dem Islam)“. Dies stelle in einer funktional differenzierten Gesellschaft einen „Kategorienfehler“ dar.³²² Lidwina Meyer unterstreicht: „Wie die/der/das Andere jeweils konstruiert wird, sagt oft mehr über die Sprecherin und ihren Kontext aus als über die/das/den Andere/n“.³²³

An Warnungen, Fremdheit zu stark auf bestimmte Gruppen zu vereindeutigen, fehlt es also nicht. Dennoch zeigt schon das vorangegangene Kapitel, dass es in der Religionspädagogik allen Warnungen zum Trotz dennoch häufig zu kontextübergreifenden Fremdzuschreibungen kommt und verschiedene Heterogenitätsmarker in vereindeutigender Weise gebündelt werden. Gewissermaßen als Symbolbild dafür kann das Cover der ersten Ausgabe von Stephan Leimgrubers „Interreligiöses Lernen“ gelten, wo religiöse Heterogenität durch unterschiedliche Hautfarben der Kinder auf dem Cover abgebildet werden soll. Leimgrubers Werk ist auch deshalb ein gutes Beispiel, weil dieser als einer der Vorreiter des interreligiösen Lernens mit seinem ganzen Lebenswerk gezeigt hat, wie wichtig die Verständigung zwischen den Religionen ist – so sehr, dass ihm von vielen Seiten ein zu harmonisierender Ansatz vorgeworfen wurde (vgl. S. 89). Hier eine böse Absicht zu unterstellen, wäre mit Sicherheit falsch.

³²¹ Messerschmidt (2005), 119ff.

³²² Willems (2008), 141f.

³²³ Lidwina Meyer: Feministische Theologien und interreligiöses Lernen. in: Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast (Hg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, Darmstadt 2005, S. 192–205, hier S. 202.

Wie leicht solche Vereindeutigungen von Fremdheit dennoch geschehen, sei an drei weiteren Beispielen gezeigt, wo Fremdheit, wohlgernekt ebenso aus sehr positiven Motiven, begreiflich gemacht werden soll und auf die Weise aber essentialisiert wird.

Clauß Peter Sajak's „Kippa, Kelch, Koran“ konzipiert ähnlich wie Karlo Meyer einen Ansatz des Zeugnislernens (s.o.). Als einen von fünf bedeutenden Gegenständen zur Behandlung des Islams schlägt Sajak den Mizwak, das Zahnhölzchen, vor. Lernen sollen Schülerinnen und Schüler anhand dieses Gegenstandes etwas über die rituelle Reinigung im Islam nach Vorbild des Propheten Muhammad, später soll sogar auf die „Mohammed-Karikaturen“ eingegangen werden.³²⁴ In der Tat wird der Zweig des sog. Zahnbürstenbaumes, vor allem auf der arabischen Halbinsel, in Vorderasien und in Ostafrika zur Zahnreinigung genutzt. Der Überlieferung nach hat dies auch der Prophet Muhammad selbst getan. Deshalb kommt dem Mizwak auch im Islam eine Bedeutung zu, weil ein Leben nach dem Vorbild Muhammads, der Sunna, besonders in den sunnitischen Teilen des Islam als erstrebenswert gilt. Doch in weiten Teilen der islamischen Welt, insbesondere unter deutschen Muslimen, ist ein anderer Gegenstand der Zahnreinigung viel wichtiger: die Zahnbürste.³²⁵

Dass Theo Sundermeiers Werk „Den Fremden verstehen“ bereits im Titel eine Eindeutigkeit der Fremdzuschreibung suggeriert, die so nicht gegeben ist, wurde oben bereits ausgeführt (vgl. S. 80). Obwohl Sundermeier immer wieder mit Vereindeutigungen arbeitet, die teils „hoch problematisch“³²⁶ sind, gehört er zu den am häufigsten rezipierten Autor*innen innerhalb des untersuchten Themengebiets. Barbara Asbrand, die sich ebenfalls auf Sundermeiers Modell beruft, benennt kritische Einwände: „Eine Schwäche seines hermeneutischen Modells liegt z.B. in der Betonung der Kategorie des Fremden, die zuweilen in ein Modell der Dichotomie von Fremdem und Eigenem mündet, das Sundermeier eigentlich ablehnt. Hinzu kommt, dass das Fremde bei Sundermeier als fremde Kultur oder Religion, als kulturelle Gruppe oder Religionsgemeinschaft gedacht wird. Die Gefahr kulturalistischer Verengung und Zuschreibungen ist gegeben. [...] Die Konzentration auf den Begriff des Fremden erklärt sich aus der vorrangigen ethnologischen Perspektive Sundermeiers. Auch wenn eine seiner Stärken der interdisziplinäre Ansatz ist, so hat doch die Ethnologie die Bedeutung der wichtigsten Bezugswissenschaft, und die Ethnologie hat die Erforschung des Fremden zum Ziel.“³²⁷ Auch

³²⁴ Sajak (2010b), 193-203.

³²⁵ Sajak sieht diese Kritik zwar voraus, vgl. ebd., 194f. In seiner methodischen Anleitung für die Lehrkraft erwähnt er aber trotzdem mit keinem Wort die Zahnbürste. Der Mizwak wird auch von vielen Nicht-Muslimen genutzt.

³²⁶ Nakamura (2000), S. 40.

³²⁷ Asbrand (2008), 219f.

wenn Asbrand ihre Kritik im Folgenden wieder etwas abschwächt, muss aus Sicht vorliegender Studie noch kritischer gefragt werden, ob Sundermeiers hermeneutisches Programm gut auf einen mitteleuropäischen Schulkontext übertragbar ist.³²⁸ Das Fallbeispiel, das Sundermeier seinen skizzierten Stufen des Fremdverstehens einleitend voranstellt, ist die Begegnung mit einem „afrikanischen Medizinmann“³²⁹ – in den allerwenigsten Veröffentlichungen, die das Werk rezipieren, wird dieses Ausgangsbeispiel aber klar benannt! Es ist These vorliegender Studie, dass die im liegende implizite Fremdvorstellung Spuren zeigen wird, besonders wenn sie als Ausgangspunkt nicht deutlich gekennzeichnet und reflektiert wird.

Als drittes Beispiel sei ein sehr allgemeiner Punkt benannt, der jedoch für vorliegende Studie große Bedeutung hat: die Ambivalenz des Fremdbegriffs selbst. Wie in den vorherigen Kapiteln gezeigt wurde, ist Fremdheit ein wichtiger und oft benannter Topos in Texten zur interreligiösen Bildung – zugleich ist die Beschreibung von Fremdheit nicht unproblematisch, weil sie, wie in Kapitel II benannt, als Zuschreibung auch ausgrenzend wirken kann. Titel und Überschriften wie „Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht“³³⁰, „Fremde Religionen – fremde Kinder?“³³¹, „Wenn Fremde sich begegnen...“³³² oder auch ganz einfach die Rede von „bleibender Fremdheit“ oder der „Alterität“ anderer/fremder Religion haben daher stets eine zwiespältige Bedeutung, die bewusst gemacht werden muss.

Vor diesem Hintergrund stellen Rainer Möller und Michael Wedding die berechtigte Frage: „Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?“ Möller und Wedding benennen das Stichwort, das hierbei in besonderer Weise zu berücksichtigen ist: Religionspädagogische Entwürfe müssen aufpassen, dass sie nicht unbedacht Strukturen des „Othering“³³³ reproduzieren: Strukturen des Fremdmachens, die Differenz erst künstlich schaffen oder betonen, anstatt diese zu dekonstruieren.

Vor der Gefahr des Otherings wird in mehreren Veröffentlichungen gewarnt. Thomas Schlager-Weidinger und Renate Hofer schreiben: „Mittels Othering werden Differenzkonstruktionen erschaffen, die eine radikale Abgrenzung zwischen einem *Innen* und einem *Außen* schaffen und

³²⁸ Vgl. Klinkhammer, Frese, Satilmis, Seibert (2011), S. 364; vgl. auch die Kritik von Nakamura (2000), 39ff., bes. 41.

³²⁹ Sundermeier (1996), 155-157.

³³⁰ Meyer (1999).

³³¹ Hugoth (2003).

³³² Karin (2015).

³³³ Möller, Wedding (2017), S. 146; Vgl. auch Rainer Möller: Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive. in: Rainer Möller, Clauß Peter Sajak, Mouhanad Khorchide (Hg.): *Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster, Westf 2017, S. 43–59.

als normal erscheinen lassen. Dieses *Außen* ermöglicht erst jene Grenzziehungen, die das *Innen* der Gesellschaft markieren und ein bedeutungsleeres, an sich unergründbares, aber scheinbar unhinterfragbares *Wir* als gesetzt und gegeben erscheinen lassen. Das religiöse Othering entfaltet seine besondere Wirkung auch deshalb, weil das Phänomen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in einem engen Verhältnis zum Sakralen und Religiösen steht [...]. Religiöse und nationale Semantiken [werden] hier miteinander verwoben und oft und immer wieder in eine enge, wenn auch diffuse Assoziation gebracht.“³³⁴ Das neu gegründete Netzwerk „NARRT“ (Netzwerk antisemitismuskritische und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie) widmet sich explizit solchen Fragestellungen.³³⁵ Im Rückgriff auf eine europäische Schulbuchstudie hat der Autor vorliegender Studie untersucht, wie katholische und evangelische Lehrwerke den Islam darstellen. Hierbei wurden ebenfalls zahlreiche Fälle von Othering festgestellt.³³⁶

Ähnlich wie die zuvor aufgezeigte Perspektive (vgl. Kap. III.10) spielt auch das Thema Othering und die Kritik an Otheringprozessen nur eine Nebenrolle in religionspädagogischen Veröffentlichungen zum Thema Fremdheit. Dagegen ist es wie gezeigt für viele Ansätze wichtig, die Eigenständigkeit und Widerständigkeit des Fremden nicht zu übergehen. Hiermit lassen sich ihre Differenzdiskurse „wohl am ehesten der Kategorie der *Ontologisierung von Differenz* zurechnen, deren Stoßrichtung sich gegen die *Dethematisierung von Differenz* wendet“³³⁷. Ein solches Ernstnehmen von Fremdheit kann nicht zuletzt ein wichtiges ideologiekritisches Moment gegen Vereinnahmungsstrategien von Fremdem darstellen, die sehr subtil ablaufen können.³³⁸ Wenn religionspädagogische Ansätze Fremdheit also „ontologisieren“, verfolgen sie offenkundig ein berechtigtes Anliegen, das nicht einfach leichtfertig zu übergehen ist.

Der Diagnose von Möller und Wedding – von ihnen hier vor dem Hintergrund der Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geschrieben – ist aus Sicht vorliegender Studie jedoch voll und ganz zuzustimmen: „Hingegen steht eine umfassende Dekonstruktion des religionspädagogischen Differenzdiskurses, die [...] in der Tradition des Poststrukturalismus und des Postkolonialismus eine machtkritische Perspektive auf

³³⁴ Schlager-Weidinger, Hofer (2015), 59f.; vgl. auch Mecheril, Thomas-Olalde (2011).

³³⁵ Vgl. <https://narrt.eaberlin.de/> (zuletzt geprüft am 20.09.2020).

³³⁶ Freuding (15.12.2014); vgl. Freuding (2017); Freuding, Graeff (2019); vgl. auch Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (2011).

³³⁷ Möller, Wedding (2017), S. 147.

³³⁸ Vgl. Messerschmidt (2005), S. 221.

Differenztheorien wirft, noch aus.“³³⁹ Dies ist ebenso auf das Feld interreligiöser Bildung übertragbar. Mit vorliegender Studie soll ein Beitrag zu dieser noch ausstehenden Aufgabe geleistet werden.

12. Zusammenfassende Perspektiven

Aus den aufgezeigten zehn Zugängen wird erneut deutlich, dass es sich beim Thema Fremdheit um ein sehr vielfältiges, oft bearbeitetes Themenfeld religionspädagogischer Theoriebildung handelt. Viele religionspädagogische Entwürfe zum interreligiösen Lernen / zur interreligiösen Bildung ringen darum, wie sich *Erfahrungen* von (religiöser) Fremdheit pädagogisch und didaktisch auffangen und begleiten lassen. Solche Fremdheitserfahrungen können insbesondere deswegen virulent werden, weil sich während interreligiöser Lernprozessen verschiedene Fremdheitsebenen überlagern können: *kulturell-lebensweltliche Fremdheit* (durch den Verweis auf unbekannte kulturell-lebensweltliche Bezugssysteme), *existenziell-religiöse Fremdheit* (durch den Verweis auf eine letztlich nicht zugängliche, oft transzendent verstandene Wirklichkeit), *institutionelle Fremdheit* (durch die Präsenz religiöser Inhalte im staatlichen Schulsystem), *stereotype Fremdheit* (durch die Reproduktion von Ausgrenzungsmustern und Vorurteilen) und schließlich ein *Fremdwerden der angenommenen „eigenen“ Perspektive* (durch ein schwaches religiös-institutionelles Zugehörigkeitsgefühl oder die Infragestellung eigener Weltbilder). Bereits durch diese einfache Aufzählung verschiedener Fremdheitsebenen, der sich weitere hinzufügen ließen, wird leicht nachvollziehbar, wieso Fremdheit in der Theorie interreligiöser Bildung ein so bedeutender Untersuchungsgegenstand ist.

In Kapitel II vorliegender Studie wurden drei wesentliche Perspektiven auf das Feld Fremdheit entfaltet: 1. Fremdheit als existenziell einschneidende Erfahrung, 2. Fremdheit als Produkt bzw. Konstrukt von Ordnungsvorgängen, 3. Fremdheit als Zuschreibung und Ausgrenzung. Wird der Forschungsstand mithilfe dieser Perspektiven betrachtet, so fällt auf, dass die untersuchten Ansätze Fremdheit hauptsächlich unter der ersten Perspektive verstehen, teilweise unter der dritten, jedoch kaum unter der zweiten. Im Folgenden sollen die in Kapitel III beschriebenen zehn religionspädagogischen Zugänge zum Topos Fremdheit in interreligiöser Bildung noch einmal unter diesem Raster zusammengefasst werden. Um die gewonnenen Erkenntnisse verständlich zu bündeln, konzentriert sich das Fazit auf die großen Linien, sodass nicht jeder Name, der oben zitiert wird, erneut auftauchen wird.

³³⁹ Möller, Wedding (2017), S. 147.

12.1 Religionspädagogische Reflexion von Fremdheitserfahrung und der essentiellen Wesenhaftigkeit von Fremdheit

Viele Ansätze verstehen die Wahrnehmung und Erfahrung von Fremdheit als Ausgangspunkt interreligiöser Bildungsprozesse (vgl. Kap. III.2). „Interreligiöse Lernprozesse finden statt *durch Erfahrungen von Fremdheit*“, schreibt z. B. Heinz Streib (vgl. Kap. III, Fußnote 49). Stephan Leimgruber setzt als ersten Schritt des interreligiösen Lernens die Wahrnehmung „fremde[r] Personen und religiöse[r] Zeugnisse“, was ein „verlangsamte[s] Schauen und Beobachten“ sowie ein „sinnenhafte[s] Erfahren durch Sehen, Hören, Horchen, Empfinden, Tasten, Riechen und Schmecken“³⁴⁰ einschließt (vgl. S. 20 u. 89f.). Solche oder ähnliche Formulierungen finden sich in einer Vielzahl der untersuchten Publikationen. Erfahrene Fremdheit weist nach diesem Verständnis eine ihr eigene Wesenhaftigkeit auf, über die nicht einfach hinweg gegangen werden kann. Erfahrungen von Fremdheit sind zugleich ein Hinweis auf eine fremde Perspektive auf die Welt, die sich nicht mit der eigenen Perspektive deckt, aber gerade deshalb als eine eigenständige Weltsicht ernstgenommen und gewürdigt werden muss. „Jedenfalls gehe ich davon aus, schreibt Streib, „dass Erfahrungen von Fremdheit nicht heruntergespielt oder gar ignoriert werden sollten und die Religionspädagogik schlecht beraten wäre, wenn sie das alleinige Ziel verfolgen würde, Fremdheit zu minimieren oder zu beseitigen“ (vgl. S. 68). Im günstigsten Fall, so das Ziel vieler Ansätze, führe diese Würdigung fremder Perspektiven zu einer gegenseitigen „Anerkennung“ und dazu, dass die Vielfalt der Perspektiven als Bereicherung wahrgenommen werde.

Von diesem gesetzten Ausgangspunkt leiten sich weitere Zugänge auf das Fremde in interreligiöser Bildung ab. Zum einen wird konstatiert, dass Erfahrungen von Fremdheit mit vielfältigen „emotionalen Ladungen“ versehen sein können und die *Reaktionen auf erfahrene Fremdheit* deshalb ganz *unterschiedlich* ausfallen. Die beschriebenen Reaktionen reichen von Faszination über Ignoranz bis hin zu Furcht, Abwehr und Ausgrenzung. Auf dieser Grundlage werden verschiedene „Konstruktionsmuster“ oder auch „Stile der Fremdbegegnung“ definiert (vgl. etwa die dargestellten Ansätze von Manfred Riegger und Heinz Streib, S. 68ff.).

Die Formulierung „Stile der Fremdbegegnung“ zeigt bereits, dass Erfahrungen von Fremdheit eng mit einer *persönlich oder medial stattfindenden Begegnung mit dem Fremden* zusammenhängen können. Interreligiöse Ansätze widmen sich in erster Linie der Begegnung mit dem „religiös Fremden“ (vgl. Kap. III.3). Begegnungen können widersprüchlich ausfallen. Die Ansätze eint deshalb das Ziel, mit interreligiöser Bildung einen Beitrag dazu zu leisten,

³⁴⁰ Leimgruber (2007), S. 108.

dass diese Begegnungen friedvoll und nach Möglichkeit in gegenseitiger „Anerkennung“ der Beteiligten ablaufen. In jüngerer Zeit wurde deshalb eine Vielzahl interreligiöser Begegnungsprojekte ins Leben gerufen. Es wird betont, dass dieser Beitrag interreligiöser Bildung immer wichtiger werde, da in einer pluraler werdenden Welt die Wahrscheinlichkeit steige, in Schule und Gesellschaft dem „religiös Fremden“ oder „religiös Anderen“ – je nach Diktion – zu begegnen. Jedoch bleiben die Fremdheitszuschreibungen gerade vor dem Hintergrund einer zunehmenden gesellschaftlichen Pluralität unklar und offen für Interpretationen. Viele Ansätze klären nicht genug, in Bezug auf welchen Kontext sie von religiöser Fremdheit sprechen (vgl. 114ff.).

Ein anderer Diskussionspunkt, der in religionspädagogischen Ansätzen dagegen häufig besprochen wird, ist die Frage, was „Begegnung“ im Kontext von interreligiöser Bildung überhaupt bedeuten kann. Sind persönliche Begegnungen der „Königsweg“ des interreligiösen Lernens (Stephan Leimgruber) und damit der maßgebliche Weg, um religiöse Vorurteile oder Fremdheit zu verringern (im Sinne der viel zitierten „Kontakthypothese“ von Gordon Allport oder des dialogphilosophischen Ansatzes „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ von Martin Buber)? Oder steigt durch überhastet initiierte Begegnungen und einem Rückgriff auf nicht ausreichend kompetente Gesprächspartner*innen die Wahrscheinlichkeit einer „Vergegnung“ (Georg Langenhorst, ebenso im Rückgriff auf Buber)? Ebenfalls stark diskutiert wird die Frage, was der richtige religionsunterrichtliche Rahmen für eine gelingende interreligiöse Begegnung sein kann und sollte. Widerspricht nicht die Einteilung in konfessionelle Gruppen dem Streben nach authentischer interreligiöser Begegnung und schafft dort Fremdheit, wo zuvor gar keine vorhanden war (so Befürworter*innen eines weltanschaulich-pluralen Religionsunterrichts)? Andere stellen demgegenüber kritisch die Frage, ob diese Befürworter*innen nicht einem „Mythos der Authentizität“ unterliegen und zu wenig beachten, dass der schulische Unterricht grundsätzlich ein „artificialer Lernraum“ ist, der „mit dem ‚wirklichen‘ Leben selbst nicht identisch sein kann und darf“, und daher „Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar“ ist (so Bernhard Dressler und andere)? Etwas entschärft werden kann die Diskussion, indem begegnungspädagogische Ansätze nicht allein als „Begegnungen zwischen Personen“ verstanden werden, sondern auch „Begegnungen mittels Medien“ o. ä. einschließen. Eher selten werden Stimmen zitiert, die begegnungspädagogische Ansätze insgesamt kritisieren: Nach Autoren wie Mecheril und Lingen-Ali setzen diese „immer jene Differenzen voraus, auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden“. Vor dem Hintergrund dieser verschiedenen Aspekte bleibt „Begegnung“ weiterhin ein stark umstrittener Begriff interreligiöser

Theoriebildung: Persönliche Begegnung hat innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen das empirisch nachgewiesene Potential, Vorurteile und Stereotype abzubauen (vgl. Kap. II Fußnote 125). Durch ein nicht erkanntes implizites Differenzdenken können begegnungspädagogische Konzepte Differenz jedoch auch (re-)produzieren, anstatt sie aufzulösen – unabhängig davon, ob es sich dabei um persönliche oder medial vermittelte Begegnungen handelt.

Fremdheitserfahrungen sind, wie auch in Kap. II.2.4 gezeigt wurde, situative „Erfahrungen der Unerfahrbareit“. Eine früh aufgekommene Fragestellung interreligiöser Bildung befasst sich daher mit den Möglichkeiten, *Fremdheit* zu *verstehen* (vgl. Kap. III.4). Viele Autor*innen aus der Religionspädagogik berufen sich hier auf Theo Sundermeiers Standardwerk „Den Fremden verstehen“. Es ist kritisch zu bemerken, dass bei den untersuchten hermeneutischen Ansätzen oftmals nicht ausreichend präzisiert wird, wer oder was „der Fremde“ ist und inwiefern er fremd ist, sodass es ihn zu verstehen gilt. Eine solche Unschärfe ist offen für stereotype Ausdeutungen. Leicht zielt sie auf eine Reproduktion des Wissens ab, das die angenommene Differenz erst begründet (vgl. S. 37ff.). Es steht zu befürchten, dass Ansätze die z. B. „ein Basiswissen über die Weltreligionen und speziell den Islam“ vermitteln wollen, „das Erzieher/-innen brauchen, um Kinder und Eltern anderer Religionen besser zu verstehen“ (vgl. Kap. III, Fußnote 98), eben diesen Effekt haben. Andere Stimmen warnen daher vor einer „Wut des Verstehens“ (Bernhard Dressler) und dem aus stetigen Interpretationsversuchen resultierenden Machtgefälle zwischen Fragendem und Befragtem (Mouhanad Khorchide). Astrid Messerschmidt verweist mit Edouard Glissant auf ein „Menschenrecht der Undurchsichtigkeit“: Der „Fremde kann beanspruchen, nicht verstanden zu werden. Er muss nicht das Verstandenwerden erreicht haben, um respektiert zu werden und gleichberechtigt zu sein.“ (Vgl. Kap. III, Fußnote 104)

Fremderfahrungen und Fremdbegegnungen können immer auch bedeuten, dass das erfahrene Fremde nicht verstanden wird bzw. wie es in Veröffentlichungen oft zu lesen ist, dass das „Fremde fremd bleibt“ (vgl. Kap. III, Fußnote 138). Fremdheit kann ein „Stachel“ sein, der die vertrauten Ordnungen radikal verletzt (vgl. Kap. II, Fußnote 11). Hieraus leiten sich in der Religionspädagogik zwei eng miteinander verbundene Zugänge zum Thema ab, die auf eine „Anerkennung“ von Fremdheit abzielen, aber auch Wege erörtern, wie sich der Konfrontation mit dem Fremden in friedvoller und konstruktiver Weise begegnen lässt. Wie lässt sich das *produktive Potential von Fremdheit* kultivieren, das hinter Vielfalt und Verschiedenheit verborgen liegt (vgl. Kap. III.5)? Wie lässt sich die *Eigen-ständigkeit* bzw. *Wider-ständigkeit des Fremden* würdigen, das sich eben nicht einfach in eigene Ordnungen einpassen lässt (vgl. Kap. III.6)? Solche Fragestellungen sind Reaktionen auf frühe Ansätze interreligiösen Lernens

(namentlich z. B. die Ansätze von Stephan Leimgruber und Johannes Lähnemann), die in der religionspädagogischen Rezeption als zu harmonisierend gewertet wurden (vgl. S. 89). Autoren wie Karlo Meyer und Claß Peter Sajak entwickeln, aufbauend auf englische und amerikanische Entwürfe, Ansätze eines Zeugnislernens (vgl. S. 64), das didaktisch um die „Fremdheit“ religiöser Zeugnisse herum aufgebaut ist. Hierbei stützen sich beide (Sajak stärker als Meyer) auch auf Sundermeiers hermeneutischen Ansatz, der betont, dass sich eine eigene Identität erst im Angesicht einer fremden Identität entfaltet (vgl. den programmatischen Satz: „Ziehe eine Linie und du erschaffst eine Welt“, Kap. III, Fußnote 113). Diese Schärfung der eigenen Identität in der Auseinandersetzung mit fremden Identitäten wird auch als Argument für einen konfessionellen Religionsunterricht verwendet (vgl. Kap. III, Fußnote 118). Ein Programm jedoch, das Zeugnisse „fremder“ Religionen in den Mittelpunkt der didaktischen Konzeption stellt, steht dennoch im Verdacht, Fremdheit zu *inszenieren*, sei es auch aus sehr positiven Motiven: „Es ist durchaus schwierig, ein Geschenk zu sein“, wie u. a. Sajak selbst einräumt (vgl. Kap. III, Fußnote 131). Streib ist einer der Autor*innen, der in seinen Veröffentlichungen davor warnt, den „erfahrenen Fremden“ mit einem „inszenierten Fremden“ und insgesamt „Fremdheit mit Andersheit“ zu ersetzen (vgl. Kap. III, Fußnote 134). Er beruft sich in seinem xenologischen Ansatz auf Studien Nakamuras und Waldenfels', die den unerwarteten Einbruch von Fremdheit in die eigenen Ordnungen betonen. Radikalisiert wird dies von Tobias Kaspari, der noch drastischer von „Verstörung, Bedrohung oder gar Zerstörung des Eigenen“ durch das Fremde spricht (vgl. Kap. III, Fußnote 170). Waldenfels folgend (vgl. Kap. II.2.3) weisen aber sowohl Streib als auch Kaspari darauf hin, dass Fremdheit immer schon im Eigenen liegt. Damit stellt sich jedoch erneut die Frage, was unter der Größe „Fremdheit“ zu verstehen ist, wenn sie sich sowohl durch das Feld des Eigenen als auch des Fremden zieht. Was kann fremde bzw. eigene Religiosität vor diesem Hintergrund bedeuten, inwiefern bezieht sie sich auf dogmatisch definierte Religionsgrenzen, inwiefern auf individuelle Religiosität? Viele Ansätze bleiben auch hier recht unkonkret. Im Vergleich der Ansätze wird zudem deutlich, dass es durchaus verschiedene Antworten auf die Frage gibt, ob religiöse Vielfalt das Aufeinandertreffen von religiös *Fremden* oder aber von religiös *Anderen* bedeutet – eine Frage, die jedoch meist nur implizit verhandelt wird (vgl. S. 86 sowie unten die Anmerkungen zu den Referenztheorien ab S. 140).

Zahlreiche Ansätze widmen sich explizit *konflikthaften Seiten* von Fremdheit (vgl. Kap. III.7), die wiederum eng mit den zwei zuvor genannten Zugängen zusammenhängen. Hierbei lassen sich zwei Argumentationslinien festmachen: 1. eine, die auf gesellschaftliche Entwicklungen Bezug nimmt (oft genannt: die Ereignisse des 11. September 2001), und in diesem Kontext die

gesellschaftliche Verantwortung von Religionspädagogik und interreligiöser Bildung betont, 2. eine, die in konkreten Praxisbeispielen auf konflikthafte Situationen im Lernumfeld eingeht, und nach individuellen Kompetenzen fragt, um solche Situationen vermeiden oder auflösen zu können. Recht selten wird dagegen selbstreflexiv gefragt, inwiefern religionspädagogische Ansätze problematische Bilder des Fremden reproduzieren und so gesellschaftlich wirkmächtig werden lassen bzw. inwiefern die Konzeption der Ansätze mitverantwortlich dafür ist, dass es während interreligiöser Lernprozesse zu konflikthafter Situationen kommt.

In einigen religionspädagogischen Publikationen finden sich auch *theologische Annäherungen an das Fremde*. Oft wird auf ethische Gebote der jeweiligen religiösen Tradition verwiesen, die einen wertschätzenden Umgang gegenüber „Fremden“ anmahnen, häufig wird an den biblischen Ausspruch erinnert: „denn ihr selbst seid in Ägypten Fremde gewesen“ (vgl. Kap. III, Fußnote 225). Noch grundsätzlicher wird in manchen Texten nach einer theologischen Begründungsfigur für die Existenz von Eigenem und Fremdem gesucht. Exemplarisch wurden die Ansätze von Ismail H. Yavuzcan, Tobias Kaspari und Mirjam Schambeck miteinander verglichen (vgl. Kap. III.8). Die Gegenüberstellung der Ansätze ist auch deshalb interessant, weil sie gewissermaßen nach einer Art Letztbegründung des Eigenen und Fremden streben, jedoch aus einer dezidiert eigenreligiösen Perspektive – eine Perspektivendoppelung, die nicht einfach aufzulösen ist. Dies lässt sich insbesondere am Vergleich der Ansätze Kasparis und Schambecks erkennen. Beide argumentieren trinitätstheologisch, indem sie die „Andersheit Gottes in sich“ auch in Erscheinungen des Eigenen und Fremden der Welt widergespiegelt sehen. Dennoch gibt es Unterschiede: Während Kaspari die vorgängige „Fremdheit Gottes“ auch in der „Fremdheit der Religionen“ präsent sieht, ist für Schambeck das „Selbigsein Gottes“ der vorgängige Zustand – und die Differenz der nachgängige Zustand. Diese so konstatierte „Vorgängigkeit des Eigenen“ überträgt Schambeck am Ende auch auf die kulturelle Vorgängigkeit des Christentums „in Westeuropa“ (vgl. hierzu auch Kap. IV.4.1). Bei Yavuzcan ist menschliche Verschiedenheit aus Gottes Entscheidung entstanden, Menschen verschieden zu schaffen und miteinander wettstreiten zu lassen. Sowohl die Entstehung von Differenz als auch ihr letztl. Ziel sind in den Bereich der Transzendenz verschoben. Im Vergleich der drei Ansätze lässt sich gut erkennen, dass sie aus einer jeweils eigenen Perspektive argumentieren, die sich mit den anderen nicht vollständig deckt. Das Verhältnis von der Eigenheit der Perspektive *zum Eigenen aus Sicht der Perspektive* jedoch wird in den Ansätzen nicht hinreichend geklärt (ähnlich gilt dies für das Verhältnis der konstatierten Fremdheit Gottes zu der Fremdheit der Menschen untereinander). Manche Uneindeutigkeiten sind auch auf die in Kapitel V.4 näher analysierte Vieldimensionalität des Fremdeheitsbegriffs zurückzuführen.

Werden die Wahrnehmung und Erfahrung „fremder“ religiöser Zeugnisse als Ausgangspunkt des Lernens gesehen, so stellen *„Befremdungserfahrungen auch gegenüber der eigenen Religion“* einen möglichen Zielpunkt des Lernweges dar. „Wer durch Befremdungserfahrungen mit der eigenen Religion bereichert worden ist“, schreibt z. B. Heinz Streib, „kann den Geschenk-Charakter der fremden Religion desto eher einsehen und begrüßen“ (vgl. Kap. III, Fußnote 52 und Fußnote 255). Auch Stephan Leimgrubers „fünf Schritte interreligiösen Lernens“ führen von der Wahrnehmung „fremde[r] Personen und religiöse[r] Zeugnisse“ in eine „existenzielle Auseinandersetzung“ mit dem „eigenen Standpunkt“ (vgl. Kap. III, Fußnote 146). Prinzipiell hängen solche religiösen Befremdungserfahrungen nach Ansicht einiger Autoren auch mit der „Fremdheit des Heiligen“ zusammen, die sich während interreligiöser Lernprozesse immer wieder zeigt (so betonen z. B. Karlo Meyer und Tobias Kaspari im Rückgriff auf Rudolf Otto). Dass solche Befremdungserfahrungen auch von einer anderen Richtung her wahrscheinlich sind, zeigt mittlerweile eine Vielzahl von Studien, die eine geringe bis nicht mehr vorhandene Identifikation der Lernenden mit ihrer eingetragenen Konfession erheben (vgl. Kap. III.9). Sie zeigen einerseits, dass auch der konfessionelle Unterricht mittlerweile stark religionskundliche Züge trägt (z. B. Englert et al. 2014), andererseits, dass der konfessionelle Unterricht vor dem Hintergrund vielfältiger Formen der konfessionellen Öffnung und interreligiösen Kooperation mittlerweile selbst sehr heterogen ist. Vor diesem Hintergrund haben sowohl Lernende als auch Lehrende Schwierigkeiten zu benennen, was das konfessionelle Profil ihres Faches ausmacht (vgl. die sog. ReViKoR-Studien). Vor allem die „eigene“ Konfession ist in interreligiösen Lernprozessen nicht automatisch das Eigene – was aber dennoch von vielen Ansätzen implizit nahegelegt wird. Demgegenüber lässt sich bei vielen Beiträgen, die jene Fremdheit des „Eigenen“ thematisieren, folgendes Vorgehen aufzeigen: Zwar wird die Fremdheit der „eigenen“ religiösen Perspektive eingestanden oder als Impuls begrüßt, diese Einsicht wird aber im weiteren Verlauf nicht weiter beachtet, wenn weitere fremde/andere (meist nicht-christliche) Perspektiven behandelt werden. Es konnte an einigen Beispielen gezeigt werden, dass viele Ansätze in ihren Folgerungen am Dualismus „eigene Religion“ – „fremde Religionen“ festhalten bzw. dass die Diagnose, die die Fremdheit der konfessionellen Perspektive konstatiert, ohne wirklich substantielle Folgen für den übrigen Aufbau des Ansatzes bleibt (vgl. S. 112ff.). Die Gefahr ist groß, dass so in subtiler Weise die „eigene Religion“ und die „fremden Religionen“ weiterhin als einzelne monolithische Blöcke gegenüberstehen. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die Diagnose, die religionsunterrichtliche (meist katholische oder evangelische) Perspektive sei für Lernende „fremd“ geworden, keinesfalls eine neue Diagnose darstellt (vgl. Kap III, Fußnote 272). Als

zentrale Frage bleibt: Was kann „eigene Religion“ in interreligiöser Theoriebildung bedeuten bzw. was unterscheidet die Fremdheit der „eigenen“ konfessionellen Perspektive von der Fremdheit der „nicht-eigenen“ konfessionellen Perspektive (vgl. S. 96)?

Angesichts der großen Vielfalt der vorgestellten Zugänge ist es nicht einfach, Gemeinsamkeiten zu beschreiben, ohne in unzulässiger Weise zu verkürzen. Ohne also zu behaupten, dass jede Aussage gleichermaßen auf jeden Ansatz zutrifft, lassen sich dennoch ähnliche Tendenzen bei den nun untersuchten Ansätzen feststellen: Viele Ansätze würdigen Erfahrungen von Fremdheit in ihrer existenziellen Dimension. Oft essentialisieren Ansätze Fremdheit insofern, da sie die Wesenhaftigkeit und die Eigenständigkeit von Fremdem (auch theologisch) ernstnehmen und ergründen möchten. Diese fremde Eigenständigkeit/Widerständigkeit eröffnet nach Ansicht vieler Autor*innen auch die Möglichkeit, eigene Perspektiven zu schärfen. Oft ist zu lesen, dass sich Eigenes erst durch die Grenze zum Fremden definiert und sich in Auseinandersetzung mit seinen Weltansichten konstituiert bzw. eine gefestigte Eigenperspektive die Grundvoraussetzung dazu ist, die Vielfalt religiöser Perspektiven kennenzulernen und zu würdigen. Nicht selten wird dies auch als Argument für den konfessionellen Religionsunterricht verwendet – ein Punkt, der zahlreiche religionspädagogische Kontroversen berührt. Wie damit umzugehen ist, dass sich konfessionelle Positionen im Kontrast dazu abschwächen, ist eine noch nicht abschließend geklärte Frage. Auch gibt es unterschiedliche Standpunkte zu der Frage, inwiefern interreligiöse Lernarrangements eine Instrumentalisierung fremder/anderer religiöser Zeugnisse bedeuteten. Wie gezeigt werden konnte, ist es aber auch für die Ansätze, die eine Instrumentalisierung in anderen Ansätzen kritisieren, schwierig, nicht ebenso instrumentalisierenden Tendenzen zu unterliegen. Als Attribute für Fremdes werden u. a. genannt: Gabe, produktive Herausforderung oder Stachel, der eigene Lernordnungen stört und verletzt. Einig sind sich die Ansätze, dass über erfahrene Fremdheit nicht einfach hinweggegangen werden darf. Es werden zudem auch konflikthafte Dimensionen von Fremdheit, Vorurteile, Ausgrenzung und gesellschaftliche Auseinandersetzungen, angesprochen. Die Ansätze gehen dabei von der Subjektivität der Fremdheitserfahrung aus – wobei folgende Beobachtung bemerkenswert ist: Die meisten Beiträge konzentrieren sich in ihren Ausführungen auf das Subjekt, das Fremdheit erfährt, *weniger* aber auf das Subjekt, das *Zuschreibungen* von Fremdheit *an sich erfährt*. Auffällig ist außerdem, dass oft mit den abstrakten Größen „das Eigene“ und „das Fremde“ bzw. „eigene“ und „fremde Religion“ gearbeitet wird, ohne dass immer ersichtlich ist, auf welchen konkreten Kontext sich diese Größen bzw. Zuschreibungen beziehen.

12.2 Religionspädagogische Reflexion der Ordnungskontextualität von Fremdheit

Neben den zahlreichen Ansätzen, die Fremdheit von der Tendenz her essentialisieren und als Phänomen vereindeutigen, finden sich im Gegensatz dazu nur wenige Ansätze, die Fremdheit konsequent in ihrer Vieldimensionalität und Kontextualität begreifen (vgl. Kap. III.10). Dies bedeutet nicht, dass die zahlreichen Kontexte interreligiöser Bildung in den Veröffentlichungen nicht erwähnt werden. Nicht nur oft zitierte Standardwerke wie Stephan Leimgrubers „Interreligiöses Lernen“ oder Friedrich Schweitzers „Interreligiöse Bildung“ verweisen auf eine Vielzahl von Kontexten, die über den vermeintlich inneren Kern interreligiöser Bildung, nämlich den pädagogischen Umgang mit religiöser Pluralität, hinausgehen. Auch in vielen weiteren Publikationen ist etwa zu lesen, dass „Globalisierung und Migration“, dass politische Ereignisse wie der „11. September“ die Notwendigkeit interreligiöser Bildung begründen. Früh wird darauf hingewiesen, dass „interreligiöses“ meist mit „interkulturellem Lernen“ verbunden sei (z. B. von Leimgruber und Ziebertz). Es wird untersucht, welche Bedeutung interreligiöse Bildung für Integrationsfragen habe (z. B. von Biesinger, Schweitzer, Schambeck u.a.) und betont, dass interreligiöse Lernprozesse heute stark medial beeinflusst seien (z. B. von Pirner).

Auf das Verständnis von Fremdheit hat diese immer wieder beschriebene Multidimensionalität interreligiöser Bildung jedoch zumeist keinen Einfluss. Es konnten zwar auch Gegenbeispiele aufgezeigt werden, die Fremdheit als Produkt von spezifischen Konstruktionsmustern in ihrer Kontextualität und Hybridität verstehen; es bleibt in den untersuchten Publikationen insgesamt aber bei einigen wenigen Andeutungen. Einzelne vielversprechende Ansätze stehen so neben einer Mehrheit von Ausführungen, in denen Fremdheit und Eigenheit in interreligiöser Bildung kontextunabhängig als uniforme Größen interpretiert werden. Oftmals wird dies auf den Austausch der „eigenen“ religiösen Perspektive mit „fremden“ religiösen Perspektiven enggeführt, wobei die Vielfalt möglicher eigener Perspektiven nicht selten zu einer religiösen „Gesamtperspektive“ der vermeintlich eigenen Religion homogenisiert wird. Im Überblick der Ansätze fällt außerdem auf, dass Fremdheit oft in einer bildlichen Sprache beschrieben wird (Geschenk, Gabe, Gast, Bereicherung, Irritation, Widerständigkeit, Stachel, Verstörung...).

Fremdheit wird demgegenüber jedoch selten (und vergleichsweise nüchtern) als Produkt von institutionell-bürokratischen Ordnungsprozessen erfasst. (Eine Ausnahme stellt die Diskussion um das Begegnungslernen im (konfessionellen) Religionsunterricht dar, vgl. S. 74ff.) Ein Faktor, der in den meisten Veröffentlichungen ebenso ausgespart wird, ist die Frage nach Macht bzw. nach Fremdheit (re)produzierenden Wissen-Macht-Strukturen (vgl. S. 121 u. Kap. III, Fußnote 339). Zwar werden immer wieder Forderungen nach religionspädagogischer

Selbstreflexion und Ideologiekritik erhoben, jedoch finden sich nur wenig konkrete Vorschläge, wie diese aussehen könnten.

12.3 Religionspädagogische Reflexion von Othering

Obwohl viele Ansätze die Gefahr von Ausgrenzungsmustern und Vorurteilen erkennen und gelingende interreligiöse Lernprozesse als einen Beitrag zum Vorurteilsabbau verstehen, sind zahlreiche ihrer Zuschreibungen von Fremdheit wenig sensibel hinsichtlich der Reproduktion von Ausgrenzungsstrukturen. Ein paar oben aufgezeigte problematische „Hier-dort“- bzw. „Wir-die“-Konstruktionen seien beispielhaft genannt: die „unsrige“ steht gegenüber der „Lebensweise von fernöstlichen Religionen“ (vgl. Kap. III, Fußnote 146), „Deutsche“ wohnen Tür an Tür mit „Migranten“ (vgl. Kap. III, Fußnote 97), ein christliches Mädchen macht sich in einer Geschichte Gedanken darüber, wie sich „die Frauen mit der Vollverschleierung fühlen: Keiner sieht mich, ich höre alles gedämpft, ich habe nichts mit der Welt zu tun, ich gehöre nicht dazu“ (vgl. Kap. III, Fußnote 90). Oftmals werden interreligiöse Themen mit Multikulturalität, Buntheit oder Exotik assoziiert: Kinder unterschiedlicher Hautfarben, auch als das „farbige Gesicht unserer Schulen“ bezeichnet, stehen als Symbolbild für interreligiöses Lernen und begründen dessen Notwendigkeit (vgl. S. 114), religionspädagogische Beiträge werden mit einer „Multi-Kulti“-Referenz eingeleitet, die „an Straßenfeste mit Afromusik, griechischem Gyros und türkischem Kebab denken lässt; an eine Lebenskultur also, die sich als lebendig, vielleicht noch als schrill bezeichnen lässt“ (vgl. ebd.). Der islamische Gebetsruf schließlich wird als „seltsame[r] Singsang wie aus einer anderen Welt“ beschrieben (vgl. Fußnote 89). Vielfach lässt sich auch beobachten, dass abstrakte Erörterungen des Eigenen und Fremden im Nachgang mit problematischen Beispielen illustriert werden, die die eigene Argumentation konterkarieren (vgl. das folgende Kapitel 12.4).

Noch wichtiger ist die Beobachtung, dass die Ambivalenzen eines essentialisierenden Fremdheitsbegriffs, der als Zuschreibung auch ausgrenzend wirken kann, selten reflektiert werden. Titel und Überschriften wie „Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht“, „Fremde Religionen – fremde Kinder?“, „Wenn Fremde sich begegnen...“ oder auch ganz einfach die Rede von „bleibender Fremdheit“ oder der „Alterität“ anderer/fremder Religion haben eine zwiespältige Konnotation, die bewusst gemacht werden muss. Angesichts der Häufigkeit ontologisierender/ essentialisierender Fremdheitszugänge in religionspädagogischen Ansätzen (vgl. Kap. III.12.1) wirkt sich eine fehlende Reflexion dieser Zugänge umso stärker aus. Diese Reflexion geschieht jedoch bislang nur in einzelnen, eher kleineren Beiträgen (vgl. Kap. III.11). Leider laufen solche kritischen Tendenzen dem unbestreitbaren, oft geäußerten Ziel entgegen,

gelingende interreligiöse Begegnungen zu ermöglichen und Ausgrenzung entgegenzuwirken. Dies wird noch durch die Tendenz verstärkt, dass Fremdheit oft aus der Subjektposition verstanden wird, die Fremdheit erfährt, und weniger aus der Position, die Zuschreibungen von Fremdheit erfährt (vgl. S. 134).

12.4 Implizite Bildlichkeit von Fremdheitsmodellen, illustrierende Praxisbeispiele

Theo Sundermeiers Werk „Den Fremden verstehen“ gehört im Hinblick auf das Themenfeld Fremdheit zu den am häufigsten zitierten Publikationen zur Theorie interreligiöser Bildung. Diese aus seiner Arbeit als Missionstheologe entstandene Hermeneutik des Fremden lässt sich jedoch nicht leicht auf deutschsprachige Schulkontexte übertragen: Seine vier Modellschritte konzipiert Sundermeier beispielhaft um die Begegnung mit einem afrikanischen Medizinmann herum (vgl. S. 125). Es ist davon auszugehen, dass die Figur *des* Fremden, die Sundermeier in der Begegnung mit dem Medizinmann verortet, sich auch in der Konzeption seines Modells abbildet. Lässt sich die hier beschriebene Fremdheit verallgemeinern? Es erscheint fraglich, ob sich eine kontextübergreifende Gesamthermeneutik des Fremden jemals erreichen lässt (vgl. Kap. V). Wahrscheinlicher ist, dass die Grundannahmen Sundermeiers im Vergleich zu den örtlichen Realitäten hiesiger Schulen deutlich verschieden sind.³⁴¹ Ein solcher Verweis fehlt in der sich auf das Modell beziehenden religionspädagogischen Literatur jedoch meist völlig.

Häufig wird ebenso Sundermeiers „Homöostatisches Modell“ des Eigenen und Fremden zitiert: Im Endeffekt handelt es sich hierbei um ein Rechteck, das durch eine Linie W in zwei kleinere Rechtecke halbiert wird, wovon das eine das Eigene und das andere das Fremde symbolisiert. Das Eigene, so das Modell, definiert sich erst durch seine Grenze zum Fremden, konstituiert sich in seinem Angesicht und in Auseinandersetzung mit seinen Weltsichten. „Ziehe eine Linie und du erschaffst eine Welt“, wie Sajak Sundermeier zitiert (vgl. 83ff.). Diese Linie ist jedoch nicht undurchlässig, sondern offen für „osmotischen“ Austausch. Das Modell, so zutreffend es für manche Begegnungen mit dem Fremden erscheinen mag, ist in vielerlei Hinsicht anfragbar. Für viele Erscheinungen des Fremden, wie sie u. a. in Kap. II aufgezeigt wurden, ist das Modell nicht zutreffend. Zuallererst liegt das daran, dass Eigenes und Fremdes im Modell sehr statisch erscheinen. (Sundermeier findet als Bild für sein Rechteckmodell ein Zimmer, das durch eine bewegbare Innen-Wand getrennt wird. Er räumt die dem Bild „anhaftende Starre“ jedoch selbst ein und ergänzt es um das Bild einer Zelle, die durch Osmose mit ihrer Umwelt in Verbindung steht.)³⁴² Wie Zimmer (oder Zellen) wirken Eigenes und Fremdes so zwar prinzipiell

³⁴¹ Vgl. auch Klinkhammer, Frese, Satilmis, Seibert (2011), S. 364.

³⁴² Sundermeier (1996), 133f. u. 136.

veränderbar, aber doch relativ stabil. Plötzliche, situative Veränderungen von Eigen-Fremd-Wahrnehmungen, ein Auflösen der Fremdheit in ein Gefühl der Vertrautheit und umgekehrt, Wahrnehmungen der Fremdheit des eigenen Selbst bildet es nur schwerlich ab. Völlig fehlt der Verweis auf Kontextfaktoren, die Fremdzuschreibungen und -erfahrungen verändern. Auf diese Weise neigt bereits die bildliche Darstellung des Modells dazu, Eigenes und Fremdes zu essentialisieren.

Sundermeiers bildhaftes Modell steht mit diesen Schwierigkeiten nicht allein. In mehreren von Mirjam Schambecks Veröffentlichungen ist folgendes Eigen-fremd-Modell abgebildet: Im Inneren eines Ovals befinden sich die Pole eigen und fremd, die durch zwei halbkreisförmige Pfeile in einer reziproken Beziehung zueinander stehen (vgl. Fußnote 242). Zwar bildet Schambecks Modell die gegenseitige dynamische Beeinflussung besser ab, letztlich stehen aber auch hier Eigenes und Fremdes als gegensätzliche Pole in Binarität gegenüber, ähnlich wie bei Sundermeier. (Letzterer verweist im Blick auf sein Modell zwar darauf, dass man sich an jeder Außenwand des Rechtecks weitere Kammern vorstellen müsste, die weitere Beziehungen zu anderen Fremdidentitäten symbolisieren.³⁴³ Letztlich aber löst auch dies nicht die prinzipielle Binarität zwischen Eigenem und Fremden auf, sondern schafft eher eine Serie von Binaritäten.) Die auf diese Weise abgebildete Differenz bzw. essentielle Gegensätzlichkeit von Eigenem und Fremden wird besonders dann problematisch, wenn nicht hinreichend geklärt ist, wer oder was mit den Größen eigen und fremd gemeint ist.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Gestalt von Beispielen, die die theoretischen Klärungen veranschaulichen sollen. Oft relativ unvermittelt wird in diesen Beispielen die zuvor abstrakt behandelte Fremdheit/Eigenheit einer bestimmten Person oder Gruppe zugeschrieben. Auf diese Weise geschehen beim Sprung von der theoretischen Höhe des hermeneutischen Modells in die konkrete Praxis teils problematische Zuschreibungen. Mirjam Schambeck etwa leitet aus ihrem Modell eine „Vorgängigkeit“ des Christentums in Westeuropa ab: „Übertragen auf den Dialog der Religionen heißt das, von einer Vorgängigkeit des Eigenen gegenüber dem Fremden zu sprechen. [...] Um dies anhand eines Beispiels zu illustrieren: Auch wenn sich jemand als Westeuropäer nicht mehr als Christ versteht, so sind dennoch die Wurzeln der westeuropäischen Kultur, in der er sich bewegt, mit dem Christentum verflochten.“ (Vgl. Kapitel III, Fußnote 248) Clauß Peter Sajak, der sich auf Sundermeiers Modell bezieht, führt als Beispiel seiner theoretischen Ausführungen den Besuch einer katholischen Religionsklasse in einer Moschee an, in dessen Anschluss sich die Schüler*innen schrittweise dem

³⁴³ Ebd., 134f.; vgl. auch Asbrand (2008), S. 215, die Sundermeiers Argumentation weitgehend folgt.

„Fremdartige[n]“ des beobachteten Gebets annähern sollen (vgl. Kapitel III, Fußnote 123). Nicht geklärt wird dagegen, aus wessen Perspektive das Gebet „fremdartig“ erscheint – aus Perspektive des Forschers, aus Perspektive einzelner Schüler*innen oder der gesamten Klasse, aus theologischer oder ritueller Perspektive oder aus einer lebensweltlich-kulturellen Perspektive? Friedrich Schweitzer fragt in einem Beitrag nach dem Potential interreligiöser Bildung für Integrationsaufgaben und kommt dabei auch auf das Thema Fremdheit zu sprechen: „Bei der Gewalt gegen Fremde, die hier ebenfalls zu nennen ist, handelt es sich nicht nur um punktuelle Ausschreitungen, die dann die Öffentlichkeit vielleicht stark bewegen, sondern um ein dauerhaftes Problem. Auch dabei liegt es auf der Hand, dass der Fremde, auf den sich die Aggressionen richten, immer auch der religiös Fremde ist. Seine Fremdheit, die Angst zu machen scheint und Aggressionen auslöst, erwächst auch aus seiner fremd bleibenden Religion, welche sich mitunter mit eigentümlichen und daher Furcht auslösenden Gebräuchen verbinden kann, die der traditionellen deutschen Bevölkerung weder bekannt noch verständlich sind – angefangen beim Schächten bis hin zur Burka.“ (Vgl. Kap. III, Fußnote 289) Im Kontext wird nicht ersichtlich, warum der Fremde immer auch *der* religiös Fremde ist bzw. wer oder was sich hinter der Formulierung „traditionelle deutsche Bevölkerung“ verbirgt. Tobias Kaspari befasst sich in seiner „phänomenologischen Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik“ auf einem hohen Abstraktionsniveau mit dem Thema Fremdheit. Dabei ist nicht immer ersichtlich, wie die Erörterungen auf die unterrichtliche Praxis zu übertragen sind. In einer Passage, in der Kaspari sich mit dem Verhältnis von „Heimat“ und „Fremde“ beschäftigt, klingt jedoch eine implizite Stoßrichtung an. Auch wenn sich für Kaspari „Heimat als von radikaler Fremdheit durchzogener Raum zeigt [gemeint ist mit dieser Fremdheit die Unverfügbarkeit Gottes]“, lässt Kaspari dennoch keinen Zweifel daran, wie er Heimat und Fremde verortet: Heimat ist die „eigene, christliche Religion“ in der lernenden Auseinandersetzung mit „Weltreligionen“. (Vgl. Kap. III, Fußnote 269) Diese eindeutige Zuschreibung steht in einem gewissen Widerspruch zu seinem sonstigen Ansatz. Bei all diesen Formulierungen, die hier exemplarisch für eine oft zu beobachtende Tendenz stehen, liegt in der Fallhöhe von abstrakter Verhandlung von „Eigenem“ und „Fremden“ zu plötzlich eingefügten praktischen Zuordnungen auch ein Raum für problematische Interpretationen, die dem (vermutlichen) Anliegen der Ansätze zuwiderlaufen können. Insgesamt weisen sie auf die Gefahr hin, dass es beim Sprung von stark abstrahierenden Klärungen auf die Ebene konkreter Praxisbeispiele leicht zu problematischen Zuschreibungen von Fremdheit kommen kann.

12.5 Referenztheorien von interreligiöser Bildung und ihr Einfluss auf Fremdheitskonzepte

Husserl, Lévinas, Waldenfels, Merleau-Ponty, Ricœur – in den Literaturverzeichnissen der untersuchten Publikationen sind bekannte Namen der Phänomenologie häufig sehr stark präsent. Die Vermutung, in der Literatur zum Thema interreligiöse Bildung viele Referenzen zur Phänomenologie zu finden, wurde im Verlauf der Arbeiten am Forschungsstand noch einmal übertroffen. Dies verstärkt sich dadurch, dass weitere häufig zitierte Autor*innen die phänomenologische Philosophie entweder selbst beeinflussten (z. B. Rudolf Otto³⁴⁴) oder von ihr beeinflusst wurden, (z. B. Theo Sundermeier³⁴⁵). Auch andere für die interreligiöse Theoriebildung wichtige Ansätze sind phänomenologisch inspiriert, z. B. der xenosophische Ansatz von Yoshirō Nakamura³⁴⁶ oder der Gift-to-the-Child-Ansatz von Grimmitt und Hull³⁴⁷, der wiederum zentral für die Konzeption des Zeugnislernens im deutschsprachigen Raum war. Stephan Leimgruber bezieht sich 2007 in der überarbeiteten Neuauflage seines Standardwerks „Interreligiöses Lernen“ nicht nur auf Xenosophie und Zeugnislernen, sondern auch, wie schon in der Erstauflage 1995, auf die Theorien von Emmanuel Lévinas. Dies reiht sich ein in eine Serie religionspädagogischer Bezugnahmen auf die Phänomenologie. Weit über ein Drittel aller untersuchten Literaturen zum Thema interreligiöse Bildung nehmen in irgendeiner Weise Bezug auf phänomenologisch inspirierte Forschungsliteratur.

Demgegenüber fallen Referenzen auf weitere Forschungsliteratur, auf die sich vorliegende Studie bei den kontextuellen Klärungen in Kapitel II stützt, bemerkenswert spärlich aus. Vor allem betrifft das Literatur zum Themenfeld „Othering“, z. B. seitens der beiden postkolonialen Forscher*innen Edward Said und Gayatri Chakravorty Spivak (vgl. S. 37ff.). Literaturverweise auf sie finden sich bis jetzt nur in einzelnen kleineren Beiträgen (vgl. S. 125f.). Gemischt fällt das Fazit in Bezug auf ordnungstheoretische Literatur aus (vgl. die entsprechende Übersicht auf S. 211). Niklas Luhmann wird z. B. als Referenz immer wieder genannt, in größerem Umfang beziehen sich auf ihn jedoch nur einzelne Werke. Ebenso wird Bernhard Waldenfels immer wieder zitiert, aber nicht vorwiegend im Hinblick auf seine ordnungstheoretischen Klärungen. Nahezu gar nicht finden sich Referenzen auf Literatur aus dem Umfeld des Poststrukturalismus,

³⁴⁴ Bernhard Waldenfels: *Einführung in die Phänomenologie*, München 1992, S. 114.

³⁴⁵ Sundermeier (1996), S. 51–71.

³⁴⁶ Nakamura (2000).

³⁴⁷ Vgl. Kathleen Engebretson: Phenomenology and religious education theory. in: Marian de Souza (Hg.): *International Handbook of the Religious, Spiritual and Moral Dimensions of Education*, Dordrecht 2009b (= International handbook of religion and education Bd. 1), S. 651–665; Kathleen Engebretson: Learning About and Learning from Religion. The Pedagogical Theory of Michael Grimmitt. in: Marian de Souza (Hg.): *International Handbook of the Religious, Spiritual and Moral Dimensions of Education*, Dordrecht 2009a (= International handbook of religion and education Bd. 1), S. 667–678.

z. B. Michel Foucault (Grümmes heterogenitätspädagogischer Ansatz³⁴⁸ stellt hier z. B. eine Ausnahme dar). Auffällig ist außerdem, dass migrationspädagogische Ansätze, die sich immer wieder selbst auf postkoloniale und poststrukturalistische Werke beziehen, kaum zitiert werden – im Gegensatz zu oft zitierten interkulturell-pädagogischen Ansätzen (vgl. S. 66f.). Der Diagnose von Möller und Wedding – hier vor dem Hintergrund der Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geschrieben – ist aus Sicht vorliegender Studie daher zuzustimmen: „[Es] steht eine umfassende Dekonstruktion des religionspädagogischen Differenzdiskurses, die [...] in der Tradition des Poststrukturalismus und des Postkolonialismus eine machtkritische Perspektive auf Differenztheorien wirft, noch aus.“ (Vgl. Kap. III, Fußnote 339)

Diese Ergebnisse korrelieren stark mit dem übrigen Befund des untersuchten Forschungsstands. Zugänge, die auf die „Wesenhaftigkeit“ des Fremden, wie sie sich in Erfahrungen zeigt, abzielen, finden sich sehr häufig. Zugänge, die Fremdheit in ihrer Ordnungskontextualität bzw. als Zuschreibung untersuchen, werden deutlich seltener beschritten.

Es lassen sich in der Vielzahl religionspädagogischer Veröffentlichungen zum Thema darüber hinaus zwei Pole identifizieren: diejenigen, die konsequent von religiöser Andersheit, und diejenigen, die konsequent von religiöser Fremdheit sprechen (und viele, die zwischen beiden Begrifflichkeiten hin und her wechseln). Auch hier existiert eine interessante Korrelation zu den aufgeführten Referenzliteraturen. Sejdini/Kraml/Scharer etwa sprechen wie auch Schlager-Weidinger/Hofer nahezu ausschließlich von „religiös Anderen“ anstatt von „religiös Fremden“ (vgl. S. 86 und Kap. III, Fußnote 67). Zudem stützen sie sich als einige der wenigen gefundenen Autor*innen auf postkoloniale Referenztheorien und migrationspädagogische Forschungen, u. a. von Paul Mecheril (auch dort wird mehrheitlich vom „Anderen“ gesprochen, vgl. Kap. II, Fußnote 150). Bernhard Grümm dagegen spricht in seinem alteritätspädagogischen Ansatz von der „vom Anderen eröffneten Erfahrung“, betont jedoch ebenso deren Fremdheit (vgl. Kap. III, Fußnote 139). Dies ist vor dem Hintergrund von Levinas' Philosophie des Anderen/Fremden, auf die sich Grümm unter anderem bezieht³⁴⁹, nicht überraschend. In Publikationen, die sich auf Bernhard Waldenfels oder ähnlich auf Theo Sundermeier berufen, sind dagegen häufig Ausführungen zu religiöser „Fremdheit“ zu finden. Solche Korrelationen sollen hier weder überinterpretiert noch absolut gesetzt werden. Dennoch geben sie einen weiteren Hinweis darauf, dass sich die Denkstrukturen der oft zitierten Referenzliteratur auch in den

³⁴⁸ Grümm (2017).

³⁴⁹ Vgl. beispielsweise Grümm (2007), 235ff., bes. 251-259.

einzelnen Ansätzen wiederfinden lassen – in ihrem positiven Potential genauso wie in ihren Limitationen.

13. Stand der Untersuchung und weiteres Vorgehen vorliegender Studie

Die Untersuchung des Forschungsstands hat gezeigt, dass interreligiöse Ansätze vielfach das Verhältnis von Eigen und Fremd anhand abstrahierender Modelle beschreiben. Eine wichtige Rolle spielt daneben das Eingehen auf Fremdheitserfahrungen – vorwiegend wird dabei die Erfahrungsperspektive betrachtet, die Fremdes als unzugängliches Objekt erfährt. Seltener in den Blick genommen werden Erfahrungen des Fremdgemachtwerdens bzw. des Otherings. Oft lässt sich die Tendenz beobachten, dass Fremdes in seiner Wesenhaftigkeit essentialisiert wird. Strukturelle Rahmenbedingungen der Fremdheitserfahrung, mithilfe derer sich Zuschreibungen von Fremdheit möglicherweise dekonstruieren ließen, werden dagegen wenig untersucht. Es lässt sich zudem feststellen, dass bestimmte Referenztheorien stärker als andere zitiert werden: Auf phänomenologische Theorien, die sich mit existenziellen Erfahrungen von Fremdheit befassen, wird religionspädagogischerseits oft Bezug genommen – auf poststrukturalistische und postkoloniale Theorien, die Fremdheit tendenziell dekonstruieren, dagegen recht wenig.

Für das weitere Vorgehen vorliegender Studie bieten sich zwei unterschiedliche Wege der Untersuchung an: entweder indem bevorzugt neue, noch wenig zitierte Theorien und Ansätze rezipiert werden, weil der bisherige Theoriestand interreligiöser Bildung als nicht hinreichend für eine Anti-Othering-Pädagogik angesehen wird – oder indem bisher beschrittene Zugänge *neu plausibilisiert* und *gleichzeitig* für Erkenntnisse aus Anti-Othering-Theorien *geöffnet* werden. Der zweite Weg scheint der zwar komplexere, aber ertragreichere zu sein: erstens weil die einfache These eines Theoriedefizits angesichts der großen Vielfalt interreligiöser Ansätze als nicht angemessen erscheint, zweitens weil darüber hinaus zu fragen ist, warum bisherige Ansätze eben zum großen Teil diejenigen Theorien präferiert haben, die sie verwendet haben – und keine anderen.

Im weiteren Fortgang sollen unterschiedliche Zugänge zum Phänomen Fremdheit *von ihren Grundannahmen her* nachvollzogen und in einem verbindenden Theorieansatz gemeinsam berücksichtigt werden.

Dazu erscheint es gewinnbringend, weiter der Spur zu folgen, die sich hinter dem im letzten Kapitel aufgezeigten unterschiedlichen Begriffsgebrauch verbirgt: Wie beschrieben verwenden manche Ansätze das Wort *fremd* bewusst als Ausdruck von religiöser und lebensweltlicher Verschiedenheit, manche bevorzugen das Wort *anders*, oft auch in der Schreibweise „*anders*“.

Die hinter diesen Schreibweisen aufscheinenden unterschiedlichen Zugänge zum Themenfeld Fremdheit weisen jeweils eine innere Plausibilität auf: Obwohl der Begriff *anders* vielfach als Synonym zum Begriff fremd gebraucht wird, versteht er Verschiedenheit tendenziell anti-hierarchisch. Er verweist auf eine Beobachtungsebene, in der sich „Eigenes“ und „Fremdes“ in ihrer Unterschiedlichkeit *miteinander vergleichen* lassen, weil alle Menschen „einander anders“ sind.

Der Begriff *fremd* lässt solch eine beobachtend vergleichende Perspektive dagegen kaum zu. Er verweist auf die Begrenztheit der „eigenen“ Perspektive und auf die Existenz „fremder“ Perspektiven, die sich aus einem subjektiven Blickwinkel situativ nicht durchschauen lassen. Im Rückgriff auf den Begriff des „Fremden“ wird vielfach betont, dass über subjektive Fremdheitserfahrungen nicht einfach hinweggegangen werden kann – aber auch, dass sich hinter dem als fremd Erfahrenen eine *eigenständige und widerständige Wesenheit* verbirgt, dessen Anspruch sich nicht einfach *harmonisch* in die „eigene“ subjektive Weltsicht einfügen lässt.

Es wird aber auch davor gewarnt, „Fremdheit“ überzubetonen, und gemahnt, dass stereotype Fremdheitszuschreibungen zu gesellschaftlicher Ausgrenzung und zu sozialen Konflikten führen können. Mit der Schreibweise „*anders*“ oder „*fremd*“ wird auf die *Konstruiertheit* von Erfahrungen und Zuschreibungen von Fremdheit hingewiesen. In der Tat ist es richtig, die Worte im Sprechen über Fremdheit mit Bedacht zu wählen – insbesondere da die Rede von Fremdheit wie ausgeführt dazu neigt, eine Subjektposition einzunehmen, die sich mit der Person identifiziert, die *subjektiv* Fremdheitserfahrungen macht, nicht aber mit der Person, die sich selbst als *Objekt* einer Fremdzuschreibung erfährt (vgl. S. 134).

Die hier deutlich werdenden verschiedenen Zugänge sind nicht einfach in Einklang zu bringen.

Denn bei genauerer Betrachtung können sich hinter den unterschiedlichen Schreibweisen auch unterschiedliche Erfahrungsperspektiven verbergen: diejenige Perspektive, die über erfahrene Fremdheit nicht einfach hinweggehen kann; diejenige Perspektive, die nicht will, dass die Fremdheit als Fremdheit bestehen bleibt; und diejenige Perspektive, die Fremdheit von außen betrachtet und gegebenenfalls dekonstruiert. Ein zu findender Theorieansatz müsste also in jedem Falle *erfahrungssensibel* sein, indem er nicht allein die Erfahrungen derjenigen ernstnimmt, die Fremdheitserfahrungen machen und beobachten, sondern auch die Erfahrungen derjenigen, die persönlich von Fremdheitszuschreibungen betroffen sind. Es ist zu fragen, wie die Ansprüche der als fremd erfahrenen Menschen berücksichtigt werden können, ohne diese

aber für sich zu vereinnahmen. Gleichzeitig ist zu fragen, wie sich die Eigenständigkeit von Perspektiven, die nicht die des eigenen Ichs sind, ernstnehmen lässt, ohne ihre Alterität zu stark zu betonen bzw. zu essentialisieren. Das Ziel ist daher, zu einem *otheringsensiblen* Ansatz zu gelangen. Eine wichtige Aufgabe wird es sein, für Akteur*innen interreligiöser Bildung Reflexionskategorien zu entwickeln, mithilfe derer Erfahrungen und Zuschreibungen von Fremdheit im Blick auf Otheringprozesse kritisch analysiert werden können. Es wurde gezeigt, dass Fremdheit ein Produkt von Ordnungsprozessen ist und dass sich Fremdheit innerhalb sehr unterschiedlicher Kontexte betrachten lässt. Um der Vereindeutigung und Essentialisierung entgegenzuwirken, ist es deshalb wichtig, zugrunde liegende Ordnungen zu verstehen, die zu Erfahrungen und Zuschreibungen von Fremdheit führen. Nicht zuletzt soll so auch dem immer wieder geäußerten Desiderat entsprochen werden, Machtstrukturen interreligiöser Bildung stärker zu reflektieren. Auch im Blick auf aktuelle Heterogenitäts- und Pluralitätsdebatten in der Pädagogik ist ein *ordnungssensibler* Ansatz gewinnbringend – mit dem sich die Vielfalt der Ordnungskontexte würdigen lässt, die über Erfahrungen und Zuschreibungen von „eigen“ und „fremd“ in interreligiöser Bildung mitbestimmen.

Die weitere Untersuchung richtet sich also nach drei Parametern aus: Erfahrung – Othering – Ordnung. Eine besondere Rolle kommt dabei der *Verhältnisbestimmung von Fremdheit und Ordnung* zu – da einerseits Erfahrungen von Fremdheit durch Ordnungen beeinflusst werden, andererseits auch ausgrenzende Otheringprozesse als Ordnungen von Fremdheit zu betrachten sind. „[W]er den Fremden verstehen will“, schreibt Julia Reuter, „der muss zuallererst die eigene Ordnung verstehen“ (vgl. Kap. II, Fußnote 33). So einleuchtend dieser Zusammenhang auf den ersten Blick erscheint, so unklar wird er mit einer einfachen Rückfrage: Was *bedeutet* „eigene Ordnung“? Schließlich lässt sich der Ausdruck auf zweierlei Art lesen: 1. als *vertraute* Ordnung, außerhalb derer das unvertraute Fremde liegt, 2. als *determinierende* Ordnung, die die „eigenen“ Wahrnehmungen und Erfahrungen des „Fremden“ bestimmt. Daraus ergeben sich zwei zentrale Fragen: Wie *eigen*, im Sinne von vertraut, ist eigentlich die „eigene Ordnung“? Bzw. wenn die „eigene Ordnung“ *nicht* vertraut ist, was bedeutet das dann für das „Fremde“, das ja gemeinhin ebenfalls mit Unvertrautheit assoziiert wird? Zusammenführen lassen sich diese beiden Fragen in einer Frage, die schon bei der Analyse des Forschungsstandes aufgekommen ist: Was unterscheidet die *Fremdheit des „Eigenen“* von der *Fremdheit des „Fremden“* (vgl. S. 96)?

Schnell zeigt sich die große Komplexität des soeben angesprochenen Sachverhalts, besonders wenn wie in Kapitel III.10 auf den *Plural* von Ordnungen des Fremden verwiesen wird! Die

Rückfrage nach den „eigenen Ordnungen“ hat nicht zuletzt Konsequenzen für das Verständnis von Fremdheitserfahrungen, denen ja in der interreligiösen Theoriebildung große Bedeutung beigemessen wird (vgl. Kap. III.12.1). Auch im Hinblick auf die gemachte Beobachtung, dass die „eigene“ Religion der Lernenden vielfach eine „Fremdreligion“ darstellt, erscheint diese Rückfrage bedenkenswert (vgl. Kap. III.9). Es wurde oben und in Kapitel II schon auf die begriffliche Dimension Bezug genommen und ausgeführt, dass der Begriff des „Fremden“ ein *Ordnungsaußen* symbolisiert, während der Begriff des „Anderen“ meist für eine vergleichbare Unterschiedlichkeit *innerhalb* einer Ordnung steht (vgl. Kap. II.5). Gleichzeitig allerdings überschneiden sich die Bedeutungsfelder der Begriffe immer wieder. Findet sich auch hier in „eigenen Ordnungen des Anderen und Fremden“ eine mögliche Spur? Durch eine Verhältnisbestimmung der Themenfelder Fremdheit und Ordnung sollen die Begrifflichkeiten *Ordnung – Erfahrung – Subjekt, vertraut – unvertraut, innen – außen, eigen – anders – fremd* in ihrem Verhältnis zueinander bestimmt und so weiter geklärt werden.

Eine wichtige Referenz, um das Verhältnis von Fremdheitserfahrungen und ausgrenzenden Ordnungsmechanismen zu untersuchen, sind die Forschungen von Bernhard Waldenfels. Sein Lebenswerk hat er immer wieder dem Thema Fremdheit gewidmet. Seine Forschungen sind auch deshalb vielversprechend, weil er einerseits nach einem phänomenologischen Zugang zur Erfahrung des Fremden sucht, andererseits aber auch der Ordnungsbegriff eine zentrale Rolle in seinem Werk spielt. Wie im Laufe der Untersuchung des Forschungsstandes deutlich wurde, wird Waldenfels in der interreligiösen Theoriebildung bereits recht häufig zitiert – genauso wie einige seiner Quellen, die ihn selbst zu seinem Ansatz des Fremden inspirierten: u. a. die Philosophien Husserls, Merleau-Ponty und Lévinas’.

Wenn im Folgenden erneut auf die phänomenologischen Forschungen von Husserl, Merleau-Ponty, Lévinas und Waldenfels Bezug genommen wird, sind diese Ausführungen also gut an den derzeitigen Forschungsstand interreligiöser Bildung anknüpfbar. Mit diesen Theorien soll aber vor allem in vertiefter Weise das Problem erörtert werden, das allen Ansätzen, die sich mit dem Phänomen Fremdheit befassen, zugrundeliegt: dass immer eine Diskrepanz zwischen der eigenen subjektiven Erfahrung und der Erfahrung anderer/fremder Subjekte besteht. Husserl befasste sich intensiv mit der Frage, wie ein Ich Zugang zu Erfahrungen gewinnen kann, die nicht die des eigenen Ichs sind. Er stieß dabei en passant auf ein vielleicht noch einschneidenderes Problem, das bereits angeführt wurde und das auch die Theorien in der Nachfolge Husserls beschäftigte: Wie *eigen* ist die Erfahrung des „eigenen Ichs“?

Ausgehend von dieser Frage nach eigener Fremdheit, die in interreligiöser Bildung schon verschiedentlich diskutiert wird, soll ein weiterer Aspekt in den Blick genommen werden, der bislang in der Religionspädagogik noch wenig diskutiert wird: *Wie wird die Erfahrung des „Eigenen“ und „Fremden“ geordnet?* Dies berührt einerseits das Problem des Otherings, das sich auf ein kollektiv geordnetes „Wissen“ über „Fremdheit“ stützt (vgl. Kap. II.4.1), stellt aber auch Fragen nach weiteren Ordnungen interreligiöser Bildung, die über ihre Zuordnungen von „Eigen“ und „Fremd“ bestimmen. Als Referenztheorien bieten sich hier die Ordnungstheorien von Luhmann und Foucault an, aber auch wiederum die Theorien von Waldenfels, der Fremdes als das „Außer-ordentliche“ definiert (vgl. Kap. II, Fußnote 47). Die Philosophie Waldenfels’ steht im spannungsvollen Verhältnis zu Foucaults und noch stärker zu Luhmanns Theorien, obwohl sich Waldenfels immer wieder auf sie bezieht. Gerade jene spannungsreiche Beziehung ist jedoch für die Erforschung des Ordnungsphänomens sehr ertragreich.

Die Fremdheitsphilosophie von Waldenfels führt viele der Perspektiven vorliegender Studie zusammen, weil er sich mit der Phänomenologie der Erfahrung und mit Ordnungstheorien zugleich befasst und diese auf das Thema des Fremden hin ausrichtet. Ein Ziel ist in diesem Zusammenhang, die zunächst vielleicht rätselhaft klingende Aussage Waldenfels’, er sei auf seinem Forschungsweg zunächst auf Foucault und danach auf Lévinas gestoßen³⁵⁰, in ihrer Zielrichtung verständlich zu machen. Hierhinter verbirgt sich ein tiefes Verständnis von Fremdheitsordnungen, das auch für vorliegende Studie gewinnbringend sein wird. An vielen Stellen werden sich aus den von Waldenfels rezipierten Theorien jedoch Erträge ergeben, die über Waldenfels’ theoretische Erkenntnisse selbst noch hinausgehen.

Mit der Untersuchung des Verhältnisses von Fremdheitserfahrung und Ordnung der Erfahrung lassen sich viele Aspekte des Phänomens Fremdheit in interreligiöser Bildung erklären. Wie aber nun schon mehrfach ausgeführt wurde, ist es wichtig, nicht nur Subjektpositionen zu betrachten, die Fremdes als Objekt erfahren oder beobachten, sondern auch Subjektpositionen, die diese Fremdzuschreibung an sich selbst erfahren (vgl. S. 59). Da die gewaltsame Struktur von *Fremdzuschreibungen*, besonders durch Mechanismen des Otherings, für vorliegende Studie eine entscheidende Bedeutung hat, werden zwei weitere Referenztheorien in den folgenden Erörterungen immer wieder miteinbezogen: Gayatri Chakravorty Spivak und Edward W. Said, zwei postkoloniale Forscher*innen und Wegbereiter*innen der Othering-

³⁵⁰ Bernhard Waldenfels, Petra Gehring, Matthias Fischer: "...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.": Gespräch mit Bernhard Waldenfels. in: Matthias Fischer, Hans-Dieter Gondek, Burkhard Liebsch (Hg.): *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*, Frankfurt am Main 2001 (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft), S. 408–459, hier S. 434.

Forschung. Sie bieten hierfür zentrale Perspektiven. Auf diese Weise sollen für die Theorie interreligiöser Bildung bislang wenig rezipierte Theoriekontexte erschlossen, aber auch Anknüpfungspunkte zum aktuellen Forschungsstand interreligiöser Bildung gefunden werden.

Der Aufbau der folgenden Vertiefungskapitel IV-VI ist nun wie folgt konzipiert: In Kapitel IV werden phänomenologische Referenztheorien rezipiert, die für das Verständnis von Fremdheit und Fremdheitserfahrung entscheidend sind. Kapitel V analysiert das Verhältnis von Fremdheit und Ordnung. Es untersucht zum einen Mechanismen und Strukturen, die Ordnungen von Fremdheit bestimmen, zum anderen die Gewaltsamkeit, die allen Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ innewohnt. Diese Untersuchungen werden in Kapitel VI weitergeführt, indem explizit auf Othering-Theorien Bezug genommen wird, insbesondere in Kapitel VI.3. Die abschließenden Reflexionskategorien in Kapitel VII skizzieren Grundlagen einer Theorie interreligiöser Bildung, die Erfahrungen und Ordnungen von Fremdheit berücksichtigt und zugleich für die Gefahren von Otheringpraktiken sensibilisiert ist.

Für die nun folgende Untersuchung sind diese Fragen forschungsleitend: 1. Wie kann eine Theorie interreligiöser Bildung aussehen, die Erfahrungen von Othering und Erfahrungen von Fremdheit ernstnimmt, aber Fremdheit nicht in einer vereindeutigenden Weise essentialisiert? 2. Wie kann von Beginn an die Pluralität der Ordnungskontexte miteinbezogen werden, die für Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen relevant sind?

IV. ERFAHRUNGSZUGÄNGE ZUR UNZUGÄNGLICHKEIT DES FREMDEN SUCHEN – PHÄNOMENOLOGISCHE PERSPEKTIVEN

1. Erste Anknüpfungspunkte – Blick auf religionspädagogische Rezeptionen

Wie im Fazit des letzten Kapitels (vgl. vor allem Kap. III.12.5) gezeigt, nähern sich viele Ansätze interreligiöser Bildung dem Topos des Fremden mithilfe eines *phänomenologischen* Zugangs.¹ Wie bereits der Name nahelegt, gehen phänomenologische Theorien bei ihrer Betrachtung der Welt von ihren phänomenalen Erscheinungsweisen aus. Menschen nehmen Dinge stets in einer situativen Gestalt wahr, je nach Zugangsweise verändert sich auch ihre spezifische Wahrnehmung der Dinge. Wie sich man angesichts der Pluralität des Seins dem allgemeinen Wesen der Dinge dieser Welt annähern kann, ist eine große Frage phänomenologischer Philosophien. Die Dinge dieser Welt erscheinen in einer jeweils vom Kontext bestimmten, unendlichen Vielfalt von Erscheinungsweisen, die in ihrer Gesamtheit dem einzelnen Menschen verborgen bleibt. Auf diese Weise kreisen phänomenologische Betrachtungen immer wieder um die Präsenz und gleichzeitige Entzogenheit des Seins, bzw. wie Edmund Husserl es formuliert, um die „Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“². Wie in Kapitel II gezeigt, erscheint auch das Fremde immer in einer kontextabhängigen Gestalt; ist gleichzeitig unmittelbar präsent, doch durch seine Vorgängigkeit und Andersheit dem subjektiven Verständnis letztlich entzogen. Bereits hierdurch erklärt sich die Bedeutung phänomenologischer Ansätze für Theorien, die sich mit Erscheinungsweisen des Fremden in der Welt befassen.

Viele der im weiteren Fortgang vorliegender Studie zitierten Autor*innen, wie etwa Michel Foucault (Kap V.3.2), sind stark von der Phänomenologie beeinflusst. Über sie bietet sich deshalb auch eine Verstehensgrundlage für ihre oft komplexe Theoriegebäude: „Wenn neuere Texte aus Frankreich für ausländische Leser mitunter allzu mysteriös klingen“, schreibt Waldenfels, „so kann dies auch daran liegen, dass die eigenen Resonanzflächen zu schmal oder zu unelastisch sind. Eine Rückbesinnung auf die Experimentierkünste der französischen Phänomenologie, die jahrzehntelang das Feld beherrscht haben, könnte einem solchen Unverständnis entgegenwirken und Widerstände durchbrechen.“³ Die Phänomenologie war und ist einflussreich für viele der in den folgenden Kapiteln zitierten Theorien, und wie gezeigt wurde, auch für viele religionspädagogische Ansätze des interreligiösen Lernens.

¹ Zur Einführung in die phänomenologische Philosophie vgl.: Waldenfels (1992); Karl-Heinz Lembeck: *Einführung in die phänomenologische Philosophie*, Darmstadt 1994; Christian Möckel: *Einführung in die transzendente Phänomenologie*, München 1998; Ferdinand Fellmann: *Phänomenologie zur Einführung*, Hamburg 2009.

² Edmund Husserl: *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge (=Hua I)*, Den Haag 1963, S. 144.

³ Bernhard Waldenfels: *Phänomenologie in Frankreich*, Frankfurt am Main 1987b, S. 13.

Die im Folgenden zu leistende theoretische Fundierung der phänomenologischen Perspektiven erfüllt daher einen doppelten Zweck: Sie zeigt zentrale Zugänge auf, wie sich Ansätze des interreligiösen Lernens dem phänomenalen Feld des Fremden nähern können. Zugleich analysiert sie mit der Phänomenologie einen Referenzkontext, der auch im Hinblick auf die unter Kapitel V und VI behandelten Forscher*innen von großer Bedeutung ist. Ziel dieses Vorgehen ist es, die zitierten Ansätze besser aufeinander zu beziehen und am Ende der Studie auf übergreifende Folgerungen für das interreligiöse Lernen hin ordnen zu können.

Nach einer geschichtlichen Einordnung seien nun einige zentrale Perspektiven vorgestellt, die wichtig für den phänomenologischen Zugang zum Fremden sind: Wie oben ausgeführt (vgl. Kap. III.12.6) sind hier die Arbeiten von Bernhard Waldenfels eine wichtige Referenz. Dessen Ansätze jedoch sind durchaus voraussetzungsreich. Sie sind in ihrer Tiefe besser zu verstehen, wenn grundlegende Linien der Phänomenologie Husserls, Merleau-Pontys und Lévinas' bekannt sind, auf die sich Waldenfels in seinen Ausführungen oft bezieht. Um seinen phänomenologischen Ansatz des Fremden besser verständlich und anknüpfbar zu machen, soll er deshalb zusammenhängend mit seinen eigenen Referenzquellen Husserl, Merleau-Ponty und Lévinas dargestellt werden. Diese verschiedenen phänomenologischen Perspektiven werden anschließend in Kapitel IV.4 auf ihren religionspädagogischen Ertrag hin untersucht.

Wie bereits mehrfach gezeigt werden die phänomenologischen Ansätze von Waldenfels, Husserl, Merleau-Ponty und Lévinas in religionspädagogischen Veröffentlichungen häufig rezipiert. Vorliegende Studie kann hier deshalb auf umfassende Vorarbeiten verweisen, u. a. auf die von Tobias Kaspari, der Husserls phänomenologischen Ansatz sowie die Theorien der von ihm beeinflussten Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty und Bernhard Waldenfels religionsdidaktisch untersucht und aufgearbeitet hat.⁴ Wichtig sind ebenso die Beiträge von Heinz Streib, der sich unter Einbezug von Yoshirō Nakamuras xenosophischen Ansatz auf Waldenfels beruft.⁵ Auch Emmanuel Lévinas wird wie erwähnt in der Religionspädagogik breit rezipiert, u. a. von Bernhard Grümme, Mirjam Schambeck, Stephan Leimgruber und vielen anderen.⁶ Zu nennen sind auch alle Ansätze, die sich auf Theo Sundermeiers hermeneutische Erforschung des Fremden beziehen – dieser setzt sich in seinem Werk tiefgehend mit phänomenologischen Positionen auseinander.⁷ Gleiches gilt für Referenzen auf den Gift-to-the-

⁴ Vgl. Kaspari (2010), S. 27–249.

⁵ Beispielsweise Streib (2005); vgl. Nakamura (2000); vgl. Waldenfels (1991).

⁶ Vgl. beispielsweise Grümme (2007), 235ff., bes. 251–259; Schambeck (2013), S. 131–134; Leimgruber (1995), S. 53–55.

⁷ Vgl. Sundermeier (1996), S. 51–71; vgl. beispielsweise Sajak (2005), S. 237–243.

Child-Ansatz von Michael Grimmitt und John Hull, der den Ansatz des Zeugnislernens im deutschsprachigen Raum stark beeinflusste.⁸ Abschließend sei auf weitere Bearbeitungen verwiesen, die phänomenologische Inhalte auch innerhalb anderer Kontexte aufgreifen, z. B. auf die von Silke Leonhard⁹, Joseph Wohlmuth und Reinhold Boschki¹⁰. Erneut wird die große Vielfalt der Rezeption von phänomenologischen Theorien innerhalb der Religionspädagogik deutlich. An geeigneter Stelle wird sich vorliegende Studie auf einige dieser Vorarbeiten beziehen.

2. Philosophische Verbindungslinien – die Suche nach dem „Zugang zum Sein“ im politischen Kontext

Auf der Suche nach „Kontinuitäten“ in der Philosophie des 20. Jahrhunderts, schreibt Margot Fleischer, stoße man immer wieder auf den Namen EDMUND HUSSERL.¹¹ In ähnlicher Weise bezeichnet Johannes Heger für die Religionspädagogik Husserls Phänomenologie als einen „Angelpunkt religionspädagogischer Rezeption“¹². Bedeutung gewinnt Husserls Philosophie für vorliegende Studie vor allem dadurch, dass in seinem Werk das Thema des Fremden in Gestalt von „Sprengbegriffen wie Fremderfahrung, Fremdich, Fremdleib oder Fremdwelt“¹³ präsent ist. So ist Husserl einflussreich für viele der zitierten Theorien, und im Fortgang dieser Studie werden sich zahlreiche Anknüpfungspunkte zu Husserls Betrachtungen zur „Intersubjektivität“ finden – ein Themenfeld, das Husserl im Laufe seines philosophischen Werkes immer wieder beschäftigt.¹⁴

Husserl gilt als Begründer der Phänomenologie als eigenständige Richtung der Philosophie – gleichwohl das Wort Phänomenologie selbst eine längere Tradition hat, wie es sich u. a. bei Kant oder Hegel zeigt. „Doch erst bei Husserl rückt das Wort von einer bloßen Vorstufe

⁸ Zum phänomenalen Ansatz von Grimmitt und Hull vgl. Engebretson (2009b); Engebretson (2009a); vgl. dazu auch Meyer (1999), S. 195–213.

⁹ Silke Leonhard: *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart 2006.

¹⁰ Reinhold Boschki: Praktisch-theologische Hermeneutik des Gesprächs zwischen christlicher und jüdischer Religionspädagogik. in: Florian Bruckmann, René Dausner (Hg.): *Im Angesicht der Anderen. Gespräche zwischen christlicher Theologie und jüdischem Denken. Festschrift für Josef Wohlmuth zum 75. Geburtstag*, Paderborn, München, Wien, Zürich 2013 (= Studien zu Judentum und Christentum), S. 185–202; vgl. Josef Wohlmuth (Hrsg.): *Emmanuel Levinas. Eine Herausforderung für die christliche Theologie*, Paderborn 1998.

¹¹ Margot Fleischer: Einleitung, in: Ders.: *Philosophen des 20. Jahrhunderts. Eine Einführung*, Darmstadt 1995, S. 1–25, 9f.

¹² Vgl. hierzu Johannes Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*, Paderborn 2017, 293ff.

¹³ Waldenfels (2006), S. 8.

¹⁴ Lembeck (1994), S. 88.

philosophischen Wissens oder einer methodischen Spielart wissenschaftlicher Forschung auf zur zentralen Bestimmung einer Philosophie, die sich selbst als Phänomenologie deklariert.“¹⁵

Die phänomenologische Erforschung des Fremden lässt sich nicht ohne den *Erfahrungsbegriff* der Phänomenologie verstehen, welcher Antworten auf philosophische Herausforderungen seiner Zeit sucht. Die Genese der Phänomenologie fällt in eine Zeit, in der die Philosophie des ausgehenden 19. Jahrhundert in die Krise geraten ist. Eine stark neukantianisch geprägte Philosophie ringt damals u. a. mit dem Kant'schen Objektbegriff, der zwischen dem *Ding an sich*, das nur gedacht, aber nicht erfahren werden kann (Noumenon) und seiner Erscheinung (Phaenomenon) strikt trennt.¹⁶ Anregungen, jene Spaltung zu überwinden, findet Husserl in Franz Brentanos Werk „Psychologie vom empirischen Standpunkte“ (1874), das großen Einfluss auf die Psychologie der damaligen Zeit ausübt. Im Rückgriff auf die Begrifflichkeit Brentanos beschreibt Husserl nun die Beziehung zwischen Wahrnehmung und wahrgenommenem Gegenstand als „intentional“: Jede Wahrnehmung ist immer schon auf einen Gegenstand gerichtet, und nicht ohne ihren Gegenstand zu denken. „Damit unterläuft Husserls Lehre von der Intentionalität den neuzeitlichen Dualismus von Innen und Außen, von immanentem Erlebten und transzendentaler Wirklichkeit. Indem jemand etwas erlebt und erfährt, ist er in sich selbst bei anderem, ist er außer sich, überschreitet er sich.“¹⁷ Dieser Zugang zur Wirklichkeit beeinflusste viele Philosoph*innen, Husserls Ansatz weiterzudenken und zu transformieren. Für vorliegende Studie gewinnt die Figur der Intentionalität vor allem dadurch Bedeutung, dass Bernhard Waldenfels die Beziehung des Eigenen zum Fremden als intentionale Beziehung beschreibt.

Husserls Philosophie verfolgt das große Ziel, die Grundlage für eine universale Wissenschaft zu schaffen, bzw. eine universale Methode zu beschreiben, wie Erkenntnis gewonnen werden kann. Gleichwohl nimmt Husserl das subjektive Bewusstseinsleben des Menschen sehr ernst, was natürlich in einem gewissen Spannungsverhältnis zu Husserls universalen Anspruch steht – ein Spannungsverhältnis, das im Laufe von Husserls Lebenswerk eher zu- als abnimmt. Einige Werke markieren entscheidende Schnittstellen in Husserls Philosophie: Im 2. Band der *Logischen Untersuchungen* (1901) wird die neu begründete Phänomenologie noch zögerlich

¹⁵ Waldenfels (1992), S. 13.

¹⁶ Vgl. Kaspari (2010), 41–48. Zwei philosophische Richtungen erwachsen aus dieser Trennung: ein plantonisierender Logizismus, der nach „Sätzen und Wahrheiten an sich“ sucht, und eine Strömung, die alle Logiken der Philosophie, Ethik, Ästhetik, Religion usw. aus realpsychischen Vorgängen herleiten möchte – was von Husserl als „Psychologismus“ kritisiert wird, vgl. Waldenfels (1992), 13f.; vgl. auch Möckel (1998), S. 31–45.

¹⁷ Waldenfels (1992), S. 16.

und etwas missverständlich als „deskriptive Psychologie“ bezeichnet. In der 2. Auflage 1913 fehlt dieser Zusatz, als gleichzeitig mit dem Werk *Ideen I* (1913) schon die zentralen Vorstellungen von Husserls Phänomenologie entwickelt sind. Die *Cartesischen Meditationen* (1931 zuerst in französischer Übersetzung veröffentlicht¹⁸) stellen einen bedeutenden Wendepunkt in Husserls Philosophie dar: Im Zentrum seines Ansatzes steht nun weniger das Objekt der Erfahrung, als vielmehr das erfahrende „transzendente“ Bewusstsein. Das philosophische Schaffen Husserls findet seinen Endpunkt im Spätwerk „Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie“ (1936), kurz *Krisis* genannt. Angesichts eines um sich greifenden, Werte und Normen zunehmend hinterfragenden Relativismus und Nihilismus, den Husserl für seine Zeit diagnostiziert,¹⁹ möchte er wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung wieder auf einen objektivierbaren „Boden“²⁰ stellen. Dieses sich durch sein ganzes Werk ziehende Thema beschäftigt ihn bis an sein Lebensende.²¹

Auch wenn er in den folgenden Kapiteln nicht eigens zu Sprache kommt, soll hier dennoch der bekannteste Husserl-Schüler MARTIN HEIDEGGER erwähnt werden, da diese Lehrer-Schüler-Beziehung für die weitere Rezeptionsgeschichte der Phänomenologie eine große Bedeutung hat. Heideggers Philosophie begann nicht mit Husserls Phänomenologie und endete auch nicht in ihr, wurde aber besonders in Heideggers mittlerer Schaffensphase so stark von ihr geprägt, dass Husserl und Heidegger in ihrer Wirkungsgeschichte kaum noch zu trennen sind.²² Die Beziehung von Heidegger zu seinem Lehrer ist keine einfache gewesen. Zwar inspirierten sich beide gegenseitig in ihrer philosophischen Arbeit, und Heidegger editierte viele von Husserls Werken. Überschattet wurde dies aber von Heideggers Sympathien für den Nationalsozialismus in den ersten Hitlerjahren. Husserl, der vom Judentum zum Christentum konvertiert war, wurde bis zu seinem Lebensende 1938 immer weiter aus dem universitären Leben hinausgedrängt. Die Wirkungsgeschichte der Phänomenologie ist von Heideggers Handeln in der Nazi-Zeit nicht mehr zu trennen.²³

¹⁸ Hans-Dieter Gondek: Der Händedruck zwischen Merleau-Ponty und Levinas. in: Matthias Fischer, Hans-Dieter Gondek, Burkhard Liebsch (Hg.): *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*, Frankfurt am Main 2001 (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft), S. 64–98, hier S. 65.

¹⁹ Möckel (1998), S. 22.

²⁰ Lembeck (1994), S. 83.

²¹ Vgl. Waldenfels (1992), S. 35.

²² Vgl. ebd., S. 48.

²³ Vgl. Victor Farías, Jürgen Habermas: *Heidegger und der Nationalsozialismus. Mit einem Vorwort von Jürgen Habermas*, Frankfurt am Main 1989. Gleichwohl unterstreicht Jürgen Habermas im Vorwort zu diesem Buch u. a. die eminente Rolle von Heideggers Hauptwerk „Sein und Zeit“ (1927) für die europäische Philosophiegeschichte. Dieses inspirierte nicht zuletzt seinen Lehrer Husserl mit zu seinem philosophischen Spätwerk, vgl. Fleischer (1995), S. 10.

Aus nachvollziehbaren Gründen verlagert sich durch die politischen Umstände der Haupteinflussort der Phänomenologie von Deutschland weg. Insbesondere Frankreichs Philosophie wird nun stark von der Phänomenologie inspiriert: „Frankreich hat Husserl und Heidegger gefunden, aber seinen Husserl und Heidegger, gemäß eigenen Traditionen, Erwartungen und Bestrebungen.“²⁴ Wichtig für vorliegende Studie sind die Philosophien von MAURICE MERLEAU-PONTY und EMMANUEL LÉVINAS. Beide zeigen neue phänomenologische Zugänge zum Fremden auf. Wie stark Merleau-Ponty von der Phänomenologie beeinflusst war, zeigt bereits sein wohl wichtigstes Werk „Phänomenologie der Wahrnehmung“ (1945).²⁵ Merleau-Ponty stellt die Intersubjektivitätstheorie Husserls „auf neue Beine“ und verortet sie viel stärker als jener in der Leiblichkeit. Eine zentrale Rolle spielen bei Merleau-Ponty außerdem die Strukturen der Wahrnehmung, womit mit ihm schon auf die Kontexte des Kapitels V verwiesen werden kann.

Emmanuel Lévinas trug maßgeblich dazu bei, die Phänomenologie in Frankreich zu verankern. Seine Dissertation im Jahr 1930 war die erste größere Arbeit, die über Husserl in Frankreich erschien, zudem war Lévinas an der Übersetzung von Husserls „Cartesischen Meditationen“ beteiligt.²⁶ Es ist bezeichnend, dass die Cartesianischen Meditationen zunächst auf Französisch erschienen, bevor sie in Deutschland verfügbar waren.²⁷ Lévinas setzte sich zeit seines Lebens mit der Philosophie Heideggers auseinander, dessen Biographie in vielerlei Hinsicht Unterschiede zu der seines philosophischen Konterparts aufweist. Während Heidegger innerhalb der offiziellen Machtstrukturen des Deutschen Reiches der Hitlerzeit verbleibt, verbringt der in Litauen geborene jüdische Denker Lévinas, nun französischer Staatsbürger, die Jahre 1940-45 in deutsche Kriegsgefangenschaft. Lévinas' in Litauen verbliebene Familie stirbt im Holocaust.²⁸ Doch auch philosophisch sind Heidegger und Lévinas Antagonisten: Während Heideggers philosophische Erkenntnisbewegung auf die Ergründung des „Seins“ ausgerichtet ist, sucht Lévinas nach einer Philosophie, die Widerstand gegen die „Totalität des Seins“ bietet. 1961 (im Todesjahr Merleau-Pontys) veröffentlicht Lévinas „Totalität und Unendlichkeit“, das

²⁴ Waldenfels (1987b), S. 15. Dies geschieht zunächst im französischen Existenzialismus. Jean-Paul Sartres Hauptwerk „Das Sein und das Nichts“ ist unverkennbar eine Reminiszenz an Heidegger. Heideggers Begriff des Für-Seins ist hier beispielsweise wichtig, besonders auch für die feministischen Theorien von Simone de Beauvoir (vgl. Kapitel VI.).

²⁵ Vgl. ebd., S. 148.

²⁶ Vgl. ebd., S. 35.

²⁷ Vgl. Waldenfels, Gehring, Gelhard (2017), 1112f.

²⁸ Josef Wohlmuth: „Eine Religion für Erwachsene“. Emmanuel Levinas und die Religionspädagogik. in: Konstantin Lindner, Andrea Kabus, Ralph Bergold, Harald Schwillus (Hg.): *Erinnern und Erzählen. Theologische, geistes-, human- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. FS Godehard Ruppert*, Berlin 2013 (= Bamberger theologisches Forum), S. 441–450, hier S. 441.

heute als eines seiner beiden „Hauptwerke“²⁹ angesehen wird. 1978 folgt sein zweites Hauptwerk „Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht“.

„Seit Mitte der [19]30er Jahre gibt diese Phänomenologie in Frankreich den Ton an, der auch dann nicht völlig verklingt, als um die Mitte der [19]60jahre der sogenannte Strukturalismus in den Vordergrund drängt.“³⁰ Mit dem Übergang der Phänomenologie nach Frankreich werden gleichzeitig ihre Grenzen ausgelotet und geweitet. Andere Philosophen der Folgezeit, wie etwa JACQUES LACAN, MICHEL FOUCAULT und JACQUES DERRIDA, die eher aus dem Umfeld des Strukturalismus und Poststrukturalismus stammen, können nicht mehr zur Phänomenologie gezählt werden. Sie werden jedoch gerade in ihrer Kritik an der Phänomenologie durch sie beeinflusst.³¹ Von großer Bedeutung ist, dass von einigen dieser Philosophien immer stärker eine zentrale phänomenologische Grundannahme in Frage gestellt wird, nämlich die Einheit des Subjekts – die für Phänomenologen wie Husserl die Grundlage jeder Welterfahrung darstellt.³²

In Deutschland gewann die Phänomenologie nur langsam wieder an Bedeutung.³³ BERNHARD WALDENFELS, der noch die letzten Vorlesungen von Merleau-Ponty besuchen konnte und auch Lévinas kennenlernte,³⁴ ist stark von der französischen Phänomenologie beeinflusst und lernt über diese auch ihre deutschen Vorläufer kennen. In seiner Philosophie sind aber auch Autoren wie Foucault und Derrida wichtig, die sich jenseits der Grenzen der Phänomenologie bewegen. Zentrales Thema von Waldenfels' phänomenologischen Betrachtungen ist die Suche nach Antworten auf die Herausforderung durch das Fremde. Auf diese Weise führt er viele der Linien dieses Kapitels zusammen und wird im nächsten erneut zur Sprache kommen.

Für vorliegende Studie sind seine Theorien also, genauso wie die von Husserl, Merleau-Ponty und Lévinas, von herausragender Bedeutung. Hier sollen nun einige ausgewählte Perspektiven ihrer Ansätze vorgestellt werden – wobei Heidegger als Kontrastfolie (besonders bei Lévinas) präsent bleibt.

²⁹ Vgl. Waldenfels (1987b), S. 222.

³⁰ Waldenfels (1992), S. 53.

³¹ Vgl. Waldenfels (1987b), S. 486–550.

³² Allmählich verlagert sich außerdem auch in der französischen Philosophie das Gewicht von einer „Philosophie der Wahrnehmung“ hin zu einer „Philosophie der Sprache“, freilich mit vielen Schattierungen, und im Rahmen des sich ab Beginn des 20. Jh. vollziehenden „linguistic turn“ der Geisteswissenschaften. Ferdinand de Saussure konnte zeigen, dass in der Sprache Bedeutungsinhalt (Signifikat) und sprachlicher Ausdruck (Signifikant) nur in einer willkürlichen Beziehung zueinander stehen. Dies lässt auch die Phänomenologie nicht unbeeinflusst, die ja im Gegensatz dazu von einer gegenseitigen Verwiesenheit von „Wahrnehmung“ und „Wahrgenommenem“ ausgeht.

³³ Waldenfels, Gehring, Gelhard (2017), 1110ff.

³⁴ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 415.

3. Vertiefte Betrachtung ausgewählter phänomenologischer Perspektiven zum Themenfeld Fremdheit

3.1 Edmund Husserl: Intentionaler Blick auf das Fremde und Fremdes als Spiegelung des Selbst

Wie bereits angeklungen, ist die Thematik des Fremden in EDMUND HUSSERLS Phänomenologie³⁵ stark präsent. Das Fremde ist in ihr jedoch ein Phänomen, „das Husserl weniger gesucht, als dass es ihn heimgesucht hat.“³⁶ Die Bedeutung Husserls für Theorien des Fremden entsteht gerade dadurch, dass das Thema Fremdheit für ihn selbst zunächst nicht im eigentlichen Forschungsinteresse lag. Indem er versuchte, dem Problem des Fremden innerhalb seines phänomenalen Ansatzes zu begegnen, unterliefen Husserl einige kritische Fehlschlüsse – hierbei handelte es sich jedoch um lehrreiche Fehlschlüsse. Sie nachzuvollziehen ist auch für interreligiöse Ansätze gewinnbringend.

Husserls phänomenologische Betrachtungen des Fremden lassen sich daher am besten vor dem Hintergrund der zentralen Fragestellungen seiner Philosophie verstehen, die für Husserl selbst so wichtig erschienen, dass er im Laufe seines Werkes immer wieder zu ihnen zurückkehrte. Über Husserls Lebenswerk hinweg ist eine „erstaunliche Themenkonstanz“ zu beobachten.³⁷ Seine Philosophie gleicht dabei oft einem „Werkstattdenken“³⁸, das zyklisch um verschiedene Facetten eines Themenfeldes kreist, aufgrund dieser spezifischen Arbeitsweise bisweilen auch unübersichtlich wirken kann.³⁹ Als Gesamtwerk stellt es also keine „Orthodoxie“⁴⁰ dar (zumal ein Großteil seiner Schriften erst posthum veröffentlicht wurde). Gerade die Bruchlinien

³⁵ Zur Einführung in Husserls Philosophie vgl. Möckel (1998); Peter Precht: *Husserl zur Einführung*, Hamburg 1991; Georg Römpp: *Husserls Phänomenologie. Eine Einführung*, Wiesbaden 2005; Dan Zahavi, Edmund Husserl: *Husserls Phänomenologie*, Tübingen 2009.

³⁶ Bernhard Waldenfels: Erfahrung des Fremden in der Phänomenologie. in: Ernst Wolfgang Orth (Hg.): *Profile der Phänomenologie. Zum 50. Todestag von Edmund Husserl*, Freiburg/München 1989 (= Phänomenologische Forschungen), S. 39–62, hier S. 39.

³⁷ Karl-Heinz Lembeck schreibt über Husserls Gesamtwerk: „Die Dokumente weisen insgesamt eine erstaunliche Themenkonstanz auf. Phänomenologische Schlüsselthemen mit weithin identischen Problembestand durchziehen die publizierten und unpublizierten Schriften gleichmäßig über den Zeitraum von beinahe 40 Jahren. Augenfällig ist diesbezüglich ein gewisser Hang zur Einleitungs-Literatur: Der Autor fängt offenbar immer wieder von vorne an, er leitet immer wieder aufs Neue ein. Die ‚Ideen I‘, die ‚Meditationen‘ und selbst noch das späte ‚Krisis-Werk‘ sind im Untertitel jeweils als ‚Einleitungen‘ oder ‚Einführungen‘ ausgewiesen. Und sogar in den inzwischen veröffentlichten Forschungsmanuskripten lässt sich dasselbe Phänomen gewissermaßen en détail beobachten. Die Entwicklungen der husserlschen Philosophie scheint daher weniger nach linearem als nach zyklischem Muster verlaufen zu sein“, vgl. Lembeck (1994), S. 23.

³⁸ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 419

³⁹ Peter Precht schreibt über die Herausforderungen, einen Zugang zu Husserls Werk zu finden: „Ein beinahe undurchdringlicher Komplex gedanklicher Bezüge und Verweisungen erschwert den Anfang; zahlreiche bis ins Detail gehende Einzelanalysen lassen den Leser den roten Faden verlieren; die eingestreuten Auseinandersetzungen mit anderen Positionen der Philosophie erfordern in ihrer zum Teil sehr differenzierten Argumentation bereits weitergehende Kenntnisse der husserlschen Position wie der anderen Standpunkte“, vgl. Precht (1991), S. 7.

⁴⁰ Lembeck (1994), 2f.

innerhalb Husserls Werk inspirierten weitere Philosoph*innen zu eigenen Ansätzen des Fremden. Diese Ansätze in der Nachfolge Husserls kehren dabei immer wieder zu Husserls wesentlichen Begriffen zurück, wenn sie die phänomenologische Gestalt des Fremden beschreiben. Auf diese Weise bietet die Analyse einiger zentraler Aspekte von Husserls Ansatz einen guten Zugang, um die spezifischen Kontexte von Husserls Phänomenologie des Fremden und der davon inspirierten Ansätze zu verstehen.

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt ist eine Grundmotivation von Husserl, Auswege aus philosophischen Aporien seiner Zeit zu finden, die er immer stärker als eine Krise europäischer Wissenschaft empfindet. Husserls Anliegen ist es, „die allgemeine, einzig gültige Wissenschaft zu begründen, die als Fundament für alle Einzelwissenschaften gelten würde. Als das apodiktische Prinzip für diese Wissenschaft hat Husserl die Evidenz des *ego cogito* ausgewählt.“⁴¹ Husserl wählt also das subjektive menschliche Bewusstseinsleben als seinen Ausgangspunkt (nach Descartes: „Cogito, ergo sum“ – „Ich denke, also bin ich“). Von diesem subjektiven Bezugspunkt aus versucht Husserl intersubjektiv-objektive Kriterien einer „universalen“ Wissenschaft herzuleiten. Bei der Auseinandersetzung mit der Intersubjektivitätsproblematik stößt er jedoch auf das Thema des Fremden.

Husserls erster wichtiger Schritt ist es, zu zeigen, dass subjektives Welterleben und die objektive Welt nicht voneinander getrennt zu betrachten sind, wie es manche zeitgenössische Ansätze taten, sondern aufeinander bezogen. Wie ebenfalls bereits oben beschrieben, war der psychologische Ansatz Franz Brentanos für die Genese von Husserls philosophischem Zugang sehr wichtig⁴² – insbesondere Brentanos Unterscheidung zwischen physischen und psychischen Phänomenen: Letztere kennzeichne, dass sie im Unterschied zu ersteren stets eine interne „Beziehung auf einen Inhalt“ oder eine „Richtung auf ein Objekt“ aufweisen.⁴³ Wenn jedes Bewusstseinsleben eine „Beziehung auf einen Inhalt“ oder eine „Richtung auf ein Objekt“ aufweist, ist „ein im Erlebnis vermeinter Sachverhalt als er selbst gegenwärtig“⁴⁴. Durch sein subjektives Weltempfinden hat das Bewusstsein also einen Zugang zur objektiven Welt.

Bewusstsein ist immer auf etwas gerichtet, Bewusstsein von etwas. Diese grundsätzliche Zielrichtung von Husserls Philosophie lässt sich mit der Formel „zu den Sachen selbst“⁴⁵ beschreiben, die insbesondere innerhalb seiner frühen Schülerschaft große Verbreitung findet.

⁴¹ Alexei Krioukov: *Das Problem der Intersubjektivität bei Husserl und Sartre*, Stuttgart 2004, S. 96.

⁴² Lembeck (1994), S. 10.

⁴³ Franz Brentano: *Psychologie vom empirischen Standpunkt. Erster Band*, Hamburg 1955/1874, 124f.

⁴⁴ So Karl-Heinz Lemke im Verweis auf Hua XVII, 132f., 151f., 166ff.; Hua I, 51ff., vgl. Lembeck (1994), S. 29.

⁴⁵ Kaspari (2010), 27, bes. Fußnote 16.

Husserls Philosophie wendet sich damit auch gegen den kantschen Objektbegriff, der zwischen dem „Ding an sich“ (Noumenon) und seiner Erscheinung (Phainomenon) strikt trennt.⁴⁶ Das Ding an sich ist für Kant ein abstrakter „Grenzbegriff“, der *hinter* der „Sphäre der Erscheinungen“⁴⁷ liegt, also ein Grenzbegriff, der den Raum dessen, was sinnlich wahrnehmbar ist, von dem abgrenzt, was sich der menschlichen Wahrnehmung entzieht und nur gedacht werden kann. Die Erscheinung ist für Kant ein *Zeichen*, die auf ein Ding verweist, das aber selbst in seiner Wesenheit der menschlichen Erkenntnis nicht zugänglich ist. Für Husserl liegt dagegen in der Erscheinung eine bestimmte *Perspektive* auf die „Sache selbst“ begründet. Während Kant also zwischen den Erscheinungen eines Gegenstands, und seinem Wesen an sich, das nur gedacht, aber nicht erfahren werden kann, trennt, wird für Husserl das Wesen eines Gegenstands gerade in seinen Erscheinungen erfahrbare – jedoch stets nur unter der Perspektive der jeweiligen Zugangsart und ohne dass er in seiner *Gesamtheit* der Wahrnehmung zugänglich wäre.

Husserl lässt keine andere Form der Wirklichkeitsdeutung gelten, die sich nicht innerhalb der Beziehung von Bewusstseinsakt und ihrem Gegenstand artikuliert. Eine Sache erscheint immer in einer spezifischen Form, „etwas“ erscheint „als etwas“.⁴⁸ Dies ist für Husserl der zentrale Ausgangspunkt philosophischer Weltdeutung.⁴⁹ In ihrer Erscheinung wird eine Sache selbst präsent und präsentiert sich gleichzeitig nur in einer spezifischen Form, bleibt also in ihrer Gesamtheit der menschlichen Betrachtung entzogen. Deshalb unterscheidet Husserl folglich zwischen dem „Gegenstand, welcher intendiert ist“ und dem „Gegenstand, so wie er intendiert ist“⁵⁰. Entscheidend ist für Husserl, in welchem Kontext und mit welcher Intention eine Person auf etwas blickt. Husserl nennt die zielgerichtete Beziehung zwischen Bewusstseinsakt und Gegenstand im Anschluss an Brentano folglich „*Intentionalität*“.⁵¹

Die intentionale Beziehung von Wahrnehmungsakt und wahrgenommenem Gegenstand enthält noch eine zweite Komponente, die später wiederum in Husserls Betrachtungen des Fremden wiederkehren wird: Jede Wahrnehmung vollzieht sich in einem bestimmten Kontext, verweist

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 41–47.

⁴⁷ Hier rezipiert nach Kaspari, vgl. ebd., S. 46.

⁴⁸ Vgl. Waldenfels (1992), S. 15.

⁴⁹ Es geht Husserl also nicht um die „Tatsache des menschlichen Erlebens, sondern es geht um das Wesen der Beziehung von Erlebnis zu Erlebnisgegenstand überhaupt“, vgl. Lembeck (1994), S. 28.

⁵⁰ Edmund Husserl: *Logische Untersuchungen. Zweiter Band. Erster Teil. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis*. (= *Hua XIX/1*), Den Haag 1984, S. 414.

⁵¹ Vgl. Brentano (1955/1874), 124f. Stärker als Brentano macht Husserl jedoch deutlich, dass es sich bei der Ebene der psychischen Inhalte und der physischen Gegenstände nicht um zwei getrennte Sphären handelt, sondern dass die eine Ebene auf die andere verweist, vgl. Kaspari (2010), S. 50–52. Möckel schreibt: Bei Husserl sind der physische Gegenstand (z. B. ein Baum) und der intentional vermeinte Gegenstand (die Vorstellung oder Wahrnehmung des Baumes) „zwei Seiten einer Medaille und nicht zwei Medaillen“, vgl. Möckel (1998), S. 112.

durch ihre Blickrichtung eben auch auf die Richtung, aus der der Blick kommt. Jede Wahrnehmung ist eine individuelle Wahrnehmung – und so sind von einem Gegenstand eine Vielzahl von Wahrnehmungs- bzw. Erscheinungsweisen möglich, jede für sich gleich präsent. Keinem Individuum ist eine Gesamtschau gegeben. Husserl spricht von „Abschattungen“, die einen vollständigen Blick auf das Ganze verhindern.⁵² In jedem Bewusstwerden eines Gegenstands ist zugleich die Frage mitartikulierte, ob sich die Wahrnehmung und das Wesen eines Gegenstands decken. „Die Rückfrage nach den *Sachen selbst* wird damit zur Rückfrage nach der in dem Wesen der Dinge beschlossenen Notwendigkeit ihres Auftretens, mit der sie für ein Bewusstsein erscheinen.“⁵³ Wie ist aber vor diesem Hintergrund Objektivität möglich, die über die Vielzahl der Lebenswelten und vielfältigen Erscheinungsweisen der Dinge hinweg besteht?

„Evidenz“ stellt sich für Husserl dann ein, wenn das „Sich-selbst-darstellen“⁵⁴ einer Sache und ihre Wahrnehmung zusammenstimmen.⁵⁵ Husserl behilft sich mit einer Methode, die er selbst als „eidetische Reduktion“ bezeichnet. Laut Husserl liegt den vielen Erscheinungsweisen eines Gegenstands eine Grundgestalt zu Grunde, die Husserl „Eidos“ nennt. Das Eidos ist „das unzerbrechlich Selbige im Anders und Immer-wieder-anders, das gemeinsame Wesen – an das alle erdenklichen Abwandlungen des Exempels [...] gebunden bleiben“.⁵⁶ Ziel der phänomenologischen Wirklichkeitsdeutung ist es, durch einen komplexen Wahrnehmungs- und Deutungsprozess dieser ursprünglichen Gestalt immer näher zu kommen, die Vielfalt der Erscheinungsweisen also auf ihren gemeinsamen Kern zu reduzieren. Denn es zeige sich, so Husserl, „dass durch diese Mannigfaltigkeit von Nachgestaltungen eine Einheit hindurchgeht, dass bei solchen freien Variationen eines Urbildes, z. B. eines Dinges, in Notwendigkeit eine *Invariante* erhalten bleibt als die *notwendige allgemeine Form*, ohne die ein derartiges wie dieses Ding, als Exempel seiner Art, überhaupt undenkbar wäre. Sie hebt sich in der Übung willkürlicher Variation, und während uns das Differierende der Varianten gleichgültig ist, als ein absolut identischer Gehalt, ein invariables Was heraus, nach dem hin sich alle Varianten deckten: ein *allgemeines Wesen*.“⁵⁷ Der wesensphänomenologische Zugang sucht also nach

⁵² Edmund Husserl: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie* (= *Hua III*), Den Haag 1950, S. 93; vgl. Kaspari (2010), S. 38.

⁵³ Kaspari (2010), S. 56.

⁵⁴ *Hua I*, S. 92.

⁵⁵ Vgl. Kaspari (2010), 57f.; vgl. auch Edmund Husserl: *Logische Untersuchungen. Erster Band: Prolegomena zur reinen Logik* (= *Hua XVIII*), Dordrecht 1975, 193f.

⁵⁶ Edmund Husserl: *Formale und transzendente Logik. Versuch einer Kritik der logischen Vernunft* (= *Hua XVII*), Dordrecht 1974, S. 255.

⁵⁷ Edmund Husserl: *Erfahrung und Urteil. Untersuchung zur Genealogie der Logik*, Hamburg 1985, S. 411.

dem Wesen einer Sache, ihrem Urbild Eidos, von dem die Erscheinungen der Sache nur Ähnlichkeitsbilder sind.

Ist jedoch ein so bezeichnetes „allgemeines Wesen“ einer Sache aber wirklich allgemein oder nicht vielmehr *meine* „allgemeine“ Vorstellung einer Sache? Mit anderen Worten: Führt die Reduktion einzelner Perspektiven auf das „Urbild“ einer Sache wirklich zu einem intersubjektiv objektiven „Urbild“, oder bleiben diese Einzelperspektiven nicht doch auf die Sphäre der subjektiven Erfahrung beschränkt? Wie hat ein Subjekt Zugang zu den Perspektiven anderer Subjekte? Verschärft werden diese Schwierigkeiten durch die Schwerpunktverschiebung, die die Cartesianischen Meditationen innerhalb von Husserls Werk bedeuten.⁵⁸ Dort betont Husserl in Auseinandersetzung mit Descartes' Philosophie immer stärker, dass die Konstitution der objektiven Welt allein über die Evidenz des eigenen Subjekts geschehen kann. Mit anderen Worten: Da die Dinge dieser Welt stets – intentional – aus einem subjektiven Blickwinkel heraus erfahren werden, muss laut Husserl das subjektive Ich *vorgängig* sein und ist damit die Grundlage jeglicher Welterfahrung. Auch der Zugang zu den *Perspektiven anderer Subjekte* geschieht nach Husserl erst, indem das Ich sie als Perspektiven anderer Ichs *im eigenen Ich* konstituiert. Erst durch die Konstitution der Anderen wird die Konstitution der für alle objektiven Welt möglich.⁵⁹ Nicht die Frage nach dem allgemeinen Wesen der Dinge ist daher entscheidend, sondern vielmehr zuvor die Frage, wie sich die Vielzahl der subjektiven Perspektiven auf ein „reines Ich“ reduzieren lassen (Husserl spricht auch vom „transzendentalen Bewusstsein“), das die Grundlage jeder Welterfahrung ist. In Analogie zur Doppelpoligkeit der intentionalen Beziehungen zwischen Bewusstseinsakt und Gegenstand ist neben dem wesensphänomenologischen auch ein zweiter Zugang möglich, der sich mit dem Begriff Bewusstseinsphänomenologie beschreiben lässt. Husserl sieht in der Erforschung des wahrnehmenden Ichs das eigentliche Gegenstandsgebiet der Phänomenologie⁶⁰: Die „Wesensphänomenologie“ wird in den Rahmen einer „Bewusstseinsphänomenologie“ eingeordnet.⁶¹ Indem Husserl immer stärker die Reinheit des transzendentalen Bewusstseins

⁵⁸ Die Brüche werden heute nicht jedoch mehr als so groß angesehen, wie sie die Husserl-Forschung zunächst konstatierte, vgl. Lembeck (1994), S. 23.

⁵⁹ Hua I, S. 120, vgl. auch Krioukov (2004), S. 61.

⁶⁰ Kaspari (2010), S. 76.

⁶¹ Waldenfels (1992), S. 30; vgl. auch Lembeck (1994), S. 47–67. Dieser Zugang, den Husserl ab der mittleren Phase seines Schaffens entfaltet, ist jedoch gleichzeitig sehr umstritten im Kreise seiner frühen Schülerschaft. Sie sieht im losgelösten Bewusstsein ein ähnlich idealistisches Konstrukt wie das Ding an sich bei Kant, das jenseits aller sinnlichen Wahrnehmung steht und die wesenshafte Welt so letztlich negiert: „Husserl hielt seinen Schülern im Gegenzug vor, die Gegebenheit der Sachen selbst in eine ontologische Selbstständigkeit zu steigern und betrachtete die Weigerung, seine Bewusstseinsphänomenologie zu übernehmen als Missverständnis der Phänomenologie schon im Ansatz“, vgl. Kaspari (2010), S. 78. In der Tat ist das empirische Ich schon seit den Logischen Untersuchungen die „unbefragte Voraussetzung der Bewusstseinsanalyse“ Husserls. Erst durch

betont, das den Ursprung aller Welterfahrung darstellt, wird das phänomenologische Grundprinzip „etwas als etwas“ aufgebrochen. „Das phänomenologische Grundprinzip des *etwas als etwas für mich* steigert Husserl zu einem transzendentalistischen *durch mich*, bei der der Sinn und Sein derart zusammenfallen, dass Welt und Ich sich nicht mehr gleichursprünglich gegeben sind, sondern die transzendente Subjektivität alles Seiende aus sich hervortreten lässt.“⁶²

Hier jedoch sieht sich Husserls Philosophie mit mehreren prinzipiellen Problemen konfrontiert. Wie bereits angekündigt fällt es Husserl schwer zu begründen, inwiefern es neben dem eigenen Ich angesichts seiner transzendentalen Vorgängigkeit überhaupt noch andere Ichs geben kann. Schließlich ist es Husserls These, dass das Ich die anderen Subjekte erst *als* Subjekte *im eigenen Selbst* konstituieren muss, bevor es Zugang zu ihren Perspektiven gewinnen kann. Der Vorwurf des Solipsismus – dass das Ich die Welt nur aus sich heraus schafft und es außer dem eigenen Ich keine Welt gibt – steht daher permanent im Raum. Das zweite Problem, für vorliegende Studie das entscheidende, ist die Frage, wie ein *intersubjektiver* Zugang zu den Perspektiven anderer Subjekte auf Grundlage von Husserls Bewusstseinsphänomenologie überhaupt möglich ist. Schließlich ist es Husserls Anliegen, eine universale Erkenntnistheorie zu entwickeln, die auch für andere Subjekte Gültigkeit hat. Um diesen Universalitätsanspruch aber gerecht zu werden, muss es Husserls Ansatz theoretisch ermöglichen, auch andere/fremde Perspektiven ins eigene Denken mit einzubeziehen, was Husserls Philosophie in drängender Weise mit dem Problemfeld des Fremden konfrontiert.

Verschärft wird dies dadurch, dass Husserl das Ich (wie Leibnitz) als „Monade“ begreift. Auch andere Ichs sind für ihn „Monaden, für sich selbst genau so seiend, wie ich für mich bin“.⁶³ Alexei Krioukov fasst die zu lösende Aufgabe Husserls wie folgt zusammen: „Das Problem ist so zu formulieren: Kann ich beweisen, dass die anderen Egos auch existieren, ist der Zweck der Phänomenologie Husserls erreicht, da die apodiktische Wissenschaft, auf der Grundlage des *ego cogito* entwickelt, für alle Egos gültig ist. Kann ich die Existenz eines anderen Ego nicht beweisen, bleibe ich in meinem apodiktischen Bewusstseinsleben eingeschlossen, anders gesagt: bin ich Solipsist. [...] In diesem Sinn ist die Lösung des Intersubjektivitätsproblems von großer Tragweite für die ganze Phänomenologie Husserls in seiner späteren Periode.“⁶⁴

kritische Anfragen zum Ich-Begriff ist Husserl angehalten, diesen genauer zu definieren, wodurch die Figur des „reinen Ich“ ins Zentrum von Husserls Forschungsinteresse rückt, vgl. Lembeck (1994), 49f.

⁶² Kaspari (2010), S. 76.

⁶³ Hua, S. 157.

⁶⁴ Krioukov (2004), S. 15.

Krioukov schreibt weiterhin: „Um nicht solipsistisch zu sein, sollte sich der Phänomenologe entweder der Existenz der objektiven Welt oder der des anderen transzendentalen Ego vergewissern. Husserl wählt die zweite Alternative.“⁶⁵

Dazu verwendet Husserl in Analogie zu seinem übrigen Ansatz folgende Methode: Auch beim intentionalen Blick auf einen Gegenstand ist die aktuelle Perspektive, die das Subjekt im „Hier und Jetzt“ erblickt, von anderen abweichenden Perspektiven zu unterscheiden, die auch möglich sind, aber im aktuellen Präsens eben nicht unternommen werden. Husserl unterscheidet hier zwischen „Präsentation“ und „Appräsentation“: Präsentation bezeichnet alles, was aktuell wahrnehmbar ist, Appräsentation alles, was jetzt nicht aktuell, aber in der „Potentialität des phänomenologischen Horizontes wahrnehmbar“ ist.⁶⁶ Husserl selbst spricht auch von einem Horizont der „Vermögens-Möglichkeiten“.⁶⁷ Husserls Verständnis des Fremden lässt sich so gut vor dem Hintergrund seiner phänomenologischen Betrachtungsweise verstehen. Das Fremde nämlich ist gekennzeichnet durch ein Ineinandergehen von Präsenz und A-Präsenz, das Fremdes gleichzeitig erfahrbar, aber dennoch unerfahrbar macht. So beschreibt Husserl das Fremde als „Zugänglichkeit in der eigentlichen Unzugänglichkeit, im Modus der Unverständlichkeit“.⁶⁸ Die „paradoxe Formulierung, mit der Husserl sie kennzeichnet“, so Waldenfels, „zeigt recht genau, worum es geht. Etwas ist zugänglich nicht trotz, sondern *in seiner Unzugänglichkeit*, genau das besagt Fremdheit. Und als *Unverständlichkeit* bedeutet Fremdheit nicht, dass uns die Tür zu einer Realität verriegelt ist, sondern dass deren Sinn sich nicht erschließt. Unsere Augen sehen und sehen doch nicht, unsere Ohren hören und hören doch nicht.“⁶⁹

Fremdes, so Husserl, ist auf einen Prozess der „Selbstentfremdung“ zurückzuführen, und zwar indem sich das eigene Selbst gegenüber dem Fremden von einer gemeinsamen Urform abgewandelt hat. Auf diese Weise, so Husserl, bin ich „für mich auch Fremder der für mich seienden Fremden“.⁷⁰ Indem Husserl alle Ichs dieser Welt aus nur einem Ich herleitet, ergibt sich zwar die Möglichkeit der „Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“⁷¹, die über

⁶⁵ Ebd., S. 61.

⁶⁶ Ebd., S. 63.

⁶⁷ Vgl. bspw. Edmund Husserl: *Die Lebenswelt. Auslegungen der vorgegebenen Welt und ihrer Konstitution. Texte aus dem Nachlass (1916 - 1937)* (= *Hua XXXIX*), Dordrecht 2008, S. 423.

⁶⁸ Edmund Husserl: *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlaß. Dritter Teil: 1929 - 1935* (= *Hua XV*), Dordrecht 1973, S. 631; Husserl bezieht diese Charakterisierung des Fremden namentlich vor allem auf „fremdartige Menschen und Kulturen“, dennoch wird in ihr auch die grundsätzliche Zielrichtung von Husserls Fremdeheitsbegriff deutlich, vgl. Waldenfels (1989), S. 41.

⁶⁹ Waldenfels (1989), S. 41.

⁷⁰ *Hua XV*, S. 635.

⁷¹ *Hua I*, S. 144.

Erfahrungen von Fremdheit hinweg besteht. Der/die/das Andere wird zu einem „Alter Ego“, zu einer „Spiegelung meiner selbst“.⁷² Die Denkfigur eines Urbildes, auf das seine verschiedenen Varianten zurückgehen, überträgt Husserl so auch auf das Eigene und das Fremde. Genauso, wie die verschiedenen Erscheinungen einer Sache auf ihr allgemeines eidetisches Wesen hinweisen, weisen auch die verschiedenen Bewusstseine auf ein gemeinsames transzendentes Bewusstsein, „Eidos Ego“⁷³. Mein Ich unterscheidet sich von den anderen Ichs dadurch, dass ich den einen Ich-Blickwinkel im Hier und Jetzt inne habe, zu den anderen Ichs aber keinen mittelbaren Zugang habe. Doch alle Ichs, egal ob mein eigenes, präsentes oder die nicht-eigenen, appräsenten sind Varianten einer notwendigen Invarianten eines allgemeinen Ichs. Krioukov beschreibt Husserls daraus folgenden Erkenntnisschritt so: „Die anderen Monaden konstituieren mich ihrerseits als Monade genau so, wie ich sie konstituiert habe. Und das ist die anzustrebende transzendente Intersubjektivität.“⁷⁴ Auf dieser Grundlage ist es möglich, die Umwelten, die die einzelnen Monaden für sich konstituieren, in eidetischer Reduktion wiederum auf eine gemeinsame Umwelt zurückzuführen. „Diese Umwelten konstituieren ihrerseits *eine* objektive Welt. Einer der Hauptzwecke der Meditationen ist damit erfüllt: Die *nur eine* für *alle* Monaden objektive Welt ist konstituiert.“⁷⁵

Kritische Würdigung von Husserls Ansatz

Nach Husserl begründet sich das Fremde nicht aus sich heraus als fremd, sondern stellt eine Varianz eines gemeinsamen Eigenen dar. *Fremdes konstituiert sich also „[i]nnerhalb und mit Mitteln“ des „Eigenen“.*⁷⁶ Hier unterscheidet Husserl jedoch nicht klar genug zwischen Andersheit und Fremdheit, wie auch Nakamura schreibt: „Der Begriff des Anderen zieht also durchaus eine Grenze zwischen mir und dem außer mir Seienden, jedoch betrachtet er diese Grenze gewissermaßen von innen und belässt es dabei. Der Schattenriss, der sich aus dieser Innensicht der eigenen Außengrenze ergibt, meint damit das Außen in seinem Profil zu bestimmen, verkennt aber dabei, dass es sich nur um das eigene Profil handelt.“⁷⁷ Alfred Schütz ergänzt: „Jedes transzendente Ego hat nun seine Welt, darin alle anderen Subjekte und auch mich, ihrem Sein und Sinn nach für sich konstituiert, aber eben für sich und nicht auch für alle anderen transzendentalen Egos.“⁷⁸ Gravierender ist, dass auf diese Weise der subjektive

⁷² Hua I, S. 125f.

⁷³ Hua I, S. 105.

⁷⁴ Krioukov (2004), S. 95.

⁷⁵ Ebd., vgl. Hua I, S. 167.

⁷⁶ Hua I, S. 131. Hier bieten sich einige Parallelen zum Ansatz von Niklas Luhmann, vgl. Kapitel V.3.1

⁷⁷ Nakamura (2000), S. 71.

⁷⁸ Alfred Schütz: Das Problem der Transzendentalen Intersubjektivität bei Husserl, in: Ders.: *Gesammelte Aufsätze III. Studien zur Phänomenologischen Philosophie*, hrsg. von Ilse Schütz, Dordrecht, Dordrecht 1971, S. 86–118, hier S. 110.

Maßstab, mit dem das eigene Bewusstsein die Welt erfährt, als überindividueller Maßstab begriffen werden kann, an dem sich auch die Welterfahrung anderer „Bewusstseine“ zu orientieren habe.

Ein solches „Doppelspiel“, das „zugleich auf das Eigene und das Allgemeine setzt“ lässt sich auch an eurozentristischen Tendenzen in Husserls Werk beobachten.⁷⁹ Wie erwähnt sieht Husserl die Krise europäischer Wissenschaft darin, den Glauben an eine universale Wissenschaft verloren zu haben.⁸⁰ Indem jegliche Welterkenntnis aus der Selbstkonstitution des (philosophierenden) Egos hergeleitet wird, scheint Husserl eine neue Grundlage für eine universale Wissenschaft gefunden zu haben. Damit ist das philosophierende Ego zum „Träger der zu sich selbst kommenden absoluten Vernunft“ geworden.⁸¹ „Mit dieser hegelianischen Wendung wird der europäische Philosoph zum Heros einer teleologisch verstandenen Menschheitsgeschichte“, schreibt Nakamura – und sieht den hier auftretenden Eurozentrismus geradezu als „Konsequenz“ von Husserls Intersubjektivitätstheorie.⁸² Je mehr das sich eigene Subjekt zum Maßstab der Welterfahrung stilisiert, desto mehr erhebt es sich in der Denkweise zu einem allgemeinen Maßstab der bewussten Erfahrung der Welt – oder wie Nakamura schreibt: „Dem Egozentrismus auf personaler Ebene entspricht ein Eurozentrismus auf kultureller Ebene“. ⁸³ Es verwundert deshalb nicht, dass Husserl die sog. „europäische“ Vernunfttradition gegenüber anderen Denktraditionen überhöht und so eine europäische Perspektive definiert: „Im geistigen Sinn gehören offenbar die englischen Dominions, die Vereinigten Staaten usw. zu Europa, nicht aber die Eskimos oder Indianer der Jahrmarktsmenagerien oder die Zigeuner, die dauernd in Europa herumvagabundieren.“⁸⁴ Aufgrund der so bezeichneten Überlegenheit des europäischen Geistes werden sich außereuropäische Völker nach Husserl demnach eher „europäisieren“, als dass sich Europa im Gegensatz dazu „indianisieren“ würde.⁸⁵ An eben solchen Aussagen entzündet sich später die berechtigte Kritik der postkolonialen Theorie (vgl. Kap. VI). Waldenfels zeigt darüber hinaus, dass hier nicht nur ein problematischer Analogieschluss zwischen Eigenem und Allgemeinen vorliegt, der Nicht-Eigenes abwertet, sondern dass die Konstruktion eines europäischen Subjekts auch in sich nicht funktioniert: „Eine Gruppe, die eine gemeinsame Welt

⁷⁹ Bernhard Waldenfels: *Topographie des Fremden*, Frankfurt am Main 2013, S. 137.

⁸⁰ Edmund Husserl: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie (= Hua VI)*, Den Haag 1962, S. 8.

⁸¹ Hua VI, S. 275.

⁸² Nakamura (2000), S. 63.

⁸³ Ebd., S. 67.

⁸⁴ Hua VI, S. 318f.

⁸⁵ Hua VI, S. 320, vgl. auch Nakamura (2000), S. 64.

bewohnt und gestaltet, ist kein Ich im Großen, wie es Husserls Rede von ‚personalen Einheiten höherer Stufe‘ vermuten lassen könnte“.⁸⁶

Kritisch ist auch insgesamt Husserls Bemühen zu werten, das welterfahrende Ich auf eine „Sphäre purer Eigenheit“⁸⁷ zu reduzieren. Das Ich ist nicht nur „Nichtfremdes“.⁸⁸ In den Cartesianischen Meditationen definiert Husserl das Eigene im Gegensatz zur Unzugänglichkeit des Fremden als das *original Zugängliche*: „Was je original präsentierbar und ausweisbar ist, das bin ich selbst bzw. gehört zu mir selbst als Eigenes.“⁸⁹ Eine solche reine Gegenwart des Ichs, kritisiert Waldenfels, ist jedoch niemals erfahrbar: „Die ‚reine Gegenwart‘ ist immer schon ent-gegenwärtigt, ent-fremdet, verunreinigt, die ‚lebendige Gegenwart‘ immer schon abgelegt und auflebend, sie ist nie reines Leben, reines Bei-sich-sein, reine Selbstgegenwart.“⁹⁰ Denn das Ich, das sich selbst erfährt, ist in diesem Moment schon nicht mehr Ich, erfährt, wenn es erfährt, nur das Ich, das es gewesen ist, nicht das Ich, das es ist. Auf diese Weise ist auch das Eigene nicht so „original zugänglich“, wie es zunächst scheint, und die Fremdheit der Erfahrung schleicht sich in die Sphäre des Eigenen ein.⁹¹

In Husserls Philosophie gibt es zwei weitere Apriori der Wahrnehmung, die mit dem transzendentalen Bewusstsein in einem gewissen Konkurrenzverhältnis stehen. Für Husserl ist der leibliche Körper zwar ein „merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“⁹², der aber immer schon eine Perspektivität voraussetzt, die die Gesamtsicht auf das Wesen der Dinge versteckt. Er ist der „Orientierungspunkt Null“⁹³ unserer Wahrnehmung. Für den späten Husserl wird schließlich der Begriff der „Lebenswelt“⁹⁴ bedeutend, der den grundlegenden „Boden“⁹⁵ jeglicher Erkenntnis darstellt. Diese Erfahrung einer vorgegebenen Erde, durch die sich der menschliche Körper bewegt, ist genauso wie die eigene leibliche Existenz „vortheoretisch“⁹⁶. Sowohl die Lebenswelt, als auch die leibliche Existenz konstituieren ein Schon-immer-vorgegeben-sein, auf das sich menschliche Wahrnehmungsereignisse berufen. Husserl macht die „Krisis“ neuzeitlich-europäischer Wissenschaft daran fest, dass sie solch lebensweltliche Erfahrungen als subjektiv und relativ abtut, die hinter die „objektive Realität“

⁸⁶ Waldenfels (2013), S. 77.

⁸⁷ Waldenfels (1989), S. 54.

⁸⁸ Hua I, S. 131 vgl. ebd., 54f.

⁸⁹ Hua I, S. 144.

⁹⁰ Waldenfels (1992), S. 34.

⁹¹ Vgl. Waldenfels (1989), 55ff.

⁹² Edmund Husserl: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution (= Hua IV)*, Den Haag 1952, S. 159.

⁹³ Hua IV, S. 56, vgl. auch Kaspari (2010), S. 39.

⁹⁴ Hua VI, S. 105-193.

⁹⁵ Hua VI, S. 113.

⁹⁶ Kaspari (2010), S. 91.

der Welt zurücktreten müssen – obwohl diese primären Erfahrungen gerade das *Fundament* jeglicher Wirklichkeitserfahrung darstellen. So konsequent auf das menschliche Subjekt hingedacht, das seine Lebenswelt mit sich selbst im Zentrum stehend und bewegend erfährt, muss Husserl aber folgerichtig von einem Plural der Lebenswelten ausgehen (die sich nur lose auf eine gemeinsame Lebenswelt beziehen). In derselben Weise, wie die Phänomene eines Gegenstands auf ihr eidetisches Wesen verweisen, verweisen beim späten Husserl auch die vielen Lebenswelten auf die eine Lebenswelt.

Als ein „blinde[r] Fleck“⁹⁷ seiner Philosophie erweist sich, dass bei Husserl zwei Apriori miteinander konkurrieren: zum einen das Schon-gegeben-sein der Lebenswelt und der leiblichen Existenz, aber auch das transzendente Eidos Ego, das Husserl zuallererst setzt. Dadurch, dass bei Husserl das individuelle Bewusstsein eine je eigene Weltwahrnehmung konstituiert, muss das Ich (wie bei Leibniz) letztlich „Monade“ bleiben, das bis hin zum getrennten Zeitempfinden⁹⁸ alle Dinge auf eine individuelle und von anderen Monaden unterschiedliche Art und Weise erfährt: „Die Einmaligkeit des Seins“, schreibt Husserl, „haben die Seelen nicht erst unter Umständen in einer vorgegebenen universalen Zeit, sondern aus sich selbst, aus ihrem eigenen zeitlichen Wesen [...] Die Individualität der Seelen besagt in gewissem Sinne unüberbrückbare Trennung, also ein Anders-sein und Außereinandersein“.⁹⁹ Indem Husserl das Ich als der Lebenswelt vorgängig begreift, entzieht er seiner Theorie der Intersubjektivität den verbindenden Boden.

Der Darstellung von Husserls Ansatz wurde hier viel Raum gegeben, denn auch die folgenden Kapitel werden immer wieder auf die Fragestellungen zurückkommen, die sein Ansatz aufwirft. Gerade die innere Logik der fragwürdigen Annahmen Husserls sollte hier nachvollzogen werden, um zu zeigen, dass diese zwar teils von fragwürdigen Setzungen ausgehen, dass das Zustandekommen dieser Setzungen aber nachvollziehbar und verständlich erscheint. Die große Bedeutung von Husserls Philosophie erwächst daraus, dass er die in der Philosophie des 19. Jahrhundert oftmals vorherrschende Subjekt-Objekt-Spaltung überwindet und die gegenseitige Verwiesenheit von Wahrnehmungsakt und Wahrnehmungsgegenstand herausarbeitet. Im Zentrum von Husserls Ansatz steht die Reflexion des eigenen Bewusstseins, das bei Husserl Grundlage jeglicher Welterfahrung ist. Auf die Weise zeigt er neue Wege der „Zugänglichkeit des Unzugänglichen“ auf, stößt aber gleichermaßen auf *Unzugänglichkeiten im vermeintlich Zugänglichen*. Auch Erscheinungen des Fremden – so lässt sich Husserl interpretieren –

⁹⁷ Ebd., S. 94.

⁹⁸ Hua XV, S. 338.

⁹⁹ Hua XV, S. 334f.

gründen in der eigenen Perspektive. Dies erscheint als nicht unbegründete These, die freilich neue Fragen hinsichtlich des Wesens des Fremden aufwirft.

Als inspirierend für die Philosophie des 20. Jahrhundert erwies sich darüber hinaus, dass Husserl die Pluralität des Seins und ihre mannigfaltigen Erscheinungsweisen sehr ernst nimmt. Die Pluralität der Erscheinungsformen wird bei Husserl jedoch durch eine Umklammerung an zwei Seiten wieder zusammengehalten: durch das reine transzendente Subjekt auf der einen, das allgemeine Wesen des Seins auf der anderen Seite. „Man kann sagen“, schreibt Waldenfels, „dass Husserl einen vielleicht letzten Versuch macht, Fülle, Vielfalt und Offenheit der Erfahrung zusammenzudenken mit einer umfassenden und durchgängigen Vernunftordnung, die nirgends anders ihren Grund findet als eben in der historisch sich verzweigenden Erfahrung selbst.“¹⁰⁰ Dieser „Heroismus“ einer kämpferischen Vernunft jedoch gerate „an seine Grenze, wenn sich zeigen sollte, dass die ‚wahre und volle Rationalität‘ selbst nur eine Idee ist, und zwar eine europäische Idee, die nicht einfach den ‚Sachen selbst‘ entstammt.“¹⁰¹ Um der drohenden Gefahr des Relativismus zu begegnen, erhebt Husserl den Zugang zum „Eigenen“ auf die Höhe eines Zugangs zum „Allgemeinen“.

Dennoch macht Husserl deutlich, wie wichtig es ist, die eigene Wahrnehmung der Welt zu verorten und das eigene Subjekt als Ort der Wahrnehmung mit in den Blick zu nehmen und zu reflektieren. Zudem ist es ein Verdienst Husserls, „wiederentdeckt zu haben, dass Sinn und Ideen nicht nur ihre Zeit haben, sondern auch ihren Ort in der Welt.“¹⁰² Mit dem Begriff der Lebenswelt schuf Husserl einen Begriff, der sehr einflussreich in Sozial- und Kulturwissenschaften und auch von Bedeutung auch für vorliegende Studie ist.¹⁰³

Indem die Grundlage der phänomenologischen Erkenntnistheorie Husserls dargestellt wurden, werden auch die im Folgenden rezipierten Ansätze Merleau-Pontys, Lévinas' und Waldenfels' leichter verständlich. Alle drei beziehen sich auf Husserls Ansatz und fügen so nicht zuletzt seinem phänomenologischen Begriff des Fremden neue Facetten hinzu.

¹⁰⁰ Waldenfels (1992), S. 39.

¹⁰¹ Ebd., S. 40.

¹⁰² Waldenfels (2013), S. 137.

¹⁰³ In diesem Zusammenhang sei vor allem auf die Arbeiten von Alfred Schütz, Thomas Luckmann und Jürgen Habermas verwiesen (vgl. Waldenfels (1992), 78f., 100). Schütz und in seiner Nachfolge Luckmann rezipierten Husserls Begriff der Lebenswelt für die soziale Theorie und schufen so einen sehr prägenden sozialtheoretischen Begriff (vgl. Alfred Schütz, Thomas Luckmann: *Strukturen der Lebenswelt*, Neuwied 1975). Genauso war er auch für Jürgen Habermas' Theorie Kommunikativen Handelns sehr prägend. Habermas setzt sich intensiv mit der Philosophie Husserls auseinander, kritisiert jedoch die egologische Zielrichtung des phänomenologischen Lebensweltkonzepts, demgegenüber er Lebenswelt als transzendentalen Rahmen einer dialogischen Intersubjektivität versteht (vgl. Jürgen Habermas: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, Frankfurt am Main 1981).

3.2 Maurice Merleau-Ponty: Leiblichkeit der Welt, Fremdheit des Ich, Ambiguität

MAURICE MERLEAU-PONTY¹⁰⁴ ist stark beeinflusst von Husserls Philosophie und bestrebt, dessen phänomenologischen Ansatz weiter zu konkretisieren. Besonders inspiriert ihn das Spannungsverhältnis der zwei Extreme Subjektivismus und Objektivismus, die auch Husserl zu verbinden versucht. Für vorliegende Studie bietet Merleau-Pontys Werk vor allem deshalb eine spannende Perspektive, weil es sich zwischen den philosophischen Richtungen der Phänomenologie und des Strukturalismus hin und her bewegt.¹⁰⁵ Merleau-Pontys Werk stellt daher eine Brücke zur ordnungstheoretischen Perspektive dar, die in Kapitel V vorgestellt wird. Merleau-Ponty untersucht, in welche Strukturen die subjektive Welterfahrung eingebunden ist, und wie sich diese auf das Subjekt auswirken. Durch ihr Eingebundensein in die Strukturen der Welt sind Subjekte auf vielfältige Weise miteinander verbunden, sodass sich hier intersubjektive Verbindungslinien ergeben, die bei Husserl noch fragwürdig waren. Gleichzeitig sieht sich das wahrnehmende und denkende Subjekt durch diese Gebundenheit in seiner vorgängig erscheinenden Souveränität hinterfragt, sodass sich bei Merleau-Ponty neue Fragen nach der *Fremdheit des Eigenen* stellen.

In seinem Werk „Phänomenologie der Wahrnehmung“ schreibt Merleau-Ponty über sein eigenes Philosophieren als „eine Situation, in der ich beinahe blindlings meinen Weg suche, bis dass auf fast wunderbare Weise Gedanken und Worte sich mir gleichsam von selbst fügen“. Im ganzen Leben sei das Ich es selbst transzendierenden Dingen zugewandt, deren „Geheimnis“ das Ich noch viel weniger vollständig zu entschlüsseln vermöge als die Komplexität der eigenen Gedankenprozesse. Bei dieser das Ich übersteigenden Welt handele es sich aber nicht einfach um ein transzendentes „An-sich-sein“ von Welt und Ideen, wie der Realismus behauptete. Denn „in Descartes‘ Rückgang von Dingen und Ideen aufs Ich“ bleibe ein „unveräußerlich Wahres“. „Selbst die Erfahrung transzendenter Dinge wäre nicht möglich, trüge und fände ich nicht schon ihren Entwurf in mir.“¹⁰⁶ Bereits an dieser Passage lässt sich erkennen, dass viele von Husserls Themenstellungen auch bei Merleau-Ponty wieder erscheinen: Da ist zum einen die Frage nach dem eigenen Bewusstsein und damit verbunden die Beschäftigung mit der Philosophie Descartes', die ja auch für Husserl eine gewichtige Rolle spielt; und zum anderen wird auch

¹⁰⁴ Hier wird als einführende Literatur vor allem zitiert: Waldenfels (1987b); Kaspari (2010). Weitere Einführungen in das Werk Merleau-Pontys sind z. B.: Christian Bermes: *Maurice Merleau-Ponty zur Einführung*, Hamburg 1998; Paul Good: *Maurice Merleau-Ponty. Eine Einführung*, Düsseldorf 1998; James Schmidt: *Maurice Merleau-Ponty. Between phenomenology and structuralism*, London 1985.

¹⁰⁵ Vgl. Schmidt (1985).

¹⁰⁶ Maurice Merleau-Ponty: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin 1966, S. 421.

hier auf die Bezogenheit von erfahrener äußerer Welt und erfahrendem innerem Bewusstsein verwiesen, was Husserl als „intentionale“ Erfahrung der Welt beschreibt.

Von entscheidender Bedeutung ist für Merleau-Ponty die Rolle des Leibes bei der Wahrnehmung der Welt: In der Leiblichkeit eröffnet sich für Merleau-Ponty eine „dritte Dimension“, „in der sich die Extreme des Objektivismus und Subjektivismus auflösen, ohne dass ihre berechtigten Belange preisgegeben werden“¹⁰⁷. Im menschlichen Körper finden „Dualismen von Subjekt *versus* Objekt und Innen *versus* Außen“¹⁰⁸ zueinander bzw. fallen „Strukturen“ der Autonomie und Abhängigkeit ineinander. In der Frühphase seines Werks untersucht Merleau-Ponty vor allem die „Struktur des Verhaltens“ (so der gleichnamige Titel seines ersten Hauptwerks)¹⁰⁹ und des Bewusstseins. Auch das Bewusstsein ist nicht rein vorgegeben, sondern es gibt schon immer „Strukturen des Bewusstseins“ – insofern Strukturen im Bewusstsein explizit werden, ist aber auch ein „Bewusstsein von Strukturen“ möglich.¹¹⁰

Waldenfels schreibt: „Mit den Strukturen und Gestalten des Verhaltens eröffnet sich erstmals die gesuchte dritte Dimension. Struktur und Gestalt sind weder Ding, d. h. Produkt einer intellektuellen Synthese, sie verkörpern vielmehr die ursprüngliche *Organisation* der Wirklichkeit selber. Dementsprechend ist auch das Verhalten weder bloßes Ding, nämlich ein Komplex von Körpermechanismen, noch bloßes Bewusstsein, nämlich geistige Tätigkeit, sondern es bedeutet zunächst einen Prozess der *Selbstorganisation*, der sich spontan vollzieht. In diesem Zusammenhang ist auch von *Ambiguität* die Rede.“¹¹¹ Der Begriff der „Ambiguität“ gewinnt für Merleau-Ponty im Laufe seines Werks eine immer zentralere Rolle. Als schlechte Ambiguität bezeichnet Merleau-Ponty diejenige, die man einfach über sich ergehen lässt, als gute Ambiguität eine solche, die in ihrer Widersprüchlichkeit selbst zum Thema wird.¹¹² Auch seine Leiblichkeit gibt dem Menschen auf, sich mit seiner Vieldeutigkeit auseinanderzusetzen: Als Leib sind Menschen weder Ding noch reines Bewusstsein, sie sehen und werden gesehen, werden berührt und berühren.

Im Laufe seines philosophischen Schaffens unterstreicht Merleau-Ponty immer stärker die Rolle des Leibes als Vollzugsort des wahrnehmenden Bewusstseins und weitete dies schließlich zu einer Philosophie, die die alles verbindende „Leiblichkeit“ der Welt betont. Jeder Sinn, jedes Bewusstsein in ihr ist leiblich verankert. Dies bezeichnet Merleau-Ponty immer wieder mit dem

¹⁰⁷ Waldenfels (1987b), S. 150.

¹⁰⁸ Kaspari (2010), S. 177.

¹⁰⁹ Maurice Merleau-Ponty: *Die Struktur des Verhaltens*, Berlin, New York 1976.

¹¹⁰ Vgl. Waldenfels (1987b), S. 157.

¹¹¹ Ebd., S. 155.

¹¹² Vgl. ebd., S. 174–178.

Begriff der „Inkarnation“: „[D]er Körper ist die geronnene oder verallgemeinerte Existenz und die Existenz ist eine ständige Inkarnation“.¹¹³ Waldenfels schreibt über Merleau-Ponty: „Der Leib bezeichnet fortan die Sichtbarkeit und das Sichtbarwerden der Dinge selbst, einen Prozess also, an dem Ich und die Andern partizipieren, sofern wir selbst zur Welt gehören“.¹¹⁴

Die Eingebundenheit des Ichs in leibliche und weltliche Strukturen öffnet bei Merleau-Ponty einen *Raum der Intersubjektivität*, der bei Husserl noch verschlossen blieb. Husserl möchte Weltwahrnehmung rein egologisch aus dem Bewusstsein des Ichs herleiten, sodass eine Schlucht zu Bewusstseinen anderen Menschen aufreißt, die kaum zu überwinden ist – folgt schließlich doch aus jedem Bewusstsein eine je individuelle Wahrnehmung der Welt, die sich logisch kaum auf ein *gemeinsames* Weltbewusstsein *aller* „Bewusstseine“ zurückführen lässt. Bei Merleau-Ponty ist jedoch die eigene Welt immer schon eine geteilte Welt, und der eigene Leib immer schon ein mit anderen geteilter Körper. Diesen Zustand bezeichnet Merleau-Ponty als „zwischenleibliches Sein (*intercorporité*)“¹¹⁵ bzw. als gemeinsam geteilte „Mitwelt (*intermonde*)“¹¹⁶. Der Leib ist Medium der eigenen Wahrnehmung, zugleich wird der Mensch in „Gestalt“ seines Leibes von anderen wahrgenommen. „Die wahrgenommene Welt ist keine abgeschlossene Privatwelt; sie ist eine immer schon mit Anderen geteilte und offene Welt. Auch der eigene Leib ist nicht ein Bereich verborgener Intimität, sondern ein *Zwischenleib*, der im Medium des Fleisches der Welt und den anderen zugänglich ist.“¹¹⁷

Ein reines Für-sich-sein wäre nur möglich, „wenn es jemand gelänge, stillschweigend seine eigene Existenz zu konstatieren, ohne irgendetwas zu sein oder irgendetwas zu tun; doch das ist unmöglich, denn existieren heißt Zur-Welt-Sein“.¹¹⁸ Wie in einem „Chiasma“¹¹⁹ sind Leib und der Raum der Welt miteinander verwoben. Aus der Räumlichkeit des Leibes erwächst ein Bewusstsein für den den Leib umgebenden Raum, durch ihren räumlichen Leib werden Menschen von anderen Menschen wahrgenommen. Kaspari schreibt: „Der Leib, den Husserl transzendental umgehen wollte, dessen Schatten er aber nie ausweichen konnte, steht bei Merleau-Ponty mitten in den Brüchen, die Husserls Philosophie aufgebracht hat.“¹²⁰

¹¹³ Im Original: „...le corps est l'existence figée ou généralisée et l'existence une incarnation perpétuelle“, variierte Übersetzung: Merleau-Ponty (1966), S. 199.

¹¹⁴ Waldenfels (1987b), S. 200.

¹¹⁵ Maurice Merleau-Ponty: *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen*, München 1986, S. 187.

¹¹⁶ Merleau-Ponty (1966), S. 408.

¹¹⁷ Kaspari (2010), S. 185.

¹¹⁸ Merleau-Ponty (1966), S. 413.

¹¹⁹ Merleau-Ponty (1986), S. 209.

¹²⁰ Kaspari (2010), S. 177.

Besonders in seinem Spätwerk deutet Merleau-Ponty Husserls intentionalen Ansatz so neu aus. Sieht Husserl noch das transzendente Bewusstsein als Urgrund der Weltwahrnehmung, ist es bei Merleau-Ponty der leibliche Körper, der immer schon eine Perspektivität voraussetzt. Jedes Sehen ist zugleich ein Nichtsehen.¹²¹ „Das Fleisch eröffnet einen Zugang zum Unsichtbaren am Sichtbaren, der zugleich eine allgemeine, perspektivlose Zugänglichkeit verschließt. Die Wahrnehmung bleibt an die Perspektive des Leibes gebunden.“¹²²

Die Strukturen, in die das eigene Ich eingebunden ist, können jedoch so übermächtig werden, dass das eigene Ich gleichsam nicht mehr das Eigene ist. Die Eingebundenheit in die leiblichen Strukturen hat bisweilen eine Fremdheit zur Folge, mit der das Bewusstsein der eigenen leiblichen Existenz gegenübersteht. Auch der selbstreflektierende Blick auf das Ich ist bestimmt durch vielfältige Strukturen des Sehens. Ich ist ein οὐτις, ein Niemand, schreibt Merleau-Ponty in Anspielung an Homers Odyssee.¹²³ Merleau-Ponty geht jedoch nicht so weit wie die Strukturalisten und späteren Poststrukturalisten, Strukturen als so umfassend zu verstehen, dass sie das menschliche Subjekt in Einzelstrukturen auflösen, obwohl sich auch schon bei Merleau-Ponty zahlreiche Anklänge an die seinerzeit stärker werdende philosophische Strömung des Strukturalismus finden.

Jeder Blick auf das „Sichtbare“, so Merleau-Ponty in seinem Spätwerk, verbirgt zugleich das „Unsichtbare“, das hinter nicht-gesehenen Blicken verschwindet, eine Gesamtschau ist niemals möglich. Vieles erinnert hier an die ontologische Differenz von Seiendem und Sein bei Heidegger, ohne dass es zu einer „völligen Deckung“ kommt: „Das Sein ist *im* Seienden gegenwärtig, die Differenz von Ontologischem und Ontischem ist keine absolute“¹²⁴.

Merleau-Ponty zeigt auf, dass das Ich in fremde Strukturen eingebunden ist, aus denen es erst werdend hervorgeht. Von einer monadischen „Reinheit“ des Ichs kann und will Merleau-Ponty nicht mehr sprechen, was viele Aporien Husserls in Bezug auf die Intersubjektivität auflöst, aber zugleich neue Probleme schafft. Das leibliche Ich bei Merleau-Ponty hat durch seine „Zwischenleiblichkeit“ sowohl immer schon als auch einen inkarnierten Bezug zum Anderen und Fremden, aber ein autarkes Subjekt ist es nicht. Diese widersprüchliche, ambige Beziehung zwischen dem Eigenen und Fremden wird vorliegende Studie im Verlauf, besonders in Kapitel V weiter beschäftigen.

¹²¹ Vgl. Waldenfels (1987b), S. 201.

¹²² Kaspari (2010), S. 185.

¹²³ Vgl. Waldenfels (1987b), S. 199.

¹²⁴ Ebd., S. 203.

3.3 Emmanuel Lévinas: Unerreichbare Transzendenz des Anderen

EMMANUEL LÉVINAS¹²⁵ beschäftigt sich sehr tiefgehend mit dem Problem, das im Kapitel über Husserls Phänomenologie deutlich wurde: mit der problematischen Idee, das Nicht-Eigene nur als Modifikation des Eigenen zu betrachten. Vor diesem Hintergrund radikalisiert Lévinas den Begriff der Andersheit und zeigt, dass in jedem Anderem zugleich etwas unerreichbar Fremdes verborgen ist. 1961 veröffentlicht er eines seiner Hauptwerke „Totalität und Unendlichkeit“. Hier entfaltet er den Gedanken einer unendlichen Andersheit, die die „Totalität“ des Seins übersteigt und sich ihr entzieht. So hält in die Phänomenologie die Philosophie einer radikalen Transzendenz des Anderen Einzug, die prägend für Lévinas' Werk wird. Diese Perspektive „erweitert“ so das phänomenologische Denken um eine „Tiefendimension“¹²⁶.

Zuvor schon trug Lévinas, wie unter IV.2 erwähnt, maßgeblich dazu bei, die Philosophie der Phänomenologie in Frankreich zu verankern (u. a. indem er sich an der Übersetzung von Husserls „Cartesischen Meditationen“ beteiligte).¹²⁷ Seine ersten Werke sind kritische Auseinandersetzungen mit der Philosophie Husserls und Heideggers. „Es ist kein Zufall, dass der Titel des Frühwerks ‚Vom Sein zum Seienden‘ (1947) eine Umkehrung der von Heidegger geforderten Blickrichtung beinhaltet.“¹²⁸ Das Sein ist für Lévinas nicht der Zielpunkt einer philosophischen Weltdeutung wie für Heidegger, sondern ein bloßes „Es gibt“. Dieser monotonen Abfolge von „Es gibt“-Momenten¹²⁹ steht das Subjekt mit Schrecken gegenüber. Alles Existierende muss sich zum ziellosen Sein immer wieder neu verhalten – erst dadurch

¹²⁵ Hier wird als einführende Literatur vor allem zitiert: ebd. Weitere Einführungen sind z. B.: Werner Stegmaier: *Emmanuel Levinas zur Einführung*, Hamburg 2009; Bernhard H. F. Taureck: *Emmanuel Lévinas zur Einführung*, Hamburg 2006. Auf die religionspädagogische und theologische Literatur zu Lévinas wurde schon in Kap. IV.1 verwiesen.

¹²⁶ Waldenfels (1987b), S. 263.

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 35.

¹²⁸ Ebd., S. 220. Zur Philosophie Heideggers müssen hier einige Schlaglichter genügen: Was Heidegger, „wie er sich selbst ausdrückt, wie ein Zauber an Husserl fesselte, das war ähnlich wie bei dessen frühen Schülern der Durchbruch zu den Sachen selbst [...]. Gleichzeitig stieß er sich daran, dass Husserl die Sachbezüge am Ende doch wieder auf ein transzendentes Bewusstsein zurückführte.“ (Waldenfels (1992), 48f.). Zentral für Heideggers Philosophie ist die Suche nach dem „Sein“ – er macht die „Krise“ der europäischen Philosophie an ihrer „Seinsvergessenheit“ fest: Sie habe sich nur an den materiellen Wesenheiten des „Seienden“ orientiert, aber außer Acht gelassen, dass Dinge stets in einer Beziehung auf andere Dinge gerichtet sind, und vor allem in einem zeitlichen Zusammenhang stehen (so vor allem in seinem Hauptwerk „Sein und Zeit“). Dieser größere Verstehenshorizont der Dinge, der sich ergibt, wenn man ihren zeitlichen Bezugsrahmen und Beziehungskontext miteinbezieht, ist das „Sein“. Die Deutung des Seins ist das Ziel einer hermeneutischen Phänomenologie, wie Heidegger sie selbst nennt. Seiendes ist nur über seinen Bezug zum Sein verstehbar, doch das Sein ist dennoch nur rein präsentisch im Seienden erfahrbare, ohne jedoch selbst „Seiendes“ zu sein. Durch diese Differenz entzieht sich das Sein letztlich jedem Zugriff: Die Frage nach dem Sein führt stets auf etwas Seiendes zurück. „Wahrheit“, die bei Husserl noch als allmähliche Angleichung an das Wesen der Sache gedacht wird, „verwandelt sich in ein Doppelspiel von Entbergung und Verbergung“. Das „Sein, das sich in der ontologischen Differenz vom Seienden abhebt, lässt Seiendes sichtbar werden, indem es sich selbst jedem Zugriff entzieht.“ (Waldenfels (1992), S. 51). Zur weiteren Einführung in Heideggers Philosophie vgl. z. B. Günter Figal: *Martin Heidegger zur Einführung*, Hamburg 2011.

¹²⁹ Vgl. Waldenfels (1987b), S. 221.

erwächst Bewusstsein und Zeitlichkeit, entsteht letztlich das Sinnvolle und Gute. Großen fundamentalontologischen Weltentwürfen, wie sie Heidegger anstrebt, steht Lévinas auch aus seiner privaten Erfahrung heraus skeptisch gegenüber. Als nach Frankreich ausgewanderter Jude muss Lévinas erleben, wie seine gesamte litauische Familie im Holocaust stirbt, aber auch die Machthaber in Frankreich mit der neuen totalitären Ordnung sympathisieren.¹³⁰ Die philosophisch-ontologische Suche nach dem Sein, die etwa Heidegger anstrebt, steht solchen politischen Entwicklungen machtlos gegenüber, wie es auch ein Zitat von Theodor Adorno verdeutlicht: Die „Ontologisierung der Geschichte“ gestatte es, „der unbesehenen geschichtlichen Macht Seinsmächtigkeit zuzusprechen und damit die Unterordnung unter historische Situationen zu rechtfertigen, als werde sie vom Sein selbst geboten.“¹³¹

Diese Skepsis gegenüber ontologischen Universalwürfen verstärkt sich mit dem Erscheinen von „Totalität und Unendlichkeit“. Nicht mehr der Schrecken gegenüber dem „Übel des Seins“ steht hier im Vordergrund, sondern vielmehr wird die Ablehnung der Ontologie anders begründet: Der Grundirrtum aller abendländischen Seinslehren ist Lévinas zufolge, dass sie Sein stets als „Totalität“ auffassen.¹³² Dadurch verlieren sie jedoch den Blick für echte Transzendenz, sowohl des „menschlichen“ als auch des „göttlichen Anderen“. Lévinas sucht nach Möglichkeiten, wie man über das Andere sprechen kann, ohne es wie Husserl als „Alter ego“ aus dem Eigenen herzuleiten, oder es andererseits als bloßen „Gegensatz“ zum Eigenen zu verstehen. Beide Ansätze verstehen das Wesen des Anderen aus einem eigenen Bezugsrahmen heraus, aus einem subjektiv-egoistischen Impetus, der Wesen und Positionalität des Anderen *in seiner Gänze* zu ergründen versucht. Ein solcher Versuch, das Andere zu verstehen, erhebt letztlich einen totalen Anspruch, indem er sowohl das Eigene als auch das Andere in ihrem Verhältnis zueinander beschreibt, und sich damit zugleich eine Beurteilungsposition zuschreibt, die solche letztlichen Urteile fällen kann. Gewissermaßen der Endpunkt jener Festschreibung des Anderen ist die „Totalität des Krieges“¹³³. Der Krieg ruft eine „Ordnung ins Leben, der sich niemand entziehen kann“.¹³⁴

„Wie aber kann das Selbe, das als Egoismus auftritt, eine Beziehung mit dem Anderen eingehen, ohne es zugleich seiner Andersheit zu berauben?“¹³⁵ Die Antwort liegt für Lévinas darin, das Andere als ein „Eschaton“ zu begreifen, das sich allen eigenen

¹³⁰ Vgl. ebd., 218ff.

¹³¹ Theodor W. Adorno: *Negative Dialektik*, Frankfurt a.M. 1966, S. 133.

¹³² Vgl. Waldenfels (1987b), S. 221.

¹³³ Lévinas (1987), S. 19–34.

¹³⁴ Waldenfels (1987b), S. 222.

¹³⁵ Lévinas (1987), S. 43.

Beurteilungsmaßstäben entzieht. Es spricht nur durch ein „Antlitz (visage)“ zum eigenen Subjekt, liegt aber konsequent außerhalb des eigenen Machtbereichs. Um über das Andere zu sprechen, ist daher ein „eschatologisches Sprechen“ nötig, das religiösen Sprachformen über Transzendenz sehr nahe kommt: Es ist ein Sprechen über das Andere, im Wissen darum, dass immanente Verständniskriterien (wie eine überdauernde Räumlichkeit oder Zeitlichkeit) nicht mehr greifen. Die Utopie, die Lévinas der „Totalität des Kriegs“ entgegensetzt, ist eine „Eschatologie des Friedens“, die auf einen Zustand des Friedens hinführt, der sich freilich jenseits „all unserer temporalen Horizonte“¹³⁶ entfaltet.

Im Aufsatz „Die Spur des Anderen“ (1963) verdichtet Lévinas die Entzogenheit des Anderen im Bild der Spur, die vor allem den zeitlichen Vorsprung betont, mit dem sich das Andere durch die eigenen Ordnungen zieht und sich so entzieht:

„Die Spur als Spur führt nicht nur zur Vergangenheit, sondern ist das *Übergehen* selbst zu einer Vergangenheit, die entfernter ist als alle Vergangenheit und als alle Zukunft, welche noch zu meiner Zeit gehörten, zur Vergangenheit des Anderen, in der sich die Ewigkeit abzeichnet – absolute Vergangenheit, die alle Zeiten eint. [...] Aber das Antlitz leuchtet in der Spur des Anderen: Was in ihr sich darbietet, ist auf dem Wege, sich von meinem Leben abzulösen und sucht mich heim als ein solches, das schon absolviert ist. Jemand ist schon vorübergegangen. Seine Spur *bedeutet* nicht sein Gegangensein – wie sie nicht seine Arbeit oder seinen Genuss in der Welt *bedeutet*; sie ist die Verwirrung selbst, die sich mit nicht zurückweisbarem Ernst eindrückt (man möchte sagen, eingraviert).“¹³⁷

In einem absoluten Sinne entzieht sich auf diese Weise auch Gott dem menschlichen Bilde, so Lévinas, und wendet sich mit folgendem Zitat subtil gegen die Husserl'sche Vorstellung vom transzendentalen Eidos Ego, von dem alle Ichs dieser Welt nur Ähnlichkeitsbilder sind: „Der Gott, der vorbeigegangen ist, ist nicht das Urbild, von dem das Antlitz das Abbild wäre. Nach dem Bilde Gottes sein heißt nicht, Ikone Gottes sein, sondern sich in seiner Spur befinden. Der geoffenbarte Gott unserer jüdisch-christlichen Spiritualität bewahrt die ganze Unendlichkeit seiner Abwesenheit, die in der personalen Ordnung selbst ist. Er zeigt sich nur in seiner Spur, wie in Kapitel 33 des Exodus. Zu ihm hingehen heißt nicht, dieser Spur, die kein Zeichen ist, folgen, sondern auf die Andern zugehen, die sich in der Spur halten.“¹³⁸

¹³⁶ Vgl. Waldenfels (1987b), S. 238.

¹³⁷ Emmanuel Lévinas: *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*, Freiburg im Breisgau, München 1983, 234f.

¹³⁸ Ebd., S. 235.

Die „Beziehung zwischen Mensch und Gott“ schreibt Waldenfels über Lévinas „gilt ihm als eine Beziehung zwischen zwei Freiheiten. Zwei Freiheiten sind jedoch nur denkbar, wenn sie selbstständig und getrennt existieren. Es ist darum durchaus konsequent, wenn Levinas sie zunächst in derselben philosophischen Sprache beschreibt.“¹³⁹ Lévinas beschreibt so eine weitere Gemeinsamkeit, die das menschliche und göttliche Unendlich-anders-sein verbindet: Es ist nicht einfach das Andere, sondern unendlich anders als *Person*. Aus diesem Grund kann Lévinas von Anderem nicht wie vom *es* einer Sache sprechen, aber auch nicht vom *Du* (wie es etwa Martin Buber tun würde), welches sich in einer gleichberechtigten Gesprächssituation mit dem Ich befindet. Der*die Andere ist „ille“, zwar Person, aber auch sprachlich auf Abstand und entzogen. Diese besondere Art der Abwesenheit umschreibt Lévinas mit einem Neologismus als „Illeität“ des Anderen.¹⁴⁰

Die „unaufholbare Verspätung“, mit der das Ich dem*der Anderen begegnet, begründet für Lévinas einen ethischen Anspruch. Egal wie sehr das egoistische Ich versucht, Andere seinem eigenen Weltverständnis zu unterwerfen, stets wird der*die Andere schon zuvor da gewesen sein und unterläuft auf diese Weise jeden subjektiven Totalanspruch. Die Spur ist nicht ein Zeichen, das sich einfach in die eigene Welt einordnen ließe. Sie ist Verwirrung der subjektiven Ordnung, ein uneinholbarer Anspruch an das Eigene, hinter dem sich eine große Leere auftut. „Ich öffnete ... er war verschwunden“, zitiert Lévinas das Hohelied 5,6: „Meine Anwesenheit entspricht nicht der äußersten Dringlichkeit der Vorladung. Ich bin angeklagt, weil ich zu spät gekommen bin.“¹⁴¹ Mit solchen Sätzen umreißt Lévinas’ zweites großes Werk: „Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht“ (1978) eine radikale Ethik, die sich schon zuvor abzeichnet, aber als kennzeichnend für die dritte Phase in Lévinas’ Philosophie gesehen werden kann. Lévinas versteht nun „Ethik als Erste Philosophie“, woraus die „äußersten Konsequenzen“ gezogen werden.¹⁴²

Schon der bemerkenswerte Titel „Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht“ (frz. „Autrement qu’être ou au-delà de l’essence“) zeigt an, dass auch in diesem Werk eine Transzendenz im Zentrum steht, die über das bloße Sein des Seins hinausgeht. Sein ist für Lévinas zuerst ein „es gibt“, ein gestaltloses, anonymes Seinsgeschehen, das sich einfach ereignet: „Es regnet“ oder „Es ist heiß“ – vor allem aber ist es ohne „jede ethische Bedeutung“

¹³⁹ Waldenfels (1987b), S. 226.

¹⁴⁰ Lévinas (1983), S. 235; vgl. auch Waldenfels (1987b), S. 258.

¹⁴¹ Emmanuel Levinas: *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, Freiburg im Breisgau, München 1992, S. 199.

¹⁴² Waldenfels (1987b), S. 222.

und damit letztlich sinnlos.¹⁴³ Alles Seiende verhält sich zum Sein in einer bestimmten Weise: im „inter-esse“. Dieses Inter-esse der Seienden deutet nun Lévinas auf eine eigene Weise. Es ist weniger geistige Teilnahme darunter zu verstehen, als vielmehr, der Bedeutung des frz. Wortes „intéressement“ folgend, Gewinnstreben und ein Sich-im-Sein-behaupten.¹⁴⁴ Im Inter-esse versucht das Seiende sich das Sein nutzbar zu machen, zu seinem eigenen Vorteil und auf Kosten anderer. Gleichzeitig bleibt es damit aber im Sein gebunden. „Anders als sein“ bedeutet damit also nicht „nichtsein“¹⁴⁵, sondern es bedeutet für Lévinas, sich dem Wesen des Inter-esse zu entziehen, das rein auf den egoistischen Nutzen ausgerichtet ist: „Dass das so aufgefasste ‚Wesen‘ mit Heideggers Seinsdenken nicht mehr viel gemein hat, ist evident. Die ‚essence‘ muss als ein Denkmodell betrachtet werden, das Levinas entworfen hat. Doch ist es keineswegs Produkt seiner Phantasie. Es lässt sich nicht leugnen, dass in diesem Modell charakteristische Züge von mancherlei abendländischen Seinslehren vereinigt sind und dass Levinas’ Kritik an der ontologischen Philosophie durchaus ernst genommen werden muss.“¹⁴⁶

Lévinas setzt dem eine Ethik entgegen, in der das Seiende sich selbst zurücknimmt und anderes Seiendes aus sich selbst hervortreten lässt. Diese Ethik findet ihren Grund im Sprechen als solches. Anders als das Denken ist das Sagen etwas, das Andere immer schon voraussetzt (ähnlich wie bei Merleau-Ponty der eigene leibliche Körper immer schon von Anderen wahrgenommen wird). Im Sagen ver-äußert sich das Eigene gewissermaßen, und richtet sich an Andere, die das Sagen als Gesagtes aufnehmen. Immer steckt im Sagen ein Überschuss, es ist „unendlich“ mehr als das, auf was es in der Interpretation auf das Gesagte festgesetzt wird. Der*die Sprechende muss darauf vertrauen, dass sein Sagen in seinem Sinne aufgenommen wird. Für Lévinas erwächst daraus eine ethische Aufgabe, die im Gegensatz zum egoistischen Interesse steht: das Eigene muss im Gesagten nach dem Sagen der Anderen suchen. Lévinas nennt diese Aufgabe „Reduktion“.¹⁴⁷

„Das Ich, von dem Levinas spricht, ist offenbar nicht das selbstherrliche ‚ego‘ des ‚ego cogito‘. Es ist sein Gegenteil. An die Stelle der berühmten Selbstsetzung des Ich tritt eine Absetzung des Ich.“¹⁴⁸ Das Ich ist in seiner ganzen leiblichen Existenz immer schon auf andere verwiesen und muss diese Existenz, ohne dass es sich jemals dazu freiwillig bereit erklärt hätte, geduldig ertragen. „Die Passivität des Leibes, die schon bei Husserl und Merleau-Ponty eine Rolle spielt,

¹⁴³ Vgl. ebd., S. 240.

¹⁴⁴ Lévinas (1992), 26, vgl. vor allem Fußnote d.

¹⁴⁵ Ebd., S. 24.

¹⁴⁶ Waldenfels (1987b), 240f.

¹⁴⁷ Ebd., S. 252.

¹⁴⁸ Ebd., S. 243.

wird zur *patience*, die sich als ‚Geduld des Lebens‘ in der Mühsal von Müdigkeit, Arbeitsanstrengung, Schmerz und Altern bekundet, aber auch in ethischen Formen des Opfers, der Stellvertretung, der Bürgschaft für den Anderen, die jeder Initiative vorausgehen.“¹⁴⁹

Das Ich wird auf diese Weise in eine Welt hineingeboren, in der Taten begangen wurden, die das Ich nicht begangen hat, in der die Ansprüche des Anderen nur noch als verwirrende Spur zurückbleiben: „Als Spur seiner selbst, als Spur in der Spur des Verlassens, ohne dass jemals die Zweideutigkeit sich auflöst, nimmt es [das Gesicht des Nächsten] das Subjekt in Beschlag, ohne in eine Korrelation mit ihm einzugehen, ohne mir in einem Bewusstsein gleichzuwerden – indem es mir, bevor es erscheint, gebietet“.¹⁵⁰ Für Lévinas liegt das ethische Gebot in der „Stellvertretung“¹⁵¹, in der das Ich die Ansprüche derer vertritt, die sich nicht selbst vertreten können, und indem es für die Missetaten anderer stellvertretend büßt. Für Lévinas ist eine solche Haltung die Grundbedingung für alle Solidarität und Sozialität, selbst eine kleine Geste der Rücksichtnahme entspringt erst dieser Haltung. Aber es gibt nicht nur das Ich und den Anderen, sondern es gibt auch den „Dritten“, der mit dem Anderen in einer eigenen Beziehung steht, bei der die eigene Verantwortung endet. Zusammen mit seiner je eigenen Beziehung zum Anderen und zum Dritten, wie auch zu allen Anderen, mit denen das Ich in Beziehung steht, begründet sich daraus ein gesellschaftliches Netz an Verantwortlichkeit, in dem auch das eigene Ich Gerechtigkeit erfahren wird.¹⁵²

Mit einem monadischen Ich wie bei Husserl, das in sich den Makrokosmos der Welt zu repräsentieren vermag, hat die Betonung einer unendlichen Transzendenz des Anderen, angesichts derer jegliche Repräsentation nicht genügen kann, wenig gemein.¹⁵³ Trotz aller Überschreitung der ursprünglichen phänomenologischen Gedankenwelten bleibt Lévinas der phänomenologischen Sprache und Denkart verbunden. Mit Husserl verbindet Lévinas, dass seine Philosophie stets eine „Verteidigung der Subjektivität“¹⁵⁴ darstellt. Vor allem aber sucht Lévinas wie andere Phänomenologen nach dem „*verborgenen Ursprung*“¹⁵⁵ dessen, was gegeben ist. Dies teilt er mit Husserl, der aber weniger ausgearbeitete Theorien im Blick hat als vielmehr den „Ursprungssinn der Logik“, aus der die Theorien in der Lebenswelt erwachsen. „Auf analoge Weise könnte man sagen, dass Levinas sich nicht mit der Moral als einem System

¹⁴⁹ Waldenfels (1992), S. 66.

¹⁵⁰ Levinas (1992), S. 211.

¹⁵¹ Waldenfels (1987b), S. 245.

¹⁵² Vgl. ebd., 253f.

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 255.

¹⁵⁴ Lévinas (1987), S. 27.

¹⁵⁵ Waldenfels (1987b), S. 261.

von Geboten und Verboten beschäftigt, sondern mit dem Erwachen des ethischen Bewusstseins dank der an-archischen Verantwortung des Selben für den Anderen.“¹⁵⁶

Es ist leicht nachvollziehbar, dass Lévinas' Philosophie der Entzogenheit des Anderen für vorliegende Studie eine herausragende Bedeutung hat. Lévinas reflektiert sehr kritisch die Möglichkeiten, *vom* Anderen zu sprechen. Die Sprachräume des und über den unendlichen Anderen können sehr klein werden. Dies wird insbesondere dann virulent, wenn Gayatri Spivak, wie in Kapitel VI.3 dargestellt, die Möglichkeiten reflektiert, die das (subalterne) Andere/Fremde hat, *für sich selbst* zu sprechen. Lévinas Ethik der Verantwortung und Stellvertretung für den Anderen bekommt hier neues Gewicht – und wird in Kapitel VI.3 auf seine Möglichkeiten hin untersucht werden.

3.4 Bernhard Waldenfels: Antworten auf den Anspruch des Fremden

Als Phänomenologe und profunder Kenner der deutschen und französischen Philosophie führt BERNHARD WALDENFELS ¹⁵⁷ viele Linien, die Husserl, Merleau-Ponty und Lévinas aufzeigen, in seinem Werk zusammen. Zentrales Thema seiner Philosophie ist die Herausforderung durch das Fremde. Die kontextuellen Klärungen des Topos Fremdheit in vorliegender Studie stützen sich maßgeblich auf die Vorarbeiten von Waldenfels (vgl. bes. Kap. II.2 u. II.3). Waldenfels widmet sich dem Fremden ganz explizit in zahlreichen Werken, u. a. in einer mehrbändigen Phänomenologie des Fremden (1997-1999), die verschiedene Topoi des Fremden untersucht. Für vorliegende Studie sind seine Theorien besonders gewinnbringend, da Waldenfels den von Merleau-Ponty beschrittenen Weg einer „strukture[n] Phänomenologie“¹⁵⁸ weiterverfolgt und auch die Ordnungstheorien von Foucault (und Niklas Luhmann) miteinbezieht. Da Waldenfels in diesem Zusammenhang in Kapitel V ausführlicher behandelt wird, liegt hier der Schwerpunkt auf seinen Ausführungen zu Fremdheitserfahrungen und seiner Theorie der Verantwortlichkeit. Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Kapitel lassen sich Waldenfels' Klärungen besser verstehen. In Kapitel V wird das Konzept der Verantwortlichkeit erneut unter der Berücksichtigung des Ordnungsaspektes aufgegriffen.

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Zu Bernhard Waldenfels existiert bislang nur wenig Einführungsliteratur, vgl. Martin Huth: *Responsive Phänomenologie. Ein Gang durch die Philosophie von Bernhard Waldenfels*, Frankfurt, M. 2008; Matthias Fischer, Hans-Dieter Gondek, Burkhard Liebsch (Hrsg.): *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*, Frankfurt am Main 2001; vgl. auch Nakamura (2000). Einige einführende Literatur entstammt auch dem theologischen Bereich, vgl. Kaspari (2010); Thomas Wabel: *Die nahe ferne Kirche. Studien zu einer protestantischen Ekklesiologie in kulturhermeneutischer Perspektive*, Tübingen 2010.

¹⁵⁸ So Bernhard Waldenfels im Gespräch über Merleau-Ponty, vgl. Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 422.

Nach dialogphilosophischen Anfängen¹⁵⁹, die Waldenfels später zum Teil revoziert¹⁶⁰, kristallisiert sich eine zentrale Frage seiner Philosophie heraus: Wie lässt sich vom Fremden sprechen, ohne es seiner Fremdheit zu berauben? „Spricht man über Fremdes“, so Waldenfels, „hat man es bereits auf gewisse Weise verstanden und kategorial eingeordnet.“¹⁶¹ Wie lässt sich also der „Überschuss“ des Anderen/Fremden würdigen, von dem schon Lévinas spricht, sein widerständiger Anspruch ernstnehmen, wie lässt sich auf seine Bedürfnisse eingehen, ohne sie zu vereindeutigen, zu marginalisieren oder es sich anzueignen?

Seine Untersuchungen von Fremdheit verknüpft Waldenfels immer wieder mit dem bereits angeführten Husserl-Zitat, in dem dieser Fremdes als „bewährte Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ definiert (vgl. Kap. IV, Fußnote 71).¹⁶² Waldenfels betont so die Paradoxie von Fremdheitserfahrungen, die sich dadurch auszeichnen, dass das Erfahrene unzugänglich bleibt, doch die Erfahrung selbst einen unmittelbaren Eindruck hinterlässt. Gleichzeitig grenzt sich Waldenfels klar von Husserls Bewusstseinsphänomenologie ab und hält die von ihm „ins Auge gefasste Konstitution des Fremden ‚mit den Mitteln des mir Eigenen‘“ für fragwürdig.¹⁶³ Fremdes als Ausdruck eines Alter ego zu begreifen (vgl. S. 162f.), das egologisch auf ein verbindendes allgemeines Ich zurückgeführt werden kann, lehnt Waldenfels ab: „Radikalität des Fremden besagt nicht, dass Fremdes ganz anders ist als das Eigene und Vertraute, es besagt aber sehr wohl, dass es weder aus dem Eigenen hergeleitet noch ins Allgemeine aufgehoben werden kann.“¹⁶⁴ An Husserl kritisiert Waldenfels, dass dieser das Fremde rein egologisch begreife, vor dem Hintergrund einer durchgängigen Vernunftordnung (vgl. Kap. IV, Fußnote 100). In der modernen Philosophie habe sich jedoch das Streben nach einer universalen Vernunftordnung als aussichtslos erwiesen, was freilich die Herausforderung durch das Fremde und die Sprachlosigkeit gegenüber seinen Erscheinungen noch einmal verstärke.¹⁶⁵

In seinen Studien stützt sich Waldenfels auf den Erfahrungsbegriff Husserls und Merleau-Pontys, wie er schon oben dargestellt wurde: Erfahrung bedeutet „einen Prozess, in dem sich Sinn bildet und artikuliert und in dem die Dinge Struktur und Gestalt annehmen. Die Phänomenologie hat es, wie es bei Merleau-Ponty heißt, mit einem Sinn in statu nascendi zu tun und nicht mit den Gegebenheiten einer fertigen Welt. Das Erfahrungsgeschehen findet seine

¹⁵⁹ Bernhard Waldenfels: *Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluss an Edmund Husserl*, Dordrecht 1971.

¹⁶⁰ Bernhard Waldenfels: *Antwortregister*, Frankfurt am Main 1994, S. 15.

¹⁶¹ Waldenfels, Gehring, Gelhard (2017), S. 1116.

¹⁶² Waldenfels (2006), S. 56, vgl. Hua I, 144.

¹⁶³ Waldenfels, Gehring, Gelhard (2017), S. 1115.

¹⁶⁴ Waldenfels (2006), S. 57.

¹⁶⁵ Waldenfels (1997), S. 68; vgl. auch Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 433.

durchgehende *Struktur* in dem, was Husserl Intentionalität nennt [vgl. Kap. IV, Fußnote 51]. Abgelöst von den fragwürdigen Voraussetzungen einer Bewusstseinslehre und von den allzu engen Vorgaben einer Sprachanalyse bedeutet Intentionalität, dass uns *etwas als etwas* in einem bestimmten Sinn, einer bestimmten Gestalt, Struktur oder Regelung erscheint. Diese signifikative Differenz ist unhintergebar; ein pures Etwas, das nicht als etwas Bestimmtes gegeben und gemeint wäre, wäre ein Nichts, das sich jedem Blick und jeder Rede entzöge. Die Phänomenologie gelangt einzig dann auf ihren Weg, wenn sie in dem, was erscheint, die Art und Weise, wie es erscheint, und die Grenzen, in denen es erscheint, mit bedenkt. Eine Phänomenologie der Erfahrung steht und fällt mit der Voraussetzung, dass Sachverhalt und Zugangsart nicht voneinander zu trennen sind. [Dies] besagt zugleich, dass etwas *so und nicht anders* erscheint, dass also bestimmte Erfahrungsmöglichkeiten ausgesondert, andere ausgeschlossen sind.“¹⁶⁶

Husserls Konzeption der Intentionalität entwickelt Waldenfels weiter zu einem eigenen Ansatz der *Responsivität*: „Die Konzeption der Responsivität, die wir im Auge haben, lässt sich [...] begreifen als Transformation der phänomenologischen Konzeption der Intentionalität, und dies unter Benutzung kommunikationstheoretischer Einsichten.“¹⁶⁷ Wiewohl Waldenfels’ Ansatz von Husserls Figur der Intentionalität stark geprägt ist, bestehen große Unterschiede: „Was die Intentionalität in besonderem Maße auszeichnet, ist ihr *Woraufhin*, der Sinn, auf den sie ‚abzielt‘ und den sie in Akten der Erfüllung zu ‚erzielen‘ versucht.“¹⁶⁸ Wie in Kapitel IV.3.1 erläutert, lässt sich jedoch mit dieser Zielrichtung, die vom erfahrenden Ich ausgeht, Fremdes nicht fassen. Innerhalb der intentionalen Erfahrung konstituiert sich für Husserl Fremdes rein „innerhalb und mit Mitteln“ des „Eigenen“ (vgl. Kap. III, Fußnote 76). Fremdes droht zur „Modifikation des Eigenen“ zu verkommen.¹⁶⁹ Waldenfels grenzt Responsivität aber nicht nur vom Konzept der Intentionalität, sondern auch von dem der Kommunikativität ab. Im Mittelpunkt dieser Konzeption steht nicht die Frage des „Woraufhin“, sondern die Frage des „Wonach“. Viele kommunikative Theorien berufen „sich in erster Linie auf Regeln, denen ein jedes sprachliche und außersprachliche Verhalten unterworfen ist, sofern es den Anspruch auf Verständlichkeit bzw. auf Verständigung und allgemeine Gültigkeit erhebt.“¹⁷⁰ Damit werden kommunikative Prozesse vorwiegend von Außen¹⁷¹ beschrieben, die Frage „Wonach“ fragt

¹⁶⁶ Waldenfels (1997), S. 68.

¹⁶⁷ Waldenfels (1994), S. 332.

¹⁶⁸ Ebd., S. 329.

¹⁶⁹ Ebd., S. 330.

¹⁷⁰ Ebd., S. 331.

¹⁷¹ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 435.

nach den „Normen, Regeln und Gesetzen, nach denen das Reden und Handeln sich richtet“.¹⁷² Solche Außenbeschreibungen tendieren dazu, die Regeln der Kommunikation zu universalisieren. Fremdheitserfahrungen jedoch wird durch solche „Universalisierungsbemühungen der Stachel genommen“.¹⁷³ Kommunikation kann aber eben nicht nur neutral und nur von außen betrachtet werden, sondern folgt stets einer bestimmten Perspektive, einer „Unumgänglichkeit und Unentrinnbarkeit des Selbst, das als solches nicht zur Wahl steht“¹⁷⁴. Um die Positionalität der Erfahrung, aber auch die Eigenständigkeit des Fremden würdigen zu können, kehrt Waldenfels die Zielrichtung der Intentionalität in seinem responsiven Ansatz um: Aus einem Woraufhin wird ein Woher: „Über das Fremde kann man nur sprechen, wenn man zuvor schon vom Fremden her spricht. Und genau dies heißt antworten.“¹⁷⁵ Waldenfels: „Das, worauf ich antworte ist kein Woraufhin einer Eigenbewegung“ bzw. „Das, worauf ich antworte, konstituiere ich nicht“.¹⁷⁶

Deshalb betont Waldenfels immer wieder die „responsive Differenz“, die zwischen dem *Was* und dem *Worauf* einer Antwort aufklafft.¹⁷⁷ Während das *Was* (answer) durch die antwortende Instanz selbst konstituiert wird, liegt das *Worauf* seiner Antwort (response) außerhalb seiner Kontrolle. Gerade das macht nach Waldenfels Fremdes und seine Ansprüche so unerreichbar: Der fremde Anspruch „erscheint wie ein toter Punkt der Abwesenheit und Fremdheit in jeder Äußerung, die ich vernehme.“¹⁷⁸ An dieser Stelle ist deutlich der Einfluss der Philosophie Lévinas’ erkennbar, der sich in seinem „Versuch über die Exteriorität“ (vgl. Kap. II, Fußnote 15) gerade mit der Unmöglichkeit befasst, Anderes/Fremdes innerhalb der eigenen Weltsicht zu erfassen. Demgemäß spricht Waldenfels auch von der „Unzulänglichkeit“¹⁷⁹ bzw. von der „Nachträglichkeit der Antwort“, die auf die Vorgängigkeit des fremden Anspruchs zu reagieren versucht. Diese Gedanken sind nicht nur stark von Lévinas’ Philosophie, sondern auch von Husserls Analysen der Zeitlichkeit geprägt.¹⁸⁰ Gleichzeitig spricht Waldenfels auch von der „Unausweichlichkeit und Gewaltsamkeit der Antwort“: „Wir können nicht nicht antworten.“¹⁸¹ Die Unausweichlichkeit der Antwort gleicht einem behavioristischen Reflex (response) – dieser Reflex, Erfahrung eigener Grenzen, ist schon Antwort auf Fremdes. Deshalb kann Waldenfels

¹⁷² Waldenfels (1994), S. 331.

¹⁷³ Ebd., S. 332.

¹⁷⁴ Waldenfels (2006), S. 119.

¹⁷⁵ Waldenfels, Gehring, Gelhard (2017), S. 1116.

¹⁷⁶ Waldenfels (1994), 330 u. 331.

¹⁷⁷ Ebd., S. 242.

¹⁷⁸ Ebd., S. 193.

¹⁷⁹ Ebd., S. 348.

¹⁸⁰ Ebd., S. 266.

¹⁸¹ Ebd., S. 357.

Antworten nicht mehr in „einem erbaulichen Sinne“ verstehen, wie in einigen Strömungen der „Dialogphilosophie“.¹⁸² Gewaltsam ist die Antwort in mehrfacher Hinsicht. Die antwortenden Ordnungen reagieren auf das beunruhigende Potential des Fremden, indem sie auf vielfache Weise versuchen es einzuordnen, zu negieren oder anzueignen – und damit seinen Ansprüchen schon im Ansatz der Antwort Gewalt antun. Das Ich der Antwort sieht sich durch Fremdes dagegen selbst in seiner Welterfahrung hinterfragt, wie ein „Stachel“ (Kap. II, Fußnote 11) verletzt Fremdes eigene Souveränitätsansprüche: „Nehmen wir das Fremde dagegen als etwas, das nicht dingfest zu machen ist, nehmen wir es als etwas, das uns heimsucht, indem es uns beunruhigt, verlockt, erschreckt, indem es unsere Erwartungen übersteigt und sich unserem Zugriff entzieht, so bedeutet dies, dass die Erfahrung *des* Fremden immer wieder auf unsere eigene Erfahrung zurückschlägt und in ein *Fremdwerden der Erfahrung* übergeht.“¹⁸³ Dieses Umschlagen von Selbsterfahrung in ein Fremdwerden der Erfahrung sieht Waldenfels schon im Kern der Husserl’schen Phänomenologie grundgelegt.¹⁸⁴

Responsivität bedeutet nicht Interaktion zweier jeweils in sich geschlossener Einheiten: das reine Eigene gegenüber dem reinen Fremden. Im Gegenteil geht Waldenfels von vornherein von einer gegenseitigen Verflechtung¹⁸⁵ eines pluralen Fremden mit dem pluralen Eigenen aus, von einem „Ineinander von Eigenem und Fremdem“¹⁸⁶ bzw. von einer „Vielstimmigkeit“¹⁸⁷ der eigenen Antwort. Hier finden sich vielfältige Bezüge zur Philosophie Merleau-Pontys.

In diesen vielfältigen Antworten auf Erfahrungen des Fremden sieht Waldenfels die Grundlage für eine „responsive Rationalität“ (vgl. dazu auch S. 268). Im Buch „Antwortregister“ (1994) charakterisiert Waldenfels sie mit folgenden Momenten: „Hiatus, Irreziprozität, Asymmetrie, Diastase, Nachträglichkeit und Überschuss“.¹⁸⁸ Sie fassen den bisherigen Stand zu Waldenfels’ Phänomenologie des Eigenen und Fremden zusammen:

Zur *asymmetrischen* Beziehung, die das Fremde gegenüber dem Eigenen aufweist, wurde in Kapitel II.2 schon einiges gesagt, ebenso zur *Nachträglichkeit*, mit der die Antwort des Eigenen dem Fremden hinterherhinkt. Das, auf was das Eigene antwortet, ist außerhalb seiner Kontrolle – insofern besteht zunächst stets ein *Hiatus*, ein „Graben, den es zu überspringen hat“. „Das Antworten ist ein *Übersetzen* vom Eigenen zum Fremden, bevor es ein *Übersetzen* ins Eigene

¹⁸² Ebd., S. 14; vgl. auch Waldenfels, Gehring, Gelhard (2017), 1117f.

¹⁸³ Waldenfels (2006), 7f.

¹⁸⁴ Waldenfels (1994), S. 332.

¹⁸⁵ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), 458f.

¹⁸⁶ Waldenfels (1994), S. 419.

¹⁸⁷ Ebd., S. 435.

¹⁸⁸ Ebd., S. 16.

ist.“¹⁸⁹ Das Antworten auf den fremden Anspruch ist nicht einfach ein reziproker Austausch von Bedürfnissen, den man aus der neutralen Position eines „Dritten“ beobachtet: *Irreziprozität* besagt daher, „dass wir antwortend nicht auf beiden Seiten des Grabens zugleich stehen.“¹⁹⁰ Die Antwort auf das Fremde ist ein Entflechtungsprozess, der aber zuvor die Verflechtung von Eigenem und Fremden voraussetzt: *Diastase* bezeichnet „einen Differenzierungsprozess, in dem das, was unterschieden wird, erst entsteht“. ¹⁹¹ Schließlich bleibt als wesentliches Moment des Fremden die „Figur des Überschusses“ – auch hier wird wieder der Einfluss Lévinas’ deutlich: „Das Ereignis des antwortenden Sagens, das sich nur dann in das Gesagte einbeziehen lässt, wenn man die responsive Differenz vergisst, bliebe auf ewig stumm, würde sich nicht im Gesagten selbst das Sagen mit anzeigen, indem es die Ordnungen des Gesagten durchquert und überschreitet [...]. Nur ein solcher Überschuss des Außerordentlichen im Ordentlichen erlaubt es, der totalen Klippe eines Alles oder Nichts aus totaler Sagbarkeit oder totaler Unsagbarkeit zu entkommen.“¹⁹²

Die Philosophie von Waldenfels widmet sich explizit dem theoretischen Problem des Fremden und gelangt auf diese Weise zu tiefgehenden Einsichten, wenn sie nach dem „*Überschuss des Außerordentlichen im Ordentlichen*“ sucht. An vielen Stellen lässt sich dies als Transformation der phänomenologischen Theorien Husserls, Merleau-Pontys und Lévinas’ verstehen. Wie aber in obigem Zitat deutlich wird, nimmt auch der Ordnungsbegriff eine zentrale Stellung in der Philosophie von Waldenfels ein. Er sagt in einem Interview: „Viele lesen Antwortregister ohne [das Buch] Ordnung im Zwielficht.“ Viele „Grundperspektiven“, auf die er in seinem späteren Werk zurückkomme, seien jedoch dort entwickelt worden.¹⁹³ Vor dem Hintergrund seiner Ordnungstheorie gewinnen die hier gezeigten Betrachtungen noch weiter an Tiefe und eröffnen neue Perspektiven auf das Themenfeld Fremdheit, die auch für interreligiöse Lernansätze wichtig sind.

In Kapitel V werden deshalb Waldenfels’ Analysen des Phänomens Ordnung in Verbindung mit den Ordnungstheorien von Michel Foucault und Niklas Luhmann dargestellt. Zuvor aber sollen die bisherigen Erkenntnisse des Kapitels IV zusammengeführt werden und Potentiale, aber auch kritische Momente phänomenologischer Zugänge zum Topos Fremdheit gewürdigt werden.

¹⁸⁹ Ebd., S. 335.

¹⁹⁰ Ebd.

¹⁹¹ Ebd.

¹⁹² Ebd., 335f.

¹⁹³ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 430.

4. Religionspädagogische Würdigung

Erfahren, wahrnehmen, Inkarnation im Leib, Modus des Antwortens, Zugänglichkeit des Unzugänglichen – es müssen nur einige Grundbegriffe der Phänomenologie in den Raum gestellt werden, um Assoziationen zum Feld der Religionspädagogik zu wecken. Besonders die Werke von Lévinas, Merleau-Ponty und Husserl sind durchaus offen für eine religiöse Sprache und theologische Ausdeutung. Auch Bernhard Waldenfels zeigt in manchen Kommentaren einige Offenheit für theologische Denkformen.¹⁹⁴ Daher ist es nicht überraschend, dass viele religionspädagogische Beiträge phänomenologische Perspektiven in den eigenen Ansatz integrieren. Es wurde schon auf zahlreiche Veröffentlichungen hingewiesen, die dies tun (vgl. S. 140ff. und 149ff.). Folgende Bemerkungen verstehen sich so als ein ergänzender Kommentar zu bereits bestehenden Beiträgen.

Für das Verständnis phänomenologischer Ansätze ist es zuerst wichtig zu beachten, dass ihre Folgerungen mit bestimmten erkenntnistheoretischen Vorannahmen verknüpft sind, für die Husserls Ansatz eine denkerische Grundlage schafft. Die Ansätze von Merleau-Ponty, Lévinas und Waldenfels sind oftmals als eine Modifikation von Husserls Phänomenologie zu verstehen, welche sich selbst unerwartet stark durch das Thema des Fremden herausgefordert sah (vgl. S. 156ff). Phänomenologische Annäherungen an den Fremdbegriff können besser verstanden werden, indem nachvollzogen wird, was die Existenz des Fremden für phänomenologische Erkenntnistheorien in letzter Konsequenz bedeutet.

4.1 Husserls erkenntnistheoretisches Anliegen und seine logischen Fehlschlüsse verstehen
Phänomenologisch inspirierte Zugänge eröffnen nicht nur neue Blickweisen auf das Thema Fremdheit – die Auseinandersetzung mit den Grundlagen der von Husserl neu begründeten Phänomenologie kann auch den Blick für mögliche Fallstricke schärfen, die es beim Umgang mit dem Thema des Fremden zu beachten gilt. Husserl verfolgte mit seiner philosophischen Methode eine bestimmte erkenntnistheoretische Zielsetzung: Auf der Grundlage der eigenen, unhintergehbaren subjektiven Welterfahrung des Menschen wollte Husserl eine intersubjektiv anknüpfbare Erkenntnistheorie finden, die objektive Erkenntnis ermöglicht. Ziel war es, über die Vielfalt der Perspektiven hinweg, ein „allgemeines Wesen“ der Dinge rekonstruierbar zu machen (vgl. Kap. IV, Fußnote 57). Letztlich nicht überzeugen konnte jedoch seine zentrale These, nach der das sog. „transzendente Bewusstsein“ den ersten Ausgangspunkt jeglicher Welterfahrung darstelle. Dieser Ansatz führt insbesondere mit Blick auf die Frage der Intersubjektivität zu mehreren, von Husserl nicht gelösten Problemen. Nach Husserl muss das

¹⁹⁴ Waldenfels (1987b), 247ff.

subjektive Bewusstsein zuerst *die anderen Subjekte* außerhalb seiner eigenen Ich-Sphäre *als Subjekte* konstituieren, um so Zugang zu ihren „original unzugänglichen“ subjektiven Perspektiven zu gewinnen. Die anderen Subjekte sind für Husserl ein „alter ego“ des eigenen Ichs, sodass auf dieser Basis eine intersubjektive „Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ besteht (vgl. S. 162f.). In dieser Konstitution der Subjekte bzw. ihrer subjektiven Perspektiven sieht Husserl die Grundlage für intersubjektiv objektive Erkenntnis.

Drei Kritikpunkte sind an diesem Ansatz jedoch anzumerken: 1. Ein reines „transzendentes Bewusstsein“, existiert nicht bzw. ist nicht so „original zugänglich“, wie Husserl annahm – im Gegenteil ist es stets schon „ent-gegenwärtigt, ent-fremdet, verunreinigt, die ‚lebendige Gegenwart‘ immer schon abgelegt und auflebend, sie ist nie reines Leben, reines Bei-sich-sein, reine Selbstgegenwart“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 90). 2. Bei Husserl verschwimmen die Grenzen zwischen Andersheit und Fremdheit. Die (vollständige) Konstitution anderer subjektiver Perspektiven in der eigenen Perspektive fällt unter das Feld der Andersheit, nicht der Fremdheit. Fremdheit definiert sich gerade dadurch, dass fremde Perspektiven für eine eigene Ordnung nicht vollständig konstituierbar sind (vgl. auch Kap. II.5). Damit stellt sich jedoch die tiefgreifende Frage, inwiefern Husserls Anliegen, „fremde“ Perspektiven bei der eigenen Erkenntnisbildung miteinzubeziehen, überhaupt möglich ist (vgl. unten). 3. In Husserls Ansatz besteht die bedenkliche Tendenz, unter dem „Eigenen“ gleichzeitig das „Allgemeine“ zu verstehen, was sich besonders an seinen eurozentristischen Ansichten zeigt. Nakamura schreibt hierzu: „Dem Egozentrismus auf personaler Ebene entspricht ein Eurozentrismus auf kultureller Ebene“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 83).

Diese Kritik an Husserls Annahmen kann auch auf die Analyse interreligiöser Theoriebildung in fruchtbarer Weise angewandt werden. Parallelen nämlich sind deutlich erkennbar. Viele religionspädagogische Ansätze ringen mit der Frage, aus welcher Perspektive interreligiöse Lernprozesse am besten zu erfassen sind bzw. inwiefern ein interreligiöser Perspektivenwechsel gelingen kann (vgl. S. 65ff.). Dass zuerst eine eigene religiöse Perspektive vorhanden sein bzw. gefestigt werden muss, bevor es zu einem Perspektivenwechsel kommen kann, wird nicht selten als ein Argument für den konfessionellen Religionsunterricht angeführt (vgl. bspw. Kap. III, Fußnote 22). Dennoch wird auch als Ziel des konfessionellen Religionsunterrichts das der „Pluralitätsfähigkeit“ bzw. „Heterogenitätsfähigkeit“ angegeben! Es soll also nicht in der eigenen religiösen Perspektive verharret werden, sondern ebenso auf andere/fremde religiöse Perspektiven eingegangen werden. So betrachtet ist (inter-)religiöse Bildung mit einer ähnlichen Problematik konfrontiert wie Husserl in seinem intersubjektiven Modell. Wie lässt

sich aus einer eigenen Perspektive heraus Zugang zu anderen/fremden Perspektiven gewinnen bzw. *in welcher Gestalt* werden andere/fremde Perspektiven innerhalb der eigenen Perspektive überhaupt erst *als solche* konstituiert? Tobias Kaspari schreibt hierzu: „Die Husserl’sche Aporie der Intersubjektivität ist eine Warnung an die Religionsdidaktik, nicht in eine Fremdes auslöschende Harmonie zu verfallen.“¹⁹⁵ Doch Kasparis weiterer Text weist ebenfalls schon darauf hin, dass obige Fragestellungen wie bei Husserl neue Fragen aufwerfen werden, was „eigene“ Perspektive eigentlich bedeutet (vgl. Kap. V). Kann sie jemals vollständig, um mit Husserl zu sprechen, „original zugänglich“ sein?

Wie die Auseinandersetzung mit Husserls Annahmen helfen kann, auch Ansätze interreligiöser Bildung einzuordnen, soll exemplarisch am bereits einige Male zitierten Ansatz von Mirjam Schambeck gezeigt werden (vgl. Kap. III.8). Bei genauerer Betrachtung fallen zahlreiche Parallelen zwischen Schambecks und Husserls Ansatz auf. Während für Husserl die Ichs dieser Welt Abbilder eines transzendentalen „Eidos Ego“ sind, sieht Schambeck die Eigen- und Fremdheiten dieser Welt schon in dem trinitarischen Unterschied in Gott selbst begründet – hier wie dort wird also auf ein Urbild verwiesen, von dem die individuellen Kontexte Abbilder sind. Beide sprechen von einer „Vorgängigkeit des Eigenen“, Husserl verortet sie in einer „Sphäre purer Eigenheit“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 87), Schambeck im „Selbigsein“ Gottes (vgl. Kap. III, Fußnote 248). Hier wie dort ist ein interessantes Schwanken zwischen den Begrifflichkeiten „anders“ und „fremd“ festzustellen (vgl. auch S. 109). Sowohl Husserl als auch Schambeck übertragen ihr Modell ebenso auf globale Kontexte: Während Husserl die europäische Vernunfttradition in eurozentristischer Weise zu einem weltweit gültigen Maßstab stilisiert, sieht Schambeck in der Vorgängigkeit des Christentums eine ähnlich maßgebende Rolle für Westeuropa. Dies mündet in den schon kritisch analysierten Sätzen: „Übertragen auf den Dialog der Religionen heißt das, von einer Vorgängigkeit des Eigenen gegenüber dem Fremden zu sprechen. [...] Um dies anhand eines Beispiels zu illustrieren: Auch wenn sich jemand als Westeuropäer nicht mehr als Christ versteht, so sind dennoch die Wurzeln der westeuropäischen Kultur, in der er sich bewegt, mit dem Christentum verflochten.“ (Vgl. Kap. III, Fußnote 248) Ohne die Kritik absolut zu setzen,¹⁹⁶ wird damit deutlich, dass sich einige der bei Husserl kritisierten Tendenzen auch hier aufzeigen lassen. Die Beschäftigung mit Husserls Ansatz kann für eine Herausforderung sensibilisieren, auf die auch Kaspari hinweist – die

¹⁹⁵ Kaspari (2010), S. 102.

¹⁹⁶ Jüngere Texte von Schambeck erscheinen hiergegenüber differenzierter und die „Vorgängigkeit des Eigenen“ wird nicht so klar mit der „eigenen“ Religion verknüpft (vgl. Kap. III, Fußnote 287). Zudem hat der Schambecks Begriff des „Selbigseins“ eine gewisse Berechtigung. Dies ist an anderer Stelle noch genauer zu untersuchen (vgl. Kap. V.4.4).

Herausforderung, „das Fremde nicht unter der Hand als *alter ego* des eigenen Ego auszugeben und fremde Religion zur Möglichkeitsabwandlung eigener Religion zu analogisieren“.¹⁹⁷

4.2 Fremdes nicht vereinnahmen, Skepsis gegenüber totalisierenden Deutungen behalten
Wenn das Fremde verstanden ist, so ist es nicht (mehr) fremd. Das ist eine der Paradoxien einer Wissenschaft vom Fremden. Eine Phänomenologie in Husserl'scher Ausprägung tendiert dazu, die vielfältigen Erscheinungsweisen der Dinge der Welt auf eine grundlegende und verbindende „Essenz“ zurückzuführen. Eine solche Tendenz lässt sich interessanterweise auch bei großen theologischen Ansätzen aufzeigen: Sie erinnert etwa an Künigs Bemühungen, ein gemeinsames „Weltethos“ zu finden, aber auch an Schleiermachers „Religion und die Religionen“ (eine Figur, der man ähnlich auch in Panikkars interkulturell-inklusivistischem Ansatz begegnet). So löblich Versuche sind, in der Pluralität der Welt Verbindendes zu suchen, können sie zugleich bedenkliche Folgen haben: Zum einen besteht das Problem einer impliziten Hierarchisierung, die manche Erscheinungsweisen näher an der angenommenen „Essenz“ der Erscheinungen verortet als andere. Die Gefahr ist groß, zumindest implizit diejenigen Erscheinungsweisen abzuwerten, die nicht in das Raster passen, das der*die Forscher*in aufgestellt hat. Auf diese Gefahr weisen bereits zahlreiche Ansätze interreligiöser Bildung hin (vgl. Kap. III.6).

Interreligiöser Bildung sollte deshalb mit Lévinas der Idee der „Totalität des Seins“, auf das alles Seiende hinführen soll, sehr skeptisch gegenüberstehen, und mit Waldenfels die Widerständigkeit des Fremden betonen, mit der es sich vereindeutigenden Kategorisierungen widersetzt. Fremdheit bedeutet Entzogenheit, unerwartet trifft es auf das vermeintlich Eigene. Bernhard Waldenfels spricht vom „Stachel des Fremden“ und von der asymmetrischen Vorgängigkeit des Fremden (vgl. S. 182). Der/die/das Fremde war schon da, bevor das Ich es bemerkt und ihm ist nicht habhaft zu werden: „Jemand ist schon vorübergegangen“, schreibt Lévinas (vgl. Kap. IV, Fußnote 137). Dieser schlichte Satz zeigt in all seiner Tiefe, wie sich Fremdes den immanenten Vergleichsmaßstäben des erfahrenden Subjekts entzieht. „Seine Spur bedeutet nicht sein Gegangensein“, denn Fremdes entzieht sich eigenen Deutungsversuchen. Auch das häufig zitierte Bild von Fremdheit als „Stachel“ ist nur wütender Ausdruck einer subjektiven Ohnmacht, dass sich Fremdes nicht in die eigenen Ordnungen einpassen lässt (vgl. Kap. auch IV.4.6). Lévinas führt solche Aneignungsversuche auf einen Egoismus zurück, der des anderen habhaft werden möchte und betont demgegenüber das transzendente „Mehr“ des Anderen/Fremden – er/sie/es ist mehr, als es der subjektive, nach „Totalität“ strebende Blick zu erfassen vermag. Lévinas Philosophie wendet sich so im Grundsatz gegen die „Idee der

¹⁹⁷ Kaspari (2010), S. 103.

Totalität“ (vgl. Kap. II, Fußnote 15), gegen die Totalität einer philosophischen Seinsbeschreibung im Geiste Heideggers, aber auch gegen die „Totalität des Krieges“, die eine Ordnung ins Leben ruft, der sich niemand entziehen kann (vgl. S. 172f.).

Bei Lévinas begründet sich aus der anderen/fremden Spur eine Ethik, die die Andersheit des Anderen/Fremden in ihr Zentrum stellt. Gerade im personalen Gegenüber des vermeintlich Anderen liegt ein fremdes „Mehr“, das sich den eigenen Zuschreibungen widersetzt. Das „Antlitz“ des Anderen/Fremden erscheint in echter Transzendenz. Im Antlitz des Mitmenschen liegt für Lévinas auch eine Spur göttlicher Transzendenz. Jedoch: „Nach dem Bilde Gottes sein heißt nicht, Ikone Gottes sein, sondern sich in seiner Spur befinden. [...] Er zeigt sich nur in seiner Spur, wie in Kapitel 33 des Exodus. Zu ihm hingehen heißt nicht, dieser Spur, die kein Zeichen ist, folgen, sondern auf die Andern zugehen, die sich in der Spur halten.“ (Vgl. Kap. IV, Fußnote 138) Dass sich bei Lévinas die Ebenen der Andersheit und Fremdheit vermischen, ist durchaus Programm. Jeder Andere ist zugleich ein „ganz Anderer“. In der Andersheit des Anderen liegt stets eine unaufhebbare Fremdheit.¹⁹⁸ Es ist leicht nachvollziehbar, dass eine Sprache, die so auf Transzendenz hin ausgerichtet ist, wie die von Lévinas, für die Religionspädagogik viele mögliche Anknüpfungspunkte bietet.

Der Raum zwischen Andersheit und Fremdheit markiert den „Überschuss“ dessen, was von der subjektiven Erfahrung im jeweiligen Erfahrungszugang nicht erfasst werden kann. Denn wie auch Merleau-Ponty betont: Jedes Sehen ist zugleich ein Nichtsehen (vgl. Kap. IV, Fußnote 121). Yoshirō Nakamura legt angesichts solcher Überlegungen dar, dass Verstehensprozesse des Fremden immer nur ein Verstehen von *als Fremdheit interpretierter Andersheit* bedeuten: „Verstehen in der Situation der Fremdheit ist damit immer ein Verstehen des *Anderen*, es wird als das Fremde *gesetzt* und dann unter der Voraussetzung dieser Setzung verhandelt“.¹⁹⁹ Hermeneutische Ansätze des Fremden (vgl. S. 78ff.) müssen sich dieses Umstandes stets bewusst sein: „Zum einen wird die Stelle des Fremden besetzt durch eine konstituierte Figur (ein inszeniertes Fremdes), die innerhalb des ‚Systems‘ bleibt, aber in diesem System als das Andere des Eigenen darzustellen ist. Zum anderen bleibt der Stachel des Fremden trotz jeder heilenden Verarbeitung der von ihm erzeugten Wunde bestehen.“²⁰⁰ Der Appell, in

¹⁹⁸ Fischer, Gondek, Liebsch (2001), S. 10.

¹⁹⁹ Nakamura (2000), S. 249.

²⁰⁰ Ebd. Die systemisch verstandene Beziehung zwischen Andersheit und Fremdheit verweist bereits auf Kontexte des folgenden Kapitels V.

interreligiöser Bildung *erfahrene* Fremdheit nicht durch eine *inszenierte* Fremdheit zu ersetzen (vgl. Kap. III, Fußnote 134), wird damit noch einmal in seiner ganzen Tragweite illustriert.²⁰¹

„Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schwiegen“, könnte man mit Wittgenstein einwenden.²⁰² Lévinas und andere phänomenologische Ansätze in seiner Nachfolge suchen dennoch nach Wegen des „Davon-sprechens“ (was diese Philosophien für Ansätze religiöser Bildung zu einer wichtigen und oft zitierten Referenz macht, vgl. Kap. IV.1). Für Lévinas liegt die entscheidende Pointe darin, dass da jemand ist, über den das Ich selbst letztlich keine Aussagen treffen kann. Es zieht sich eine Spur des Anderen/Fremden durch meine Ordnungen, die nichts anderes aussagt als die „Verwirrung“, die entsteht, wenn jemand unabhängig von meinem Ego seiner eigenen Wege geht. Lévinas versucht dies mit einer neuen Sprache zu fassen, die sich bewusst ist, dass sie über das, worüber sie spricht, nicht sprechen kann.

Vor diesem Hintergrund ist auch Lévinas' Zielsetzung zu verstehen, nach dem „Sagen“ im „Gesagten“ zu suchen. Gesagtes setzt immer schon jemanden voraus, der das Gesagte gesagt hat, und damit ein personales Gegenüber, das mit dem Ich in einer dialogischen Beziehung steht. Immer steckt im Sagen mehr, als das Ich im Gesagten vernehmen kann, und doch ist das Ich laut Lévinas damit beauftragt, in einem Prozess der phänomenologischen „Reduktion“ das „Gesagte“ auf das „Sagen“ zurückzuführen. Waldenfels schließt sich eng an Lévinas an, wenn er schreibt, dass sich „im Gesagten selbst das Sagen mit anzeig[t], indem es die Ordnungen des Gesagten durchquert und überschreitet [...]. Nur ein solcher Überschuss des Außerordentlichen im Ordentlichen erlaubt es, der totalen Klippe eines Alles oder Nichts aus totaler Sagbarkeit oder totaler Unsagbarkeit zu entkommen“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 192). In diesem Horizont verortet Waldenfels auch seinen Ansatz der „Responsivität“ gegenüber dem Fremden. Es ist nicht die *Frage* entscheidend und zielführend, *was das Fremde ist*. Die Aufgabe ist es, aus der *Antwort*, die das Ich dem Fremden *bereits gegeben* hat, auf die *Frage* zu schließen, die *das Fremde an das Ich gestellt hat*.

²⁰¹ Für Nakamura ist Fremdheitserfahrung, in ihrer Spannung zwischen Unausdeutbarem und dem Gedeuteten in der Situation, eine „ästhetische Erfahrung“, die viel mit dem „doppelten Wahrheitsgehalt“ der Kunst gemein hat – indem sie „einerseits in der Stimmigkeit und Schönheit ‚Sinn‘ evoziert, zugleich aber in der Irritation von Wahrnehmungsgewohnheiten diesen ‚Sinn‘ als gedeuteten Gehalt zugleich wieder aufbricht“, vgl. ebd., S. 258. In diesem Horizont ist es wohl auch zu verstehen, wenn Waldenfels sein Buch „Ordnung im Zwielficht“ mit Abbildungen von Gemälden enden lässt und im Buch „Antwortregister“ immer wieder Passagen aus Prosa-Texten einfügt, vgl. Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 455.

Ludwig Wittgenstein, Joachim Schulte: *Logisch-Philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus*, Frankfurt am Main 2003 ²⁰² Wittgenstein, Ludwig: *Tractatus Logico-Philosophicus* 7, vgl.: <https://www.gutenberg.org/files/5740/5740-pdf.pdf>, S. 162.

Streib weist mit Nakamura darauf hin, dass Entwürfe des interreligiösen Lernens offen bleiben sollen für die „Begegnung mit dem unerwarteten Fremden“ (vgl. Kap. III Fußnote 179). Dass diese Begegnung auch bedeuten kann, dass das „Fremde fremd bleibt“, akzentuieren, wie oben gesagt, zahlreiche Ansätze. Es wird betont, dass (inter-)religiöse Bildung über die Wider- bzw. Eigenständigkeit des Fremden nicht einfach hinweggehen dürfe (vgl. Kap. III 6). Wenn dies mit Lévinas bedeutet, sich auf die Suche nach der Spur des Anderen/Fremden zu machen, die sich „mit nicht zurückweisbarem Ernst“ in die Beschränktheit der subjektiven Erfahrung „eingraviert“, wenn sich Bildung auch als „Vertretung“ anderer/fremder Ansprüche versteht, die ihre eigenen Verstehenszugänge übersteigen – so ist dies keine leicht einzulösende Aufgabe.

4.3 Subjektivität und Intentionalität der Fremdheitserfahrung ernstnehmen

Phänomenologie versteht sich nicht zuletzt zu großen Teilen als eine „Verteidigung der Subjektivität“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 154). Denn wie oben ausgeführt steht die „originale Zugänglichkeit“ des Subjekts zur Disposition und damit die Frage im Raum, ob das subjektiv wahrgenommene Eigene wirklich so vertraut und eigen ist, wie es erscheint. Hieran bestehen begründete Zweifel und doch kann nicht einfach über die subjektive Position hinweggegangen werden – aufgrund „der Unumgänglichkeit und Unentrinnbarkeit des Selbst, das als solches nicht zur Wahl steht“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 174).

Dies hat auch Konsequenzen für das Verständnis von Fremdheit. Fremdes ist nicht ohne subjektive Betrachtungsweisen zu denken: „Ein standortloses ‚Fremdes überhaupt‘ gliche einem ‚Links überhaupt‘“ (vgl. S. 28). Vor diesem Hintergrund ist es gewinnbringend, phänomenologische Analysen des menschlichen Subjekts nachzuvollziehen. Da Erfahrungen von Fremdheit aus einem subjektiven Blickwinkel entspringen, stellt das Subjekt einerseits einen gewissen Gegenpol zum Fremden dar, ist jedoch andererseits der Ort, an dem Fremdheit erst entsteht. Fremdheitserfahrungen nämlich konstituieren sich immer auch „innerhalb und mit Mitteln“ des „Eigenen“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 76). In dieser Ich-Zentrierung der Erfahrung liegt, wie im vorherigen Kapitel ausgeführt, stets die Gefahr Fremdes zu vereinnahmen, indem Fremdes nur als Produkt der eigenen Erfahrung angesehen wird. Waldenfels legt daher viel Wert auf die Eigenständigkeit des fremden Subjekts, das nicht Ich ist. In Abwandlung des Husserl'schen Ansatzes betont Waldenfels, dass die subjektive Fremdheitserfahrung eines Ichs eine Antwort auf einen fremden Anspruch ist. *Worauf* ein Subjekt in einer Erfahrung antwortet, liegt nicht in seiner Macht. Gleichwohl ist das *Was* der Fremdwahrnehmung sehr wohl eine Konstruktion eines erfahrenden Ichs (vgl. Kap. IV, Fußnote 177, vgl. insbes. auch Kap. V.3.3). Die unter IV.4.2 betonte Eigenständigkeit des fremden Anspruchs steht so in einem deutlichen

Spannungsverhältnis zu der subjektiven Perspektive, die den Anspruch als einen „fremden“ erfährt. Wahrnehmungen des Fremden in interreligiöser Bildung können daher nur begriffen werden, wenn zugleich die Bedingungen aufgedeckt werden, unter denen Subjekte Fremdes erfahren.

Die von Husserl ausgehenden, von seinen Nachfolger*innen modifizierten Ausführungen zum Subjekt bieten viele Anklänge zum religionspädagogischen Leitbild der „Subjektorientierung“, das auch für interreligiöse Bildungsprozesse sehr wichtig ist: Auf die Individualität religiöser Praxis einzugehen, kann Karlo Meyer zufolge eine „Brücke“ bzw. einen „Türöffner“ darstellen, um „fremde“ religiöse Traditionen zu verstehen.²⁰³ Der *Individuenrekurs* sollte nach Meyer in *doppelter Weise* geschehen: einerseits indem religiöse Traditionen und Objekte in didaktischen Materialien *im Gebrauch* gezeigt werden, am besten im Gebrauch von Personen, die im gleichen Alter wie die Lerngruppe sind; andererseits indem auf die *Erfahrungen* von Individuen aus der Lerngruppe eingegangen wird.²⁰⁴ Die Bedeutung, die viele Ansätze der Rolle von individuellen Erfahrungen in interreligiösen Lernprozessen beimessen (vgl. Kap. III.12.1), wird hier erneut deutlich. Nach Meyer lässt sich der Stereotypisierung von religiösen Traditionen entgegenwirken, indem diese stets innerhalb eines individuellen Bezugsrahmens betrachtet werden – und so immer mitschwingt, dass andere Individuen eine andere Perspektive auf jene Tradition haben.²⁰⁵ Jede Betrachtung zeigt sich so als das, was sie ist: als eine vorläufige Annäherung.

Besonders Merleau-Ponty und Waldenfels betonen aber zugleich die Ambivalenzen einer subjektorientierten Bildung, wenn sie zeigen, dass das menschliche Subjekt weniger „eigener Souverän“ ist, als dies noch Husserl begründen wollte. Bruchlinien in der Figur des für sich stehenden, einheitlichen Subjekts sind jedoch bereits bei Husserl sichtbar. Unter anderem liegt dies an der von Husserl beschriebenen „Intentionalität“ der Erfahrung, die die Einheit des Subjekts in Frage stellte, doch gleichzeitig die Philosophie des 20. Jh. inspirierte. Intentionalität bedeutet: Sachverhalt und Zugangsart der Erfahrung sind nicht voneinander zu trennen. Fremdheit ist keine inhärente Eigenschaft eines bestimmten Ortes, Gegenstandes oder einer bestimmten Person. Wer oder was Menschen fremd erscheint, darüber entscheidet immer auch deren Beziehung zum erfahrenen Ort, Gegenstand oder zur erfahrenen Person bzw. wie sie diese Beziehung *subjektiv und situativ* wahrnehmen und mit Bedeutung versehen. Diese intentionale Beziehung zwischen erfahrendem Subjekt und der jeweiligen situativen

²⁰³ Meyer (2017), S. 21.

²⁰⁴ Meyer (2019), 360-419, bes. 419.

²⁰⁵ Ebd., 397f.

Fremdheitserfahrung zu berücksichtigen, ist eine wichtige Richtschnur interreligiöser Bildung. Dies gilt auch dann, wenn mit Waldenfels anstatt von Intentionalität von Responsivität gesprochen und eingeschränkt wird, dass eine Fremdheitserfahrung nicht allein mit dem „Woraufhin einer Eigenbewegung“ zu erklären ist (vgl. Kap. IV, Fußnote 176), sondern stets eine Reaktion auf etwas Außer-ordentliches ist. Da die subjektive Zugangsart der Erfahrung nicht von der Wahrnehmung des erfahrenen „Fremden“ zu trennen ist, sollten die jeweiligen subjektiven Ausgangspunkte beim Gespräch über Fremdheitserfahrungen immer mitreflektiert werden.

Indem Husserl aber die gegenseitige Verwiesenheit zwischen der Erscheinung des Erfahrenen und der Erfahrung selbst betont, gewinnt er zwar einen neuen Zugang zu den „Sachen selbst“, die in der Erscheinung gegenwärtig werden. Indem er jedoch zugleich die Kontextabhängigkeit und Perspektive der Erscheinungen herausstellt, droht gleichzeitig die „Allgemeinheit“ ihres Wesens verloren zu gehen, die überindividuell anknüpfbar wäre. Mehr noch droht im Blick auf das Fremde auch das eigene Subjekt sich zu spalten, zu zerfasern und letztlich sich selbst fremd und unzugänglich zu werden. So ist die subjektive Erfahrung genau genommen als eine *Vielzahl personaler* subjektiver Erfahrungen zu verstehen. Diese Vielzahl ist nicht leicht wieder als Einheit zu bündeln, wie die Beschäftigung mit Husserls Philosophie zeigt.

In der Husserl-Rezeption gewinnen zwei weitere Ausgangspunkte der Erfahrung an Bedeutung, die bei Husserl selbst in einem Konkurrenzverhältnis zu seinem Konzept des transzendentalen Ichs stehen: der menschliche Leib als der „Orientierungspunkt Null“ und die Lebenswelt als der „Boden“ jeglicher Erfahrung (vgl. S. 165f.). Merleau-Ponty betont stark die Perspektivität des Leibes, durch den sich die Erfahrung der Welt erst eröffnet, jedoch gleichzeitig in anderen Teilen verschließt (vgl. S. 170f.). Über Schütz, Luckmann und Habermas wird auch der Begriff der Lebenswelt einer breiteren Rezeption zugänglich (vgl. Kap. IV, Fußnote 103). Das Subjekt ist in den Leib „inkarniert“ und durch diesen mit seiner Lebenswelt „verschränkt“ (vgl. Kap. IV.4.4). Lebensweltliche und körperliche Faktoren bedeuten aber zugleich eine Einschränkung der *Souveränität* subjektiver Erfahrung, die so stets auch von äußeren Kräften fremdbestimmt wird und so nicht mehr als Erfahrung eines *reinen, transzendentalen Ichs* gedacht werden kann. In der Nachfolge Husserls wird auf diesem Weg die Instanz des souveränen Erfahrungssubjekts immer stärker angefragt (vgl. Kap. V).

Auch wenn es vor diesem Hintergrund nicht einfach zu bestimmen ist, was die subjektive Erfahrung als solche ausmacht, zeigt Husserls Figur der Intentionalität, dass es sehr wohl eine subjektive Dimension der Erfahrung gibt, über die nicht einfach hinweggegangen werden kann.

Es ist eben die „Unumgänglichkeit und Unentrinnbarkeit des Selbst, das als solches nicht zur Wahl steht“ (vgl. oben). Hier ist Husserls Philosophie sehr deutlich. Sie setzt damit ein Thema, das sich wie ein roter Faden durch die übrigen Teile vorliegender Studie zieht: dass es einerseits nicht leicht zu beantworten ist, was den subjektiven Blick als solchen kennzeichnet; dass es andererseits besonders angesichts des Fremden wichtig ist, subjektive Perspektiven zu klären. Es gilt, den „eigenen“ Blick auf das „Fremde“ *mit in den Blick* zu nehmen.

Das hat auch Auswirkungen auf das religionspädagogische Leitbild der Subjektorientierung. Mit Blick auf die Religionspädagogik schreibt Reinhold Boschki: „Subjektorientierung ist in der *Theorie religiöser Bildung* mittlerweile gut verankert, allerdings sind auch theoretische Desiderate erkennbar“, da unter anderem „die grundsätzliche Ambivalenz des Subjekts zu wenig reflektiert [wird], wenn der Fokus religionspädagogischer Theoriebildung einseitig auf dem Subjekt als bildungsnah und lernbereit liegt. Macht-, gesellschafts- und ökonomiekritische Analysen müssen stärker rezipiert werden, um die sozialen Ohnmachtsstrukturen zu erfassen, in denen Subjekte heute leben.“²⁰⁶ Dies soll insbesondere mit Blick auf die Frage der *Macht* im folgenden Kapitel V noch näher beleuchtet werden.

Eine weitere Frage klingt schon an: *Wer* ist eigentlich das Subjekt interreligiöser Bildung bzw. wer ist das Subjekt ihrer Subjektorientierung? Boschki schreibt: „Oft bleibt das Bekenntnis zur Subjektorientierung zu allgemein und abstrakt. Der Blick ist auf die konkreten Subjekte zu richten, die als Mädchen und Jungen, Jugendliche und Erwachsene, Männer und Frauen in Berührung mit religiösen Bildungsmaßnahmen kommen (sollen).“²⁰⁷ Im Zitat aber, so ist als eine vorläufige Beobachtung zu nennen, scheinen *diejenigen Subjekte* merkwürdig ausgespart, die die genannten Menschen in Berührung mit religiösen Bildungsmaßnahmen *bringen* – nämlich die Lehrkräfte selbst. Wie der weitere Fortgang vorliegender Studie zeigen wird (vgl. Kap. V.4.4 und VI.2), verweist diese Spur auf wichtige Konsequenzen für interreligiöse Bildungsprozesse.

4.4 Chiastische Verschränkungen bzw. die Vorgängigkeit des Fremden würdigen

Fremdes ist kein Zeugnis *aus einer anderen* Welt, sondern Zeugnis der Unverständlichkeit der „*eigenen*“ Welt. Ein solches Verständnis läuft vielen Alltagsverständnissen, die Eigenes und Fremdes als im Grundsatz getrennte Sphären begreifen, entgegen. Eigenes ist so nicht mehr allein das „original Zugängliche“ und Fremdes das „original Unzugängliche“, wie z. B. Husserl

²⁰⁶ Reinhold Boschki: Subjekt, in: *WiReLex* (2017), URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312/> (Zuletzt geprüft am 20.09.2020).

²⁰⁷ Ebd.

Eigenheit und Fremdheit auffasst, sondern beides ist im Gegenteil ursprünglich miteinander verwoben und erst im Nachgang einer rationalisierten Erfahrungsdeutung voneinander getrennt. So verstanden ist das subjektiv *Eigene* gleichzeitig die zuerst *fremde* Welt, in die mein Ich geboren ist, meine mir selbst oft *fremde* Leiblichkeit, mein mir oft *fremdes* Bewusstsein. Die verschiedenen phänomenologischen Ansätze hinterfragen die Felder „Eigen“ und „Fremd“ immer stärker, sodass sich die sicheren Grenzen auflösen, die die Begriffe zuerst suggerieren. Wichtig hier sind die Ausführungen von Merleau-Ponty, der die gegenseitige Verschränkung von Eigenem und Fremden in den Strukturen der Welt herausstellt. Wie in einem „Chiasmus“ ist das Subjekt in den Leib „inkarniert“ und durch diesen mit seiner Lebenswelt „verschränkt“ (vgl. 170f.). Durch diese geteilte Leiblichkeit eröffnet sich bei Merleau-Ponty ein Raum der Intersubjektivität, der viele Probleme löst, an denen Husserls egologisch angelegter Ansatz scheiterte. Dies ist jedoch mit dem Preis verbunden, dass nun nicht länger von der „Reinheit“ eines „transzendenten Ichs“ gesprochen werden kann, und auch nicht mehr von der „Reinheit“ des „Eigenen“.

In ihren oben zitierten Klärungen zum Begriff des Eigenen und Fremden geht Mirjam Schambeck auch auf eine solche Verschränktheit von Lebenswelt und eigener Perspektive ein: „Auch wenn sich jemand als Westeuropäer nicht mehr als Christ versteht, so sind dennoch die Wurzeln der westeuropäischen Kultur, in der er sich bewegt, mit dem Christentum verflochten.“ Nur interpretiert Schambeck diese lebensweltliche Perspektive einseitig als „Vorgängigkeit des Eigenen“ (vgl. Kap. III, Fußnote 248 und Kap. IV.4.1). Mit Merleau-Ponty dagegen ist dieser Raum dagegen als eine immer schon geteilte Sphäre zu verstehen, die voller Ambiguität ist (vgl. Kap. 4.5) und in der sich oftmals nicht klar zwischen „eigen“ und „fremd“ unterscheiden lässt.

Eines der wesentlichen Momente, mit denen Waldenfels die Erfahrung des Fremden beschreibt, ist die sog. „Diastase“: also ein „Differenzierungsprozess, in dem das, was unterschieden wird, erst entsteht“ (vgl. S. 182f.). Eigenes und Fremdes entsteht nach diesem Verständnis erst in der subjektiven Erfahrung selbst, die auf Grenzen ihres Erfahrungshorizontes stößt und in der Folge zwischen einem inneren, eigenen Bereich der Erfahrung und einem äußeren, fremden Bereich der Unerfährbarkeit differenziert. Eine Fremdheitserfahrung versteht Waldenfels wie gesagt als eine Antwort auf eine Frage, die die „eigene“ Erfahrung anfragt. Was diese (An-)Frage ist, ist erst noch zu entdecken, während eine erste Antwort in der Reaktion auf das Fremde längst gegeben ist: Ein solches Konzept der Antwortlichkeit ist nach Waldenfels dem „response“ der

behavioristischen Theorie näher als manch „erbaulichem“ Konzept aus der Dialogphilosophie (vgl. S. 181f.).

Eine Nähe zum behavioristischen „response“ erscheint plausibel, wenn man etwa Karlo Meyers schon zitierte Beschreibung einer Fremdheitserfahrung betrachtet: „Die Kinder lachen, als sie den Ruf des Muezzin zum Gebet hören. Das Fremde macht unsicher. Es ist ‚komisch‘, es irritiert. [...] Die Schülerinnen und Schüler [...] wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen, empfinden es als ‚komisch‘“ (vgl. Kap. I, Fußnote 4 und Kap. III, Fußnote 162). Auch hier antworten die Kinder gewissermaßen behavioristisch in einer spontanen Reaktion, ohne schon genau zu wissen, auf was und warum sie auf diese Weise antworten. Zuerst war das Empfinden des „Komisch“-seins, dann das Lachen, dann die Beschreibung der Irritation, der Unverständlichkeit. Generalisierte Aussagen schließlich wie „Das Fremde macht unsicher“ sind wohl verstecktes Zeugnis einer tiefergehenden Reflexion des Autors selbst, der diese als Erfahrung von „Fremdheit“ aus *einer dritten Position* heraus beschreibt (vgl. Kap. 4.5). Vom „Eigenen“ jedoch ist interessanterweise in der ganzen Passage nicht ein einziges Mal die Rede. „Eigenes“ als der Gegensatz zum „Fremden“ muss nicht explizit benannt werden, sondern ist schon stillschweigende Voraussetzung des verwendeten Fremdbegriffs (vgl. Kap. II.5).

Im Bedeutungsfeld des Antwortbegriffs ist eine Dimension enthalten, die manches Selbstbild des konfessionellen Religionsunterrichts (er selbst ist schon da, die anderen oder fremden Religionen kommen als „Gast“ zu ihm) hinterfragt: Schließlich ist jede Antwort schon immer die Reaktion auf Vorangegangenes. Nicht ohne Grund sprechen Merleau-Ponty, Lévinas und Waldenfels von der *Vorgängigkeit des Fremden*. „Jemand ist schon vorübergegangen.“ – Alle nachträgliche Reflexion wird nicht den uneinholbaren zeitlichen Vorsprung *dessen* auflösen, auf *das* in einer Fremdheitserfahrung reagiert wird (vgl. Kap. IV, Fußnote 137 und Kap. II.2.1). Jedes Bewusstwerden „eigener“ Erfahrungsgrenzen ist eine Reaktion auf „Fremdes“.

Ist der Muezzin-Ruf des obigen Beispiels jedoch von sich aus fremd? Welche *Instanz* bestimmt darüber, dass manches als „fremd“ erscheint und manches nicht? Jedenfalls lässt sich nicht mehr so einfach von der „Vorgängigkeit des Eigenen“ sprechen – nicht ohne zumindest zu definieren, was das „Eigene“ in diesem Kontext meint. Es scheint hier einen Unterschied zu geben, zwischen der *Instanz*, die auf „Fremdes“ aufmerksam wird, und dem *Bewusstwerden* des „Eigenen“. Denn dieses erfolgt, wie obiges Beispiel zeigt, lange *nach* dem *Bewusstwerden* des „Fremden“. Diese Überlegungen haben erhebliche Konsequenzen für die zentrale Diskussion darüber, was die Rede von der „eigenen Perspektive“ in interreligiöser Bildung bedeutet. Auch manche Unsicherheit, Fremdheiten innerhalb der „eigenen“ religiösen

Perspektive zu beschreiben und zu erklären (vgl. Kap. III.9 und 12.1), hat hier ihren Ursprung. In den folgenden Kapiteln wird auf diese Fragestellungen weiter Bezug genommen.

4.5 Sich für den Reichtum der Perspektiven und ihrer Kontexte öffnen

„Würde man das Fremde als ein Spezialthema behandeln, so hätte man es von vornherein verfehlt.“ (Vgl. Kap. II, Fußnote 6) Wie schon in Kapitel II betont wurde, findet sich Fremdheit nicht nur in ausgewählten Bereichen des Lebens, sondern ist eine menschliche Grunderfahrung, die sich durch alle Lebensbereiche zieht. Es gibt nicht die Fremdheit an sich, sondern viele Arten und Abstufungen von Fremdheit. Auch in interreligiöser Bildung treten deshalb nicht nur bestimmte Fremdheiten (religiöse Fremdheit, kulturelle Fremdheit) auf, sondern viele weitere durch andere Kontexte hervorgerufene Fremdheiten. Fremdheit ist so allgegenwärtig, dass sie auch niemals nur Sache einer „fremden“ Religion sein kann. Wahrscheinlich ist dies eine Selbstverständlichkeit, die nicht extra betont werden muss, aber vielleicht doch.

Eine Offenheit für die Vielfalt der möglichen Kontexte und Perspektiven zum Themenfeld Fremdheit kann helfen, die in Kapitel II und III problematisierten Vereindeutigungen von Fremdheit zu vermeiden. Husserl nimmt in seiner Phänomenologie die Vielfalt und Offenheit der Erfahrung sehr ernst – auch indem er wiederentdeckt, dass „Sinn und Ideen nicht nur ihre Zeit haben, sondern auch ihren Ort in der Welt“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 102). Bei Husserl geschieht dies zwar im Rahmen einer durchgängigen Vernunftordnung, die so nicht durchzuhalten ist. Sein grundsätzliches Ziel, nicht bei einer subjektiven Perspektive stehen zu bleiben, sondern aus dieser Perspektive nach intersubjektiven Zugangsmöglichkeiten zu subjektiven Perspektiven anderer/fremder Ichs zu suchen, bleibt aber wichtig. Wohl unbestritten ist auch, dass es die „Evidenz“ (vgl. S. 159) der subjektiven Erfahrung erhöhen kann, wenn ein Subjekt versucht, andere/fremde Perspektiven einzubeziehen, welche die Wirklichkeit der Dinge durch jeweils unterschiedliche Zugänge erschließen. Eine solche Evidenz wird aber immer vorläufig, niemals ein abschließender Zustand sein.

Da im Sinne der Intentionalität Erfahrungszugang und Erfahrungsgegenstand stets verbunden sind, wird neben der subjektiven Erfahrungsperspektive auch ihr spezifischer Kontext wichtig, in dem die Erfahrung geschieht. Der Begriff der „Lebenswelt“, der im vorherigen Kapitel schon erwähnt wurde und besonders im Spätwerk Husserls eine immer größere Rolle spielt, kann hier wichtige Impulse liefern. Der Begriff der Lebenswelt führt (ähnlich wie der Begriff des Milieus) neben den großen Themenkomplexen Religion und Kultur in interreligiöser Theoriebildung nach wie vor ein Schattendasein. Es existieren jedoch viele Bezüge zur Debatte um einen „zukunftsfähigen Religionsunterricht“, in der oft das Stichwort „Kontextualität“ hervorgehoben

wird.²⁰⁸ In der Diskussion um das Begegnungslernen wird bereits um die regional oder lokal unterschiedlichen Möglichkeiten interreligiöser Bildung gerungen (vgl. Kap. III.3), wünschenswert wäre es aber, wenn sich eine Lebenswelt- oder Milieuorientierung auch noch stärker in den Inhalten der didaktischen Ansätze oder Lehrmaterialien niederschlagen würde.

Ein Ernstnehmen der Perspektiven- und Kontextpluralität bringt allerdings Schwierigkeiten mit sich, die (inter-)religiöse Bildung in ihrer derzeitigen Form vor erhebliche Herausforderungen stellen. Wie Merleau-Ponty ausführt, kann Ambiguität sowohl positiv als auch negativ sein. Als gute Ambiguität bezeichnet Merleau-Ponty eine solche, die in ihrer Widersprüchlichkeit selbst zum Thema wird (vgl. Kap. IV, Fußnote 112). Hier bieten sich vielfältige Anklänge zu Forderungen nach einer „Kultur der Ambiguität“, des Ernstnehmens, Aushaltens und Wertschätzens von Ambiguität, wie sie unter anderem aus der islamischen Religionspädagogik erhoben werden (vgl. Kap. III, Fußnote 314). Eine solche Kultur der Ambiguität entsteht nicht von selbst. Neben ihrer konzeptionellen Planung müssen auch die religionsunterrichtlichen Rahmenbedingungen geschaffen sein, in der weltanschauliche Vieldeutigkeit kultiviert werden kann und auch auf die Verschiedenheit der Kontexte Bezug genommen wird.

Perspektivenvielfalt bedeutet auch, die bipolare Beziehung von Eigenem und Fremden in Frage zu stellen. Es gibt nicht nur eine eigene und eine fremde Perspektive, sondern genau genommen ein ganzes Beziehungsgeflecht an möglichen Beziehungen. Lévinas führt hierzu die Instanz des „Dritten“ ein, der von außen auf die Beziehung von Selbst und Anderem blickt (vgl. S. 177). Angesichts der tiefgreifend analysierten Beziehung des Selbst zum Anderen wirkt jedoch der Dritte in Lévinas' Theorie bisweilen wie ein nachträglich hinzugefügter Fremdkörper, dessen Rolle noch nicht klar genug gefasst ist. „Der Dritte stört“, vermerkt deshalb Theo Sundermeier in Kritik an Lévinas' Ansatz nicht zu Unrecht.²⁰⁹ Gleichwohl liegt in der Analyse der Figur des Dritten ein großes Potential. In der religionspädagogischen Theorie zu interreligiöser Bildung ist diese Position noch wenig untersucht, obwohl es gewissermaßen *ihre Perspektive* ist: Eine Position, die von außen auf gemachte Fremdheitserfahrungen blickt, ohne selbst *dieselben* Fremdheitserfahrungen zu machen (vgl. Kap. II.5). Auch im Unterricht wird diese Position sehr häufig eingenommen: Ein gutes Beispiel hierfür ist die bereits erwähnte Geschichte von dem

²⁰⁸ Henrik Simojoki: Königsweg oder Sargnagel? – Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts. in: Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki, Elisabeth Naurath (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*, Freiburg, Basel, Wien 2017, S. 101–119; vgl. auch das im Buch abgedruckte Positionspapier: Damit der Religionsunterricht in Deutschland zukunftsfähig bleibt. Konfessionell, kooperativ, kontextuell - Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht.

²⁰⁹ Sundermeier (1996), S. 69; Sundermeier bezieht sich dabei auf Torsten Habbel: *Der Dritte stört. Emmanuel Levinas - Herausforderung für politische Theologie und Befreiungsphilosophie.*, Mainz 1994, S. 104–130.

Mädchen Lena, die im Unterrichtszusammenhang durch die Augen der Lesenden oder der Geschichte Zuhörenden dabei beobachtet wird, wie sie an ihren neuen muslimischen Nachbarn fremd Erscheinendes entdeckt (vgl. S. 76).

Daher erscheint es noch einmal wichtig zu betonen, dass auch der Einbezug anderer/fremder Perspektiven in die „eigene“ Perspektive nicht davon entlastet, sie und ihre „Abschattungen“ zu reflektieren – und vor allem zu reflektieren, unter *welcher Perspektive genau* andere/fremde Perspektiven miteinbezogen werden. Auch der Einbezug anderer/fremder Perspektiven folgt einer bestimmten Intention und strebt nach einem bestimmten Bild der Wirklichkeit. Die „Evidenz“, die eine Stunde vermittelt, in der eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven zu Sprache kam, kann leicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor ein „Überschuss“ existiert, der durch die jeweiligen Zugänge nicht abgebildet werden kann. Raimundo Panikkar prägte hierzu den Satz: „Je sauberer das Fenster ist, umso weniger sehe ich das Fenster und seine Scheibe.“²¹⁰ Eine „Gesamtschau“ auf das „allgemeine Wesen“ der interreligiösen Phänomene wird unmöglich bleiben. Dies gilt zuallererst für interreligiöse Bildung im konfessionellen Religionsunterricht, aber möglicherweise noch mehr für multireligiöse und weltanschaulich plurale Unterrichtsformen, wo solche Perspektivenfragen leicht übergangen werden können.

Eine Würdigung der Perspektivenvielfalt sollte nicht in eine reine Folklore abgleiten, sondern wie unter Kap. IV.4.2 beschrieben, sensibel für die damit einhergehenden Fremdheiten sein. „Das ‚radikal Fremde‘ – oder einfacher: ‚die Fremdheit‘“²¹¹ bleibt für das menschliche Denken eine Herausforderung, die es ernstzunehmen gilt. Dieses Ernstnehmen kann ein Gegengewicht zu manch postmodernen Strömungen darstellen, in denen Fremdheit relativiert, harmonisiert oder ironisiert wird. Nakamura schreibt gegenüber manchen Ausprägungen einer solchen „postmoderne[n] Gelassenheit“: „Wenn man sich in diesem Spiel dauerhaft einrichtet, ist das aufschließende Moment der Fremderfahrung, ihr anregendes, motivierendes Potential, wieder verspielt und der Ausgangspunkt des krisenhaften Orientierungsverlustes als Chance für neue Orientierungen wieder verschüttet worden. Wer sich der Willkür von Deutungsmöglichkeiten verschreibt, hat sein Welt- und Selbstkonzept nicht geöffnet, sondern versucht nur, seine Verslossenheit und Exklusivität in eine scheinhaft tolerante Absolutheit zu retten.“²¹² Sich dem Reichtum weltanschaulicher Perspektiven zu öffnen, kann den subjektiven Horizont

²¹⁰ Übersetzt aus dem Englischen, vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=Kvsov6OuTWs> (zuletzt geprüft am 20.09.2020).

²¹¹ Nakamura (2000), S. 263.

²¹² Ebd., S. 261.

erweitern, aber es ist niemals ein Reichtum, der aus dem „Eigenen“ selbst erwachsen und ihm damit in letzter Konsequenz zu *eigen* wäre.

4.6 „Abschattungen“ und „Überschüsse“ von phänomenologischen Zugängen beachten

Der Zugang zur Unzugänglichkeit des Seins, so lassen sich viele phänomenologische Ansätze pointiert zusammenfassen, liegt in der subjektiven Perspektivität und erschließt sich erst durch sie. Eine solche subjektive Erfahrungsperspektive ist nicht einfach eine defizitäre Sichtweise. Im Gegenteil eröffnet sie durch ihren intentionalen Blickwinkel einen Zugang zur Wesenheit des Seins, indem sie ihre Erfahrung auf etwas Erfahrenes bezieht, in dem die „Sache selbst“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 45) gegenwärtig ist. Doch indem eine Perspektive die Sicht auf die „Sachen selbst“ eröffnet, verdeckt sie aber andere Perspektiven, was Husserl „Abschattungen“ nennt (vgl. Fußnote 52). Das „Sichtbare“ verbirgt zugleich „Unsichtbares“ (vgl. Kap. IV, S. 171ff.). Waldenfels unterstreicht mit Merleau-Ponty und Lévinas die Unmöglichkeit einer „Gesamtschau“ durch eine Theorie, die selbst keine „Abschattungen“ mehr aufweisen würde. Im Folgenden sollen einige „Abschattungen“ bzw. „Überschüsse“ von phänomenologischen Zugängen und deren religionspädagogischer Rezeption aufgezeigt werden.

Die Phänomenologie ist mit ihrem für Erfahrungen und religiöse Sprachformen offenen Ansatz eine naheliegende Referenztheorie für interreligiöse Bildung. Ihre Zugangswege „zum Unzugänglichen“, die für Ansätze interreligiöser Bildung eine große Chance bieten, bergen jedoch gleichzeitig das Potential, auch das vermeintlich *Zugängliche unzugänglich* werden zu lassen. So hinterfragt eine phänomenologische Beschreibung die Felder „eigen“ und „fremd“ derart, dass die sicher erscheinenden Grenzen der Begriffe verschwimmen. „Sprengbegriffe“ wie „Fremderfahrung, Fremdich, Fremdleib oder Fremdwelt“, die Waldenfels von Husserl übernimmt (vgl. Kap. IV, Fußnote 13), sind tatsächlich Sprengbegriffe. Phänomenologische Zugänge entdecken Elemente des Fremden an allen Orten, die bis in das Eigene hineinreichen, sodass am Ende auch von der „Fremdheit des Eigenen“ gesprochen werden muss.

Heinz Streib sieht hierin ein großes Potential für Ansätze interreligiöser Bildung: „Wer durch Befremdungserfahrungen mit der eigenen Religion bereichert worden ist, kann den Geschenk-Charakter der fremden Religion desto eher einsehen und begrüßen.“ (Vgl. Kap. III, Fußnote 255) Kasparis „Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik“ schließt in ähnlicher Weise mit folgenden Sätzen: „Die Didaktik fremde Religionen gehört im christlichen Religionsunterricht ins Zentrum des Eigenen. Sie lehrt nicht den Zwang zu Abgrenzung und Aneignung, sondern ein dezidiert christliches, von der Rechtfertigung konstituiertes Verhältnis

zum Eigenen so zu bilden, als wäre es nicht das Eigene (1.Kor 7,29f).“²¹³ Dies ist schon für sich ein bemerkenswerter Apell. Noch herausfordernder wird er, wenn diese Sätze wie erwähnt hinsichtlich ihrer Konsequenzen für religionspädagogische Leitbegriffe wie „konfessionelle Perspektive“, „Perspektivenwechsel“ oder auch „Subjektorientierung“ betrachtet werden. Ernstgenommen, hinterfragen phänomenologische Zugänge auch viele religionspädagogische Paradigmen. Dies sollten interreligiöse Ansätze mitbedenken, wenn sie phänomenologische Ansätze rezipieren.

Ein Unterricht, der verschiedene Erscheinungsformen der Religionen und Weltanschauungen als seinen Gegenstand wählt, sieht sich mit deren gewaltiger Vielfalt konfrontiert. Wenn im Rahmen eines phänomenologischen Zugangs schon das „Wesen des Eigenen“ so schwer zu bestimmen ist, muss das „Wesen“ einer „fremden“ Religion umso schwerer zu erfassen und zu beschreiben sein. Große „Weltreligionen“ zerfallen in eine Vielzahl von Untergruppierungen, mit vielförmigen Hybridisierungen und Überschneidungen (ohne schon diese Gruppierungen erwähnt zu haben, auf die das Etikett Weltreligionen nicht zutrifft). Die diversen Strömungen lassen sich unter religiösen, kulturellen, lebensweltlichen, vielen weiteren Blickwinkeln betrachten. Der Gedanke an eine interreligiöse Bildung, der diese Vielfalt in ihrer „Totalität“ (vgl. Kap. IV.4.2) abbildet, könnte kaum ferner erscheinen.

Auch „eigene“ Religiosität erscheint bei genauerer Betrachtung als eine wahre Mannigfaltigkeit – mehr, als der subjektiven Erfahrung je zugänglich ist. Wenn nun noch die transzendente Fremdheit des Heiligen in den Blick genommen wird, scheint Fremdheit im Religionsunterricht tatsächlich so allgegenwärtig zu sein, dass jedes Fundament des Eigenen unsicher erscheint. Der „Überschuss“ des Fremden kann eine überwältigende Erfahrung werden, sodass der Religionsunterricht als Ganzes seine Form zu verlieren droht.

Es wurde oben bereits gezeigt, dass viele Ansätze verschiedene Fremdheitsebenen nicht klar unterscheiden: Wie unterscheidet sich etwa die Fremdheit der „eigenen“ konfessionellen Perspektive von der Fremdheit der „nicht-eigenen“ konfessionellen Perspektive (vgl. S. 96)? Diese Unsicherheit erscheint u. a. angesichts der Rezeption von phänomenologischen Theorien, die viel mit Analogien arbeiten, nicht überraschend: Deren Begriff der Intentionalität verknüpft Erfahrung und Erfahrungsgegenstand miteinander, sodass die Existenz von etwas als fremd Erfahrenem mit einem *Fremdwerden* der „eigenen“ *Erfahrung* korrelieren kann (vgl. Kap. II, Fußnote 31). Indem das Subjekt immer schon mit der Welt „verschränkt“ ist, wirken „äußere“

²¹³ Kaspari (2010), S. 448.

Strukturen in die „innere“ Erfahrung des Subjekts hinein und umgekehrt. Der Fokus der Ausführungen wird hier gerade auf die Verbindung zwischen innerer und äußerer Welt gelegt und nicht auf ihre Trennung – der Fremdbegriff für innere und äußere Welt entspricht sich vielfach. Auch in Waldenfels' Philosophie entdeckt Nakamura eine „stillschweigende[] Analogisierung von Trans- und Interdiskursivität“²¹⁴ (vgl. auch Kap. V, Fußnote 395). Bei Waldenfels existieren zwei konkurrierende Zugänge, deren Widerspruch sich nicht immer leicht auflösen lässt: Ausführungen, in denen verallgemeinernd von dem Fremden und seinen Eigenschaften gesprochen wird, und solche, in denen die Kontextualität und die Vielseitigkeit des Phänomens Fremdheit betont wird. Nicht immer ist klar, wie die beiden Zugänge in Zusammenhang stehen. Es ist außerdem zu fragen, ob manche generalisierende Tendenz nicht schon aus der Genese des phänomenologischen Fremdbegriffs herrührt: Husserls Phänomenologie erforscht wie erörtert die Grundlagen der Erkenntnisbildung – und sucht über *spezifische* Erkenntnis Kontexte hinweg nach deren *gemeinsamer* Basis.²¹⁵ So unterschiedlich und in sich widersprüchlich die einzelnen Ansätze der phänomenologischen Philosophie auch sein mögen, so lässt sich in ihr an vielen Stellen die Tendenz beobachten, Fremdheit zu verallgemeinern.

Eine große Frage der Phänomenologie des Fremden ist die nach der Wesenheit des Fremden. Genauer betrachtet, wird die Antwort auf diese Frage jedoch niemals lauten können, dass Fremdes diese oder jene Eigenschaften hat. Es geht vielmehr um die Wesenheit des Fremden *innerhalb der subjektiven Erfahrung* bzw. welche Möglichkeiten diese Erfahrung hat, über ihre eigene Beschränktheit hinweg eine „Spur“ des „Überschusses“ zu entdecken, der ihrer eigenen Erfahrung verborgen bleibt. Konsequenterweise ist es nicht Ziel einer solchen Phänomenologie, Fremdheit zu entdramatisieren oder zu dekonstruieren. Fremdheit ist die notwendige Leerstelle, die sich totalitären Ansprüchen nach einer Gesamtschau auf das Wesen der Welt entgegenstellt. Ein solches Fremdbegriff betont die Widerständigkeit des Fremden, das auch Waldenfels anspricht, wenn er vom „Stachel des Fremden“ schreibt (vgl. S. 182). Für die (religionspädagogische) Rezeption der Phänomenologie liegt in diesem Verständnis aber eine Gefahr verborgen, deren Konsequenzen sich in interreligiöser Bildung tatsächlich nachweisen lassen: Der Satz „Fremdes ist ein Stachel“ bedeutet nicht, dass das Objekt, dem die Fremdheit *zugeschrieben* wird, in seiner *Wesenheit* ein Stachel *ist*, sondern ein Stachel „ist“ Fremdheit *nur für die subjektive Erfahrung*. Der Satz „Fremdes ist ein Stachel“ verdeckt in seiner einfachen

²¹⁴ Nakamura (2000), S. 116.

²¹⁵ Auch wenn es, wie dargelegt, auch in Husserls Werk zahlreiche gegenläufige Tendenzen gibt, die im Gegenteil die okkasionelle, lebensweltliche Erforschung der jeweiligen Erfahrungskontexte im Blick haben.

Struktur den Abgrund zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem. So sieht sich die Suche nach der „Spur“ des Anderen/Fremden immer mit der Beschränktheit der ihr dabei zur Verfügung stehenden Begriffe konfrontiert. Dies ist eine Diskrepanz, der nicht einfach zu begegnen ist, und führt tief in Jacques Derridas Philosophie der *différance*²¹⁶, deren Weg hier jedoch nicht weiterverfolgt werden kann. Hier genügt die Diagnose, dass in vielen interreligiösen Ansätzen die *différance* zwischen Zuschreibung und der unerreichbaren Wesenheit des Bezeichneten kaum beachtet wird. Sätze wie „Die Lernenden nähern sich der Fremdartigkeit des Gebets an“, „Über Fremdes darf nicht hinweggegangen werden“ oder auch „Religion XY ist fremd“ dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass dies nur Zuschreibungen sind, die aus einer subjektiven Erfahrung heraus gesprochen werden. Indem Lernansätze mit phänomenologischen Methoden nach der „Wesenheit“ des Fremden fragen, unterlaufen ihnen vielfach *Essentialisierungen* von Fremdheit. Es bedarf einer sehr sorgfältigen Lektüre phänomenologischer Texte, um zu vermeiden, bei phänomenologischen Analysen von Fremdheit nicht zugleich ein Urteil über die eigentliche, innere Wesenheit der als „fremd“ beschriebenen Gegenstände zu fällen.

In Kritik an Husserl soll Fremdes nicht als „Spiegelung des Eigenen“ verstanden werden, sondern so zu Gegebenheit kommen, „wie es sich von sich selbst her zeigt“.²¹⁷ Viele Ansätze betonen neben der „Widerständigkeit“ auch die „Eigenständigkeit“ religiöser Zeugnisse (vgl. Kap. III.6). Vielfach nähern sich interreligiöse Lernarrangements fremden Erscheinungsformen anhand einer wahrnehmenden Beschreibung. Manche Publikationen interreligiöser Bildung beziehen sich hier explizit auf einen Begriff Husserls, der ein solches deskriptives Verfahren *Epoché* nennt.²¹⁸ In der frühen Selbstbezeichnung der Phänomenologie als „deskriptive Psychologie“ (vgl. S. 153) zeigt sich ebenso die große Bedeutung der Deskription als Methode. Darüber hinaus besteht in der Phänomenologie eine Tendenz, von der „Passivität des menschlichen Geistes“²¹⁹ auszugehen, der die Welt wahrnimmt, erfährt, auch erträgt (vgl. Kap. IV, Fußnote 149), jedoch weniger aktiv beeinflusst bzw. der es vermeiden soll, andere einem eigenen egoistischen „Interesse“ unterzuordnen (vgl. Kap. IV, Fußnote 144). Eine solche passive Zurücknahme kann einem gewissen christlichen Grundgefühl entsprechen: Das Ich

²¹⁶ Dies zeigt auch folgendes Zitat von Waldenfels über Derridas Betrachtungen: „Die Schrift, die laut Husserl den Sinn wiederholbar und allgemein zugänglich macht, liefert ihn zugleich der Verdunkelung und Vergessenheit aus [...]. Die Abwesenheit in der Anwesenheit, dieser zeitliche Aufschub und diese zeitliche Verschiebung, die Derrida *différance* nennt, hat zur Folge, dass sich das, was sich zeigt, zugleich nicht zeigt. Es gehört zu den Vorzügen dieser intensiven Husserl-Lektüre, dass sie auf andere Weise zu Husserls Texten zurückführt“, vgl. Waldenfels (1992), S. 132.

²¹⁷ Kaspari (2010), S. 83.

²¹⁸ Vgl. Meyer (2019), 321f.; Kumpf (2012), 228ff. und andere.

²¹⁹ Waldenfels (1987b), S. 256.

erfährt Gott, es empfängt den Gast, der zu ihm kommt (vgl. S. 86), möglicherweise sieht es sich auch den Gegebenheiten einer sich verändernden, plural gewordenen Welt passiv ausgesetzt.

Indem sich das Eigene aber zurücknimmt, um sich für den Anspruch des Anderen/Fremden zu öffnen, wie es in der Phänomenologie wohl am nachdrücklichsten von Lévinas vertreten wurde, droht jedoch ein anderer wichtiger Umstand aus dem Blick zu geraten: dass sich Anderes und Fremdes immer auch „innerhalb und mit Mitteln“ des „Eigenen“ konstituieren (vgl. Kap. IV, Fußnote 76). So ist „äußere Fremdheit“ mit Nakamura als eine „Inszenierung“ zu verstehen, „deren Regie nach wie vor das Innere führt, auch wenn sie sich nicht mehr an die Textvorlage hält“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 199 und 214). Mit Merleau-Ponty ließe sich zudem ergänzen, dass Erfahrungen des „Fremden“ stets innerhalb bestimmter „Strukturen“ geschehen, die somit Zuordnungen von Fremdheit prägen. Dabei handelt es sich jedoch nicht nur um rein immanente Strukturen subjektiver Erfahrung, sondern auch um externe Machtstrukturen, die die innere Erfahrung beeinflussen (vgl. die Ausführungen zu Foucault in Kap. V.3.2). Waldenfels' Philosophie befasst sich intensiv mit solchen Ordnungen der Macht, wird aber in dieser Hinsicht religionspädagogisch kaum rezipiert (vgl. Kap. V.1). Ein rein erfahrungsorientierter Zugang jedoch, der sich in Gestalt ihrer Phänomene der „Wesenheit“ des „Eigenen“ und „Fremden“ annähern möchte, tendiert oftmals dazu, Machtstrukturen außer Acht zu lassen, die Zuschreibungen von Fremdheit *als „Fremdheit“* ebenfalls prägen.

Anderes/Fremdes ist nicht nur Eindruck einer *passiven Erfahrung*, sondern stets auch Ausdruck einer *aktiven Zuschreibung*. Daher gilt es gegenüber den Möglichkeiten einer „nativistischen“ Gegenerzählung (vgl. Kap. VI, Fußnote 37), in dem sich Fremdes „von sich selbst her zeigt“, kritisch zu sein. Selbst Lévinas' Annäherungen an den „(ganz) Anderen“ können nur im Rahmen seiner Formulierungsmöglichkeiten geschehen, obwohl sie ja gerade das Ziel verfolgen, über sich selbst hinauszudeuten. Wie jede Beschreibung des Anderen/Fremden bergen sie damit zugleich die Gefahr, den Charakter seiner Andersheit/Fremdheit in unzulässiger Weise festzuschreiben. Bedauerlicherweise weckt Lévinas' oft zitierte Rede vom „ganz Anderen“ Assoziationen an *Othering-Zuschreibungen* von Fremdheit, besonders wenn sie unreflektiert rezipiert wird. Seine Bemühungen, *Vereindeutigungen* wie Othering zu vermeiden, drohen so im Eigenleben seiner Begrifflichkeiten verloren zu gehen (vgl. auch Kap. II.4.3).

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass im phänomenologischen Begriff von Fremdheit das Potential liegt, die sicher erscheinenden Grenzen zwischen „eigen“ und „fremd“ verschwimmen zu lassen. Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass die Analogisierung von *innerer*

und *äußerer* Fremdheit eine Gefahr darstellen kann, Fremdheitsphänomene zu verallgemeinern. Fremdheit droht so essentialisiert zu werden, besonders wenn sie nur als passive Erfahrung, nicht aber als aktive Zuschreibung gesehen wird.

Wenn Ansätze mit einem tendenziell verallgemeinernden Fremdheitsbegriff mit einer Vielzahl an interreligiösen Erscheinungsformen konfrontiert sind, ergeben sich einige methodische Schwierigkeiten: Ziel ist es schließlich nicht, in der Erfahrung des Fremden zu verharren, sondern sich in produktiver Weise dem Thema Fremdheit zu nähern. Eine Entdramatisierung oder Dekonstruktion von Fremdheit fällt jedoch schwer, wenn diese zuvor essentialisiert wurde. Angesichts der allgegenwärtigen Fremdheit muss (inter-)religiöse Bildung zudem Wege finden, die verschiedenen Fremdheiten zu strukturieren, um Zugangsperspektiven aufzuzeigen. Der Forschungsstand konnte zeigen, dass verschiedene Ebenen der Fremdheit faktisch dennoch unterschieden werden. Diese Unterscheidung erfolgt aber oft implizit (etwa durch die nicht präzise geklärte Wiederaufnahme der Begriffe „eigene“ und „fremde Religion“, wenn die Beziehung von christlicher und nicht-christlicher Religion erörtert wird, vgl. Kap. III. 9). Oft zeigen sich diese impliziten Unterscheidungen zudem wenig sensibel für Prozesse des Otherings (vgl. Kap. III.11 und III.12). Diese Tendenzen müssen nicht auf eine Rezeption phänomenologischer Theorien zurückgeführt werden, sondern können auch viele weitere Ursachen haben! Es zeigte sich jedoch, dass besonders in einer oberflächlichen Rezeption die Verwendung des phänomenologischen Fremdheitsbegriffs nicht ohne Schwierigkeiten ist.

Stand der Untersuchung und Ausblick auf das folgende Kapitel

An dieser Stelle befindet sich vorliegende Studie an einem wichtigen Punkt, an dem deutlich wird, dass sich sowohl die *Erfahrung* als auch die *begriffliche Beschreibung* von Fremdheit kontextuell und strukturell gebunden zeigen. Wie dargelegt werden offensichtlich Erfahrungen und Zuschreibungen von Fremdheit durch innere Dispositionen eines Subjekts mitbestimmt, das wiederum mit äußeren Strukturen der Welt verbunden ist. Somit erscheint es notwendig zu sein, neben dem Begriff des „Fremden“ den *Begriff des „Eigenen“ bzw. der „eigenen Perspektive“* noch stärker zu klären. Wenn das Subjekt als Ausgangspunkt jeglicher Fremdheitserfahrung zu verstehen ist (vgl. Kap. IV.4.3), es jedoch gleichzeitig mit den Strukturen der Welt „verschränkt“ ist (vgl. Kap. IV.4.4), was kann denn dann Subjekt bedeuten, und wie hängt es mit dem Eigenen zusammen? Was unterscheidet die *Instanz*, die auf Fremdes *aufmerksam* wird, vom *expliziten Eigenen* (vgl. Kap. IV.4.4)?

Neben dem Begriffspaar Eigen und Fremd zeigt sich darüber hinaus ein zweites Begriffspaar *Innen* und *Außen*. Es scheint mit dem Begriff des Fremden zusammenzuhängen, was sich nicht zuletzt an der schon eingeführten Definition von Waldenfels zeigt, die Fremdes als das „Außer-ordentliche“ bestimmt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass all diese Fragestellungen mit Fragen nach der *Ordnung* des „Eigenen“ und „Fremden“ zusammenhängen – bzw. mit der Frage, *wer oder was* diese Ordnungen *ordnet*. Die Fragen sollen im folgenden Teil näher erörtert werden. Hieraus ergeben sich interessante Folgerungen für die religionspädagogischen Begriffe der *Subjektorientierung* und der *eigenen Perspektive*, wie auch insgesamt für ein tieferes Verständnis der *Ordnungen des Religionsunterrichts*. Eine Untersuchung des Ordnungsbegriffs birgt noch ein weiteres Potential: Ordnungskontexte von Fremdheitszuschreibungen und -erfahrungen zu beachten, ermöglicht es, *Vereinseitigungen von Fremdheit* entgegenzuwirken. In der nun folgenden ordnungstheoretischen Analyse werden viele der gerade erörterten phänomenologischen Fragestellungen in abgewandelter Form erneut auftreten. Es wurde schon gezeigt, dass der Ordnungsbegriff besonders für die Theorien von Merleau-Ponty und Waldenfels eine große Relevanz hat. Über den Begriff des „Außer-ordentlichen“ ergibt sich so ein neues Verständnis des Fremdheitsbegriffs von Waldenfels, der in der Religionspädagogik bislang nur selten beachtet wird. Aber auch einige der Husserl'schen und Lévinas'schen Problemstellungen werden erneut relevant werden.

V. ORDNUNGEN DES EIGENEN UND IHRE FREMDHEITEN VERSTEHEN – ORDNUNGSTHEORETISCHE PERSPEKTIVEN

1. Erste Anknüpfungspunkte – Blick auf religionspädagogische Rezeptionen

In vorliegender Studie wurde an zahlreichen Stellen auf vielfältige Zusammenhänge zwischen den Feldern „Fremdheit“ und „Ordnung“ verwiesen (u. a. in den kontextuellen Klärungen im Kapitel II.3 und im Forschungsstand unter III.10). In der Untersuchung phänomenologischer Zugänge im letzten Kapitel erschien schließlich der Ordnungsbegriff erneut: im Rahmen der strukturalistischen Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys (Kap. IV.3.2) und beim Ansatz von Bernhard Waldenfels, u. a. im Rahmen seiner Fremdheitsdefinition, die Fremdes als das „Außer-ordentliche“ definiert (Kap. IV.3.4 und II.3.2). Von Julia Reuter, die sich unter anderem auf Waldenfels' Ansatz bezieht, wurde bereits folgendes Zitat angeführt: „Die Grenze zum Fremden ist ein Relikt der Ordnung; wer den Fremden verstehen will, der muss zuallererst die eigene Ordnung verstehen.“ (Vgl. Kap. II, Fußnote 33) Fremdes als das „Außer-ordentliche“ einer „eigenen Ordnung“ – diese Definition erscheint zunächst unmittelbar einleuchtend. Wenn aber die „eigene Ordnung“ ein so entscheidender Ausgangspunkt der Fremdheit ist, stellt sich nun die Frage, was „eigene Ordnung“ bzw. was der Begriff der „Ordnung“ insgesamt bedeutet.

Die Assoziationen, die im Wort Ordnung mitschwingen, sind nicht nur positiv: „Zucht und Ordnung“, „Ordnung und Sauberkeit“ werden oft eher abfällig verwendet, die „Neuordnung Europas“ ist ein Euphemismus der Nationalsozialisten für einen fatalen Angriffskrieg. Jedoch kann Ordnung auch einen Zustand der Zufriedenheit ausdrücken: wenn etwas „in Ordnung“ oder sogar „in bester Ordnung“ ist. Ordnung bezeichnet sowohl den Prozess des Ordnen als auch ein Geordnetsein, das einen Sachverhalt übersichtlich macht, „Unordnung“ und Chaos „strukturiert“ oder beseitigt. Wer etwas „für sich ordnet“, macht sich eine Sache begreifbar und verstehbar. „Ordnungsgemäß“ verläuft etwas, wenn es regelhaft und erwartbar abläuft. Wer dagegen undiszipliniert ist, wird „zur Ordnung gerufen“. Die „eigene Ordnung“ ist ein gewohnter Ablauf oder ein Umfeld, das ein Individuum „braucht“ bzw. woraus es nicht „gerissen“ werden möchte. Vielleicht will es aber bisweilen „die Ordnung durchbrechen“. Ordnung kann sowohl ein Organisationsprinzip sein (die „alphabetische Ordnung“), als auch eine hierarchische Kategorie ausdrücken („ein Problem erster Ordnung“). Auf institutioneller, gesellschaftlicher, staatlicher Ebene beschreibt Ordnung eine systemische Struktur, die nach klaren Regeln, Gesetzen und Normen aufgebaut ist, wie z. B. die „Grundordnung“, „öffentliche/sittliche Ordnung“, „Staatsordnung“, „Schulordnung“. Das „Ordnungsamt“ ist die Behörde, in dem nicht zuletzt das Pass- und Meldewesen untergebracht ist.¹

¹ Vgl. auch Gerhard Wahrig, Hildegard Krämer, Harald Zimmermann (Hrsg.): *Brockhaus - Wahrig. Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden. Viertes Band K - OZ*, Wiesbaden 1982, 922f.

Diese Vielfältigkeit des Ordnungsbegriffs lässt sich auch auf interreligiöse Kontexte anwenden. Ein 2016 von Ulrich Willems et al. herausgegebener Sammelband zeigt vielfältige „Ordnungen religiöser Pluralität“ auf, ohne jedoch selbst einen Ordnungsbegriff zu definieren: Untersucht werden unter der Überschrift des Sammelbands historische Konzepte von religiöser Pluralität, Vorstellungen religiöser Pluralität in unterschiedlichen Religionskulturen sowie aktuelle Debatten in deutsch- und englischsprachigen Kontexten, wobei auch rechtliche Fragestellungen berührt werden.²

Auch im Forschungsstand interreligiöser Bildung in Kapitel III wurden viele Ordnungskontexte aufgezeigt: In Gestalt kategorialer Domänen wie Religion, Kultur, Migration, in Gestalt struktureller Organisationsformen wie der Form des Religionsunterrichts, aber auch in der Analyse einzelner Beziehungssysteme wie Lerngruppen.

Karlo Meyer etwa greift in seinem kürzlich erschienenen Werk „Grundlagen interreligiösen Lernens“ noch einmal das hier bereits mehrfach zitierte Beispiel auf: In einer (christlichen) Religionsklasse wird ein Muezzin-Ruf abgespielt, worauf die Kinder zu lachen beginnen (vgl. Kap. I, Fußnote 4 u. Kap. III, Fußnote 162). Meyer ergänzt das Beispiel jedoch noch um zwei weitere Blickwinkel: Die Lehrerin der Klasse erklärt, dass sich „Aischa aus der Nachbarklasse“ durch das Lachen verletzt fühlen könnte.³ Außerdem überlegt Meyer, was ein „Vater von einem Kind aus der Klasse“ äußern könnte: „Als er von dem Gebetsruf hört, kichert er nicht, sondern verzieht nur den Mundwinkel: ‚Das rufen die immer vor einem Attentat. Ihr solltet lieber in die Kirche gehen als euch so etwas anzuhören.‘“⁴ Jeweils wird der Gebetsruf von den sich äußernden Menschen aus einer anderen Perspektive gesehen. Oben wurden noch zwei weitere Beispiele aus der interreligiösen Theoriebildung angeführt, die mit dem Abspielen eines Adhāns in Verbindung stehen: Heinz Streib schildert, wie das Lachen der christlichen Kinder beinahe zu einem handfesten Streit mit muslimischen Kindern führt. In „Interreligiöses Lernen narrativ“ gibt Mirjam Zimmermann eine Geschichte wieder, in der ein junges Mädchen namens Lena das Gebet ihrer muslimischen Nachbarn als „seltsamen Singsang wie aus einer anderen Welt“ erfährt (vgl. Kap. I.1, Kap. III, Fußnote 195 sowie 89).

All diese Beispiele können unter Ordnungsgesichtspunkten betrachtet werden. Die Kontexte, in denen der Adhān jeweils erklingt, sind auf vielfältige Art und Weise geordnet: Es herrschen in jedem Kontext Erwartungen vor, was im Kontext der Situation passend erscheint und was

² Ulrich Willems, Astrid Reuter, Daniel Gerster (Hrsg.): *Ordnungen religiöser Pluralität. Wirklichkeit - Wahrnehmung - Gestaltung*, Frankfurt, New York 2016.

³ Meyer (2019), S. 271.

⁴ Ebd., S. 272.

nicht – indem bestimmte Erwartungen von Möglichkeiten verknüpft werden, andere dagegen von Vorherein ausgeschlossen werden. Diese Verknüpfung von Möglichkeiten folgt Bestrebungen, die Komplexität der Situation zu reduzieren (vgl. S. 221). Ebenso ist sie vom „bereichsspezifischen und abstrakten Vorwissen“ der Beteiligten und den „Zwecken“ ihrer Kategoriennutzung geprägt (vgl. S. 32). Neben einer individuellen Dimension existiert immer eine soziale Dimension solcher kategorialen Erwartungen, z. B. durch die Zusammensetzung der Klassen oder indem der Vater im Beispiel den Gebetsruf mit gesellschaftlich existierenden Kategorien bzw. Stereotypen zum Islam verknüpft. Weitere Ordnungsebenen ergeben sich aus der narrativen Darstellung der Beispiele. Meyer (oder die vom ihm zitierte Lehrerin) markiert einen Wechsel des Ordnungskontextes durch die Formulierung „Aischa aus der Nachbarklasse“ und lässt dabei sowohl räumliche Ordnungen („Nachbarklasse“) als auch gesellschaftlich-kulturelle Zuordnungen („Aischa“) anklingen. Indem sich vorliegende Studie auf Meyer und andere religionspädagogische Ansätze bezieht, strukturiert sie die Bezüge auf eine spezifische Weise – und folgt dabei nicht zuletzt einer Ordnung, die sich aus der Auseinandersetzung mit den rezipierten Metatheorien ergibt.

Es ist also genauer zu präzisieren, was vor diesem Hintergrund die Waldenfels'sche Definition von Fremdheit als das „Außer-ordentliche“ genau bedeutet. Angesichts der Vielfalt der möglichen Ordnungen schreibt Waldenfels: „Es gilt also der Satz: *So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten*. Das Außer-ordentliche begleitet die Ordnung wie ein Schatten“⁵ (vgl. auch Kap. II, Fußnote 41). Zu allen oben genannten Ordnungen ist ein „Außer-ordentliches“ möglich. Offensichtlich also lässt sich Fremdheit als „Außer-ordentliches“ von (religionspädagogischen) Kategorien, Strukturen und Systemen usw. untersuchen, wobei genaue Zusammenhänge noch unklar bleiben können. Ordnungspluralität scheint mehr zu sein als die wohl selbstverständliche Tatsache, dass angesichts eines *Plurals von Ordnungen* von einem *Plural von Fremdheiten* gesprochen werden muss. Nicht nur Fremdheit als Außer-ordentliches der Ordnungen wird plural, sondern es stellt sich gleichzeitig Frage, *was angesichts der Vielzahl der Ordnungen, die das Eigene bestimmen, das Eigene bedeuten kann*.

Was bedeutet also „*eigene* Ordnung“, die Reuter herausstellt? Wer ordnet die Ordnungen, die nicht nur das Eigene, sondern gewissermaßen auch das Fremde als das Außer-ordentliche bestimmen?

⁵ Waldenfels (1997), S. 72.

Das vorangegangene Kapitel schloss auch mit der Frage, wie Subjekt und Wahrnehmung des Eigenen durch Ordnungsstrukturen vorgeprägt werden (vgl. Kap. IV.4.6). Wie prägen eigene Ordnungen den, wie Husserl es formulieren würde, „Ichblick auf etwas“⁶ bzw. den „Ichstrahl“⁷, mit dem die Dinge der Aufmerksamkeit des Ichs gewahr werden? Viel stärker als noch Husserl es annahm, ist das subjektive Erfahrungsgeschehen durch innere und äußere Strukturen der Erfahrung geprägt, die im Widerspruch zum souveränen Wahrnehmungslenken eines „transzendentalen Ichs“ (vgl. Kap. IV 3.1) stehen. Husserls Thesen von einem „reinen Bewusstsein“ wurden daher von nachfolgenden phänomenologischen Ansätzen abgelehnt, u. a. von Maurice Merleau-Ponty (vgl. Kap. IV.3.2).

In Kapitel II.3.3 wurde zudem auf die Forschung zum kategorialen Denken Bezug genommen, die weitere „Strukturen des Bewusstseins“ identifiziert. Diese haben bedeutende Konsequenzen für die in Kapitel IV entfalteten phänomenologische Zugänge: Waldenfels widmet sich in einem eigenen Buch ganz der „Phänomenologie der Aufmerksamkeit“, in dem sich auch einige Passagen zur „Mitwirkung des Gehirns“⁸ finden. Hier schreibt er: „Es steht außer Zweifel, dass Neuropsychologie und Neurobiologie mit ihren neusten Methoden der Phänomenologie auf befruchtende, aber auch auf beunruhigende Weise nahe gerückt sind.“⁹ Forschungserkenntnisse zur neuronalen Organisation hinterfragen die „Reinheit“ eines die Welt wahrnehmenden Ichs und damit auch die „Reinheit“ der Wahrnehmung des Fremden.

Verschärfend geht die Forschung zum kategorialen Denken inzwischen von der „Existenz multipler Kategoriensysteme“ aus, die je nach Ordnungsaufgabe des Denkens eine andere Art der Kategorisierung wählen. Dass diese verschiedenen Kategoriensysteme auch in Konkurrenz zueinander stehen können, lässt sich im Alltag in Gestalt von „eigentlich, aber“-Strukturen beobachten (vgl. Kap. II.3.3). In Kapitel II.3.3 wurde ebenfalls bereits dargelegt, dass die „eigene Ordnung“ des Bewusstseins nicht zuletzt auf ein unsichtbares Netz vorbewusster und dennoch verinnerlichter gesellschaftlicher Klassifikationen zurückzuführen ist (u. a. kulturelle und lebensweltliche Prägungen spielen hierbei eine bedeutsame Rolle).

Bereits diese erste Übersicht zeigt eine Vielzahl möglicher Ordnungen, mit denen Individuen konfrontiert sein können. Reuters anfangs zitierter Appell „zuerst die eigene Ordnung verstehen“ entpuppt sich also als eine herausfordernde, „unordentliche“ Aufgabe: die „eigene

⁶ Hua III, S. 81.

⁷ Hua III, S. 231.

⁸ Bernhard Waldenfels: *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*, Frankfurt am Main 2004, 142–154, bes. 143.

⁹ Ebd., S. 143.

Ordnung“ – das ist ein weites Feld, bestehend aus einer Vielzahl möglicher zu untersuchender Ordnungen. Sie lassen sich nicht in ihrer Komplexität darstellen.

Nach Niklas Luhmann ist es eine der wichtigsten Eigenschaften von ordnenden Systemen, *Komplexität zu reduzieren* (vgl. Kap. V.3.1.1). Auch im Folgenden wird es darum gehen, die Vielfalt der möglichen Untersuchungsfelder zu begrenzen: Bevor auf irgendeine Weise damit begonnen werden kann, die „eigene Ordnung“ zu verstehen, ist es zunächst wichtig, Prozesse der *Ordnungsbildung zu verstehen*, also das Geordnetwerden und Ordnen. Für vorliegende Studie ist dabei besonders das *Zusammenwirken von „Eigenem“ und „Ordnung“* entscheidend, das letztlich auch für das Verständnis des „Fremden“ relevant ist. Auf diese Weise hofft die Studie nicht nur der Spur des „Außer-ordentlichen“ ein Stück näher zu kommen, sondern auch den Begriff „eigene Perspektive“ näher zu klären, der für interreligiöse Theoriebildung ein sehr wichtiger ist. Es ist hier und in Kapitel IV angeklungen, dass diese Fragen Berührungspunkte zur Theorie des Subjekts aufweisen. Die pluralen Ordnungen enthalten das ordnende Subjekt als komplexen Gegenspieler.

Weitergehende Zugänge zum eröffneten Feld bieten die bereits genannten Ordnungstheorien von Niklas Luhmann, Michel Foucault und Bernhard Waldenfels, die sich in ihren Theorien zudem mit der Frage der Ordnung des Subjekts befassen. Wie in Kapitel IV wird auch hier der Ansatz von Waldenfels einen Zielpunkt darstellen, nicht zuletzt weil sich Waldenfels in seinem Werk mit den Thesen von Foucault und Luhmann auseinandersetzt. Da Foucault sich durch seine Lektüre von Merleau-Ponty selbst mit der phänomenologischen Philosophie befasste und auch Luhmann „viel von der Phänomenologie gelernt hat, dies aber eher untergründig einfließen ließ“¹⁰, bestehen auf diese Weise vielfältige Verbindungen zum vorherigen Kapitel IV. Es finden sich überdies Verbindungslinien in das anschließende Kapitel VI, da die Arbeiten von Foucault auch von der postkolonialen Theorie rezipiert werden. Beachtenswert ist ebenso, dass Luhmann stark normative Ansätze, wie sie etwa die postkolonialen Theorien darstellen, sehr kritisch betrachtet (vgl. Kap. V.3.1.3).

Niklas Luhmann wird in einer Vielzahl von Publikationen zur interreligiösen Bildung zitiert. Zu nennen sind hier zum Beispiel die Veröffentlichungen von Joachim Willems¹¹, der seinen Ansatz von „interkultureller Kompetenz“ auch auf systemtheoretische Erkenntnisse stützt, oder das Jahrbuch für konstruktivistische Religionspädagogik, herausgegeben von Gerhard Büttner,

¹⁰ Waldenfels, Gehring, Gelhard (2017), S. 1114.

¹¹ Beispielsweise Willems (2008); Willems (2011a).

Hans Mendl, Oliver Reis und Hanna Roose.¹² Bernhard Dressler nimmt ebenso in zahlreichen Beiträgen¹³ auf Luhmann Bezug, wie auch viele weitere Autor*innen. Meist handelt es sich bei den Bezügen aber um kleinere Zitate, die inhaltlich nicht auf das Themenfeld der Fremdheit angewandt werden. Werke von Michel Foucault werden, wie in Kapitel III.12.5 beschrieben, selten rezipiert. Eine Ausnahme stellen beispielsweise Veröffentlichungen von Bernhard Grümme dar.¹⁴ Bernhard Waldenfels dagegen wird, wie in Kapitel III und IV gezeigt, recht häufig zitiert. Dies geschieht aber nicht vorwiegend im Blick auf seine ordnungstheoretischen Klärungen. Zu sehen ist dies beispielsweise an der Waldenfels-Rezeption von Tobias Kaspari: Während das Konzept „Antwortlichkeit“ in seinem Ansatz eine große Rolle spielt, geht Kaspari auf den Ordnungsbegriff von Waldenfels nur wenig ein.¹⁵ Vorliegende Studie kann deshalb der Rezeption des Waldenfels'schen Fremdbegriffs in der Religionspädagogik noch weitere Aspekte hinzufügen.

2. Philosophische Verbindungslinien – Reflexion des Subjekts angesichts einer zersplitterten Weltordnung

Die Ordnungstheorie ist seit langer Zeit mit zwei großen Fragen verknüpft: 1. Inwiefern ist eine Gesamtordnung der Welt möglich, die alle anderen Ordnungen in sich umfasst? 2. Welche Rolle nimmt das menschliche Subjekt in Bezug auf die Ordnungen der Welt ein: Gehen die Ordnungen der Welt aus dem Subjekt hervor oder wird das Subjekt durch diese Ordnungen bestimmt? Es ist leicht nachvollziehbar, dass das philosophische Konzept des Fremden als das Außer-ordentliche von solchen Fragen nicht unbeeinflusst ist.

Wenn sich die zeitgenössische Philosophie und Soziologie auf den Ordnungsbegriff bezieht, bezieht sie sich zugleich auf einen philosophischen Leitbegriff mit langer Geschichte. Ordnung (von lat. ordo: Reihe, Ordnung, Anordnung, Rang, Reihenfolge, Verordnung) ist ein zentraler Begriff der mittelalterlich-christlichen Philosophie, die sich auf antike Vorbilder beruft. In Platons Phaidon wird die menschliche Seele als „ideenverwandt“ bezeichnet, in der Nikomachischen Ethik von Aristoteles ist der Mensch ein „zusammengesetztes Wesen“, das körperlich der Sinneswelt angehört, doch über seine Vernunft teilhat an der kosmischen Idee der Gesamtordnung.¹⁶ „Gelungenes Handeln und Erkennen bedeutet aufs Ganze gesehen *Reproduktion* der kosmischen Ordnung im Leben des Einzelnen und der Polis, bei aller klugen

¹² Beispielsweise Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, Hanna Roose (Hrsg.): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen 2017.

¹³ Beispielsweise Dressler (2005) und viele weitere Beiträge.

¹⁴ Beispielsweise Grümme (2007); Grümme (2017).

¹⁵ Vgl. Kaspari (2010), 370-376, besonders im Vergleich zu der Länge des didaktischen Teils, S. 250-448.

¹⁶ Waldenfels (1987a), S. 117.

Erfindung im Einzelfall. In diesem Sinne ist Erkennen *Wiedererinnerung*. Das Vergessen, das ihr vorausgeht, und das Verfehlen der Ordnung, das dadurch möglich wird, ist der Preis für die Sonderstellung des Menschen.“¹⁷

In der mittelalterlichen Vorstellung von der Ordnung der Welt und des Seins weist der ordnende und schöpferische Gott allen Kreaturen und Gegenständen ihre Position in der Weltordnung zu. Für Vorstellungen einer Gesamtordnung stellt jedoch die Figur des Fremden, das sich nicht leicht in eigene Ordnungsbilder einfügen lässt, stets eine „Herausforderung“ dar.¹⁸ Genauso stellt sich im Mittelalter die Frage, inwiefern das Fremde gewissermaßen seinen „natürlichen“ Platz außerhalb der erfahrenen eigenen Ordnungen findet, die wie alle anderen Ordnungen letztlich auch auf Gott zurückgehen soll – oder ob man angesichts der Vielheit menschlicher Ordnungen nicht stärker das menschliche Ordnungshandeln mit in Betracht ziehen muss.

Diese Fragestellung gewinnt an Bedeutung, wenn ab dem Spätmittelalter die Mitwirkung des Menschen am Schöpfungshandeln immer stärker thematisiert wird, die in der Neuzeit und in der Philosophie der Aufklärung zum maßgeblichen Bezugspunkt wird: „Das Zersplittern einer vorgegebenen gefestigt erscheinenden Ordnungen ruft die Frage nach einem *Ordner*, und wie in jener frühen Zeit zu erwarten, steht diese Frage unter theologischen Auspizien, greifbar bei Descartes und Hobbes und zurückreichend in den spätmittelalterlichen Streit der Nominalisten.“¹⁹

Die jüngere Philosophie schließlich beruft sich immer wieder auf die soeben skizzierte philosophische Entwicklung, wenn sie die souveräne Ordnungsfunktion des menschlichen Subjekts hinterfragt, das die Aufklärung gewissermaßen als „Epizentrum“²⁰ in den Mittelpunkt ihrer Philosophie stellt. Die im Folgenden und unter Kapitel V.3 vorgestellten Theorien von Luhmann, Foucault und Waldenfels befassen sich alle auf eine je spezifische Weise mit der Frage des Subjekts. Auch wenn sie dabei zu sehr unterschiedlichen Schlüssen kommen, eint die Zugänge, dass sie alle die Eigenständigkeit und Souveränität des Subjekts stark hinterfragen. Auf diese Weise weisen sie für vorliegende Studie neue Zugangswege zum „Eigenen“ auf, das gewöhnlich in einem Gegensatz zum „Fremden“ gesehen wird.

¹⁷ Ebd., S. 118.

¹⁸ Marina Münkler, Werner Röcke: Der ordo-Gedanke und die Hermeneutik der Fremde im Mittelalter: Die Auseinandersetzung mit den monströsen Völkern des Erdrandes. in: Herfried Münkler (Hg.): *Die Herausforderung durch das Fremde*, Berlin 1998 (= Forschungsberichte / Interdisziplinäre Arbeitsgruppen, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften), S. 701–766.

¹⁹ Waldenfels (1987a), S. 119.

²⁰ Ebd.

NIKLAS LUHMANN verfolgt einen „radikal antihumanistischen“ Theorieansatz.²¹ Dies bedeutet, dass Luhmann in seiner Theorie nicht mit der Kategorie Mensch und auch nicht mit der Kategorie Subjekt arbeitet, die für klassische Philosophien eine wichtige Rolle spielen. Für Luhmann stellen diese klassischen Ansätze eine Vereinfachung dar und ignorieren, dass ein Mensch vielmehr ein „Konglomerat“ aus verschiedenen Systemen darstellt.²² Wie es die Selbstbezeichnung seiner Theorie als „Systemtheorie“ bereits nahelegt, sind der maßgebliche Untersuchungsgegenstand für Luhmann deshalb „Systeme“. „Wir sind aus der Zeit der allgemein geltenden Formen heraus“, zitiert er den Dichter Novalis.²³ Für Luhmann ist ein Merkmal moderner Gesellschaften, dass ihre Eigenwerte „in der Modalform der Kontingenz“ formuliert sein müssen.²⁴ Eine von einem beobachtenden Gott vorgegebene Gesamtordnung, auf die sich die Kontingenzen in der Welt zurückführen lassen²⁵, wird in den Diskursen der Moderne oft nicht als ein befriedigendes Erklärungsmodell aufgefasst. Die Ordnungsvielfalt der modernen Welt führt Luhmann zum grundlegenden Ausgangspunkt seiner Theorie, „dass es Systeme gibt“. ²⁶ Auf dieser Grundlage strebt Luhmann eine neue Form der Weltbeschreibung an: Es handelt sich gleichwohl um eine Theorie mit *universellem Anspruch*, „um eine Welttheorie, die nichts, was es gibt, auslässt“, die jedoch dazu „zwingt, jeweils genau anzugeben, von welcher Systemreferenz man ausgeht und was, von einem bestimmten System aus gesehen, dessen Umwelt ist“.²⁷ Neben Talcott Parsons, bei dem er 1960/61 selbst studiert, wird Luhmann so zum bekanntesten Vertreter der soziologischen Systemtheorie.

Luhmann ist seit seiner Berufung 1968 maßgeblich am Aufbau des ersten Lehrstuhles für Soziologie in Deutschland beteiligt. 1984 erscheint sein Hauptwerk „Soziale Systeme“, das den Paradigmenwechsel zur Theorie „autopoietischer Systeme“²⁸ markiert. Bis zur Emeritierung im Jahr 1993 und darüber hinaus arbeitet Luhmann unermüdlich an Theoriekonzeptionen für

²¹ Niklas Luhmann: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1997, S. 35.

²² Niklas Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 2002, S. 82; vgl. auch Margot Berghaus: *Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie*, Köln [u. a.] 2011, S. 32–34.

²³ Vgl. Novalis: Fragment Nr. 2167 nach der Zählung der Ausgabe von Ewald Wasmuth, Fragmente II, Heidelberg 1957, zitiert nach Luhmann (2006), S. 49.

²⁴ Ebd., S. 47.

²⁵ Ebd., S. 106–115.

²⁶ Niklas Luhmann: *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt am Main 1984, S. 30.

²⁷ Niklas Luhmann: Neuere Entwicklung in der Systemtheorie, in: *Merkur* 42 (1988), S. 292–300, 292f. Dieser Anspruch ist nicht mit einem „Absolutheitsanspruch“ auf alleinige Richtigkeit zu verwechseln, vgl. Georg Kneer, Armin Nassehi: *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung*, München 1997, S. 33. Dennoch nimmt Luhmanns Systemtheorie als „Supertheorie“ für sich in Anspruch, Vorgänge der Welt aus sich heraus in ihrer Gesamtheit beschreiben zu können. Dieser Anspruch wird von anderen jedoch scharf kritisiert (vgl. Kap. 3.3.3)

²⁸ Das Konzept des autopoietischen, also sich selbst erzeugenden Systems entwickelt Luhmann unter Bezugnahme auf die Forschungen der Neurobiologen Humberto Maturana und Francisco Varela, vgl. Wolfgang Ludwig Schneider: *Grundlagen der Soziologischen Theorie. Band 2: Garfinkel - RC - Habermas - Luhmann*, Wiesbaden 2009, S. 273.

zahlreiche soziologische Teildisziplinen wie Recht, Religion, Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst usw., von denen manche erst posthum nach seinem Tod 1998 veröffentlicht werden. Obwohl „Luhmann – wohl weitgehend unbestritten – zu den führenden Vertretern der deutschen und internationalen akademischen Soziologie“ gezählt wird, zeichnet ihn dennoch „ein eher gespaltenes Verhältnis zu seiner Disziplin aus“. Er behält zeitlebens eine kritische Distanz zur empirischen Sozialforschung²⁹, sodass sich manche nicht sicher sind, ob sie Luhmann als Soziologen bezeichnen sollen.³⁰

Luhmann konstatiert eine Theoriekrise³¹ der soziologischen Gesellschaftsbeschreibung, die er mit seiner Forschung zu überwinden versucht. Auch wenn er seine Theorie nicht dem Fach der Philosophie zugeordnet wissen will,³² kann Luhmann auf tiefe Kenntnisse der europäischen Philosophiegeschichte zurückgreifen. Immer wieder betont Luhmann, dem von ihm so bezeichneten „alteuropäischen Denken“ ein „neueuropäisches Denken“ entgegensetzen zu wollen.³³ Luhmann lehnt daher grundlegende Fragestellungen ab, nach der sich viele Philosophien seit der Antike ausrichten: beispielsweise die Frage nach dem Sein/Nichtsein der Dinge.³⁴ Auch ein transzendentes Verständnis von Subjektivität, wie es etwa Husserl vertritt, lehnt Luhmann ab.³⁵ Husserl, der sich selbst mit einer „Krise“ europäischer Philosophie konfrontiert sah, wird für Luhmann dennoch zu einem wichtigen Denker – besonders, da Husserl sehr ernst nimmt, dass das *Wie* der Erfahrung letztlich über das *Was* des erfahrenen Gegenstand bestimmt, und sich jede Erfahrung nur in einem *Horizont unzähliger anders möglicher Erfahrungen* aktualisiert. Das Husserl'sche Verständnis von „Intentionalität“ (vgl. Kap. IV.3.1) wird für Luhmann eine prägende Denkfigur.³⁶ Als maßgeblich für seine Theorie nennt Luhmann daher auch selbst „die Beschäftigung mit Parsons und Husserl, also die

²⁹ Kneer, Nassehi (1997), 7f.

³⁰ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 427.

³¹ Kneer, Nassehi (1997), S. 8–10.

³² Helga Gripp-Hagelstange: *Niklas Luhmann. Eine erkenntnistheoretische Einführung*, München 1995, S. 130.

³³ Ebd., S. 15–31.

³⁴ Ebd., S. 15.

³⁵ Was Husserl mit klassischen Konzeptionen verbindet, ist sein Bemühen, letztlich die Vielfalt des Seienden auf ein „Identisches“ hin zu reduzieren. „Dieses Identische“, schreibt Gripp-Hagelstange in ihrer Luhmann-Einführung, „trägt bei Aristoteles den Namen Substanz, in der späteren Philosophiegeschichte dann Namen wie absolutes Subjekt oder transzendentes Ich [wie bei z. B. bei Husserl]“. Damit verbunden ist, dass „Subjektivität in diesen Konzeptionen, wie unterschiedlich auch immer konzipiert, als extramundan verortet gedacht ist, [was] die logische Allgemeingültigkeit des Erkenntnisprozesses gewährleistet“, vgl. ebd., S. 19.

³⁶ Andreas Reckwitz: Die Logik der Grenzerhaltung und die Logik der Grenzüberschreitungen: Niklas Luhmann und die Kulturtheorien. in: Günter Burkart (Hg.): *Luhmann und die Kulturtheorie* 2004 (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft), S. 213–240, hier S. 218.

Zusammenschließung von Sinnanalyse und Funktionsbegriff“.³⁷ Manche Thesen von Husserls Philosophie klingen so bei Luhmann in abgewandelter Form erneut an.

Wichtig für Luhmanns „fachöffentliche Wirkungsgeschichte“³⁸ in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren ist die sog. Luhmann-Habermas-Kontroverse.³⁹ Hier wird Luhmann von Habermas u. a. kritisiert, Denkfehler aus Husserls „monologischem“ Ansatz zu wiederholen⁴⁰ und nicht *kritisch* im Sinne der kritischen Theorie zu sein. Luhmann dagegen hält den politisch-moralischen Ansatz von Habermas für eine *Selbstbeschränkung* von Theorie, die deshalb nicht in der Lage sei, gesellschaftliche Sachverhalte in wissenschaftlich treffender Weise zu beschreiben.⁴¹ Während Luhmann der Öffentlichkeit zunächst vor allem als „Anti-Habermas“ bekannt wird, erkennt die Luhmann-Rezeption ab den 1980er Jahren immer stärker die Vielseitigkeit von Luhmanns Theorie, die viele Motive aufnimmt, die in postmodernen und poststrukturalistischen Debatten ebenfalls eine Rolle spielen.⁴² Auch für vorliegende Studie stellt Luhmanns Theorie ein interessantes Gegengewicht zu stark normativen Ansätzen wie der in Kapitel VI näher behandelten postkolonialen Theorie dar.

Das bringt ihn in eine spannungsreiche Beziehung zu MICHEL FOUCAULT, der – wie in Kapitel V.1 erwähnt – eine wichtige Referenz für die postkoloniale Theorie darstellt. Auch Foucaults philosophische Subjektkritik bedeutet in großen Teilen eine Kritik europäischer Philosophie, namentlich an ihrem „Anthropologismus“. Foucault betont die Konstruiertheit der Kategorie „Mensch“ in der Geschichte: „Diese Serie von Subjektivitäten“, schreibt Foucault, „wird niemals zu einem Ende kommen und uns niemals vor etwas stellen, das ‚der Mensch‘ wäre.“⁴³ In der Kritik an den Kategorien „Mensch“ und „Subjekt“ existieren also durchaus interessante Verbindungen zu Luhmanns Theorie, aber auch deutliche Unterschiede in dem Verständnis der verwendeten Begrifflichkeiten. Deutlicher, als dies Luhmann tut, übt Foucault auch Kritik an Husserl, dessen Phänomenologie er ebenfalls eine Tendenz zum „Anthropologismus“ vorwirft.⁴⁴

³⁷ Niklas Luhmann: *Short Cuts*, Frankfurt am Main 2002, 16f.

³⁸ Kneer, Nassehi (1997), S. 11.

³⁹ Vgl. Jürgen Habermas, Niklas Luhmann: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*, Frankfurt a.M. 1971.

⁴⁰ Ebd., 177 u. 188.

⁴¹ Berghaus (2011), S. 20–22.

⁴² Kneer, Nassehi (1997), 11f.

⁴³ Michel Foucault: *Schriften. Vierter Band*, Frankfurt am Main 2005, S. 94.

⁴⁴ Auch in Husserls Phänomenologie entdeckt Foucault die von ihm kritisierte Tendenz des Anthropologismus, vgl. Waldenfels (1987b), S. 525.

Im Gegensatz zu Luhmann, der eine durchgängige Theorie anstrebt, die die in der Gesellschaft vorfindlichen Prozesse und Strukturen systemtheoretisch re-definiert und in eine theorieeigene Sprache übersetzt, strebt Foucault nicht in diesem Maße nach innerer Konsistenz über sein gesamtes Werk hinweg. Er selbst bezeichnet seine Bücher als „kleine Werkzeugkisten“, die dem Zweck dienen sollen, Machtsysteme „zu demontieren“. ⁴⁵ Hierbei scheut er sich nicht, auf Widersprüche, Entwicklungen und Paradoxien in seinem Werk hinzuweisen und räumt für sich das Recht auf Veränderung ein, bzw. „etwas zu werden, das man am Anfang nicht war.“ ⁴⁶ Diese inneren Brüche haben auch Auswirkungen auf die Foucault-Rezeption. In widersprüchlicher Weise wird er hier dem „Jungkonservatismus“, dort dem „Anarchismus“ bzw. „Nihilismus“ zugerechnet, als systemtheoretischer Positivist bezeichnet bzw. als jemand, der den westlichen Marxismus „mit anderen Mitteln fortsetzt“. ⁴⁷ In seiner Einführung in das Werk Foucaults schreibt Hinrich Fink-Eitel, man könnte, wenn man es nicht wüsste, die Bücher Foucaults sogar „für die Werke verschiedener Autoren halten“. ⁴⁸

Laut Thomas Lenke lassen sich viele scheinbare Widersprüche auch mit dem frühen und plötzlichen Tod Foucaults erklären, der die Grenzen seines eigenen theoretischen Rahmens erkannte, die Erweiterung seines philosophischen Instrumentariums aber nicht mehr ausarbeiten konnte. Nach Lemke bauen die verschiedenen Phasen in Foucaults Forschungsleben durchaus konsequent aufeinander auf, und stellen weniger einen Widerspruch, als vielmehr eine Erweiterung dar. ⁴⁹ Weitgehend einig ist die Rezeption über die Einteilung der verschiedenen Phasen in Foucaults Werk, die sich in Stil, Forschungsgegenstand und ihrem analytischen Instrumentarium teils stark unterscheiden. ⁵⁰ Zu Beginn steht die „*diskursive Phase*“ ⁵¹, die untersucht, wie sich gesellschaftliche Wissens-Diskurse und ihre diskurseigenen

⁴⁵ „Wenn die Leute sie aufmachen wollen“, so Foucault weiter, „und diesen oder jenen Satz, diese oder jene Idee oder Analyse als Schraubenzieher verwenden, um die Machtsysteme kurzzuschließen, zu demontieren oder zu sprengen, einschließlich vielleicht derjenigen Machtsysteme, aus denen diese meine Bücher hervorgegangen sind - nun gut, umso besser“, vgl. Michel Foucault: *Mikrophysik der Macht. Über Strafrecht, Psychiatrie und Medizin*, Berlin 1976, S. 49; vgl. auch Michel Foucault: *Schriften. Zweiter Band*, Frankfurt am Main 2002, 887f.

⁴⁶ Foucault (2005), S. 960.

⁴⁷ Vgl. die entsprechende Aufstellung bei Thomas Lemke: *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*, Berlin [u.a.] 1997, 24, vgl. auch S. 27, Fußnote 10.

⁴⁸ Hinrich Fink-Eitel: *Michel Foucault zur Einführung*, Hamburg 1997, S. 10.

⁴⁹ Lemke (1997), S. 28–33. Foucault formuliert dies in einer Selbstbeschreibung so: „Was mich betrifft, so kam ich mir wie ein Fisch vor, der aus dem Wasser hochspringt und auf der Oberfläche eine kleine, kurze Schaumspur hinterlässt und der glauben machen will oder glauben möchte oder vielleicht tatsächlich selbst glaubt, dass er weiter unten, dort, wo man ihn nicht mehr sieht, wo er von niemandem bemerkt oder kontrolliert wird, einer tieferen, kohärenteren, vernünftigeren Bahn folgt“, vgl. Michel Foucault, François Ewald: *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin 1978, S. 56; vgl. auch Michel Foucault: *Schriften. Dritter Band*, Frankfurt am Main 2003, S. 214.

⁵⁰ Michael Ruoff: *Foucault-Lexikon. Entwicklung, Kernbegriffe, Zusammenhänge*, Paderborn 2007, 53f.; Lemke (1997), 28f.

⁵¹ Ruoff (2007), S. 21–37.

Regeln, ihre Ding-Zeichen-Beziehungen über die Zeit hinweg verändern. Dies hat Auswirkungen darauf, was in der jeweiligen Zeit als diskursiv verhandelbar erscheint, was im Rahmen des „Vernünftigen“ bleibt und was vom gesellschaftlichen Diskurs als „irrational“ ausgeschlossen werden muss. Foucault möchte solche Diskursverschiebungen systematisch in einer „Archäologie des Wissens“ untersuchen. Wichtige Werke der ersten Phase sind z. B. „Wahnsinn und Gesellschaft“ (1961) und „Ordnung der Dinge“ (1966). Das folgende Werk „Archäologie des Wissens“ (1969) und die Inauguralvorlesung „Ordnung des Diskurses“ (1970) markieren den Übergang zu einer zweiten „*machtheoretischen Phase*“ in Foucaults Gesamtwerk⁵², die stärker nach den äußeren Bedingungen und sozialen Praktiken fragt, die Diskurse bestimmen. Der Begriff der „Macht“ wird hierbei immer wichtiger, den Foucault im Rahmen einer „Genealogie der Macht“ untersucht. Als wichtigstes Werk jener zweiten Phase kann „Überwachen und Strafen“ (1975) bezeichnet werden. Die letzte Phase seiner Forschung, die, wie bereits geschrieben, durch Foucaults Tod beendet wurde, kreist um den Begriff einer „*Ethik des Selbst*“⁵³. Diese wird vor allem in den letzten Bänden einer Reihe zum Thema „Sexualität und Wahrheit“ (1984) ausgefaltet.

Die Philosophie des Phänomenologen BERNHARD WALDENFELS kreist immer wieder um die Frage des Subjekts und dessen Fremdheitserfahrungen (vgl. Kap. IV.3.4). Zugleich hat sich Waldenfels in seinem Werk intensiv mit Ordnungstheorien befasst, besonders in seinem Werk „Ordnung im Zwielficht“ (1987). Hier bezieht er sich auf Fragestellungen, die zum Eingang des Kapitels V.2 angesprochen wurden, und kommt immer wieder auf die „Frage nach dem Ordner“ zurück, der sich in einem Spannungsfeld aus Ordnen und Geordnetwerden bewegt. Seinen Zielpunkt findet das Werk im Thema des „Außer-ordentlichen“. Auch wenn der Ordnungsbegriff nicht immer dieselbe Rolle in Waldenfels' Philosophie einnimmt, ist er zentral für das Verständnis seines Werkes. Nicht nur ist seine mehrbändige „Phänomenologie der Fremden“ erst nach „Ordnung im Zwielficht“ erschienen, sondern auch das wichtige Werk „Antwortregister“ (1994). Waldenfels sagt in einem Interview: „Viele lesen Antwortregister ohne Ordnung im Zwielficht.“ Viele „Grundperspektiven“, auf die er in seinem späteren Werk zurückkomme, seien dort entwickelt worden.⁵⁴ Auch die Deutung seines zentralen Begriffs der „Antwortlichkeit“ als behavioristische Responsivität (vgl. Kapitel IV.3.4) bezieht sich nicht auf ein souveränes Subjekt, sondern auf eines, das in vielfältige mentale Ordnungen verstrickt ist, wie sie auch in Kapitel II.3.3 beschrieben werden. Dies muss mitbeachtet werden, wenn sich

⁵² Ebd., S. 37–52.

⁵³ Ebd., S. 52–60.

⁵⁴ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 430.

Waldenfels trotz alledem als Phänomenologe bezeichnet. Über Waldenfels' Ordnungsreflexion eröffnet sich so ein neuer Zugang zu seiner Phänomenologie des Fremden. An vielen Stellen befasst sich Waldenfels zudem mit der Philosophie Foucaults, aber auch mit der Systemtheorie Luhmanns.⁵⁵ Ihren Ordnungstheorien stellt Waldenfels das Problem des „Außer-ordentlichen“ entgegen. Auf diese Weise führt das Kapitel V.3.3 über Waldenfels' Ausführungen zum Phänomen Ordnung viele Linien der Kapitel IV und V zusammen.

Im Folgenden sollen nun zentrale Aspekte der Ordnungstheorien Luhmanns, Foucaults und Waldenfels' dargestellt werden. Auf diese Weise wird nicht nur die Beziehung zwischen Ordnung und Eigenem näher geklärt, sondern es werden in den Theorien auch verschiedene Verständnisse eines „Außen“ der Ordnung aufgezeigt. Die Klärungen sind für das Verständnis von Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen in interreligiöser Bildung sehr ertragreich.

3. Vertiefte Betrachtung systematischer Perspektiven bezüglich der Ordnung des Eigenen und Fremden

3.1 Niklas Luhmann: Differenz, Selbstreferentialität und Autopoiesis

3.1.1 Differenz zwischen System und Umwelt: Innen- und Außenseite des Systems

Wie oben bereits beschrieben fußt NIKLAS LUHMANN'S⁵⁶ Theorie auf der grundlegenden Setzung, „dass es Systeme gibt“⁵⁷. Auf dieser Grundlage erörtert Luhmann u. a. wie „Ordnung aus Unordnung, Systeme aus der Komplexität der Welt, Ordnung aus Chaos entsteht“.⁵⁸ Luhmann weist jedoch gleichzeitig darauf hin, „dass der primäre Gegenstand der Systemtheorie nicht ein Gegenstand (oder eine Gegenstandsart) ‚System‘ ist, sondern die Differenz von System und Umwelt.“⁵⁹

Was versteht Luhmann also unter System und was kennzeichnet die „Differenz“ eines Systems zu seiner Umwelt? Zuallererst steht der „Systembegriff“ im Sprachgebrauch von Luhmanns Untersuchungen „immer für einen realen Sachverhalt“. Luhmann meint „mit ‚System‘ also nie ein nur analytisches System, eine bloße Konstruktion, ein bloßes Modell“.⁶⁰ Systeme sind für Luhmann reale in der Welt vorfindliche Systeme, z. B. biologische Systeme, psychische Systeme, soziale Systeme bzw. Kommunikationssysteme usw. Dagegen operiert Luhmann, was

⁵⁵ Ebd., 433f. u. 442-444.

⁵⁶ Zu Einführung in das Werk Luhmanns vgl. bspw.: Detlef Krause: *Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann*, Stuttgart 2005; Kneer, Nassehi (1997); Berghaus (2011); Gripp-Hagelstange (1995).

⁵⁷ Luhmann (1984), S. 30.

⁵⁸ Richard Münch: *Soziologische Theorie*, Frankfurt/M., New York 2004, S. 222.

⁵⁹ Luhmann (1984), 115f.

⁶⁰ Ebd., S. 599.

für vorliegende Studie einen wichtigen Sachverhalt darstellt, nicht mit der Analyseeinheit „Mensch“ (vgl. Kap. V.2) und folgt in seiner soziologischen Forschung einem „radikal antihumanistischen“ Gesellschaftsbegriff.⁶¹ Er bezeichnet es gar als „Erkenntnisblockierung“, anzunehmen, „dass eine Gesellschaft aus konkreten Menschen und aus Beziehungen zwischen Menschen besteht“.⁶² Nur vom Menschen zu sprechen, vernachlässigt Luhmann zufolge, dass Menschen *stets vielen Systemen gleichzeitig* angehören, deren Phänomene sich jedoch mit der Kategorie Mensch nicht präzise beschreiben lassen. In Luhmanns Theorie spielt eine große Rolle, dass mit unterschiedlichen Systemen auch unterschiedliche systemische Prozesse verbunden sind: dass also ein neuronaler Impuls im Gehirn *nicht gleich* dem Gedanken eines Bewusstseinssystems und dieser *nicht gleich* der Kommunikation eines sozialen Systems ist. Um diese systemischen Beziehungen präzise zu erforschen, verabschiedet sich Luhmann also vom Verständnis des Menschen, wie es alltagssprachlich besteht. Dies hat, wie unten zu zeigen sein wird, auch Konsequenzen für Luhmanns Subjektverständnis und für seinen Begriff des „Eigenen“.

Systeme sind Luhmann zufolge, was sie tun: Sie „operieren“⁶³, folglich sind Operationen die „Letztelemente des Systems“⁶⁴. Auch ein biologisches System (ein Organismus) besteht demzufolge nicht aus seinem Körper, sondern aus den lebendigen Operationen, die im Körper ablaufen (der Körper ist nur die Voraussetzung für diese Operationen). Stark beeinflusst ist dieses Verständnis Luhmanns von den Neurobiologen und Philosophen Humberto Maturana und Francisco Varela: Das Sein des Systems ist gleichsam sein Tun.⁶⁵ Sehr basal wird für Luhmann ein System zu einem System, wenn es durch seine Operationen von seiner Umwelt unterscheidbar ist. „Systeme entstehen durch Grenzziehung. Ein Innen muss von einem Außen, ein System von seiner Umwelt unterschieden und diese Differenz in der Zeit stabil gehalten werden.“⁶⁶ Treibende Kraft für diese System-Umwelt-Differenz ist laut Luhmann das Bestreben, die „Komplexität“ der Umwelt zu reduzieren, um auf Informationen der Umwelt reagieren und systemeigene Kommunikationsprozesse aufrechterhalten zu können. Alle beobachtbaren Systeme weisen Luhmann zufolge in vergleichbarer Weise eine solche Struktur auf.

⁶¹ Luhmann (1997), S. 35.

⁶² Ebd., S. 24.

⁶³ Berghaus (2011), S. 38.

⁶⁴ Luhmann (1984), 73 und 46ff.

⁶⁵ Gripp-Hagelstange (1995), S. 27; vgl. Humberto R. Maturana, Francisco J. Varela: *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, München 1987, S. 56 (zitiert nach Gripp-Hagelstange).

⁶⁶ Schneider (2009), S. 273.

Eine wichtige Frage ist für Luhmann, wie Systeme auf die unerhörte Komplexität der Welt reagieren – dies bedeutet, „dass es stets mehr Möglichkeiten gibt, als aktualisiert werden können“. ⁶⁷ Da die Welt so komplex ist, folgt daraus immer ein „Komplexitätsgefälle“ ⁶⁸ zwischen System und seiner Umwelt: Systeme sind stets weniger komplex als die Umwelt, in der sie sich befinden und die sie verarbeiten. Sie können niemals die ganze Komplexität der Welt in sich abbilden. Täten sie es, ginge gleichzeitig ihr Charakteristikum verloren, das sie als ordnende Systeme von der zu ordnenden Welt unterscheidet – eine Differenz, die erst durch diesen Selektions- bzw. Gewichtungsprozess selbst hergestellt wird: „Durch Selektion von Möglichkeiten der äußersten Weltkomplexität wird die notwendige Innen/Außen-Differenzierung geschaffen, ohne die menschliches Handeln nicht möglich wäre. Innen/Außen-Differenzierung heißt, eine einmal getroffene Sinnentscheidung gegenüber einer komplexen *und* sich rasch verändernden Umwelt durchzuhalten.“ ⁶⁹ Systeme reduzieren die Komplexität, indem sie bestimmte Möglichkeiten auswählen und diese sinnvoll verknüpfen: „Sinn ist Selektion aus anderen Möglichkeiten und damit zugleich Verweisung auf andere Möglichkeiten.“ ⁷⁰ Nicht zuletzt ist dieser Sinnbegriff, der zwischen Aktualität und Potentialität unterscheidet, eine Modifikation einer Husserl'schen Figur ⁷¹: Nach ihr vollzieht sich Erfahrung stets im Bewusstsein anderer „Vermögensmöglichkeiten“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 67).

Konsequenterweise unterscheidet Luhmann in seiner Theorie zwei Arten von Systemen, nicht-sinnverarbeitende und sinnverarbeitende Systeme. ⁷² Nicht-Sinn-Systeme, von Luhmann auch „Trivialmaschinen“ genannt, können nur in einer einzigen, vorgegebenen Art und Weise auf ihre Umwelt reagieren (wie zum Beispiel ein Heizungsthermostat nur auf die Raumtemperatur reagiert, egal ob der Raum zu kühl ist, oder aber lichterloh brennt). ⁷³ Sinn-Systeme dagegen, wie psychische oder soziale Systeme, reagieren flexibler auf ihre Umwelt. Sie verknüpfen die Möglichkeiten, die sich aus einem situativen Umstand oder einem Prozess ergeben, mit weiteren daraus folgenden Möglichkeiten. Auf diese Weise erschließen sie sich ihre Umwelt, indem sie mehrere Möglichkeiten sinnvoll verknüpfen. Je flexibler Systeme auf ihre Umwelt

⁶⁷ Niklas Luhmann: *Rechtssoziologie*, Opladen 1983, S. 31.

⁶⁸ Luhmann (1984), 48ff.

⁶⁹ Günther Schmid: Niklas Luhmanns funktional-strukturelle Systemtheorie: eine wissenschaftliche Revolution?, in: *Politische Vierteljahresschrift : Zeitschrift der deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft* 11 (1970), S. 186–218, 189f.

⁷⁰ Niklas Luhmann: *Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* 2009, S. 146.

⁷¹ Vgl. Gripp-Hagelstange (1995), S. 51–54.

⁷² Luhmann (1984), 18 u. 92-147.

⁷³ Schneider (2009), S. 255.

reagieren können, umso besser kommen sie in ihr zurecht (wenn zum Beispiel ein Mensch⁷⁴ aus einem brennenden Haus rennt, *obwohl* es mitten in der Nacht ist).

Es ist hier wichtig festzuhalten, dass eine flexible Reaktion auf die Umwelt aus der sinnvollen Ordnung von Möglichkeiten entsteht (wenn mitten in der Nacht das Haus brennt, kommen verschiedene Möglichkeitsstränge nicht mehr in Betracht: sich noch einmal im Bett umdrehen, darauf warten, dass der Wecker klingelt, ins Bad gehen, sich Kaffee machen). Psychische und soziale Sinn-Systeme ordnen permanent ihre Umwelt, indem sie bestimmte Möglichkeiten von vornherein ausschließen, und andere dafür umso mehr in Betracht ziehen. Sie strukturieren die Umwelt mithilfe von *Erwartungen* darüber, welche Möglichkeiten wahrscheinlicher eintreten werden als andere.⁷⁵

Es ist also eine vollkommen systeminterne Komplexität feststellbar, die nach ihren inneren Regeln und Strukturen funktioniert und erst innerhalb des Ordnungssystems nachvollziehbar wird. „Die Reduktion von Komplexität ist das Mittel zum Aufbau von Komplexität.“⁷⁶ Systeme weisen daher eine immanente Komplexität auf, die genauso wie die Komplexität der Umwelt nicht vollständig zu entschlüsseln ist. „Komplexität ist, so gesehen, die Information, die dem System fehlt, um seine Umwelt (Umweltkomplexität) bzw. sich selbst (Systemkomplexität) vollständig erfassen und beschreiben zu können.“⁷⁷ Ebenso erhöht die vorgenommene Selektion von Möglichkeiten die Anzahl der nicht in Betracht gezogenen Möglichkeiten und so deren Komplexität. Insgesamt bedeutet also die Reduktion von Komplexität die „Reduktion einer Komplexität durch eine andere“⁷⁸. „Nur Komplexität kann Komplexität reduzieren. Das kann im Außenverhältnis, kann aber auch im Innenverhältnis des Systems zu sich selbst der Fall sein.“⁷⁹ Trotz der systemimmanenten Komplexität besteht das Komplexitätsgefälle zwischen System und seiner Umwelt jedoch weiterhin.

Wie gezeigt ist die „Innen/Außen-Differenzierung“ in der Systemtheorie von Luhmann der entscheidende Faktor, der Systeme als Systeme konstituiert. Für Luhmann führt diese Differenz zu weiteren wichtigen Folgerungen: nicht nur zu dem beschriebenen Komplexitätsgefälle zwischen System und Umwelt, das verhindert, dass sich das System in der Komplexität der

⁷⁴ Wie bereits geschrieben, operiert Luhmann nicht mit der Kategorie „Mensch“ – sie dient hier nur der Verdeutlichung des Beispiels. Luhmann unterscheidet verschiedene „menschliche“ Systeme: Seinen Organismus und sein neuronales System, sein(e) Bewusstseinssystem(e), seine Kommunikationssysteme usw.

⁷⁵ Luhmann (1983), S. 31–39.

⁷⁶ Luhmann (2006), S. 101.

⁷⁷ Luhmann (1984), 50f.

⁷⁸ Ebd., S. 50.

⁷⁹ Ebd., S. 49.

Welt gewissermaßen „verliert“ und seine eigenen Operationen nicht mehr aufrechterhalten kann. Für Luhmann folgt daraus auch, dass Systeme stets geschlossen sein müssen, eben um diese Differenz zu erhalten. Erst durch eine systemische Schließung, die Luhmann „operative Schließung“⁸⁰ nennt, werden die systemischen Operationen durchführbar. Aus dieser Geschlossenheit wiederum resultiert, dass Systeme nicht direkt auf die Umwelt reagieren, sondern Informationen der Umwelt erst durch *innere* Prozesse verarbeiten können. Wie alle systeminternen Prozesse werden auch sie *im und durch das System selbst erzeugt*, einen Prozess den Luhmann „Autopoiesis“ nennt: „Als *autopoietisch* wollen wir Systeme bezeichnen, *die die Elemente, aus denen sie bestehen, durch die Elemente, aus denen sie bestehen, selbst produzieren oder reproduzieren.*“⁸¹

Der Übergang vom Konzept des „umweltoffenen Systems“, wie es etwa die Systemtheorie Parsons postulierte, hin zum Konzept des „operativ geschlossenen, autopoietischen Systems“ gilt als entscheidende Wende in Luhmanns Theorie. Das Konzept des autopoietischen Systems entwickelt Luhmann erstmalig 1984, wiederum in Bezugnahme auf die Neurobiologen Maturana und Varela.⁸² Diese denken bei autopoietischen Systemen z. B. an Zellen oder aber an Menschen. Autopoietische Systeme sind von „allopoietischen Systemen“ zu unterscheiden, die „durch ihr Funktionieren etwas von sich selbst Verschiedenes“ erzeugen.⁸³ Dies können zum z. B. Maschinen sein, die „nach einem feststehenden Programm oder Algorithmus, auch mit vorab fest programmierten Rück- oder/und Vorkopplungen, Inputs in Outputs“ operieren.⁸⁴ Ein Beispiel für ein allopoietisches System wäre das oben genannte Heizungsthermostat. Obwohl Luhmann nicht so häufig von Allopoiesis, sondern eher von Trivialmaschinen⁸⁵ spricht, bleibt dieser Begriff von der Differenz Auto-/Allopoiesis beeinflusst. Psychische oder soziale Systeme sind für Luhmann stets autopoietische Systeme. Im Vergleich zu Maturana und Varela verändert Luhmann den Begriff der Autopoiesis, indem er erstens vom Begriff des Menschen Abstand nimmt und zweitens den Autopoiesis-Begriff auch auf soziale Kommunikation überträgt, was Maturana und Varela ablehnen.⁸⁶

⁸⁰ Luhmann (2002), 22f.

⁸¹ Niklas Luhmann: *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*, Opladen 2008, S. 56.

⁸² Schneider (2009), S. 273; vgl. auch Kneer, Nassehi (1997), S. 47–56.

⁸³ Humberto R. Maturana: *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie*, Braunschweig/Wiesbaden 1985, S. 186.

⁸⁴ Krause (2005), S. 249.

⁸⁵ Ebd., 249f.

⁸⁶ Kneer, Nassehi (1997), S. 55.

Den Begriff der Autopoiesis versteht Luhmann auch als Synonym zum Begriff der operativen Schließung.⁸⁷ Operative Schließung und damit die Systembildung vollzieht sich, indem Systeme an ihre systemischen Prozesse und Elemente anknüpfen. Systeme nehmen selbstreferentiell auf sich selbst Bezug. Die einzelnen Systemoperationen müssen also aneinander „anschlussfähig“ sein.⁸⁸ Durch diese systemischen Verknüpfungen bilden Systeme Strukturen und eine systemspezifische Form der Selbstorganisation. Erst auf dieser Grundlage sind Systeme in der Lage, sich auf ihre Umwelt zu beziehen. Luhmann schreibt: „Autopoietische Systeme sind *geschlossene Systeme* insofern, als sie das, was sie als Einheit zu ihrer eigenen Reproduktion verwenden (also: ihre Elemente, ihre Prozesse, sich selbst) nicht aus ihrer Umwelt beziehen können. Sie sind gleichwohl *offene Systeme* insofern, als sie diese Selbstreproduktion nur in einer Umwelt, nur in Differenz zu einer Umwelt vollziehen können.“⁸⁹ „Die operative Schließung“, schreibt Schneider hierzu, „ermöglicht Offenheit gegenüber der Umwelt, freilich in einer spezifischen Form.“⁹⁰

Dies gelingt laut Luhmann, indem Systeme die System-Umwelt-Beziehung systemintern gewissermaßen „nachbauen“, sie also autopoietisch selbst erzeugen. Bezugnahme auf die Umwelt („Fremdreferenz“) wird nur durch „Selbstreferenz“ auf eigene systemische Prozesse möglich. „Selbstreferenz kommt nur in Kombination mit Fremdreferenz vor.“⁹¹ Dazu müssen Systeme auch die System-Umwelt-Grenze ins Innere des Systems kopieren, um Selbst- und Fremdreferenz unterscheiden zu können. Diesen Vorgang nennt Luhmann im Verweis auf George Spencer Brown „re-entry“.⁹²

Erst auf dieser Grundlage ist eine für Luhmann entscheidende systemische Operation möglich, dass Systeme ihre Umwelt oder aber sich selbst „beobachten“. Margot Berghaus wählt zur Verdeutlichung das Beispielsystem „Massenmedien“. „[I]m System Massenmedien beobachtet jeder Journalist, jede Zeitung, jeder Sender nach diesem Muster: ‚Wir sind die Medien, die berichten; die *anderen* sind die, *über die* berichtet oder *für die* berichtet wird‘.“⁹³ Luhmann schreibt hierzu: Das System der Massenmedien „kommuniziert tatsächlich – über etwas. Über etwas anderes oder über sich selbst. Es handelt sich also um ein System, das zwischen Selbstreferenz und Fremdreferenz unterscheiden kann.“⁹⁴ Für Luhmann sind mit diesem

⁸⁷ Luhmann (2002), S. 22.

⁸⁸ Krause (2005), S. 124.

⁸⁹ Niklas Luhmann: *Die Wirtschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1988, S. 49.

⁹⁰ Schneider (2009), S. 274.

⁹¹ Luhmann (1988), S. 15.

⁹² Berghaus (2011), S. 43.

⁹³ Ebd., 44f.

⁹⁴ Niklas Luhmann: *Die Realität der Massenmedien*, Wiesbaden 2017, S. 13.

Wiedereintritt der System-Umwelt-Grenze ins Systeminnere weitere Folgen verbunden: „Wenn alle Erkenntnis auf Grund einer Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremdreferenz erarbeitet werden muss, gilt zugleich, dass alle Erkenntnis (und damit alle Realität) eine Konstruktion ist. *Denn diese Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremdreferenz kann es ja nicht in der Umwelt⁹⁵ des Systems geben* (was wäre da ‚Selbst‘ und was wäre ‚Fremd‘?), *sondern nur im System selbst.*“⁹⁶

Aus diesem Grund ist Luhmann nicht nur als Systemtheoretiker zu bezeichnen, sondern auch als Konstruktivist.⁹⁷ Es ist jedoch ein Konstruktivismus, der nicht in solipsistischer Weise⁹⁸ die Realität leugnet, sondern stets von der Grundlage ausgeht, „dass es Systeme gibt“, die in der realen Welt existieren (vgl. oben). Luhmann ist jedoch sehr skeptisch, was die systemischen Möglichkeiten angeht, die Realität der Welt in der systemeigenen Konstruktion zu erkennen.⁹⁹ Im Gegenteil hält Luhmann das Verstehen von Informationen grundsätzlich für ziemlich unwahrscheinlich. Dies beginnt damit, dass beim Verstehensprozess mehrere Systeme beteiligt sind, die einander unbekannt bleiben. Zwar können sie „strukturell gekoppelt“ sein, wie zum Beispiel das neuronale System des Gehirns und zugehörige Bewusstseinssystem. Wie aber oben erwähnt, differenziert Luhmann zwischen neuronalen Impulsen und Gedanken – auf diese Weise ist für Luhmann das Gehirn *Umwelt* des Bewusstseinssystems und umgekehrt. So bleiben auch strukturelle Kopplungen „latent“: „Das Bewusstsein hat einige Kenntnis von seinem Körper, es weiß zum Beispiel, dass es seinen Körper bewegen muss, um sein Gesichtsfeld zu ändern. Aber es weiß nicht und könnte auch nicht nachvollziehen, wie sein Gehirn aktuell operiert.“¹⁰⁰ Systeme reagieren nach Luhmann zwar in spezifischer Weise aufeinander – das prozedurale Eigenleben der Systeme in der Umwelt des eigenen Systems können sie nicht durchblicken. Dieses muss in seiner ganzen Komplexität wie alles in der Umwelt letztlich eine „Blackbox“ bleiben.¹⁰¹

Das gleiche gilt für die soziale Kommunikation, die Luhmann „nicht, wie vielfach üblich, von der Mitteilung, sondern vom Verstehen her“ aufrollt.¹⁰² Im Verstehen von Kommunikation sind

⁹⁵ Dies ist allerdings begrifflich unscharf formuliert, denn wenn „Umwelt“ als eine Konstruktion aus Perspektive des Systems verstanden wird, kann es in dieser sehr wohl eine Unterscheidung zwischen „eigen“ und „fremd“ geben. Besser trifft die Unterscheidung zu, die Luhmann an anderen Stellen wählt: Die nicht beobachtete „Welt“ als „unmarked state“ vs. die aus der Perspektive eines Systems konstruierte „Umwelt“, vgl. Berghaus (2011), 39f.

⁹⁶ Luhmann (2017), S. 14.

⁹⁷ Luhmann (1997), S. 35.

⁹⁸ Zum Problem des Solipsismus vgl. Kap. IV.3.1, vgl. auch Waldenfels (2006), 117f.

⁹⁹ Berghaus (2011), S. 27.

¹⁰⁰ Luhmann (2002), S. 27.

¹⁰¹ Luhmann (2008), S. 58.

¹⁰² Berghaus (2011), S. 82.

wiederum zahlreiche Systeme beteiligt: psychische Systeme, die denken, soziale Systeme, die kommunizieren, körperliche Systeme, die körperliche Aktionen ausführen. Alle Systeme sind einander Umwelt. So ist der Weg von dem Gedanken eines psychischen Systems zu der Interpretation einer gedanklichen Beobachtung in einem zweiten psychischen System sehr weit. Selbst wenn zwei psychische Systeme meinen, einander zu verstehen, handelt es sich dabei Luhmann zufolge meist um eine „Konsensfiktion“ – erst recht in der hochkomplexen, durch „Massenmedien“ vermittelten Kommunikation einer Gesellschaft.¹⁰³ Luhmann prägt dazu den Satz: „Verstehen ist praktisch immer ein Missverstehen ohne Verstehen des Miss.“¹⁰⁴

Hier sei noch auf einen weiteren für vorliegende Studie relevanten Sachverhalt hingewiesen: Luhmanns Beschreibung des Zusammenspiels von *Alter* und *Ego* in der Kommunikation.¹⁰⁵ Wieder ganz vom Verstehen aus gedacht, definiert Luhmann Kommunikation als das nachträgliche „Verstehen der Differenz“ von Information und Mitteilung. Der Empfänger der Kommunikation (*Ego*) unterscheidet dabei zwischen der Mitteilung, die der Sender (*Alter*) gesendet hat, und der Information, die *Alter* über den mitgeteilten Sachverhalt mutmaßlich hat.¹⁰⁶ Erst in der nachträglichen Konstruktion kommt eine Kommunikation zustande, sie muss jedoch natürlich nicht der tatsächlich gemeinten Mitteilung des von *Ego konstruierten* Senders *Alter* entsprechen.¹⁰⁷ Wiederum sind Missverständnisse hoch wahrscheinlich.¹⁰⁸

An dieser Stelle ist aber eine irritierende Mehrdeutigkeit zu verzeichnen: *Alter* und *Ego* werden von Luhmann als Kommunikanten der Kommunikation sozialer Systeme gesetzt, die entweder etwas mitteilen oder mit einer Mitteilung adressiert werden. Sie vollziehen also verschiedene Kommunikationshandlungen und verfügen über unterschiedliche Wissensstände. Sie sind somit als voneinander getrennte Instanzen zu betrachten (eben als Adressat und Mitteilender).¹⁰⁹ Sie sind Teil des Kommunikationsgeschehens eines sozialen Systems. Gleichzeitig vollzieht sich für Luhmann die Kommunikation erst, wenn sie durch einen Verstehensprozess von *Ego* abgeschlossen wird. Eine solche Interpretation kann letztlich nur durch ein psychisches System vollzogen werden. Bewusstsein, schreibt Luhmann, kann „an Kommunikation nur teilnehmen, wenn es zwischen Mitteilung und Information unterscheiden kann“.¹¹⁰ Um jedoch diese beiden differenzieren zu können, muss ein psychisches System den Mitteilenden (*Alter*) und sich selbst

¹⁰³ Schneider (2009), 267f.; vgl. Luhmann (1983), S. 72.

¹⁰⁴ Luhmann (2017), S. 118.

¹⁰⁵ Luhmann (1984), S. 195.

¹⁰⁶ Berghaus (2011), S. 84.

¹⁰⁷ Luhmann (1984), S. 195–203.

¹⁰⁸ Berghaus (2011), 73–97, bes. 86.

¹⁰⁹ Luhmann (1984), S. 195.

¹¹⁰ Luhmann (2008), S. 49.

(Ego) *mitkonstituieren*. In diesem Sinne sind Alter und Ego nicht mehr als getrennt operierende Instanzen zu begreifen, sondern *fallen* in der Konstitutionsleistung eines verstehenden Systems *zusammen*.¹¹¹ Sind Alter und Ego Teil des psychischen Systems oder soziale Akteure? Mit anderen Worten: Wenn Luhmann an Kommunikation die Instanzen Alter und Ego beteiligt sieht, handelt es sich dabei um die *unabhängig voneinander agierenden Kommunikanten in der Welt* – oder die *Konstruktion* dieser beiden Pole *in einem psychischen System*?

Luhmanns Figuren des Alter und Ego wecken so Reminiszenzen an Husserls Figur des „Alter ego“ (Kap. IV, Fußnote 72) und stellen gleichzeitig die Frage nach den mit ihr verbundenen *erkenntnistheoretischen Problemen*: Aus der Untersuchung von Husserls Ansatz ist bekannt, dass ein entscheidender *Unterschied* zwischen der *Konstituierung* eines „Alter egos“ in der subjektiven Ich-Perspektive und der eigenständigen *Existenz* des menschlichen Gegenübers besteht, auf die das Ich blickt (vgl. Kap. IV.3.1). Wie behandelt Luhmann diese Differenz und welche Lösungen bietet er für das damit verbundene *Intersubjektivitätsproblem*?

Luhmann beantwortet diese Fragen, indem er auf die eigenständige Rolle kommunikativer Strukturen in sozialen Systemen hinweist. Dazu wird im Laufe von Luhmanns Werk der Begriff der *Person* immer wichtiger: Sie versteht Luhmann als „Form“, die der „Selbstorganisation“ eines sozialen Systems dient.¹¹² Eine Person ist demnach kein Mensch und kein psychisches System, sondern nötiges Strukturelement sozialer Systeme: Personen sind „Strukturen der Autopoiesis sozialer Systeme“. Sie „können Adressen für Kommunikationen sein.“¹¹³ Dies heißt für Luhmann aber nicht, dass eine Person „nur als kommunikative Fiktion fungierte und psychisch keine Bedeutung hätte“¹¹⁴: Sie ermöglicht „es den psychischen Systemen, am eigenen Selbst zu erfahren, mit welchen Einschränkungen im sozialen Verkehr gerechnet wird.“¹¹⁵ Personen bzw. Alter und Ego sind folglich beides: Konstruktion eines beobachtenden psychischen Systems und Strukturen sozialer Kommunikationen.¹¹⁶ „*Personen dienen der strukturellen Kopplung von psychischen und sozialen Systemen.*“¹¹⁷ Niemals sind mit Person oder Alter und Ego aber real existierende Menschen oder psychische Systeme gemeint, sondern sie bedeuten stets nur die *Referenz* auf Menschen oder Bewusstseinssysteme.

¹¹¹ Berghaus (2011), S. 86.

¹¹² Luhmann (2008), S. 145.

¹¹³ Niklas Luhmann: *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1992, 33f.

¹¹⁴ Luhmann (2008), S. 145.

¹¹⁵ Ebd., S. 146.

¹¹⁶ Krause (2005), 38 Fußnote 135.

¹¹⁷ Luhmann (2008), S. 146.

Auch wenn Luhmann die Beteiligung von psychischen Systemen an der Kommunikation nicht leugnet, liegen sie nicht im Fokus seiner Betrachtungen: „Man könnte geradezu sagen, dass das gesamte kommunikative Geschehen durch eine Beschreibung der beteiligten Mentalzustände beschrieben werden könnte – mit der einzigen Ausnahme der Autopoiesis der Kommunikation selber...“¹¹⁸ Der Fokus liegt also auf der Autopoiesis sozialer Kommunikationssysteme: Es soll der systemische Unterschied untersucht werden, nach dem das Operieren psychischer Systeme *anderen Regeln* folgt als das sozialer Systeme. „Die unterschiedlichen Rekursionen der psychischen und sozialen Systeme zwingen zur Trennung.“¹¹⁹ Psychische Systeme liegen *in der Umwelt* sozialer Systeme, aber sie sind *strukturell gekoppelt*. Psychische Gedanken werden damit zur bloßen *Voraussetzung* für Kommunikationsprozesse, genauso wie neuronale Prozesse Voraussetzung für Gedanken. Wichtig ist Luhmann, wie Kommunikation an Kommunikation *anschließt*. Aus diesem Grund wählt er folgendes Vorgehen: „Alle Begriffe, mit denen Kommunikation beschrieben wird, müssen daher aus jeder psychischen Systemreferenz herausgelöst und lediglich auf den selbstreferentiellen Prozess der Erzeugung von Kommunikation durch Kommunikation bezogen werden.“¹²⁰

Vor einem solchen Hintergrund kommt Luhmann explizit auf die Konstituierung eines „Alter ego“ zu sprechen¹²¹, also die Annahme, dass es ein „anderes Bewusstsein“, ein „ichgleiche[s] Phänomen in der Außenwelt gibt“, das im „eigenen Bewusstsein“ rekonstruiert wird. Luhmann legt hierzu dar: „Ausschlaggebend für die Konstitution des ‚alter ego‘ ist mithin der Umweg über die Kommunikation, die Teilnahme an einem ganz andersartig operierenden System“.¹²² Erst wenn in einem Kommunikationssystem etwa „die Unterscheidung zwischen Personen und Dingen oder Subjekten und Objekten“ bekannt ist, „kann man überhaupt auf die Idee einer Analogie von eigenem und fremden Bewusstsein kommen“.¹²³ Durch Kommunikation, so Luhmann, werden erst die Begrifflichkeiten geschaffen, die es ermöglichen, das eigene Ich als Ich unter anderen Ichs zu begreifen. Dies hat Folgen auch für Luhmanns Menschenverständnis: „[W]ir wissen: das Wort Mensch ist kein Mensch. Wir müssen hinzulernen: Es gibt nichts, was als Einheit eines Gegenstandes dem Wort entspricht. Worte wie Mensch, Seele, Person, Subjekt, Individuum sind nichts anderes als das, was sie in der Kommunikation bewirken. Sie

¹¹⁸ Luhmann (1992), 38f.

¹¹⁹ Luhmann (2008), S. 145.

¹²⁰ Luhmann (1992), S. 24.

¹²¹ Luhmann (2008), 49f.

¹²² Ebd., S. 50.

¹²³ Ebd., 49f.

sind kognitive Operatoren insofern, als sie die Berechnung weiterer Kommunikationen ermöglichen.“¹²⁴

Auf dieser Grundlage möchte Luhmann auch den „Begriff der Intersubjektivität“ aufgeben. Dieser wird durch das „Konzept des selbstreferentiell-geschlossenen Systems gesellschaftlicher Kommunikation“ ersetzt.¹²⁵ So sieht Luhmann einen besseren theoretischen Ansatz möglich als in der irrigen Annahme: „der Mensch könne kommunizieren; oder sogar: das Individuum könne mit der Gesellschaft kommunizieren“. ¹²⁶ Entscheidend sei, dass sich das Interaktionsgeschehen in Bewusstseinssystemen in anderer Form organisiere als in kommunikativen Systemen. Der zentrale Bezugspunkt ist so die Selbstorganisation der jeweiligen Systeme. Luhmann schreibt sogar: „Dieses Konzept erfordert einen tiefgreifenden Umbau der klassisch-soziologischen Theorie der Sozialisation von Fremdsozialisation auf Selbstsozialisation.“¹²⁷

Das Luhmann'sche Kommunikationsmodell lässt sich kritisieren. Es ist zu fragen, ob die strikte Trennung von psychischem System und Kommunikationssystem für die Analyse notwendig und zutreffend ist, und ob das Modell in Gestalt der Positionen Alter und Ego nicht doch versteckt „aktantenbezogen“ ist. ¹²⁸ Zentral für vorliegende Studie ist jedoch folgende Frage: Wie verhält sich seine Theorie zum *Thema der Fremdheit*, die ja auch als Phänomen in Kommunikationsprozessen auftritt bzw. zumindest als ein solches gesehen werden kann?

Vorerst ist zu sagen, dass Luhmann das bei Husserl auftretende Intersubjektivitätsproblem in einem stark differierenden Ansatz untersucht, indem er 1. Verstehensprozesse psychischer Systeme und Personen als Formen sozialer Systeme getrennt betrachtet und 2. Intersubjektivität durch das Konzept eines selbstreferentiell-geschlossenen Kommunikationssystems ersetzt. Es ist sehr schwer zu beantworten, was in seiner Theorie *Äquivalente* für die bisherige Rede von *Fremdheitserfahrung/-zuschreibung* bzw. von den *Subjekten* sind, die Fremdheit entweder erfahren oder zuschreiben. Ist Fremdheit *allein Gedanke* eines psychischen Systems oder auch Teil des Kommunikationsgeschehens innerhalb der Systemstrukturen Alter und Ego? Wenn Husserls Philosophie mit dem Vorwurf konfrontiert wird, dass er mit seiner Figur des „Alter ego“ dem Problem des Fremden nicht in hinreichender Weise begegnen kann, trifft dies auch auf Luhmanns Alter und Ego zu? Hierbei handelt es sich um sehr komplexe Fragestellungen,

¹²⁴ Ebd., S. 52.

¹²⁵ Ebd., S. 50.

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Ebd., S. 51.

¹²⁸ So beispielsweise Siegfried J. Schmidt: *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*, Münster 2003, 70-82, bes. 80.

die auf Inkonsistenzen in Luhmanns Systemtheorie hinweisen, die aber angesichts ihres hohen Abstraktionsniveaus nicht leicht nachzuweisen sind. Um ihre Erkenntnisse für vorliegende Studie fruchtbar zu machen bzw. sie sinnvoll auf andere Referenztheorien zu beziehen, ist es dennoch gewinnbringend, diese Spur weiter zu verfolgen. Vor allem der *Spur des Aktanten* in Luhmanns Theorie soll nun weiter nachgegangen werden. Hier bieten Luhmanns Ausführungen zum *Selbst* einen guten Ausgangspunkt.

Nicht zuletzt sollen mit diesem Vorgehen auch weitere Instrumente erarbeitet werden, um den zentralen religionspädagogischen Begriff der „eigenen Perspektive“ präziser zu klären. Es bieten sich vor dem Hintergrund von Luhmanns Theorie nämlich zwei unterschiedliche Selbsts an, die auf Fremdheit reagieren könnten: das Selbst psychischer Systeme und das Selbst sozialer Systeme (worunter auch religiöse Systeme zu verstehen sind). Wie ist ihr Selbst zu bewerten?

3.1.2 Selbstherstellung, Selbstreferenz und Selbstbewusstsein

Immer wieder betont Luhmann, dem von ihm so bezeichneten „alteuropäischen Denken“ ein „neueuropäisches Denken“ entgegensetzen zu wollen.¹²⁹ In kritischer Weise befasst sich Luhmann so mit erkenntnistheoretischen Fragestellungen, die bereits in Kapitel IV diskutiert wurden: Als ihren Ausgangspunkt wählen klassische Philosophien die „urphänomenale Situation“ des „Ich denke etwas“¹³⁰ – und versuchen davon ausgehend, die *Beziehung* zwischen dem „ich denke“ und „etwas“ zu bestimmen. Sie stehen jedoch vor einem gemeinsamen Problem: „[W]ie kann dem ‚Etwas‘ in dem ‚ich denke etwas‘ der Status des ‚ist‘ – im letzten Sinne: der Status eines Wesenskerns – zukommen, wenn das ‚ich denke‘ so ein unsicherer Kantonist ist?“¹³¹ Viele klassische Konzeptionen verbindet daher das Bemühen, die Vielfalt der Phänomene und Perspektiven auf ein „Identisches“¹³² hin zu reduzieren, wie z. B. bei Husserl auf das „transzendente Ich“.

Ein solches transzendentes Verständnis von Subjektivität lehnt Luhmann ab. In radikaler Weise weist Luhmann aber zugleich das traditionelle „Subjekt-denkt-Objekt“-Schema als nicht mehr zeitgemäß zurück. Dies tut er, indem er sowohl den Begriff des Subjekts als auch des

¹²⁹ Gripp-Hagelstange (1995), S. 15–31.

¹³⁰ Luhmann bezieht sich in seinen Erörterungen über "alteuropäisches Denken" auf die Beiträge von Gotthard Günther, zitiert nach ebd., S. 17; vgl. auch Gotthard Günther: *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Band 1: Metakritik der Logik, nicht-aristotelische Logik, Reflexion, Stellenwerttheorie, Dialektik, cybernetic ontology, Morphogrammatik, transklassische Maschinentheorie*, Hamburg 1976.

¹³¹ Gripp-Hagelstange (1995), S. 17.

¹³² „Dieses Identische“, schreibt Gripp-Hagelstange in ihrer Luhmann-Einführung, „trägt bei Aristoteles den Namen Substanz, in der späteren Philosophiegeschichte dann Namen wie absolutes Subjekt oder transzendentes Ich“. Damit verbunden ist, dass „Subjektivität in diesen Konzeptionen, wie unterschiedlich auch immer konzipiert, als extramundan verortet gedacht ist, [was] die logische Allgemeingültigkeit des Erkenntnisprozesses gewährleistet“, vgl. ebd., S. 19.

Objekts durch den Begriff der Selbstreferenz ersetzt. „Was man sieht, hängt davon ab, wie man hinsieht“¹³³ – es ist also kein gesehenes Objekt denkbar, ohne Referenz auf die *Perspektive*, aus der es gesehen wird. Luhmann geht aber noch weiter: Nicht nur die Perspektivität bestimmt darüber, was man sieht. Nach Luhmann muss vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse alles Sein nur als eine *Möglichkeitsabwandlung* begriffen werden und unterliegt konstanter *Veränderung*. Systeme entstehen in einer Umgebung konstanter Veränderung durch „Anschlussfähigkeit“, indem sie „in der Konstitution ihrer Elemente und ihrer elementaren Operationen auf sich selbst [...] Bezug nehmen“.¹³⁴ In der Verbindung von selbstreferentiellen Operationen, die kontinuierlich aneinander anschließen müssen, soll das ‚Sein‘ des Systems gewährleistet sein. „Das Sein des Systems ist also gleichsam sein Tun, wie in Anlehnung an Maturana und Varela formuliert werden könnte“ (vgl. Kap. V, Fußnote 65).

Damit ist kein klassisches Subjekt mehr möglich: „Denn ist *alles*, was *ist*, kontinuierlich aneinander anschließendes selbstreferentielles Operieren, dann kann auch von keinem vorgegebenen Subjektverständnis mehr ausgegangen werden.“¹³⁵ Das klassische Subjekt wird in Luhmanns Theorie durch „ein empirisch beobachtbares, operativ geschlossenes, selbstreferentielles System ersetzt“.¹³⁶ Luhmann konstatiert somit: „Wir können [...] den Subjektbegriff aufgeben.“¹³⁷ Genauso wenig ist „*daseiende* Objektivität“ der letzte Referenzpunkt von Luhmanns Theorie, sondern „vielmehr Prozess, Selbstorganisation, Selbstreferenz“.¹³⁸

Selbstreferenz wird so verstanden zur Selbstorganisation und so zur Selbstherstellung. In der Referenz auf sich selbst manifestiert sich zugleich ein systemisches *Innen*, das schließlich auch die Referenz auf ein systemisches *Außen*, die Umwelt, ermöglicht. Diese Differenz zwischen Selbst- und Fremdreferenz wird für die Luhmann'sche Systemtheorie zur „Leitdifferenz“, nach der sie sich ausrichtet.¹³⁹ Weil sie diese Differenz zwischen System und Umwelt als Grundlage

¹³³ Ebd., S. 23.

¹³⁴ Luhmann (1984), S. 25.

¹³⁵ Gripp-Hagelstange (1995), S. 27.

¹³⁶ Niklas Luhmann: Sthenographie und Euryalistik. in: Hans Ulrich Gumbrecht (Hg.): *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*, Frankfurt am Main 1991 (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft), S. 58–82, 73?; zitiert nach Gripp-Hagelstange (1995), S. 27.

¹³⁷ Luhmann (1984), S. 111.

¹³⁸ Gripp-Hagelstange (1995), S. 27.

¹³⁹ Den Begriff der Leitdifferenz grenzt Luhmann von dem Begriff der Supertheorie ab: „Leitdifferenzen sind Unterscheidungen, die die Informationsverarbeitungsmöglichkeiten der Theorie steuern. Diese Leitdifferenzen können die Qualität eines beherrschenden Paradigmas gewinnen, wenn sie eine Supertheorie so organisieren, daß praktisch die gesamte Informationsverarbeitung ihnen folgt“, vgl. Luhmann (1984), S. 19. Eine solche Leitdifferenz sieht Luhmann in der grundsätzlichen Unterscheidung zwischen System und Umwelt. Ganz explizit bezieht sich Luhmann in seinen Erläuterungen auch auf den Begriff des Paradigmas bzw. Paradigmenwechsels von Thomas Kuhn, vgl. dazu auch die Erläuterungen unter 3.2.1.

für alle Prozesse der Welt begreift, versteht sich die Systemtheorie somit als „Supertheorie“ mit „universalem Anspruch“: „Es handelt sich um eine Welttheorie, die nichts, was es gibt, auslöst, zugleich aber um die Anwendung einer ganz bestimmten Unterscheidung (im Unterschied zu unendlich vielen anderen Unterscheidungen), die dazu zwingt, jeweils genau anzugeben, von welcher Systemreferenz man ausgeht und was, von einem bestimmten System aus gesehen, dessen Umwelt ist“ (vgl. Kap. V, Fußnote 27).

Vor diesem Hintergrund ist es logisch, dass Luhmanns Systemtheorie von einer Vielzahl an systemischen „Selbsts“ ausgehen muss. Dies unterscheidet ihr *Selbst*konzept von anderen Entwürfen, in denen das Selbst als (wie auch immer zu verstehende) *Empfindung des Menschen als existenzielle Wesenheit* zu begreifen ist (vgl. Kap. V.3.2 und 3.1). Für Luhmann ist dagegen ein Selbst weder auf ein Subjekt noch auf den Menschen zurückzuführen, sondern auf die Selbstreferenz verschiedener Systeme mittels systemspezifischer Prozesse. Oben wurde bereits auf das Beispiel der Massenmedien eingegangen. Nach Luhmann handelt es sich dabei „um ein System, das zwischen Selbstreferenz und Fremdreferenz unterscheiden kann“ (vgl. Kap. V, Fußnote 94). Auf dieser Grundlage „beobachtet“ das System der Massenmedien entweder seine Umwelt oder sich selbst. Beobachtungen können damit nicht nur durch psychische Systeme, sondern auch durch soziale Systeme geschehen.¹⁴⁰ Sie verknüpfen diese Beobachtungen in einer für sie sinnhaften Weise (vgl. oben zum Luhmann’schen Sinnbegriff). „Wir brauchen, um dies sagen zu können“, schreibt Luhmann, „einen Begriff des Beobachtens, der nicht vorab schon psychisiert verstanden, also exklusiv auf Bewusstseinssysteme bezogen wird.“¹⁴¹ Für viele, die sich auf Luhmann beziehen, liegt ein grundsätzlicher Gewinn in Luhmanns Ansatz, dass er das „Bewusstsein als psychisches System“ nur als eine mögliche „Systemart“ bestimmt, „neben der es andere erkennende Systeme gibt“.¹⁴²

Da Beobachtung ebenfalls nur als eine spezielle Form des systemischen Operierens gesehen wird¹⁴³, stellt sich nun folgende für den weiteren Verlauf wichtige Frage: Wie sind eigentlich die Begrifflichkeiten der Selbstreferenz, der Selbst(re)produktion und der Selbstbeobachtung zu verstehen und aufeinander zu beziehen? Luhmann richtet alle Begrifflichkeiten nach dem Kriterium der Anschlussfähigkeit aus: Ein System existiert nur so lange, so lange der Fluss der systemischen Operationen aufrechterhalten wird. Operationen müssen sich stets aufeinander

¹⁴⁰ Berghaus (2011), S. 44.

¹⁴¹ Luhmann (2008), S. 47.

¹⁴² Kneer, Nassehi (1997), S. 63.

¹⁴³ Berghaus (2011), S. 43.

beziehen, sodass Selbstreferenz zum Mittel der autopoietischen Selbst(re)produktion wird.¹⁴⁴ Gleichzeitig wohnt dem Begriff bemerkenswerterweise eine gewisse *sinnhafte Dimension* inne: Soziale Systeme beispielsweise entstehen und bestehen fort, indem sie Kommunikation auf Kommunikation beziehen. Für Luhmann ist in diesen systemischen Kommunikationsprozessen aber zumindest implizit folgende Information enthalten: „Jede Kommunikation deklariert, ob bewusst oder nicht, ob thematisch oder nicht, ihre Systemzugehörigkeit.“¹⁴⁵ Der Begriff der Referenz bekommt damit eine Doppeldeutigkeit. Einerseits bezeichnet er den *Anschluss* an vorherige Operationen, andererseits aber auch die *Information, auf was* sich bezogen wird. Damit rückt der Begriff der Selbstreferenz jedoch in die Nähe der „Selbstbeobachtung“.¹⁴⁶ Luhmann schreibt: „Ein System, das sich selbst reproduzieren kann, muss sich selbst beobachten und beschreiben können.“¹⁴⁷

Auf diese Weise verändert sich die grundsätzliche Zielrichtung des Begriffs Selbstreferenz: Was zunächst Mittel zur *Selbstreproduktion* ist, wird nun auch Mittel des *Selbstbewusstseins*. Klaus Zimmermann kritisiert in diesem Zusammenhang an Luhmanns Systemtheorie, dass sie über kein durchgängig ausgearbeitetes Konzept des *Selbstbewusstseins* verfügt und hinterfragt so ihre „erkenntnistheoretischen Implikationen“.¹⁴⁸ Bei genauerer Untersuchung sind in dem Selbst von Selbstreferenz *zwei unterschiedliche Selbsts* versteckt. Zimmermann zeigt auf, dass Luhmann mit einem *versteckten Subjekt-/Objektbegriff* arbeitet: „Entgegen ihrem Anschein ist die Systemtheorie prinzipiell dualistisch“.¹⁴⁹ Selbstreferenz, im Sinn einer an systemimmanente Prozesse anschließenden Selbstproduktion, ähnelt dem, was sich alteuropäisch als Objekt deuten ließe. Es ist ein Selbst, das – von außen betrachtet – nach bestimmten selbstbezüglichen Prozessen funktioniert. So verstanden wäre „das Bewusstsein nur ein selbstkonstituierendes System, nur ein regelgesteuerter Prozess“, „Bewusstsein als Objekt der naturwissenschaftlich verfahrenen Psychologie, aber nicht Subjekt“.¹⁵⁰ Indem Luhmann aber Selbstreferenz auch als eine auf sich selbst beziehende Beobachtung begreift, bricht er diesen Objektivismus auf: „Ein Objekt, das sich zu sich selbst verhält, ist kein Objekt mehr.“¹⁵¹ Damit, so Zimmermann

¹⁴⁴ Im Anschluss an Gotthard Günther spricht Luhmann hier auch von Autoreferentialität, vgl. Luhmann (2008), S. 64.

¹⁴⁵ Luhmann (1984), S. 618.

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Ebd., S. 619.

¹⁴⁸ Klaus Zimmermann: Die Abschaffung des Subjekts in den Schranken der Subjektphilosophie, in: *Das Argument - Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften* 31 (1989), S. 855–870, hier S. 869.

¹⁴⁹ Ebd., S. 858.

¹⁵⁰ Ebd., S. 860.

¹⁵¹ Ebd., S. 869.

besonders im Hinblick auf die Husserl-Referenzen in Luhmanns Werk, versuche dieser „[d]ie Abschaffung des Subjekts in den Schranken der Subjektphilosophie“.¹⁵²

Es ist zudem nicht klar, wie auf Grundlage eines reinen Objektivismus eine Selbst- oder Fremdbeobachtung möglich ist: „Damit wäre alle Theorie, alle Erkenntnis hinfällig: Kein Objekt ohne Subjekt.“¹⁵³ Auf diese Weise gerät Luhmann in ein Dilemma, das Zimmermann als „Quadratur des Kreises“¹⁵⁴ beschreibt: Luhmann möchte die Welt „systemisch“ erklären und aus dieser Theorie objektivierbare Regeln ableiten. Er kann aber nicht triftig begründen, welche Instanz diese objektivierbaren Regeln erfährt. Nach Bernhard Waldenfels drohen so in Luhmanns Systemtheorie „Sehen und Gesehenes“ in eins zusammenzufallen.¹⁵⁵ Dies liege auch daran, dass Luhmann in seiner Theorie kein „Außen gegenüber dem System“ zulasse.¹⁵⁶ „Es gibt kein Außen, also stelle ich mich selber her.“¹⁵⁷

Vor diesem Hintergrund ist nicht klar, was die *Selbst-schaffung*, also Luhmanns Begriff der Autopoiesis, bedeuten kann: „Um [...] Missverständnissen vorzubeugen“, schreibt Luhmann, „sei betont, dass der Begriff ‚Autopoiesis‘ mit Bedacht gewählt und genau gemeint ist. Es geht keineswegs um ‚Authypostasis‘. Autopoiesis besagt nicht, dass das System allein aus sich heraus, aus eigener Kraft, ohne jeden Beitrag aus der Umwelt existiert. Vielmehr geht es nur darum, dass die Einheit des Systems und mit ihr alle Elemente, aus denen das System besteht, durch das System selbst produziert werden.“¹⁵⁸ Nach Luhmann gibt es *Voraussetzungen* für die Autopoiesis (in einem psychischen System z. B. die „strukturelle Kopplung“ von Gedanken an die neuronalen Impulse im Gehirn, aber ebenso noch viele weitere Voraussetzungen: dass es an das Schwerkraftfeld der Erde angepasst ist, in gemäßigten Temperaturen lebt usw.¹⁵⁹). Autopoiesis ist damit nicht als souveräne Selbstschaffung im Sinne einer creatio ex nihilo zu verstehen. Zimmermann überzeugt dies nicht: „Die Systemtheorie integriert Voraussetzungen als Konstitutionsmomente, alle externen Bedingungen werden internalisiert. Der Standpunkt

¹⁵² So der Titel seines Aufsatzes.

¹⁵³ Zimmermann (1989), S. 860.

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ „Die zeitliche Verschiebung von Beobachtern verschiedenen Grades, die eine völlige Deckung ausschließt, ist ein Rest an Kontingenz [...]. Das rettet [Luhmann] vor dem Rückfall in eine Metaphysik. Aber befriedigend ist dies trotzdem nicht“, vgl. Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), 443f.

¹⁵⁶ Ebd., S. 442. In der Tat weist Luhmann immer wieder darauf hin, dass kein System "seine Operationen außerhalb seiner Grenzen durchführen" könne, vgl. Luhmann (2008), S. 50.

¹⁵⁷ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 444.

¹⁵⁸ Luhmann (1992), S. 30.

¹⁵⁹ Berghaus (2011), S. 72.

des Systems ist der Immanenzstandpunkt: Was vordem in der Phänomenologie Bewusstsein war, ist nun System.“¹⁶⁰

Hier ist jedoch noch ein für Luhmanns Theorie wichtiger Aspekt zu beachten – den der Zeit. Luhmann schreibt: „Das System wird aus instabilen Elementen gebildet“.¹⁶¹ Gedanken etwa zerfallen in dem Moment, wo sie entstehen, sind als eine Serie von Momentaufnahmen zu begreifen. Das System „hangelt sich von Bewusstseinszustand zu Bewusstseinszustand, von Gedanke zu Gedanke“.¹⁶² Luhmann schreibt: Systeme „setzen sich selbst als Produktion ihrer Selbstproduktion voraus.“¹⁶³ Wenn der Temporalisierungsbegriff¹⁶⁴ Luhmanns jedoch ernst genommen wird, ist das systemische Selbst, auf das sich bezogen wird, und das Selbst, das sich bezieht, *nicht dasselbe*. So schreibt Luhmann, dass es ein „logischer Fehler“ wäre, „das ‚Selbst‘ der Selbstreferenz für den Beobachter zu halten“.¹⁶⁵ Ein reines überdauerndes Selbst des Systems gibt es damit ebenso wenig wie das Husserl'sche „reine Ich“: Seine „reine Gegenwart“ ist immer schon ent-gegenwärtigt, ent-fremdet, verunreinigt, die ‚lebendige Gegenwart‘ immer schon abgelegt und auflebend, sie ist nie reines Leben, reines Bei-sich-sein, reine Selbstgegenwart (vgl. Kapitel IV, Fußnote 90). So gesehen wird der *vorherige* Zustand des Selbst zur *Voraussetzung* des *aktuellen* Selbst.¹⁶⁶

Um sich vor dem Selbstzerfall oder vor einem inneren Chaos zu schützen, so Luhmann, sind Systeme gezwungen, eine innere Anschlussfähigkeit zu erreichen, durch die aktuelle Prozesse im System an vorherige anknüpfen können. Selbstreferenz wird so zur eigentlichen Struktur der systembildenden Autopoiesis.

Zusammenfassend lässt sich sagen: 1. Autopoiesis wird von Luhmann nicht im Sinne einer „*Authypostasis*“, einer souveränen Selbstschaffung aus dem Nichts verstanden. Es existieren sowohl in der Umwelt des Systems als auch im Systeminneren Voraussetzungen für die Bildung des Selbst. Das Selbst schafft sich nicht im eigentlichen Sinne selbst, sondern entsteht durch die strukturelle Kopplung und Anpassung an die Umwelt, aber auch auf der Grundlage des „historischen“ Selbst.¹⁶⁷ Das aktuelle Selbst ist deshalb nie mit dem historischen gleichzusetzen und nie als „Totalität“ des gesamten Systems aufzufassen.¹⁶⁸ Wenn jedoch innen wie außen

¹⁶⁰ Zimmermann (1989), S. 865.

¹⁶¹ Luhmann (1984), 77f.

¹⁶² Kneer, Nassehi (1997), S. 60.

¹⁶³ Luhmann (1984), S. 70.

¹⁶⁴ Ebd., 70ff., bes. 80f.

¹⁶⁵ Niklas Luhmann: *Die Religion der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 2000, S. 28.

¹⁶⁶ Waldenfels (2006), S. 76.

¹⁶⁷ Luhmann (2006), S. 206.

¹⁶⁸ Luhmann (1984), S. 606.

Voraussetzungen für die systemische Autopoiesis bestehen, ist es fraglich, ob Autopoiesis als Begriff glücklich gewählt ist, da er Assoziationen zu einer souveränen Selbstschaffung weckt. Maturana und Varela grenzen den Begriff der Autopoiesis von dem der Allopoiesis ab (vgl. Kap. V, Fußnote 83). Allopoietisch sind Systeme, die „etwas von sich selbst Verschiedenes“ schaffen. Vor dem Hintergrund der aufgezeigten inneren und äußeren Voraussetzungen, die der Schaffung des Selbst zugrundeliegen, könnte deshalb vielleicht besser von einer *Allopoiesis heautou* gesprochen werden – also einer Schaffung des systemischen Selbst durch etwas von ihm selbst „Verschiedenes“, das aber *trotzdem ein Selbst schafft*. Ein anderer möglicher Begriff ist der von Luhmann selbst verwendete Begriff der *Emergenz* – in dem Sinne, dass ein Selbst des Systems nicht allein durch zugrundeliegende äußere Faktoren erklärbar ist (also Gedanken nicht allein durch neuronale Impulse, Kommunikationen nicht allein durch die Gedanken psychischer Systeme etc.).¹⁶⁹

2. Luhmann muss, da seine Theorie keine Systemoperationen außerhalb des Systems zulässt, alle externen Voraussetzungen in die systemische Konstitution internalisieren. Kommunikation eines sozialen Systems etwa integriert über die Struktur Person auch noch Mitteilende und Empfangende der Kommunikation ins Systeminnere und ist zu *systemeigener* Beobachtung und Erkenntnis fähig. Nur wenn externe Faktoren internalisiert werden, ist es möglich, Selbstreferenz und Autopoiesis gleichzusetzen. Interessant ist: Während Luhmann die Begriffe autopoietisch und selbstreferentiell oftmals synonym verwendet, lehnen Maturana und Varela, von denen Luhmann die Begriffe vor allem übernimmt, diese Gleichsetzung ab.¹⁷⁰ Luhmanns Theorie des Selbstbewusstseins wirkt nicht ganz überzeugend. Wie gezeigt fallen in seinem Begriff der Selbstreferenz die Aspekte Selbstproduktion und Selbstbeobachtung zusammen. Vorliegende Studie hält eine Trennung für wichtig – besonders im Blick auf die Frage, was *Konstruktionen* des „Eigenen“ und „Fremden“ von der *Instanz* des Selbst unterscheidet, das Fremdes erfährt.

3. Wichtig für vorliegende Studie ist Luhmanns Theorie der inneren Anschlussfähigkeit der systemischen Prozesse, die je nach Systemart divergiert. Es folgt einer unbestreitbaren Logik, wenn Luhmann schreibt, dass in einer Kommunikation nicht verschiedene Gehirne *direkt* ihre Nervenenden verbinden, sondern dass neben neuronalen Impulsen und daraus hervorgehenden Denkprozessen auch die systemischen Regelmäßigkeiten der Kommunikation zu beachten sind. Luhmanns Theorie sensibilisiert für die *inneren Regeln* eines Systems, denen ein *Außen*

¹⁶⁹ Kneer, Nassehi (1997), 62 u. 65-80; vgl. auch Luhmann (1984), 43f.

¹⁷⁰ Kneer, Nassehi (1997), 54f.

gegenübersteht. Für das Verständnis, *warum* es in bestimmten Situationen zu Erfahrungen von Fremdheit kommt, wird dies in vorliegender Studie noch an einigen Stellen eine Rolle spielen. Ebenfalls wichtig für vorliegende Studie sind die Begriffe operative Schließung, Leitdifferenz und wie bereits benannt Emergenz. Mit ihnen lassen sich Mechanismen des Othering und subjektive Fremdheitserfahrungen in interreligiöser Bildung präziser beschreiben.

4. Die Systemtheorie Luhmanns legt viel Wert darauf, dass sich der Mensch im Außen des sozialen Systems befindet.¹⁷¹ Sie lässt sich daher nicht leicht mit bereits zitierten Theorien in Einklang bringen, die von einer *Verschränkung von Subjekt und Umwelt* ausgehen. Das „Zwischen“ der Systeme beschreibt Luhmann mit Begriffen wie strukturelle Kopplung, Interpenetration oder wechselseitige Unkontrollierbarkeit.¹⁷² Luhmann argumentiert von der Innenseite der Systeme aus, das „Zwischen“ der Systeme liegt nicht in seinem Fokus. In diesem „Zwischen“ verorten andere Theorien vorliegender Studie aber in vorwiegendem Maße die existenzielle Dimension des Menschen (vgl. insbes. Kap. IV.3.2) – was für Luhmann jedoch kein Ausgangspunkt einer systemtheoretischen Analyse sein kann.

Da Luhmanns erkenntnistheoretische Setzungen nicht immer überzeugen können, ist sein Ansatz teils scharfer Kritik ausgesetzt. Insgesamt ist aber zu fragen, ob seine Systemtheorie mit anderen Theorien vorliegender Studie wirklich so unvereinbar ist, wie es die gegenseitige Kritik vermuten lässt. Nicht immer, aber oftmals wirkt es so, als wären viele Diskrepanzen vor allem durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der Ansätze zu erklären. Luhmanns Ansatz strebt nach einer bestimmten Form der Abstraktion bzw. Komplexitätsreduktion, die Luhmann selbst „Beobachtung zweiter Ordnung“ nennt. Diese spezielle Perspektive hat auch Folgen für Luhmanns Blick auf Fremdheit. Hierauf soll in einem letzten Punkt noch eingegangen werden.

3.1.3 Abstraktion von der Unmittelbarkeit der Fremdheit, Beobachtung zweiter Ordnung

Luhmanns Universalitätsanspruch, den er für seine Systemtheorie behauptet, teilt vorliegende Studie – wie viele Kritiker*innen Luhmanns auch – nicht. Namentlich das Thema der Fremdheit lässt sich mit Luhmanns Theorie nicht hinreichend erklären, da sie hierfür wieder zum Begriff des „Menschen“ zurückkehren müsste, der in seiner *Gesamtheit* vom Phänomen des Fremden betroffen ist, indem körperliche, psychische und soziale Faktoren zusammenwirken. Besonders lässt sich so nicht die *Bedeutung und Unmittelbarkeit* der Erfahrung nachvollziehen, die der „Einbruch des Fremden“ für das *Subjekt* der Erfahrung bedeutet. Obwohl Luhmann z. B. von Selbst- bzw. Fremdreferenz spricht, scheint Fremdheit demzufolge kein entscheidendes Thema

¹⁷¹ Vgl. Luhmann (2008), S. 158–159.

¹⁷² Vgl. bspw. ebd., 51 u. 158.

seiner Systemtheorie zu sein. Das „Fremd“ in Fremdreferenz ist vorwiegend als Markierung des System-Außen zu verstehen (ähnlich wie in Kap. II.4.4 anhand des Beispiels des „fremden Elektrons“ gezeigt). Vor dem Hintergrund der bisherigen Klärungen vorliegender Studie (vgl. bes. Kap. II und IV) ist zudem zu konstatieren, dass Luhmann nicht klar zwischen Andersheit und Fremdheit unterscheidet. Kommunikatives Missverstehen mag im Alltag als Ergebnis von Fremdheit oder von Andersheit gedeutet werden – interessanter für Luhmann ist, warum es angesichts der „Unwahrscheinlichkeit“ des Verstehens überhaupt erfolgreiche Kommunikation in der Gesellschaft gibt. Wenn Systeme mit operativer Schließung auf ihre komplexe Umwelt reagieren oder füreinander „Blackboxes“ darstellen, so sind dies auch Prozesse und Relationen, die sich sowohl mit dem Terminus Fremdheit als auch mit dem Terminus Andersheit erfassen lassen. Manche Tendenzen, nicht klar zwischen Fremdheit und Andersheit zu unterscheiden, mögen sich vielleicht auch hier durch den Einfluss von Husserls Phänomenologie erklären lassen, die ebenfalls Probleme mit dieser Unterscheidung hat.

Dennoch lässt sich fragen, ob diese Kritik an Luhmanns Anliegen nicht ebenso vorbeigeht, wie sich auch Habermas und Luhmann in der sog. „Luhmann-Habermas-Kontroverse“ (vgl. S. 216) nicht wirklich treffen konnten, weil sie sich auf unterschiedlichen Ebenen bewegten. Luhmanns Theorie verfolgt das Ziel, von bestimmten Kausallogiken des Alltags zu abstrahieren und von moralischen Wertungen Abstand zu nehmen, um bessere wissenschaftliche Erkenntnisse über die Gesellschaft erreichen zu können. Von diesem hohen Abstraktionslevel aus ist es durchaus möglich, Fremdheit als vorhandene „Struktur“ in der Gesellschaft zu beschreiben, ähnlich wie Luhmann „Krisenphänomene nicht mehr nur als vorübergehend behandeln, nicht mehr nur auf falsches Bewusstsein oder falsche Politik zurückführen [...], sondern sie als strukturelle Effekte der modernen Gesellschaft begreifen“ will.¹⁷³ Was Fremdheit, was eine Krise für den einzelnen Menschen bedeutet, steht nicht im Zentrum von Luhmanns Forschungsinteresse.

Habermas' Kritik, eine auf diese Art abstrahierende, kybernetische Theorie könne Züge eines „herrschaftslegitimierenden Weltbildes“ tragen, ist richtig und relevant.¹⁷⁴ Nachvollziehbar ist aber auch Luhmanns Entgegnung, dass man zwischen „wissenschaftlicher“ und „politischer Kritik“ unterscheiden müsse. Keine Theorie könne sich aber gegen „politische Implikationen“ wehren, sie könne politisch wirkungslos bleiben oder aber herrschaftsstabilisierend wirken: „All dies mag Theorien mit oder ohne ‚Kategorienfehlern‘ [sic!] passieren, den guten eher als den schlechten und den umfassenderen Konzepten eher als den Theorien der mittleren

¹⁷³ Niklas Luhmann: Am Ende der kritischen Soziologie, in: *Zeitschrift für Soziologie* 20 (1991), S. 147–152, hier S. 148.

¹⁷⁴ Habermas, Luhmann (1971), 244.

Reichweite.“ Eine „politische Folgenkontrolle“ sei deshalb „in der Theorie selbst“ kaum zu leisten.¹⁷⁵ Ebenso ernstzunehmen ist auch Luhmanns Skepsis gegenüber stark normativen Ansätzen, die mit ihrem moralisierenden Impetus oftmals eine „Evidenz des Nichtwissens“¹⁷⁶ kaschieren, und stetig nach einer „gute[n] Gesellschaft hinter der Gesellschaft“¹⁷⁷ suchen – ein Vorhaben mit fraglichem Erfolg. Im Zentrum von Luhmanns Theorie steht dagegen „ein theoriemotivierendes Staunen darüber, dass überhaupt etwas zustandekommt“.¹⁷⁸

Luhmann bevorzugt für seine Theoriekonzeption eine „Beobachtung zweiter Ordnung“, die das kritische Beobachten durch Gesellschaftstheorien selbst kritisch beobachtet – immer im Wissen, dass auch dies eine „Beobachtung erster Ordnung“ darstellt: „Das Beobachten zweiter Ordnung ist immer auch ein Beobachten erster Ordnung, aber es konzentriert sich dabei auf ein Beobachten von Beobachtern, was als Selbstbeobachtung oder als Fremdbeobachtung durchgeführt werden kann.“¹⁷⁹

Die Selbstbezeichnung von Luhmanns Systemtheorie als Supertheorie wirkt insofern treffend gewählt. Sie bewegt sich auf einer hohen Abstraktionsebene und so auch *über* den individuellen Erfahrungen von Andersheit und Fremdheit. Beschrieben mit den Begrifflichkeiten von Kapitel IV.4.5 beobachtet Luhmann die Welt aus der Position des *Dritten*, welcher die untersuchten Erfahrungen nicht selbst macht, sondern nur beobachtet. Folglich ist Luhmanns Theorie vor allem interessant, um die Position des Dritten näher zu präzisieren, die ja wie in Kapitel IV erwähnt, auch die vorwiegende Position von religionspädagogischen Ansätzen interreligiöser Bildung ist.

Vor diesem Hintergrund sind Zitate wie die folgenden von großer Bedeutung für vorliegende Studie, weil sie diese spezielle Beobachtungsart näher erläutern: „Beobachten zweiter Ordnung beruht auf einer scharfen Reduktion der Komplexität der Welt möglicher Beobachtungen: Es wird nur Beobachten beobachtet, und erst so vermittelt kommt man zur Welt, die dann in der Differenz von Gleichheit und Verschiedenheit der Beobachtungen (erster und zweiter Ordnung) gegeben ist. Wie so oft gilt aber auch hier: Die Reduktion von Komplexität ist das Mittel zum Aufbau von Komplexität.“¹⁸⁰ Luhmann schreibt weiter: „Beobachten zweiter Ordnung lässt – und das ist ein weiteres Beispiel für Komplexitätssteigerung – die Wahl offen, ob man bestimmte Bezeichnungen dem beobachteten Beobachter zurechnet und ihn dadurch

¹⁷⁵ Ebd., 403.

¹⁷⁶ Luhmann (2006), S. 196.

¹⁷⁷ Luhmann (1991), S. 148.

¹⁷⁸ Ebd., S. 151.

¹⁷⁹ Ebd., S. 149.

¹⁸⁰ Luhmann (2006), S. 101.

charakterisiert oder sie als Merkmale dessen ansieht, was er beobachtet. Beide Zurechnungen, Beobachterzurechnung und Gegenstandszurechnung, bleiben möglich; ihre Ergebnisse können deshalb als kontingent aufgefasst werden.“¹⁸¹ Wie sich an diesen Zitaten erkennen lässt, ist die Beobachtung zweiter Ordnung ein sehr komplexer Vorgang.

Laut Gripp-Hagelstange bewegt sich Luhmanns Theorie vor allem auf der Ebene, „die man alteuropäisch als metatheoretisch einordnen würde“.¹⁸² Um bessere analytische Ergebnisse zu erhalten, strebt Luhmann danach, von den Kausallogiken des Alltags und des alltäglichen Ichs zu abstrahieren, um eine komplexere Struktur von Beobachtungen zu ermöglichen.¹⁸³ Diese Vorgehensweise strebt nach einer Abstraktion, die z. B. folgende Fragen beantworten kann: Was unterscheidet die Kommunikation eines Wirtschaftssystems von der eines politischen Systems von der eines religiösen Systems? Trotz ihres universalen Anspruchs hat die Theorie Luhmanns jedoch Probleme, die alltägliche Welt zu erfassen, „in der man wohnt und arbeitet, Straßenbahn fährt und Zigaretten raucht“.¹⁸⁴

Wie kann ein Subjekt aus seiner subjektiven Erfahrungsposition heraus in den Status einer Beobachtung zweiter Ordnung gelangen? Ist die von Luhmann angestrebte Abstraktion überhaupt möglich, bzw. wie Gripp-Hagelstange es formuliert: „Kann man können, was man nicht kann?“¹⁸⁵

Georg Kneer und Armin Nassehi schreiben hierzu: „Der Beobachter zweiter Ordnung ist gegenüber anderen Beobachtern in keiner privilegierten Position, er muss sich vielmehr gefallen lassen, dass er umgekehrt selbst beobachtet und über seine blinden Flecke aufgeklärt wird.“¹⁸⁶ Freilich lässt sich fragen, ob diese „Iteration von Beobachtung“ – dass jeder Beobachtende von einer weiteren Beobachtung beobachtet wird, die wiederum von einer weiteren beobachtet wird usw. – das Erkenntnisproblem des „blinden Flecks“ wirklich löst oder nicht einfach „in eine Sorte von Zukunft“ verschoben wird.¹⁸⁷ Wie ist auf dieser Ebene eine

¹⁸¹ Ebd.

¹⁸² Gripp-Hagelstange (1995), S. 146.

¹⁸³ Ebd., S. 145.

¹⁸⁴ Vollständig lautet Luhmanns Zitat so: „Wenn eine Gesellschaft sich Wissenschaft im modernen Sinne leistet, stellen sich Reflexionsprobleme, die nur noch konstruktivistisch zu lösen sind – was immer man in dieser Gesellschaft üblicherweise von der Welt hält, in der man wohnt und arbeitet, Straßenbahn fährt und Zigaretten raucht,“ vgl. Niklas Luhmann: *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven*, Wiesbaden 2005, S. 53; vgl. auch Gripp-Hagelstange (1995), 95f.

¹⁸⁵ Gripp-Hagelstange (1995), S. 146.

¹⁸⁶ Kneer, Nassehi (1997), S. 189.

¹⁸⁷ Vgl. dazu sehr kritisch Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), 443f.

gegenseitige „Aufklärung“ über die blinden Flecke möglich? Solche „erkenntnistheoretischen Zweifel“ liegen jedoch dezidiert nicht im Fokus der Luhmann’schen Betrachtungen.¹⁸⁸

Trotzdem ist es unbestritten, dass seine Theorien wichtige Erkenntnisgewinne ermöglichen. Selbst Kritiker Luhmanns anerkennen, „dass Luhmanns Systemtheorie tiefe Einsichten in das Funktionieren von Systemen“¹⁸⁹ bietet. Hier gewähren auch seine Forschungen zu Autopoiesis wichtige Erkenntnisse. Autopoiesis kann so als die systemische Ausrichtung nach einer inneren Regelhaftigkeit verstanden werden, die nicht leicht zu verändern ist. Sie ist insbesondere deshalb nicht leicht zu verändern, weil diese innere Regelhaftigkeit das Fortlaufen der systemischen Prozesse ermöglicht, die nach Luhmann ein System erst zu einem System machen. Um dieses Fortlaufen der systemischen Prozesse zu ermöglichen, streben Systeme erstens zu einer Selbstbestätigung ihrer inneren Regelhaftigkeit und zweites danach, ihre Differenz zur Umwelt aufrechtzuerhalten, da die Differenz zur Umwelt gerade *in dieser operativen Regelhaftigkeit* begründet liegt.¹⁹⁰ Systemveränderungen durch neue Impulse vollziehen sich nach Piagets Regeln der Assimilation und Akkommodation, das heißt, Systemveränderungen gelingen umso leichter, *je weniger* diese Impulse die grundsätzliche Struktur eines Systems anfragen.¹⁹¹ Luhmann unterscheidet hier auch zwischen *kognitiven und normativen Erwartungen*: Bei der Korrektur einer kognitiven Erwartung ist das System „lernbereit“, bei einer normativen Erwartung „lernunwillig“.¹⁹² Kognitive Erwartungen sind relativ leicht korrigierbar, da sie nur wenig mit anderen Erwartungen verknüpft sind. Normative Erwartungen dagegen weisen Verbindungen zu zahlreichen anderen Erwartungen auf und beeinflussen diese grundlegend, so dass im Falle ihrer Veränderung eine Vielzahl weiterer Erwartungen betroffen wäre. Hier drohte eine „Überforderung der Lernkapazitäten des Systems“. Daher reagiert das System zunächst mit einer „Umleitung der Fehlerzurechnung: Nicht die enttäuschte Erwartung wird als ‚falsch‘ deklariert, sondern das Verhalten, durch das sie enttäuscht wurde“.¹⁹³ Luhmann schreibt: „Komplexe Systeme sind mithin zur Selbstanpassung gezwungen, und zwar in dem Doppelsinne einer eigenen Anpassung an die eigene Komplexität. Nur so ist zu erklären, dass Systeme den Veränderungen ihrer Umwelt

¹⁸⁸ Luhmann (1984), S. 30.

¹⁸⁹ Münch (2004), S. 225.

¹⁹⁰ Luhmann (1984), S. 55.

¹⁹¹ Vgl. Luhmann (2008), S. 146.

¹⁹² Niklas Luhmann: Normen in Soziologischer Perspektive, in: *Soziale Welt* 20 (1969), S. 28–48, hier S. 36; vgl. auch Luhmann (1983), S. 40–53.

¹⁹³ Schneider (2009), S. 261; Auch dieses Konzept lässt sich im Hinblick auf intersubjektive Aspekte kritisieren, vgl. Hartmann Tyrell: Normativität und soziales Handeln. in: Günter Dux, Thomas Luckmann (Hg.): *Beiträge zur Wissenssoziologie, Beiträge zur Religionssoziologie / Contributions to the Sociology of Knowledge, Contributions to the Sociology of Religion*, Wiesbaden 1978 (= Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie), S. 59–90, 66ff.

nicht bruchlos folgen können, sondern auch andere Gesichtspunkte der Anpassung berücksichtigen müssen und letztlich an Selbstanpassung zu Grunde gehen.“¹⁹⁴

Luhmanns Beobachtungsart der zweiten Ordnung, die von normativen Wertungen Abstand nimmt, kann hier neue Einsichten ermöglichen und damit auch neue Wege aufzeigen. Dies zeigt sehr gut folgendes, hochaktuell erscheinende Zitat, das hier als längere Passage angeführt ist: „Wie nie zuvor ist deutlich, dass positive und negative Aspekte in einer unauflösbaren Weise verknüpft sind und durch ein und dieselben Strukturbedingungen reproduziert werden. Der technische Fortschritt führt zu Umweltschäden, die nur durch weiteren technischen Fortschritt mit einer immer stärkeren Technologieabhängigkeit der Gesellschaft abgeschwächt werden können. Das rationale Funktionieren der Funktionssysteme, und gerade das rationale Ausnutzen kleinster Differenzen, Chancen, Gelegenheiten erzeugt durch ‚Abweichungsverstärkung‘ immense Ungleichheiten, für die keine Funktion angegeben werden kann. Das gilt für die Wirtschaft, also für die Verteilung von Reichtum und Armut, aber auch für die Erziehung und für die Chancen der Forschung. 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.“¹⁹⁵ Wie zu zeigen sein wird, ist dies auch auf Kontexte interreligiöser Bildung gut übertragbar, wo bisweilen ebenfalls eine Diskrepanz zwischen Erwartungen und Wirklichkeiten zu beobachten ist.

Wer aber empfindet diese Diskrepanz? Das unscheinbare Wörtchen „man“ im letzten Satz des Zitats verweist auf eine Ich-Perspektive, die in Luhmanns Theorie nicht klar definiert ist. Ist dies ein bloßer kommunikativer Platzhalter für beliebiges Ich oder vielleicht sogar Ausdruck von Luhmanns persönlicher Perspektive? Doch innerhalb dieser Diskrepanzerfahrung ist es ein erkennendes, hoffendes und vielleicht auch leidendes Ich, das mehr ist als ein sich selbst erzeugendes, selbstreferentielles psychisches System. Waldenfels schreibt: „Luhmann hat nie geklärt, wo er als Systemtheoretiker steht. Also entweder sagt er: Ich bin auch drin, wie in einem Altarbild, wo der Stifter auch noch vorkommt; dann gerät er wirklich in eine Art formaler Metaphysik. Oder er müsste ein bestimmtes Moment des Außen gegenüber dem System

¹⁹⁴ Luhmann (1984), S. 56.

¹⁹⁵ Niklas Luhmann: *Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*, Wiesbaden 2009, S. 37 (Kursivsetzung durch mich).

zulassen. Aber das tut er nicht systematisch. Er überspielt dieses Außen.“¹⁹⁶ Luhmann schreibt zum Problem der Selbstverortung: „Man mahnt bereits an: Kritiker müssten über ihren *eigenen* gesellschaftlichen Standort in ihrer *eigenen* Theorie Auskunft geben. [...] Aber wie wäre das möglich? Und was würde es nützen?“¹⁹⁷

Was die Klärung eigener Perspektiven nützen würde, ist angesichts ihrer Ordnungsgrenzen, die nicht einfach beliebig veränderbar sind, sondern für ein erfahrendes Ich reale Limitationen der Perspektive bedeuten, leicht zu beantworten. Schwerer zu sagen ist, wie dies möglich wäre. Subjektiv veränderliche Positionen mittels einer Beobachtung zweiter Ordnung zu erkennen, wie es Luhmann vorschlägt,¹⁹⁸ kann nur eine Teilantwort sein. Die einführenden Klärungen in Kapitel V.1. zeigten, dass es unmöglich ist, alle Ordnungen zu bestimmen, die das Eigene bestimmen – deswegen wird auch der „Einbruch“ des Fremden ins Eigene immer wieder an unvermuteter Stelle geschehen. Sich selbst in seinen Ordnungen zu verorten, ist eine komplexe Angelegenheit. So ist die oben angeführte Frage hier erneut zu stellen: „Kann man können, was man nicht kann?“

In den folgenden Kapiteln soll diese Frage weiter verfolgt werden und in Kapitel V.4 im Blick auf ihre religionspädagogischen Konsequenzen bedacht werden.

3.2 Michel Foucault: Subjektivierung und Ethik des Selbst

3.2.1 Diskurs, Macht und Disziplinierung von Abweichung

Wie in Kapitel V.2. bereits dargelegt, ist das Werk von MICHEL FOUCAULT¹⁹⁹ durch eine Vielzahl von „Brüchen“ gekennzeichnet, die erschweren, sein Werk auf wenige durchgängige Thesen zu reduzieren. Gerade in dieser bisweiligen Widersprüchlichkeit liegt jedoch auch der Reiz der Beschäftigung mit Foucaults Werk, besonders, da es mit Motiven ringt, die auch für vorliegende Studie von Relevanz sind: der inneren Widersprüchlichkeit von Geordnetwerden und Ordnen. Hierbei befasst sich Foucault mit Themenfeldern, die sich auch auf das Thema des Fremden beziehen lassen: mit Macht und Disziplinierung von Abweichung, mit Ordnung von Wissen. Besonders der Aspekt der Macht eröffnet für vorliegende Studie eine wichtige, neue Dimension (vgl. Kap. III.12.2) und wird in den folgenden Kapiteln erneut aufgegriffen.

¹⁹⁶ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 442.

¹⁹⁷ Luhmann (1991), S. 147, im Verweis auf Thomas C. Heller: Structuralism and Critique, in: Stanford Law Review 36 (1984), S. 127–198, 170f. (zitiert nach Luhmann). Luhmann ergänzt in der Fußnote. „Im Übrigen ist dieses Desiderat nicht gerade neu, aber offenbar schwer zu erfüllen. Siehe z. B. Linguet (1764).“ (vgl. Linguet, Simon: Le Fanatisme des Philosophes, London-Abbeville 1764, zitiert nach Luhmann).

¹⁹⁸ Ebd., 150f.

¹⁹⁹ Zur Einführung in Foucaults Werk vgl. Ruoff (2007); Lemke (1997); Fink-Eitel (1997); Philipp Sarasin: *Michel Foucault zur Einführung*, Hamburg 2005; Waldenfels (1987b), S. 513–535.

Gleichzeitig verknüpft Foucault diese Themen auch mit der Frage des Subjekts und des Selbst. Hierin bestehen Anknüpfungspunkte zu der dargestellten Systemtheorie Luhmanns, auch wenn Foucault zu deutlich verschiedenen Antworten gelangt (vgl. Kap. V.3.2.2 und 3.2.3). Zunächst aber sollen einige zentrale Begriffe von Foucaults Theorie erläutert werden: Diskurs, Episteme, Dispositiv und wie erwähnt Macht.

Als erste zentrale Phase in Foucaults Werk wird die sog. „diskursive Phase“ bezeichnet.²⁰⁰ In der Phase analysiert er die Wirkmacht von diskursiven Praxen auf die Produktion von Wissen und Wahrheit. Diskurse sind „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“.²⁰¹ Damit unterscheidet sich Foucaults Diskursbegriff von anderen philosophischen Verständnissen. Ruoff schreibt zum Verständnis Foucaults: „Während Jürgen Habermas den Diskurs als kommunikative Rationalität erfasst, versteht Foucault darunter die Bildung von Wahrheiten in Denksystemen, die er am Beispiel der Humanwissenschaften des 17. und 18. Jahrhunderts untersucht. [...] Die Wahrheiten, die Denksysteme und die betroffenen Subjekte unterliegen einem ständigen Wandel, der umgekehrt auch den Diskurs selbst betrifft.“²⁰² Solche Diskurveränderungen erforscht Foucault mit einer spezifischen Methode, die er selbst „Archäologie des Wissens“ nennt. Foucault weist so nach, wie sich mit Verschiebungen von Diskursen auch das „Wissen“ der Wissenschaften verändert. „Wissen“ über „den Menschen“ in den Humanwissenschaften etwa ist immer auch von einem bestimmten Menschenbild geleitet, das den Humanwissenschaften zugrundeliegt. Indem sich europäische Gesellschaften seit der Aufklärung immer mehr am Leitbild des „vernünftigen Menschen“ orientieren, entwickelt sich der „Wahnsinn“ von „Irren“ zu einer Kontrastfolie der angestrebten menschlichen Vernunft.²⁰³ Foucault zeigt auf, wie um das 17. Jahrhundert in ganz Europa Internierungsmaßnahmen zunehmen, mit denen „wahnsinnige Menschen“ vom Rest der Gesellschaft ausgeschlossen werden. Dies ändert sich, als gegen Ende des 18. Jahrhundert ein ärztliches Denken durchzusetzen beginnt, das den „Wahnsinn“ als eine „Geisteskrankheit“ begreift, der mit Therapiemaßnahmen zu begegnen ist. Der „Wahnsinn“ wird so nicht mehr einfach weggesperrt, sondern unter gesellschaftliche Beobachtung gestellt. Zentral für Foucaults Geschichtsverständnis ist das Prinzip der *Diskontinuität*, nach dem ein und dasselbe Wort über die Geschichte hinweg ganz verschiedene Objekte bezeichnen kann.²⁰⁴ Wahnsinn stellt sich so als „Gegenstand eines spezifischen, historisch bedingten Wissens“ dar, „das sich

²⁰⁰ Ruoff (2007), S. 21–37.

²⁰¹ Michel Foucault: *Archäologie des Wissens*, Frankfurt am Main 1981, S. 74.

²⁰² Ruoff (2007), S. 15.

²⁰³ Vgl. ebd., S. 22–25.

²⁰⁴ Ebd., S. 90.

nicht notwendig wissenschaftlich entwickelt, sondern seine Quellen in Institutionen und sozialen Prozessen besitzt“.²⁰⁵

Die Ermöglichung eines solchen „Wissens“, das durch ein Geflecht historisch bedingter diskursiver Praxen geschaffen wird und sich so in implizit definierten Grenzen bewegt, nennt Foucault Episteme.²⁰⁶ Episteme stellen die Grundlage dar, auf der es Wissenschaften möglich ist, zwischen wissenschaftlich „wahren“ bzw. „falschen“ Sachverhalten zu unterscheiden. In seiner Antrittsvorlesung „Die Ordnung des Diskurses“ (1970) befasst sich Foucault damit, warum die Mendel’sche Erbgesetzlehre wissenschaftlich seinerzeit nicht anerkannt wurde, obwohl sie mit einfachen Mitteln verifizierbar und erkennbar wissenschaftlich korrekt ist: „Das liegt daran“, so Foucault, „dass Mendel von Gegenständen sprach, dass er Methoden verwendete und sich in einen theoretischen Horizont stellte, welche der Biologie seiner Epoche fremd waren. [...] Mendel sagte die Wahrheit, aber er war nicht ‚im Wahren‘ seiner Epoche [...]. Es musste der Maßstab gewechselt werden, es musste eine ganz neue Gegenstandsebene in der Biologie entfaltet werden [...]. Mendel war ein wahres Monstrum, weshalb die Wissenschaft von ihm nicht sprechen konnte.“²⁰⁷ Auf einer viel basaleren Ebene beschreibt Foucault Episteme in seinem Buch „Die Ordnung der Dinge“ (1966), indem er zeigt, dass sich Veränderungen der Episteme durch implizite Veränderungen der Ding-Zeichen-Zuordnungen ergeben, indem z. B. Sprache als Bezeichnung von Objekten angesehen wird, oder aber als ihr eigenes Objekt.²⁰⁸

Auffällig ist bei Foucaults Ansatz, dass seine wissenschaftlich-historischen Untersuchungen oftmals davon absehen, konkrete Personen als Verursacher*innen dieser epistemischen Veränderungen zu benennen, sondern eher darauf abzielen, die „Bewegungen eines anonymen Wissenskorporus“ nachzuzeichnen.²⁰⁹ Sie möchte verborgene Ordnungsstrukturen aufdecken, die kaum noch fassbar sind, weil sie auf nicht mehr hinterfragte Grundannahmen der Wissensproduktion zurückgehen. Diese „Ordnung der Dinge“ definiert Foucault so: „Die Ordnung ist zugleich das, was sich den Dingen als ihr inneres Gesetz, als ihr geheimes Netz ausgibt, nach dem sie sich in gewisser Weise alle betrachten, und das, was nur durch den Raster eines Blicks, einer Aufmerksamkeit, einer Sprache existiert.“²¹⁰

²⁰⁵ Ebd., S. 24.

²⁰⁶ Michel Foucault: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt am Main 2015, 24f.; vgl. auch Ruoff (2007), S. 106–109.

²⁰⁷ Michel Foucault, Ralf Konersmann: *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt am Main 2000, 24f.

²⁰⁸ Ruoff (2007), 30 u. 31.

²⁰⁹ Foucault (2015), S. 14.

²¹⁰ Ebd., S. 22.

Im Laufe von Foucaults Werk wird jedoch neben diesem Ordnungsverständnis eine zweite Ordnungsperspektive immer wichtiger: Ordnungen der Macht. Für die Philosophie Foucaults bedeutet der Machtaspekt tiefgreifende Veränderungen, sodass die Foucault-Forschung mit der Betonung des Machtbegriffs eine zweite, „machttheoretische Phase“ eingeleitet sieht.²¹¹ Dies geht mit einem veränderten Diskursbegriff einher, den Foucault so definiert: „Der Diskurs ist eine Reihe von Elementen, die innerhalb eines allgemeinen Machtmechanismus operieren. Darum muss man im Diskurs eine Folge von Ereignissen, zum Beispiel von politischen Ereignissen sehen, die der Macht als Vehikel dienen“.²¹² In „Die Ordnung des Diskurses“ schreibt er über sog. „Ausschließungssysteme“: „Drei große Ausschließungssysteme treffen den Diskurs: das verbotene Wort; die Ausgrenzung des Wahnsinns; der Wille zur Wahrheit.“²¹³ Während in Foucaults frühen Texten Diskurse als autonome Größe angesehen werden, sieht Foucault später Diskurse stärker durch äußere machtvollen Voraussetzungen eingeschränkt.

Die Macht der Ausschließung untersucht Foucault bereits in seinen frühen Studien über die Internierung von „Wahnsinnigen“, mit der gezielt bestimmte Diskurse aus dem Innen der Gesellschaft ausgeschlossen werden. Ab dem Werk „Überwachen und Strafen“ (1975) widmet sich Foucault schließlich vorwiegend der Untersuchung von Macht. In Entsprechung zu seinem sonstigen Ansatz liegt nicht die Macht von Individuen im Fokus seines Forschungsinteresses, sondern vielmehr *depersonalisierte Macht*: „Die Macht ist demnach keine einer Einzelperson zuschreibbare Eigenschaft, sondern sie verbindet sich mit bestimmten gesellschaftlichen Einrichtungen und Anforderungen.“²¹⁴ Foucault schreibt: „Diese Macht ist nicht so sehr etwas, was jemand besitzt, sondern vielmehr etwas, was sich entfaltet [...]“.²¹⁵ Erst in seinen späteren Werken befasst sich Foucault ausführlich mit politischer Regierungsmacht²¹⁶ – zunächst stehen subtilere Formen der Machtauswirkung im Zentrum. Zu nennen ist hier etwa die gegenseitige Selbstüberwachung von Individuen, die die Allgegenwärtigkeit der Beobachtung internalisiert haben; Strategien der Bio-Macht, die sich disziplinierend auf die einzelnen Körper auswirkt und auch ihre Sexualität kontrolliert; und die Pastoralmacht, eine „Art der Menschenführung, die sich auf jede Lebenssituation erstreckt und die gesamte Existenz des Menschen bis in die feinsten Detailfragen hinein bestimmen will“²¹⁷.

²¹¹ Ruoff (2007), S. 37–52.

²¹² Foucault (2003), S. 595.

²¹³ Foucault, Konersmann (2000), S. 16.

²¹⁴ Ruoff (2007), S. 147.

²¹⁵ Michel Foucault: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt am Main 1994, S. 38.

²¹⁶ Lemke (1997), 144f.

²¹⁷ Ruoff (2007), 161f.

Um das Ineinandergehen von diskursiven Grenzziehungen und verschiedenen Formen der Macht besser beschreiben zu können, führt Foucault einen neuen Begriff ein: das *Dispositiv*.²¹⁸ Das Dispositiv ist das kaum fassbare „Netz“ zwischen diesen Elementen, das aber dennoch als Gesamtstruktur eine grundlegende Ordnungsfunktion für die aus ihr resultierenden Ordnungen der Gesellschaft hat. Der Diskurs verliert damit in Foucaults Werk seinen Status als alleinige Wirkmacht: „Der exklusive Status des Diskurses löst sich in Überwachen und Strafen im Dispositiv auf, er verliert als Gesagtes den Vorrang vor dem Ungesagten.“²¹⁹ Dem zollt Foucault mit einer Veränderung der wissenschaftlichen Methode Rechnung, die er selbst *Genealogie* nennt. Sie unterscheidet sich von der Methode der Archäologie auf folgende Weise: „Die Archäologie untersucht die immanenten Regeln des Diskurses im Rahmen der Sprache und Zeichen“. Die Genealogie „sucht nach den äußeren Bedingungen, den sozialen Praktiken, die den Diskurs unter Beteiligung von Macht bestimmen. Die Genealogie verleiht der Macht [...] eine zentrale Stellung und entwirft den Rahmen aus Macht und sozialen Praktiken, der den ‚autonomen‘ Diskurs zu einer abhängigen Größe macht.“²²⁰ Ziel dieser Methode ist es laut Foucault, „hinter die Institution zu gelangen, um hinter ihr [...] das wiederzufinden, was man eine Machttechnologie nennen kann. [...] eine genealogische Analyse, die ein ganzes Geflecht von Bündnissen, Verbindungen, Stützpunkten rekonstruiert.“²²¹

Da in Foucaults Werk auch mit dem Begriff Episteme in ähnlicher Weise eine solche unter der Oberfläche liegende Ordnung beschrieben wird, musste Foucault die Begriffe Dispositiv und Episteme voneinander abgrenzen. Er präzisiert die Begriffe wie folgt: Ein Dispositiv ist eine „entschieden heterogene Gesamtheit, bestehend aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen und philanthropischen Lehrsätzen, kurz Gesagtes genauso wie Ungesagtes.“²²² Ein Dispositiv ist ein „viel allgemeinerer Fall“ als die Episteme.²²³ Die Episteme dagegen stellt ein „strategisches Dispositiv“ dar, „das es gestattet, unter all den möglichen Aussagen diejenigen auszusieben, die [...] eines Feldes von Wissenschaftlichkeit annehmbar sein können, und von denen man wird sagen können: Dieses

²¹⁸ Michel Foucault: *Die Macht der Psychiatrie. Vorlesung am Collège de France 1973-1974*, Frankfurt am Main 2005, 29f.

²¹⁹ Ruoff (2007), S. 95.

²²⁰ Ebd., S. 126.

²²¹ Michel Foucault: *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977 - 1978*, Frankfurt a.M. 2004, 175f.

²²² Foucault (2003), S. 392.

²²³ Ebd., S. 395.

ist wahr oder falsch.“ Im Gegenzug dazu gestatte das Dispositiv „nicht das Wahre vom Falschen, aber das wissenschaftlich Nicht-Qualifizierbare vom Qualifizierbaren zu trennen.“²²⁴

Foucaults Begriffe Dispositiv und Episteme lassen sich in gewisser Weise mit Thomas Kuhns Begriff des Paradigmas vergleichen.²²⁵ Sie bleiben bei Foucault „allerdings seltsam anonym“. „Wo bei Kuhn konkrete Persönlichkeiten wie Albert Einstein wissenschaftliche Revolutionen initiieren, beschränkt sich Foucault auf die archäologische Rekonstruktion epistemologischer Brüche, ohne sie kausal auf die Innovations- und Durchsetzungskraft einzelner DenkerInnen und ihrer Denksysteme zurückzuführen.“²²⁶ Dies ist ganz im Sinne des Autorenbegriffs von Foucault, nach dem die Autorenfigur eine durch den Diskurs vorgegebene Subjektposition ist, und viele Diskurse eine solche Figur nicht benötigen (vgl. Kap. V.3.2.2).²²⁷

Durch die Abkehr von einer theoretischen Orientierung an konkreten Akteur*innen bietet sich auch ein weiterer Vergleich an: der Vergleich mit sozialen Systemen bei Luhmann, wie sie im vorherigen Kapitel besprochen wurden. Es bestehen durchaus Ähnlichkeiten zwischen sozialen Systemen einerseits und Dispositiven andererseits, da beiden eine eigenständige Wirkmacht zugesprochen wird, die sich nicht einzelnen Individuen zurechnen lässt. Während aber Luhmann klar zwischen verschiedenen Kommunikationssystemen trennt, liegt für Foucault der Fokus der Untersuchung in der „Natur der Verbindung“, die zwischen heterogenen Ordnungselementen besteht.²²⁸ Für solche Verbindungen würde Luhmann den Begriff der „strukturellen Kopplung“ verwenden (vgl. Kap. V, Fußnote 117). Dispositive lassen sich daher besser mit Begriffen wie „struktureller Kopplung“ vergleichen, und soziale Systeme eher mit Foucaults „Diskursen“²²⁹. Dispositive aber zeichnen sich durch ihre „heterogene Gesamtheit“ aus und verbinden Diskurse, Institutionen, architektonische Bauten, Gesetze etc. So untergründig Foucault die Wirkmacht von Dispositiven verortet und so heterogen zusammengesetzt er die Gesamtheit ihrer Elemente begreift, so schwierig wird es zugleich, die Grenzen eines Dispositivs zu bestimmen. Was

²²⁴ Ebd., 395f.

²²⁵ Vgl. Thomas S. Kuhn, Ian Hacking: *The structure of scientific revolutions*, Chicago 2012. Offenbar beachtete Foucault Thomas Kuhns Werk jedoch nicht. Es war vier Jahre vor Foucaults „Die Ordnung der Dinge“ erschienen, wo Foucault erstmalig den hier beschriebenen Ansatz entwickelte, vgl. Hubert L. Dreyfus, Paul Rabinow: *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*, Chicago 1983, 60f.

²²⁶ Michael C. Frank: Diskurs, Diskontinuität und historisches Apriori. Michel Foucaults »Die Ordnung der Dinge«, »Archäologie des Wissens« und »Die Ordnung des Diskurses«. in: Julia Reuter, Alexandra Karentzos (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*, Wiesbaden 2012, S. 39–50, hier S. 43. In seltenen Einzelfällen, z. B. in Gestalt der von Sigmund Freud begründeten Psychoanalyse oder des auf Karl Marx zurückgehenden Marxismus, kommt Menschen die Bedeutung zu einen Diskurs namentlich zu begründen. Foucault nennt diese Menschen „Diskursivitätsbegründer“, vgl. Michel Foucault: *Schriften. Erster Band*, Frankfurt am Main 2001, S. 1022.

²²⁷ So Foucault in seinem berühmten Vortrag „Was ist ein Autor?“, vgl. Foucault (2001), S. 1014.

²²⁸ Foucault (2003), S. 392.

²²⁹ Jana Kabobel: *Die politischen Theorien von Luhmann und Foucault im Vergleich*, Würzburg 2011, S. 97–116.

macht ein Dispositiv zu einem Dispositiv und worin sind sie voneinander abgegrenzt? Es handelt um einen schwer fassbaren und missverständlichen Begriff.²³⁰

Am Beispiel des Machtbegriffs werden Unterschiede zwischen dem Verständnis Luhmanns und Foucaults deutlich. Macht begreift Luhmann vorwiegend als ein Element politischer Systeme.²³¹ Diese Ausrichtung nach Codes der Macht unterscheidet politische Systeme klar von anderen Systemen, beispielsweise von Systemen der Wissenschaft. Wissenschaft kann bei Luhmann höchstens politisch missbraucht werden (vgl. Kap. V, Fußnote 175), folgt ansonsten jedoch anderen Codes. Bei Foucault ist so eine klare Trennung bzw. eine Begrenzung der Macht auf spezielle Bereiche nicht gegeben. Wissenschaftliche Diskurse werden zu einem Instrument machtvoller Dispositive, die Wissenschaft und Politik zugleich bestimmen. Wissenschaft ist bei Foucault nie nur reine Wissenschaft, sondern zugleich machtvolle Praxis.

Vor diesem Hintergrund lassen sich Chancen und Grenzen des Dispositiv-Begriffs bei Foucault bestimmen. Er macht sensibel für Überschneidungen verschiedener Diskurse und lenkt den Blick auf verborgene Ordnungsstrukturen, die schwer fassbar sind, weil sie auf nicht mehr hinterfragte Grundannahmen zurückgehen, die aber genau aus diesem Grund sehr wirkmächtige gesellschaftliche Ordnungsfaktoren darstellen. Durch die untergründige Entgrenztheit des Begriffs muss Foucault jedoch einen Verlust an theoretischer Genauigkeit in Kauf nehmen.²³² Bisweilen wird Macht bei Foucault zu einer unklaren, fast schon mystifizierten Größe und verschiedene Aspekte des Machtbegriffs drohen zu verschwimmen.²³³ Anstatt sich nur auf eine bestimmende Ordnungsform zu konzentrieren, wäre es laut Waldenfels zielführender gewesen, zwischen verschiedenen Ordnungsformen zu differenzieren, von denen machtvolle Ordnungen *nur eine Ausprägung unter anderen* wären.²³⁴ Die These nämlich, alles sei Ausdruck von Macht, selbst Wahrheit und Wissen, birgt gefährliche politische und ethische Implikationen, für die Foucault von vielen Seiten kritisiert wurde.²³⁵

Bereits in seinem ersten großen Werk „Wahnsinn und Gesellschaft“ analysiert Foucault die sich historisch verändernde Beziehung von Wahnsinn und Rationalität. Warum, fragt Foucault wie ausgeführt auch im Werk „Ordnung des Diskurses“, wurden die mendelschen Erbgesetzlehren seinerzeit nicht als „wahr“ erkannt, obwohl sie empirisch fundiert und faktisch wahr sind? Foucault untersucht so über sein ganzes Lebenswerk hinweg „Ordnungen des Wahren“ bzw.

²³⁰ Foucault (2003), S. 392–410.

²³¹ Kabobel (2011), S. 144.

²³² Ebd., S. 115.

²³³ Lemke (1997), S. 310.

²³⁴ Bernhard Waldenfels: *Deutsch-französische Gedankengänge*, Frankfurt am Main 1995, 242f.

²³⁵ Ebd., 229f.

„Wahrheitsregime“. ²³⁶ „Es geht nicht darum“, schreibt Foucault, „die Wahrheit von jeglichem Machtsystem zu befreien – das wäre ein Hirngespinnst, denn die Wahrheit selbst ist Macht –, sondern darum, die Macht der Wahrheit von den Formen gesellschaftlicher, ökonomischer und kultureller Hegemonie zu lösen, innerhalb derer sie gegenwärtig wirksam ist. Kurz, die politische Frage ist nicht der Irrtum, das entfremdete Bewusstsein oder die Ideologie, sie ist die Wahrheit selbst.“²³⁷ Indem er auch die Frage der Wahrheit derart zu einer politischen Frage erklärt, die zudem historisch kontingent überformt ist, provoziert Foucault eine Vielzahl von Kritik.

Verschärft wird dies durch Foucaults Ansatz, bei seinen Untersuchungen auf die Benennung konkreter Akteur*innen zu verzichten, sodass oftmals nicht klar wird, wer diese untergründige Macht ausübt bzw. wer ihr unterworfen ist. Im vorherigen Kapitel wurde mit der Autopoiesis sozialer Systeme ein Ansatz untersucht, der verwandt zu dem von Foucault erscheint: indem hier wie dort eine gewisse Skepsis vorherrscht, die Theorie nach dem *Menschen als handelndem Akteur* auszurichten. Wie Luhmann zeigt sich Foucault ebenfalls sehr kritisch gegenüber dem Begriff des Subjekts und macht dies zu einem Schwerpunkt seiner Philosophie: Die Frage nach der Subjektivität kann als „Klammer“ des Foucault’schen Gesamtwerkes angesehen werden.²³⁸ Hier kommt er teils zu vergleichbaren Schlüssen wie Luhmann, teils zu sehr verschiedenen. Wie bei Luhmann ist auch Foucaults Verständnis von Mensch und Subjekt nicht unkritisch zu sehen, eröffnet aber gleichzeitig einen Raum für wichtige Erkenntnisse.

3.2.2 Subjektivierungspraxen

Foucaults Philosophie ist für ihre radikale Kritik am Subjekt berühmt geworden. Im Kontext von Foucaults Werk sind hier zwei unterschiedliche Schwerpunkte zu verzeichnen, zuerst die diskursanalytische Dekonstruktion des Subjekts, schließlich die machttheoretische Kritik des Subjekts. In der Spätphase gewinnt für Foucault eine „Ethik des Selbst“ an Bedeutung, mit der Foucault wieder stärker zu einer Philosophie des Subjekts zurückkehrt.²³⁹

Wie oben dargelegt ist eine der wichtigsten Kennzeichen von diskursiver Begriffsbildung ihre „Diskontinuität“ (vgl. Kap. V, Fußnote 204). In diesem Zusammenhang sind auch folgende Passagen zu verstehen: Menschen hätten „im Laufe ihrer Geschichte niemals aufgehört“, schreibt Foucault, „sich selbst zu konstruieren, das heißt ihre Subjektivität beständig zu verschieben, sich in einer unendlichen und vielfältigen Serie unterschiedlicher Subjektivitäten

²³⁶ Vgl. auch Lemke (1997), S. 328–332.

²³⁷ Foucault, Ewald (1978), S. 54.

²³⁸ Ruoff (2007), S. 14.

²³⁹ Ebd., S. 196–200.

zu konstituieren. Diese Serie von Subjektivitäten wird niemals zu einem Ende kommen und uns niemals vor etwas stellen, das ‚der Mensch‘ wäre.“²⁴⁰ „Es wäre interessant“, schreibt Foucault andernorts, „wenn man einmal zu klären versuchte, wie sich im Laufe der Geschichte ein Subjekt konstituiert, das nicht ein für alle Mal gegeben ist, [...] sondern ein Subjekt, das sich innerhalb der Geschichte konstituiert, das ständig und immer wieder neu von der Geschichte begründet wird. In Richtung solch einer radikalen Kritik des menschlichen Subjekts durch die Geschichte müssen wir uns bewegen.“²⁴¹ Foucault zeigt einen geschichtlichen Prozess der „Subjektivierung“ des Menschen auf, das oftmals einem Descartes’schen Modell „Ich denke, also bin ich“ folgt. Dass der Mensch überhaupt Thema einer eigenen akademischen Disziplin der Humanwissenschaften werden konnte, liegt laut Foucault an der Rollenverschiebung, die dem Menschen innerhalb der kosmischen „Ordnung der Dinge“ seit Anbruch der Neuzeit zugeschrieben wurde: „[E]s war die Wirkung einer Veränderung in den fundamentalen Dispositionen des Wissens. Der Mensch ist eine Erfindung, deren junges Datum die Archäologie unseres Denkens ganz offen zeigt.“²⁴² Foucault zieht hier bezogen auf die Philosophie eine Linie von Kant bis Husserl, die in der Denkart des Anthropologismus verhaftet bleiben, deren „baldige[s] Ende“ nun Foucault verkündet.²⁴³ Im oft zitierten Ende von „Ordnung der Dinge“ schreibt Foucault, dass „der Mensch verschwindet wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“²⁴⁴ – womit er aber nicht in erster Linie den Menschen als konkretes Lebewesen meint, sondern vielmehr den Menschen als Topos der Humanwissenschaft.²⁴⁵ So kann Foucault das Subjekt nicht mehr als transzendentalen Ort verstehen, „von dem aus die Wahrheit Einzug in die Geschichte hält“²⁴⁶ – sondern er begreift die Frage nach dem Subjekt als eine historisch bedingte Gegebenheit, die den Gesetzmäßigkeiten ihrer Zeit unterworfen ist. Foucaults Begriff eines Subjekts als „Form“, deren Gestalt durch geschichtliche Diskursformen und äußere Machtkonstituenten bestimmt und entsprechend gefüllt wird, ist auch ein Angriff auf die phänomenologische Bewusstseinsphilosophie Husserls, die die „Vorgängigkeit“ des Ichs als Ausgangspunkt ihrer philosophischen Weltdeutung setzt.²⁴⁷

²⁴⁰ Foucault (2005), S. 94.

²⁴¹ Foucault (2002), S. 672.

²⁴² Foucault (2015), S. 462.

²⁴³ Ebd., S. 413–462. „Dabei weiß Foucault sehr wohl“, schreibt Waldenfels, „dass kaum ein Philosoph unseres Jahrhunderts [des 20.] dem Anthropologismus so energisch zu Leibe gerückt ist wie Husserl“, vgl. Waldenfels (1987b), S. 525.

²⁴⁴ Foucault (2015), S. 462.

²⁴⁵ Lemke (1997), 311, Fußnote 52; vgl. dagegen Luhmann (2006), 149ff.

²⁴⁶ Foucault (2002), S. 672.

²⁴⁷ Foucault bezieht sich auf Husserl vor allem anhand seiner Lektüre der Phänomenologie Merleau-Pontys, vgl. Waldenfels (1987b), S. 526.

In dem Maße, wie in Foucaults Werk die Bedeutung des Diskurses zugunsten von Dispositiven der Macht zurücktritt, verändert sich auch sein Subjektverständnis. In seinem Werk entwirft Foucault bisweilen eine dystopische Modernisierungserzählung, die der Selbstbefreiung des aufgeklärten Subjekts eine Geschichte seiner Selbstverkerkerung durch Disziplinartechniken entgegenstellt, die alles Irrationale auszugrenzen versucht.²⁴⁸ In radikaler Form begreift Foucault Subjektivität besonders in seiner mittleren Schaffensphase prinzipiell als einen Zustand der Unterworfenheit unter Machtstrukturen (von lat. sub-jectus: unterworfen): Dies steht diametral zum Alltagsverständnis, das Subjektivität als durchaus souveränen Ausdruck eines „inneren“ Selbst begreift. Der Prozess der Subjektivierung erfolgt laut Foucault analog zu einem Prozess der Objektivierung: „Die Menschen treten ständig in einen Prozess ein, der sie als Objekte konstituiert und sie dabei gleichzeitig verschiebt, verformt, verwandelt – und der sie als Subjekte umgestaltet.“²⁴⁹ Dies bedeute, so Foucault an anderer Stelle, „[e]in ungeheures Werk, zu dem das Abendland Generationen gebeugt hat [...]: die Subjektivierung der Menschen, das heißt ihre Konstituierung als Untertanen/Subjekte“.²⁵⁰ Die Kritik an Praxen der Subjektivierung erinnert auch an Passagen, die Luhmann schreibt, wenn er vor „Humanismen“ warnt.²⁵¹ Foucaults Kritik geht aber noch viel weiter, wenn er die Allgegenwärtigkeit von Machtstrukturen betont, denen das menschliche Subjekt sich ausgesetzt sehe.

Im Laufe seines Werks untersucht Foucault verschiedene Formen der Macht (vgl. S. 246). Den größeren Teil seiner Analyse widmet Foucault subtilen Machtformen, der sog. „Mikrophysik der Macht“.²⁵² Erst später wendet sich Foucault unter dem Stichwort der Gouvernamentalität der Untersuchung von Regierungsmacht und politischer Steuerung zu.²⁵³ Untersucht Foucault in seinen frühen Werken vor allem die *ausschließende, repressive* Seite der Macht, gewinnt für ihn ihre *integrative, transformierende* Seite immer mehr an Bedeutung. In seinen Studien zum Gefängnis zeigt Foucault, wie Gefangene nicht nur vom gesellschaftlichen Innen ausgegrenzt werden, sondern auch disziplinierenden Maßnahmen, wie einem Arbeitszwang, unterworfen werden. Sie dienen der „Normalisierung“ der gefangenen Menschen.²⁵⁴ Subjektivierung fällt

²⁴⁸ Fink-Eitel (1997), S. 123.

²⁴⁹ Foucault (2005), S. 94.

²⁵⁰ Michel Foucault: *Sexualität und Wahrheit I. Der Wille zum Wissen*, Frankfurt a.M. 1977, S. 78.

²⁵¹ „[M]it Orientierungen an ‚Menschenbildern‘ hat man so schlechte Erfahrungen gemacht, dass davor eher zu warnen wäre. [...] Man kann hier an an Rassenideologien denken und an die Unterscheidung der Erwählten und Verdammtten, an den sozialistisch vorgeschriebenen Doktrinär oder an das, was die melting pot Ideologie und der American way of life dem Nordamerikaner nahelegte. Nichts dieser Art ermutigt zur Wiederholung oder auch nur zu abgewandelten Neuversuchen, und alle Erfahrungen sprechen für Theorien, die uns vor Humanismen bewahren“, vgl. Luhmann (2008), S. 159.

²⁵² Foucault (1976); vgl. Ruoff (2007), S. 147.

²⁵³ Lemke (1997), 144f.

²⁵⁴ Fink-Eitel (1997), 70-79, bes. 77.

mit Normalisierung „in eins.“²⁵⁵ Macht ist daher für Foucault „nicht bloß Repression, sondern produktive Disziplinierung und Umformung der Körper“, die auf diese Weise eine politische Dimension erhalten.²⁵⁶ Sexualitätsdispositive einer „Bio-Macht“ beispielsweise wirken bis in den privatesten Bereich von Individuen und strukturieren so Gesellschaft.²⁵⁷ Der Körper ist für Foucault ein wichtiger Kampfplatz, es ist besonders der individuelle Körper, der sich gesellschaftlicher „Macht und Kontrolle“ unterworfen sieht – Foucault betrachtet ihn als „durch und durch *soziales Gebilde*“, das nicht zuletzt körperlicher Ausdruck einer herrschenden Norm ist.²⁵⁸ Für Foucault habe, schreibt Fink-Eitel, „die eigentliche Hauptgefahr nicht in den offensichtlichen, vor aller Augen liegenden Destruktivkräften bestanden“, gegen die politische Bewegungen wie die 1969er-Proteste, die Friedens- oder Umweltbewegung kämpften, „sondern in den unsichtbaren, weil allzu nah, nämlich *in uns selber*, liegenden Produktivkräften der Biomacht“.²⁵⁹ Bekannt sind Foucaults Thesen zur *panoptischen Selbstüberwachung* des Menschen: „Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus; er internalisiert das Machtverhältnis, in welchem er gleichzeitig beide Rollen spielt; er wird zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung.“²⁶⁰

Im Fokus von Foucaults Forschungen liegt, wie abweichendes Verhalten diszipliniert wird bzw. welche Machtstrukturen auf Körper und Raum wirken, um dies zu erreichen. Im Grunde habe Foucault, so Fink-Eitel, über sein ganzes Werk hinweg „die soziokulturelle Ordnung gleichmachender ‚Normalisierung‘ bekämpft, die ihr abnormes und unordentliches Anderes aus der Welt schaffen wollte, hand[elte] es sich nun um Wahnsinnige, Kranke, Delinquenten, Spinner und Perverse oder um ‚die Körper und die Lüste‘, die nicht so beschaffen sind, dass sie in einer zugelassenen oder anerkannten Sprache zum Ausdruck finden könnten.“²⁶¹ Foucault könne angesichts der Allgegenwärtigkeit von Machtstrukturen, die die Subjekte prägen, aber nur schwer beantworten, von woher noch *Widerstand* gegen diese totale Macht möglich sei.²⁶²

²⁵⁵ Christoph Menke: Zweierlei Übung.: Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz. in: Axel Honneth, Martin Saar (Hg.): *Michel Foucault: Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001*, Frankfurt am Main 2003, S. 283–299, hier S. 290.

²⁵⁶ Fink-Eitel (1997), S. 118.

²⁵⁷ Ebd., S. 87.

²⁵⁸ Julia Reuter: *Geschlecht und Körper. Studien zur Materialität und Inszenierung gesellschaftlicher Wirklichkeit*, Berlin 2011, S. 72.

²⁵⁹ Fink-Eitel (1997), S. 124.

²⁶⁰ Foucault (1994), S. 260; Fink-Eitel (1997), vgl. auch 76f.

²⁶¹ Fink-Eitel (1997), S. 114.

²⁶² Ebd., S. 93.

Es wurden zudem gegenüber Foucault zurecht jene Spielräume der Praxis²⁶³ ins Feld geführt, die es dem Individuum erlauben, einer allgegenwärtigen Disziplinierung zu entkommen. Der Körper als das „am meisten komplexe Element unserer Kommunikationskultur“ kann „den Intentionen seines/seiner BesitzerIn zuwiderlaufen“ (z. B. durch eine versehentliche „anstößige“ Berührung in einem öffentlichen Verkehrsmittel).²⁶⁴ Sehr oft wird abnormes Verhalten aber nicht geahndet (oder beispielsweise durch ein Lächeln ungeschehen gemacht), sehr oft nicht einmal bemerkt (z. B. beim terroristischen „Schläfer“).²⁶⁵ Die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Normen, körperlichem Ausdruck und individuellen Sprechakten sind vielfältiger als nur diejenigen, die Foucault herausstellt. Foucault aber behaupte, so Fink-Eitel: „Alles ist Macht. Foucaults Theorie ist ein Monismus der Macht auf der Basis eines unendlich offenen Pluralismus lokaler, ungleicher und instabiler Kraftverhältnisse.“²⁶⁶

Foucault sieht sich von vielen Seiten massiven Vorwürfen ausgesetzt, er strebe einzig danach, Ordnungen der Macht zu analysieren, die das menschliche Subjekt konstituieren und unterwerfen, zeige aber keine Möglichkeiten für Widerstand gegen diese totalisierenden Machtordnungen auf.²⁶⁷ Axel Honneth verweist darüber hinaus auf ein „Dilemma des Körperlichen“ in Foucaults Ansatz: „Obwohl alles *an* seiner Kritik der Moderne auf das Leiden des menschlichen Leibes unter den disziplinierenden Akten der modernen Machtapparate konzentriert scheint, findet sich *in* seiner Theorie nichts, was dieses Leiden *als* Leiden artikulieren könnte.“²⁶⁸ Waldenfels schreibt: „Eines scheint mir aber sicher, würde das ‚es gibt Sinn‘ restlos ersetzt durch ein ‚es gibt Macht‘, so wäre das Resultat eine technizistische Neuauflage der Lebensphilosophie: das Leben als funktionierende Maschinerie, Wahrheiten und Subjekte als deren Effekte. Ein solcher Positivismus wäre über Glück und Unglück hinaus; dem Diskurs würde selbst die ‚winzige Lücke‘ fehlen, wo der Autor verschwindet.“²⁶⁹ An anderer Stelle schreibt Waldenfels: „Dass Foucault sich vielfach auf die bescheidenere Rolle eines ‚Diskursanalytikers‘ zurückzieht, ändert nicht viel daran, dass die Stelle, von der aus er selber als Analytiker spricht, reichlich im Dunkeln bleibt. Während Husserl immerhin eine

²⁶³ De Certeau schreibt bspw.: „[I]n der Abgeschiedenheit aller möglichen Lese-, ‚Kabinette‘ (vom Studierzimmer bis zum Klo) werden unbewusste Gebärden freigesetzt: Gemurmel, Zuckungen, Herumgekrame oder Drehungen, ungewöhnliche Laute, sozusagen eine wilde Orchestrierung des Körpers“, vgl. Certeau (1988), S. 309.

²⁶⁴ Reuter (2011), S. 79.

²⁶⁵ Ebd., S. 80.

²⁶⁶ Fink-Eitel (1997), S. 88.

²⁶⁷ Lemke (1997), S. 16–22.

²⁶⁸ Axel Honneth: Foucault und Adorno. Zwei Formen einer Kritik der Moderne, in: Ders.: *Die zerrissene Welt des Sozialen. Sozialphilosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main, Frankfurt am Main 1999, S. 73–92, hier S. 92.

²⁶⁹ Waldenfels (1987b), S. 535.

„Phänomenologie der Phänomenologie“ anvisiert, suchen wir nach einer „Archäologie der Archäologie“ vergebens.“²⁷⁰

Bis zu diesem Punkt sind gegenüber der Theorie Foucaults ähnliche Vorwürfe zu verzeichnen, wie sie gegenüber Luhmanns Systemtheorie aufgezeigt wurden: Foucault kläre das „Außen“ seiner Theorie zu wenig und verschleierte angesichts der Positivität der aufgezeigten Ordnungen seine eigene Perspektive als Autor (vgl. zur Kritik an Luhmann Kap. V.3.1.3). Dennoch stellt sich hier die Lage anders dar: erstens weil durch Foucaults normativen Impetus eine kritische Perspektive auf das Forschungsfeld zumindest implizit immer vorhanden ist (eine Perspektive, die bei Luhmanns Beobachtung zweiter Ordnung, welche im Endeffekt durch eine „Iteration von Beobachtung“ zustandekommt, noch weniger sichtbar ist (vgl. Kap. V, Fußnote 187). Wie Fink-Eitel aufzeigt, ist Foucault trotz der Tendenz, einem Monismus der Macht anzuhängen, gleichzeitig einem (nietzscheanischen) Dualismus treu geblieben, der diese Ordnungen der Macht überwinden möchte.²⁷¹

Mit Blick auf individuelle Widerstandsformen gegen Ordnungen der Macht lassen sich auch bei Foucault Perspektiven aufzeigen: Interessant sind insbesondere seine Untersuchungen zu einer „Ethik des Selbst“ in der Spätphase seines Werks. Hier thematisiert Foucault auch Formen „autonomer Subjektbestimmung“.²⁷² Dies ist besonders für die Fragestellung wichtig, wie und durch wen gegen Othering-Ordnungen in interreligiöser Bildung vorgegangen werden kann.

3.2.3 Ethik des Selbst und Spiele der Wahrheit

Nachdem sich Foucault über weite Strecken seines Werks damit befasse, wie Subjektivität durch historische Diskurse geprägt oder durch Machtstrukturen bestimmt wird, setzt er sich in der Spätphase mit der Frage auseinander, welche Möglichkeiten autonomer Selbstbestimmung dem Subjekt verbleiben. Er untersucht so Formen „des Widerstands gegen die Macht“, die in der „Beziehung seiner selbst zu sich“ liegen.²⁷³ Eine zentrale Rolle erhält die von der antiken Philosophie inspirierte „Ethik des Selbst“ bzw. die „Ethik der Sorge um sich“.²⁷⁴ Diese ethische Perspektive ist laut Lemke vor allem auf einen positiven Machtbegriff zurückzuführen, der mit dem neuen Regierungsbegriff Foucaults einhergeht.²⁷⁵ Auf der Grundlage analysiert Foucault

²⁷⁰ Waldenfels (1995), S. 241.

²⁷¹ Aufgrund dieser Widersprüchlichkeit sieht Fink-Eitel Foucaults Machttheorie insgesamt als gescheitert an - trotz wichtiger und überzeugender Einsichten, vgl. Fink-Eitel (1997), 94f.

²⁷² Ruoff (2007), S. 199.

²⁷³ Michel Foucault: *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82)*, Frankfurt am Main 2004, S. 313.

²⁷⁴ Ruoff (2007), S. 111–114.

²⁷⁵ Lemke (1997), S. 259.

so „Technologien des Selbst“, die neben anderen Technologiebegriffen stehen, die er aus der Gesellschaftstheorie von Jürgen Habermas übernimmt: Kommunikations-, Produktions- und Herrschaftstechniken.²⁷⁶ Mit dem ergänzenden Begriff der Technologien des Selbst „rückt das Verhältnis des Individuums zu sich selbst in den Mittelpunkt“, bzw. die „Selbstkonstitution von Subjektivität“²⁷⁷ (vgl. auch Kap. V, Fußnote 240).

Aufjener Grundlage analysiert Foucault nicht nur Regierungen in Gesellschaften, sondern auch die Selbstführung von Individuen: „Das Wort ‚Subjekt‘ hat zwei Bedeutungen: Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist.“²⁷⁸ An anderer Stelle betont Foucault: „Das Selbst, zu dem man in Beziehung steht, ist nichts anderes als die Beziehung selbst“.²⁷⁹ Durch die Beziehung zu sich selbst gewinnt das Ich auch eine freiheitliche Dimension zurück: Es ist nicht allein Sklave seiner Begierden oder äußeren Mächten, sondern kann sich zu sich selbst verhalten.²⁸⁰

Das Selbstverständnis der Anike kreiste laut Foucault um die zwei Prinzipien *gnothi seauton* („Erkenne dich selbst“) und *epimelia heautou* („Sorge um sich selbst“). In der Neuzeit wird dagegen dem ersten Prinzip der Vorrang gegeben – und zwar in einem bestimmten, vom antiken Verständnis abweichenden Sinn: Erkenne dich selbst als Ort der Erkenntnis.²⁸¹ Dieser direkten Verknüpfung von Wahrheit und Subjekt stellt Foucault verschiedene antike Techniken der Selbstführung entgegen, die mit einer Arbeit am Selbst einhergehen. Foucault betont zwar: „Ganz gewiss. Man kann sich nicht um sich selbst sorgen, ohne zu erkennen.“²⁸² Im Gegensatz zum Subjektverständnis der Aufklärung aber, die das Subjekt als aus sich heraus zur Wahrheit befähigt versteht, stellt Foucault ein antikes Selbstverständnis heraus, das durch die Arbeit am Selbst und in *Auseinandersetzung mit den Prinzipien der Welt* zur Wahrheit findet.²⁸³ In Auseinandersetzung mit der Philosophie Senecas beschreibt Foucault das um sich selbst sorgende Selbst als eine Art „Weltbürger“, das die Welt durchmisst, um am Ende wie aus einer Vogelperspektive die eigene Geringfügigkeit zu erkennen.²⁸⁴ Die „Selbstsorge ist keine

²⁷⁶ Vgl. ebd., S. 261.

²⁷⁷ Ebd., S. 262.

²⁷⁸ Foucault (2005), S. 275.

²⁷⁹ Zitiert nach Frédéric Gros: Situierung der Vorlesungen, in: Ders.: *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82)*, hrsg. von Frédéric Gros, Frankfurt am Main, Frankfurt am Main 2004, S. 616–668, 650f.

²⁸⁰ Foucault (2005), 882f.

²⁸¹ Ruoff (2007), 113f.

²⁸² Foucault (2005), S. 881.

²⁸³ Gros (2004), S. 636–638.

²⁸⁴ Foucault (2004), 344f.; vgl. Gros (2004), S. 658.

Einübung der Einsamkeit“, schreibt Frédéric Gros, sie wird im Gegenteil von Foucault stets als „soziale Praxis“ gedacht.²⁸⁵ So kommt im Spätwerk von Foucault auch der Freundschaft ein besonderer Stellenwert zu, die die gegenseitige Selbsterkenntnis befördert.²⁸⁶ Selbstsorge ist für Foucault die Bereitschaft, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Auf diese Weise erhält Praxis der Selbstsorge eine ethische Dimension: „[E]s ist die Macht über sich selbst, die die Macht über andere reguliert.“²⁸⁷

Die Fokussierung auf freie Formen von Subjektivität ist so kein Abschied von der Problematik der Macht, sondern „die Wiederaufnahme der Frage der Gouvernamentalität unter einem anderen Aspekt“.²⁸⁸ Wichtig ist für Foucault, „wie sich die Herrschaft über sich selbst in eine Praxis der Herrschaft der Anderen integriert. Das sind letztlich zwei entgegengesetzte Zugänge zu einer einzigen Frage: Wie sich eine ‚Erfahrung‘ konstituiert, in der die Beziehung zu sich selbst und die Beziehung zu den Anderen miteinander verbunden sind.“²⁸⁹

Hierbei wird wie auch schon in seinem Frühwerk der Begriff der Erfahrung wieder bedeutsam. Im Gegensatz zum Frühwerk versteht Foucault Erfahrung nun nicht mehr als Dimension der Ursprünglichkeit, die außerhalb der objektivierenden Ordnungen der Macht stünde. Der Begriff der Erfahrung bedeutet keine Eingrenzung des „Untersuchungsinteresses auf die Dimension des persönlich Erlebten, sondern betrachtet das scheinbar Persönliche und Subjektive in seiner Beziehung zu Wissensformen und Machtprozessen“.²⁹⁰ Erst in der Verschränkung von Wissen, Macht und Subjektivität komme eine Erfahrung zustande. Erfahrung könne deshalb nicht mehr als unmittelbarer und ursprünglicher Zustand verstanden werden, der erst nachträglich mit Praktiken des Wissens und der Macht in Berührung komme. Subjektivität und Erfahrung verlieren so ihre essentielle *Vorgängigkeit*: „Erfahrung ist die Rationalisierung eines Vorgangs, der selbst vorläufig ist und in einem Subjekt mündet oder besser in Subjekten. Diesen Vorgang, durch den ein Subjekt, genauer noch eine Subjektivität, konstituiert wird, würde ich Subjektivierung nennen, die selbstverständlich nur eine der gegebenen Möglichkeiten der Organisation des Bewusstseins seiner selbst ist“.²⁹¹ Dies hat mehrere Konsequenzen: Erstens

²⁸⁵ Gros (2004), S. 654.

²⁸⁶ Foucault (2005), S. 883.

²⁸⁷ Ebd., S. 885.

²⁸⁸ Zitiert nach der Übersetzung von Lemke (1997), S. 264; vgl. Foucault (2005), S. 260. Lemke macht in diesem Zusammenhang deutlich, wie wichtig der Regierungsbegriff und das Konzept der Gouvernamentalität im Spätwerk von Foucault ist, vgl. Lemke (1997), S. 31.

²⁸⁹ Michel Foucault, François Ewald: Geschichte der Sexualität: Interview mit Michel Foucault, in: *Ästhetik und Kommunikation* 57/58 (1985), S. 157–164, hier S. 158.

²⁹⁰ Lemke (1997), S. 265.

²⁹¹ Michel Foucault, Gilles Barbadette, André Scala: Die Rückkehr der Moral: Ein Interview mit Michel Foucault. in: Eva Erdmann (Hg.): *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*, Frankfurt am Main 1990, S. 133–145, hier S. 144.

erscheint das Subjekt nur noch als eine spezifische Form von Subjektivität, die historischer Veränderung unterliegt. Es wird auch die Frage nach Erfahrungen „außerhalb oder jenseits der Erfahrung von Subjekten möglich“. Zweitens zeigt sich so, dass die individuelle Erfahrung in einen Raum kollektiver Praxis eingebunden ist, „der von bestimmten Wissensformen, Machtpraktiken und Selbsttechniken definiert wird“.²⁹²

Foucaults Konzeption des Subjekts strebt also keine wesenhafte Subjektivität an, sondern richtet ihr Erkenntnisinteresse im Gegenteil auf Subjektivierungsprozesse, die Subjektivität „im Sinne einer Subjekt-Werdung“ untersucht. Mit Vorstellungen einer *souveränen, konstitutiven und vor allem einer universalen Subjektivität* bricht Foucault damit.²⁹³ Er schreibt jedoch: „[...] den philosophischen Rückgriff auf ein konstitutives Subjekt zu verweigern, bedeutet nicht, so zu tun, als ob das Subjekt nicht existierte oder von ihm zugunsten einer reinen Objektivität abzusehen. Diese Weigerung zielt darauf, die einer Erfahrung eigenen Prozesse erscheinen zu lassen, in denen Subjekt und Objekt ‚sich formieren und verändern‘, das eine im Verhältnis und in Funktion zum anderen.“²⁹⁴

Sehr kritisch ist Foucault wie gesagt gegenüber der aufklärerischen Tradition, das Subjekt als Vernunftwesen zu begreifen, dem per se die Möglichkeit zugeschrieben wird, Wahrheit zu erkennen.²⁹⁵ In „Überwachen und Strafen“ schreibt er: „Macht/Wissen-Beziehungen sind darum nicht von einem Erkenntnissubjekt aus zu analysieren, das gegenüber dem Machtsystem frei oder unfrei ist. Vielmehr ist in Betracht zu ziehen, dass das erkennende Subjekt, das zu erkennende Objekt und die Erkenntnisweisen jeweils Effekte jener fundamentalen Macht/Wissen-Komplexe und ihrer historischen Transformationen bilden.“²⁹⁶ Lemke schreibt: „Hatte Kant eine ‚Kritik der reinen Vernunft‘ unternommen, um ihr Vermögen und ihre universellen Grenzen aufzuzeigen, so praktiziert Foucault eine ‚Kritik der unreinen Vernunft‘ [...], die die Grenzen der Erkenntnis als historische Grenzen unseres geschichtlichen Seins begreift.“²⁹⁷ Im eigentlichen Sinne strebt Foucault nach einer „Kritik der politischen

²⁹² Lemke (1997), 268f.

²⁹³ Ebd., S. 266.

²⁹⁴ „Foucault“ (Lexikonartikel gemeinsam verfasst von François Ewald und Michel Foucault unter dem Pseudonym Maurice Florence), in: Huisman, Denis (Hg.): *Dictionnaire des philosophes*, Paris 1981, Dt. v. Thomas Lemke, vgl. Michel Foucault, Thomas Lemke: *Autobiographie*, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 42 (1994), S. 699–702, hier S. 701.

²⁹⁵ Sarasin (2005), S. 190.

²⁹⁶ Foucault (1994), S. 39.

²⁹⁷ Lemke (1997), S. 354.

Vernunft“²⁹⁸ und im Zentrum seiner Philosophie verortet Foucault das Problem einer „Politik des Wahren“²⁹⁹.

Verschärft wird dies dadurch, dass Foucault dem Prinzip der Diskontinuität folgend jeglichen Universalien kritisch gegenübersteht, und damit auch dem Anspruch einer „universellen Vernunft“.³⁰⁰ Führt dies aber nicht in einen theoretischen und politischen Relativismus, mit dem sich zum Beispiel die Menschenrechte nicht mehr universal begründen lassen?³⁰¹ Nicht nur Fink-Eitel kritisiert, dass „sich Foucault mit seiner Diagnose *totaler* Machtverhältnisse in eine Situation lähmender Handlungsunfähigkeit hineinmanövriert“ habe.³⁰² Nach Waldenfels landet Foucault in einer theoretischen Sackgasse, indem er vom relativ begrenzten Rahmen seiner Diskursanalyse ausgeht und diesen nachträglich um machtheoretische Aspekte erweitert bzw. Dispositive der Macht schließlich als tieferliegende Ordnungsgrundlage der Diskurse bestimmt. So gerät alles zur Demonstration von Macht, auch das Bemühen um Wissen und Wahrheit.³⁰³ Foucaults Wahrheitsskepsis wird gar als „total gewordene Kritik der Vernunft“³⁰⁴, seine späte Rückkehr zum Selbst als „privatistisch“³⁰⁵ und als „Elitismus“³⁰⁶ kritisiert.

Im Kontrast zu dieser harschen Kritik steht aber nicht nur das politische Engagement, das Foucault sein ganzes Leben über wahrnahm.³⁰⁷ Es besteht zudem kein Zweifel daran, dass Foucault mit viel Aufwand an Beweisführungen und Analyseschemata arbeitete, um die historische Dekonstruierbarkeit von „Wahrheiten“ aufzuzeigen – kurz, so Lemke, seine „Geschichte der Wahrheit“ sollte eine „wahre Geschichte“ sein.³⁰⁸ Foucault setzt sich zudem vehement, gegen die Kritik zur Wehr, seine Theorie kenne neben einer Totalität der Macht keine Freiheit mehr: Ohne individuelle Freiheitsräume seien auch Machtbeziehungen, die jene Freiheitsräume einzuschränken versuchen, nicht denkbar.³⁰⁹

Trotzdem ist Foucaults Kritik in gewisser Weise „bodenlos“. Ihr Fundament erhält sie nicht durch eine universelle Theoriegrundlage, sondern die Kritik ergibt sich aus dem alltäglichen

²⁹⁸ So der Titel eines Foucault-Vortrags an der Stanford-University 1979, vgl. ebd.

²⁹⁹ Foucault, Ewald (1978), S. 189.

³⁰⁰ Lemke (1997), S. 353.

³⁰¹ Ebd., 331f. u. 358f.

³⁰² Fink-Eitel (1997), S. 124.

³⁰³ Waldenfels (1995), 242f.

³⁰⁴ Ebd., 229f., mit Verweis auf Jürgen Habermas.

³⁰⁵ Fink-Eitel (1997), S. 113.

³⁰⁶ Lemke (1997), 295f.

³⁰⁷ Fink-Eitel (1997), S. 126.

³⁰⁸ Lemke (1997), S. 343.

³⁰⁹ Foucault (2005), S. 889–891.

Funktionieren der Macht.³¹⁰ Diese Form der Kritik nennt Foucault Problematisierung³¹¹: „Problematisierung bezeichnet eine Form der Kritik, die sich nicht auf eine letzte Sicherheit und eine wahre Erkenntnis berufen kann und deshalb permanent für Kritik und Selbstkorrektur offen sein muss.“³¹² Ganz konsequent versteht Foucault diese Form der Kritik auch nicht als „richtige Kritik“, die als universelle Konzeption Gültigkeit hätte, sondern nur als eine Form der Kritik unter vielen.³¹³ „Die Funktion des *Wahr-Sprechens*“, meint Foucault, „sollte nicht die Form eines Gesetzes annehmen“ – im Gegenteil: „Die Aufgabe des *Wahr-Sprechens* ist eine unendliche Aufgabe. Sie in ihrer Komplexität anzuerkennen, ist eine Verpflichtung, die sich keine Macht ersparen kann.“³¹⁴

„Die Radikalität Foucaults“, so Lemke, „besteht also paradoxerweise darin, dass er sich an die Regeln hält.“³¹⁵ Die Suche nach Wahrheit, meint Foucault, kann nur in historisch kontingenten, machtvollen „Spielen der Wahrheit“ stattfinden: „Der Herrschaft einer Wahrheit entkommt man also nicht, indem man ein dem Spiel der Wahrheit ganz fremdes Spiel spielt, sondern indem man es anders spielt oder indem man ein anderes Spiel, eine andere Partie oder andere Trümpfe innerhalb des Wahrheitsspiels spielt.“³¹⁶ Um die Ordnungen der Macht und der Wahrheit zu verändern, setzt Foucault immer mehr auf langsame Reformen der Ordnungen anstatt auf schnelle Ordnungsrevolutionen³¹⁷ – und auf subversive Strategien des Widerstands. In einem Beitrag³¹⁸ nennt er zwei Arten, wissenschaftlichen Humor zu praktizieren: erstens den „Humor der Naivität“, der beharrlich Erklärungen für scheinbare „Selbstverständlichkeiten“ einfordert und so Widerstände und Probleme sichtbar macht, und zweitens den „Humor des Verrats“. ³¹⁹ „Innerhalb des ‚Humor des Verrats‘“, schreibt Lemke, „bedeutet Kritik: das Spiel zu spielen *und* es gleichzeitig *nicht* zu akzeptieren – und es nicht zu akzeptieren, indem man es *anders* spielt.“³²⁰

Die Entscheidung jedoch, innerhalb der Regeln des Wahrheitsspiels noch ein zweites eigenes Spiel der Wahrheit zu spielen, obliegt dem einzelnen Individuum. Waldenfels betont, dass es

³¹⁰ Lemke (1997), S. 361.

³¹¹ Foucault, Ewald (1985), S. 158.

³¹² Lemke (1997), S. 358.

³¹³ Ebd., S. 359.

³¹⁴ Foucault, Ewald (1985), S. 164.

³¹⁵ Lemke (1997), S. 368.

³¹⁶ Michel Foucault: Freiheit und Selbstsorge, in: Ders.: *Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982*, hrsg. von Helmut u. a. Becker 1985, S. 7–28, hier S. 23 (korrigierte Übersetzung); zitiert nach Lemke (1997), S. 369.

³¹⁷ Fink-Eitel (1997), S. 126.

³¹⁸ Foucault (1976), S. 114–117.

³¹⁹ Lemke (1997), S. 368; vgl. Foucault (1976), 114f.

³²⁰ Lemke (1997), S. 369.

sich hierbei nicht um die glanzvolle Rückkehr eines souveränen Subjekts handle: „Das Subjekt tritt nicht auf als neueingesetzter König; es tritt auf als Konstitut einer *Subjektivation*, die den Wissensformationen und Machtsystemen eine dritte Dimension von Formen des Selbstbezugs an die Seite stellt.“ Dennoch bedeute dies „eine deutliche Revision. Ein Individuum, das sich in bestimmten Wissens- und Machtformationen als ‚Subjekt‘ wiedererkennt, und dies auf höchst variable Weise, ist gewiss mehr als ein Individuum, das eine Leerstelle ausfüllt.“ Diese „Hermeneutik des Selbst“, so Waldenfels weiter, sei jedoch schwer mit der allumfassenden Ordnung der Diskurse in Einklang zu bringen: „die Abkapselung der Diskurse kann nicht allein damit überwunden werden, dass man dem Subjekt einen gewissen Spielraum einräumt, es müssen sich im Gefüge der ‚Wissensformationen‘ und ‚Machtsysteme‘ ebenfalls Spalten öffnen.“³²¹

Immer wieder zeigt sich in Foucaults Theorie ein „wildes Außen“³²², das jenseits der Allmacht der Diskurse liegt. Hierin jedoch eine Ursprünglichkeit der Erfahrung zu verorten, welche der Formierung des Subjekts vorausgeht, hat Foucault selbstkritisch als ahistorisch abgelehnt.³²³ Dennoch spricht Foucault von Vorgängen, die der rationalisierten Erfahrung selbst vorläufig sind (s. o.) und es stellt sich die Frage, *woher* Subjekte ihre Motivation zu subversiven Akten des Widerstands entwickeln. Gegenüber Foucaults Ansatz, nach dem sich Subjekte als Subjekte selbst konstituieren, lassen sich ähnliche Kritikpunkte³²⁴ anführen wie gegenüber Luhmanns Autopoiesis (vgl. Kap. V.3.1.2). Es sieht so aus, schreibt Waldenfels, als habe Foucault nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft, das Außen der Ordnungen zu beschreiben.³²⁵ Dies betreffe vor allem den „prädiskursiven Bereich des Zu-Ordnenen“, an dem der Diskurs langsam „Form annimmt“.³²⁶

Foucaults Werk endet durch seinen frühen Tod an einer interessanten Wegmarke, bei der unklar erscheint, in welche Richtung es von dort weitergegangen wäre. Wie dargelegt ist Foucaults Ansatz einer Ethik des Selbst wie auch sein Wahrheitsverständnis nicht ohne Schwächen.³²⁷ Manche sehen das, was sich in Foucaults Theorie findet, präziser in Luhmanns Systemtheorie ausgedrückt.³²⁸ Wohl stärker als Luhmann befasst sich Foucault aber wie ausgeführt mit der

³²¹ Waldenfels (1995), S. 224.

³²² Foucault, Konersmann (2000), S. 25; vgl. Lemke (1997), S. 52.

³²³ Lemke (1997), S. 265.

³²⁴ Sarasin (2005), S. 205.

³²⁵ Waldenfels (1995), S. 243.

³²⁶ Ebd., 244 u. 246, mit Verweis auf Archäologie des Wissens.

³²⁷ Lemke (1997), 258 u. 358.

³²⁸ Waldenfels (1995), S. 230; vgl. auch Georg Kneer: *Rationalisierung, Disziplinierung und Differenzierung. Zum Zusammenhang von Sozialtheorie und Zeitdiagnose bei Jürgen Habermas, Michel Foucault und Niklas Luhmann*, Wiesbaden 1996; Honneth (1999), S. 92.

Überformung von Ordnungen durch andere Ordnungen. Dies macht Foucaults Ansatz trotz der Kritik wertvoll für vorliegende Studie: Foucault ringt mit der unbestreitbaren Tatsache, dass Wahrheiten durch Ordnungen der Macht geprägt werden. Außerdem zeigt er auf, dass sich das Ich in einem Spannungsfeld zwischen Subjektivierung und Objektivierung befindet, dass es vielfältigen Disziplinierungen durch Normalisierung, aber auch durch Individualisierung ausgesetzt ist.

Wo finden sich angesichts dieses Spannungsfeldes noch Widerstandsräume des einzelnen Ich? Ist angesichts der Vielgestaltigkeit der Ordnungen überhaupt ein „Außen“ möglich, das sich den Ordnungsmächten widersetzt? Und wo findet Außer-ordentliches seinen Platz, außer in von der Ordnung zugewiesenen, ausgegrenzten Räumen? Im folgenden Kapitel über die Theorie Waldenfels' werden diese Fragen aus einer weiteren Perspektive betrachtet.

3.3 Bernhard Waldenfels: Ordnungen im Zwielficht

3.3.1 Ordnung als zentraler Begriff in Waldenfels' Theorie

Die Theorien des Phänomenologen BERNHARD WALDENFELS³²⁹ sind in vorliegender Studie an vielen Stellen zur Sprache gekommen. Als Grundlage für die folgenden zwei Kapitel, die sich mit dem Thema des Ordns und des Außer-ordentlichen in Waldenfels' Theorie befassen, genügen deshalb ein paar bündelnde Bemerkungen: Zentrales Thema der Waldenfels'schen Philosophie ist das Fremde. Diesem Thema widmet er sich ganz explizit in zahlreichen Werken, u. a. in einer mehrbändigen Phänomenologie des Fremden (1997-1999), die diverse Topoi des Fremden untersucht. Die kontextuellen Klärungen des Topos Fremdheit in vorliegender Studie stützen sich maßgeblich auf die Vorarbeiten von Waldenfels (vgl. bes. Kap. II.2 u. II.3). In Kapitel IV wurden außerdem wichtige Referenztheorien seiner Phänomenologie vorgestellt: die Philosophien von Husserl, Merleau-Ponty und Lévinas.

Diese Grundlage ist wesentlich für das Verständnis des Waldenfels'schen Erfahrungsbegriffs, mit dem er Fremdheitserfahrungen analysiert. In den Kapitel II.2 und IV.4 wurde Waldenfels' These beschrieben, dass eine Erfahrung des Fremden immer schon eine *Antwort auf etwas Unzugängliches* ist, das *außerhalb des subjektiven Erfahrungshorizonts* liegt. Dies führt zu mehreren grundlegenden Aussagen über das Fremde: Erstens befindet sich das Eigene stets in einer asymmetrischen Beziehung zum Fremden, in der das Fremde dem Eigenen *vorausgeht*. Die zeitliche Vorgängigkeit des Fremden führt zweitens dazu, dass Fremdes vom Eigenen nie

³²⁹ Zu Bernhard Waldenfels existiert bislang nur wenig Einführungsliteratur, vgl. Huth (2008); Fischer, Gondek, Liebsch (2001); vgl. auch Nakamura (2000). Einige einführende Literatur entstammt auch dem theologischen Bereich, vgl. Kaspari (2010); Wabel (2010).

ganz erfasst werden kann. Dies ist die Grundlage für Waldenfels Konzept der *Antwortlichkeit*, das er vor allem in seinem Werk „Antwortregister“ (1994) entwickelt. In einer ethischen Perspektive bedeutet Antwortlichkeit, dass die Ansprüche des Fremden dem Eigenen niemals direkt zugänglich sind. Das Eigene muss in der Antwort, die es dem Fremden bereits gegeben hat, nach dem Anspruch des Fremden suchen.³³⁰ Dieser Ansatz folgt einer Lévinas'schen Ethik, die dazu aufruft, nach der Spur des Anderen/Fremden zu suchen, indem man *im Gesagten nach dem Sagen* sucht: Diese Suche nach den Ansprüchen des Gegenübers wäre vergeblich, so Waldenfels, „würde sich nicht im Gesagten selbst das Sagen mit anzeigen, indem es die Ordnungen des Gesagten durchquert und überschreitet“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 192).

Dieses Zitat zeigt erneut die große Bedeutung des Ordnungsbegriffs für die Theorie von Waldenfels. Das Sagen vom Anderen/Fremden deckt sich nicht mit dem, was das Eigene als Gesagtes konstruiert, die Gestalt des Gesagten ist von Ordnungen eines konstruierenden Ichs abhängig. Das konstruierende Ich wird aber selbst durch Ordnungen geprägt. Waldenfels folgt dem von Merleau-Ponty beschrittenen Weg einer „strukturele[n] Phänomenologie“³³¹: Das subjektiv Eigene ist niemals rein vorhanden, sondern immer schon mit den Ordnungen der Welt verschränkt. Was das für den Begriff des Eigenen und des Subjekts bedeutet, soll weiter im folgenden Kapitel V.3.3.2 erläutert werden.

Waldenfels unterscheidet verschiedene Steigerungsgrade des Fremden: alltägliche Fremdheit, strukturelle Fremdheit und radikale Fremdheit (vgl. Kap. II.3.1). Denn es gibt nicht die *eine* Ordnung des Eigenen und die *eine* Ordnung des Fremden, sondern eine Vielzahl von Ordnungen, die sich gegenseitig überschneiden und *potenzieren* können. „Der Dialog zerteilt sich in Diskurse im Sinne Foucaults, die jeweils spezifischen Ordnungen unterliegen. Es gilt also der Satz: So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten.“³³² Bereits dieses Zitat zeigt den großen Einfluss von Foucault auf die Philosophie Waldenfels'. Das Werk „Ordnung im Zwielicht“ (1987) ist am stärksten von Foucault beeinflusst.³³³ Gleichzeitig setzt sich Waldenfels immer wieder kritisch mit der Systemtheorie von Luhmann auseinander.³³⁴ Vor dem Hintergrund der in den Kapitel V.3.1 und 3.2 aufgezeigten Ordnungstheorien Luhmanns und Foucaults gewinnen die folgend aufgezeigten Ausführungen von Waldenfels an Tiefe. Ebenso erscheint Waldenfels' Theorie der Antwortlichkeit in einer neuen Perspektive. Ganz

³³⁰ Waldenfels (1994), S. 188–318.

³³¹ So Bernhard Waldenfels im Gespräch über Merleau-Ponty, vgl. Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 422.

³³² Waldenfels (1997), S. 72.

³³³ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 433.

³³⁴ Ebd., 433f. u. 442–444.

explizit knüpft Waldenfels im Vorwort von „Antwortregister“ an sein Werk „Ordnung im Zwielficht“ an.³³⁵ Auch in einem Interview betont Waldenfels, dass viele „Grundperspektiven“, auf die er in seinem späteren Werk zurückkomme, in Ordnung im Zwielficht entwickelt wurden (vgl. Kap. V, Fußnote 54). Folgende zwei Kapitel bündeln zahlreiche Linien aus den Kapiteln II, IV und V, indem sie noch einmal explizit das Zusammenspiel von Eigenem, Fremdem und Ordnung untersuchen. Sie ergänzen so auch die bisherige religionspädagogische Waldenfels-Rezeption (vgl. S. 212).

3.3.2 Ordnung und Ordner

Der Subjektbegriff von Waldenfels lässt sich gut vor dem Hintergrund der phänomenologischen Theorien Husserls und Merleau-Pontys, und vor dem Hintergrund der Subjektkritik Luhmanns und Foucaults verstehen, wie sie in den Kapiteln IV und V dargestellt wurden. Ausgangspunkt war die Husserl'sche Frage, wie auf Basis einer subjektiven Ich-Evidenz, mit der jeder Mensch auf die Welt blickt, zu objektiver Erkenntnis gelangt werden kann. Indem die Phänomenologie Husserls den subjektiven Ich-Blick als ihren Ausgangspunkt wählt, landet sie unweigerlich bei der Frage, wie dieser subjektive Blick *überstiegen* werden kann, um intersubjektiv-objektive Erkenntnisbildung zu ermöglichen: Husserl Philosophie findet hier keine völlig befriedigende Lösung (vgl. Kap. IV.3.1). Zur Lösung dieses Intersubjektivitätsproblems arbeitet Merleau-Ponty heraus, dass Subjekt und Welt stets schon ineinander verschränkt sind. Indem Subjekte in Strukturen einer geteilten Welt eingebunden sind, verliert das Problem der Intersubjektivität an Vehemenz, gleichzeitig ist das Ich aber nicht mehr als eine Sphäre originaler Zugänglichkeit zu verstehen, wie Husserl es in seinen cartesianischen Meditationen vertritt. Das Eigene ist auf diese Weise immer mit Fremdem verschränkt (vgl. Kap. IV.3.2). Merleau-Pontys Theorie ist in einer Zeit entwickelt, die stark von strukturalistischen und strukturfunktionalistischen Theorien geprägt ist. Es steht die Frage im Raum: Inwiefern wird das Ich in seinem Denken, Sprechen und Handeln durch das Eigenleben von Strukturen so vollständig bestimmt, dass eine Philosophie eines souveränen Subjekts aufzugeben ist? Luhmann, der einerseits durch Husserl und andererseits durch Parsons strukturfunktionale Systemtheorie geprägt ist, lehnt den Begriff des Subjekts ab. Er betont die Selbstorganisation von psychischen und sozialen Systemen, die jeweils eigenen Regeln folgen. Luhmann ist sehr skeptisch, inwiefern sich die verschiedenen Systemrealitäten in einer gemeinsamen Vernunftordnung harmonisieren lassen, wie es Husserl anstrebte. Unterschiedliche Systeme sind bei Luhmann füreinander undurchschaubare Black Boxes, vermeintlicher Konsens ist eine „Konsensfiktion“ (vgl. Kap. V, Fußnote 103). Darum

³³⁵ Waldenfels (1994), 14f.

kann Luhmann auch nicht mehr von Intersubjektivität sprechen, sondern nur von System zu System divergierenden Intersubjektivitäten (vgl. Kap. V.3.1). Foucault ist ebenfalls skeptisch gegenüber jeglicher Art von Universalien, den Gedanken einer „universellen Vernunft“ lehnt er ab. Er ist sehr kritisch gegenüber der aufklärerischen Subjekt-Tradition, die das Subjekt als Ausdruck einer autonomen Vernunft versteht. Im Gegensatz dazu verwendet er den Subjekt-Begriff in weiten Teilen seines Werkes als Synonym für die Unterdrückung des Menschen. Dieser sieht sich durch vielfältige Macht-Wissensstrukturen unterworfen, bleibt aber auch in seinen eigenen Identitätskonstruktionen verhaftet. Ein Mensch kann nicht nur objektiviert, sondern auch subjektiviert werden. Subjektkonstruktionen, so grundlegend sie wirken, sind in Wahrheit als historisch kontingent zu begreifen (vgl. Kap. V.3.2).

Waldenfels, der sich selbst als Phänomenologe bezeichnet, sieht sich vor diesem Hintergrund folgendem Problem gegenüber: Die Grundlagen der Husserl'schen Phänomenologie stehen massiv zur Disposition: einerseits, was den Status des Subjekts betrifft (noch verschärft durch „aktuelle Erkenntnisse der Kognitionsforschung, vgl. Kap. V, Fußnote 9), und andererseits, was die Aussicht betrifft, die Realitäten verschiedener Ich-Evidenzen je noch auf eine verbindende intersubjektive Grundlage zu stellen. Waldenfels nimmt die philosophische Kritik am Subjekt in seinen Ansatz auf und bleibt doch bestimmten Aspekten der Husserl'schen Philosophie treu: Es scheint ein „Selbst“ zu geben, „das als solches nicht zur Wahl steht“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 174) und das Grundlage einer individuellen Wahrnehmung der Welt ist. Auf dieses Selbst, mit seinen situativen Denk-, Sprach- und Handlungskontexten, kommt Waldenfels in seiner Theorie immer wieder zurück: „Was wir nicht finden, sind ortlose Behauptungen“.³³⁶

Zuinnerst hängt diese nicht zu Wahl stehende Positionalität eines jeden Menschen mit dem Phänomen des Fremden zusammen. Fremdheit setzt einen positionellen Blickwinkel voraus, der das Fremde als fremd erfahren hat; überhaupt geht mit jeder Perspektive eine spezifische Fremdheit einher, etwas, das durch die begrenzte Perspektive verborgen bleibt. In den Kapiteln über Luhmann und Foucault wurde bereits die Kritik Waldenfels' angeführt, dass sie in ihren Theorien ihren eigenen Standpunkt nicht klar benennen. Waldenfels kritisiert es, wenn diese „Selbstbeteiligung“ nicht geklärt wird, „weil man nur noch Prozesse beschreibt und sie von außen beschreibt und den Außenbeschreiber unterschlägt“.³³⁷ Ebenso wenig zielführend sei es, wie es Husserl und andere versucht haben, aus den Einzelsubjekten eine höhere, wahre Essenz von Subjektivität ableiten zu wollen: „Dem besonderen tritt ein *allgemeines*, dem empirischen

³³⁶ Waldenfels (1987a), S. 199.

³³⁷ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 435.

ein *intelligibles*, dem mundanen ein *transzendentes* Subjekt gegenüber.“³³⁸ Doch dieser „Rückzug auf Eigentlichkeit, Authentizität, Wahrhaftigkeit ist nur ein hilfloser Versuch, innerhalb einer geschrumpften Subjektivität zu retten, was zu retten ist. Wo die Subjektivität sich nicht an eine bestehende Ordnung anlehnt, gerät sie ins Beliebige.“³³⁹ Das Ich kann so auch nicht einfach in der Generalität eines größeren Wir aufgehen: „denn ohne ein Ich, das ‚wir‘ sagt, hinge das Wir in der Luft, ähnlich wie ein geäußertes ‚Dort‘ ohne Rückbezug auf den Nullpunkt des ‚Hier‘ ortlos wäre.“³⁴⁰

Daher hält Waldenfels wenig davon, sich aus „Zweifel an der Macht eines ordnenden Subjekts“ in scheinbare Alternativen hineintreiben zu lassen: „hier ein allmächtiger Theaterdirektor, dort Theater ohne Autor, hier ein freier Strukturierer, dort sich selbst aussprechende Strukturen, kurz: hier ein allmächtiges Subjekt, dort allmächtige Strukturen“. ³⁴¹ Ein Kernthema von Waldenfels' Philosophie ist das Verhältnis des menschlichen Selbst zur Ordnung. Immer wieder befasst sich Waldenfels damit, wie sich aus einem Zustand des Geordnetseins neue Ordnungen „bilden und befestigen und wo sie einander ablösen und verdrängen“. ³⁴² Denn das „Zersplittern einer vorgegebenen gefestigt erscheinenden Ordnungen ruft die Frage nach einem *Ordner*“. ³⁴³

Waldenfels schlägt vor: „Man sollte das Subjekt durch eine Instanz ersetzen, die beteiligt ist, nicht mehr und nicht weniger.“³⁴⁴ Dies sei kein Subjekt mehr im klassischen Sinne, das die Dinge der Welt aus sich heraus ordnet, aber auch keine einfache Streichung. ³⁴⁵ Den speziellen Zwischenstatus des subjektiven Selbst, der sich durch eine Gleichzeitigkeit von Ordnung und Geordnetsein auszeichnet, bestimmt Waldenfels mithilfe der Parameter Aktion vs. Passion, Eigenheit vs. Fremdheit und Autonomie vs. Heteronomie: „Die drei Scheidelinien, die Aktion von Passion, Eigenheit von Fremdheit, Autonomie von Heteronomie absondern, laufen mitten durch das Subjekt hindurch.“³⁴⁶ Das subjektive Ich ist nicht allein *aktiver Urheber* seiner Ordnungen – im Gegenteil: „Das Ich lebt zwischen Logos und Pathos; es ist weder Herr über die Einfälle, die ihm kommen, noch über die Regeln, denen es folgt.“³⁴⁷ Und dennoch gibt es

³³⁸ Waldenfels (1987a), S. 128.

³³⁹ Ebd., S. 129.

³⁴⁰ Waldenfels (1994), S. 427.

³⁴¹ Waldenfels (1987a), S. 131.

³⁴² Ebd., S. 137.

³⁴³ Ebd., S. 119.

³⁴⁴ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 435.

³⁴⁵ Ebd., 435f.

³⁴⁶ Waldenfels (1987a), S. 128.

³⁴⁷ Ebd., S. 133.

auf der Welt Dinge und Handlungen, die sich auf ein *einzelnes Ich* zurückführen lassen.³⁴⁸ Demgemäß verhalten sich Aktion und Passion „spiegelbildlich zueinander“: „Ein und dasselbe Ereignis ist Passion im Hinblick auf das ‚Subjekt‘, dem es geschieht, und Aktion im Hinblick auf das ‚Subjekt‘, das es geschehen macht“.³⁴⁹ Interessanterweise lassen sich, wie Waldenfels zeigt, auch viele Ordnungsmetaphern diesen zwei Polen zuordnen: der aktiven *Herstellung* von Ordnung oder dem passiven *Erwachsen* von Ordnung.³⁵⁰ Daraus folgt, dass das Ich niemals nur sich selbst gehört. In diesem Zusammenhang beruft sich Waldenfels auf die Philosophie von Merleau-Ponty (vgl. Kap. IV.3.2). Der „*eigene Leib*“ ist immer auch ein *Zwischenleib*, der mit der Welt verschränkt und insofern als „*halbfremde[r] Leib*“ zu bezeichnen ist.³⁵¹ Auch aus Bachtins Romantheorie lasse sich erkennen, „wie sehr in jedermanns Stimme andere Stimmen mitsprechen“.³⁵² Daher gelte: „Es gibt keine fertigen Individuen, sondern nur Prozesse der Individuierung [...]. Was wir fühlen, wahrnehmen, tun oder sagen, ist – wie in einem Tibetteppich – verwoben mit dem, was Andere fühlen, wahrnehmen, tun oder sagen.“³⁵³ Denn Fremdheit beginnt „bei mir selbst“.³⁵⁴ (Vgl. auch Kap. II.2.3) Eng damit hängt auch die dritte Frage zusammen, ob das Ich nach eigenem Gesetz, also *autonom*, oder aber fremdbestimmt, also *heteronom*, handelt. Als Ausweg aus der Alternative, das Ich handle jeweils „*innerhalb der Ordnung* oder *schaffe die Ordnung*“ sieht Waldenfels, dass es „*an der Ordnung* arbeitet in einer Art von Mitschöpfung“.³⁵⁵ Menschliche Ordnungen bewegen sich stets zwischen zwei Polen hin und her, die Waldenfels „Finden und Erfinden“³⁵⁶ nennt. Menschen entdecken Strukturen in der Natur, die ihre Ordnungen von Welt beeinflussen, und strukturieren die Welt auf diese Weise selbst, verfeinern Ordnungen gewissermaßen „künstlich“ bzw. schaffen auf dieser Grundlage neue.³⁵⁷ In diesem Zusammenhang versteht Waldenfels das Ich, wie oben genannt, als „Instanz, die beteiligt ist“.

³⁴⁸ Ebd., S. 120.

³⁴⁹ Ebd., S. 121.

³⁵⁰ Als mythische Hersteller von Ordnung ließen sich zum Beispiel der „Demiurg“ in Platons *Timaios* oder der „Uhrmacher“ in Leibniz' *Monadologie* nennen, bzw. „ins Unpersönliche gewendet: die Vernunft als Gesetzgeberin oder ein transzendentes Bewusstsein als Konstitutionszentrum“. Das passive Erwachsen von Ordnung läuft „mehr oder weniger spontan ohne Ordner ab, sei es als Emanation aus einer überfließenden Quelle, als allmähliche Entfaltung oder Entwicklung [...] oder als plötzliches Auftauchen einer neuen Ordnung aus den Schlacken einer alten.“ Diesen beiden Registern lassen sich auch oftmals biologische Ur-Bilder zuordnen, z. B. die Zeugung oder Erzeugung durch den Vater oder die Geburt durch die Mutter, bis hin zu Denkformen wie „Mutter Natur“ oder auch dem Wort „Matrix“ (lat. für Gebärmutter), vgl. ebd., 32f.

³⁵¹ Waldenfels (2006), S. 89; Waldenfels (1987a), 132f.

³⁵² Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 436; Waldenfels (2006), S. 89.

³⁵³ Waldenfels (2006), S. 89.

³⁵⁴ Waldenfels (1997), S. 71.

³⁵⁵ Waldenfels (1987a), S. 134.

³⁵⁶ Ebd., S. 167.

³⁵⁷ Zum Beispiel bietet die Entdeckung bestimmter Tonintervalle (Oktav, Quinte, Quarte usw.), deren Frequenzverhältnisse sich naturwissenschaftlich erklären lassen, gleichzeitig die Möglichkeit die vorgefundenen

Wenn aber Subjekte, wie oben dargelegt, durch eine Vielzahl von Ordnungen geordnet sind, bleibt die Frage, wo Waldenfels noch den Raum für eine Beteiligung bzw. eine „Mitschöpfung“ eines Ichs an Ordnungen sieht. Dieser Raum eröffnet sich für Waldenfels durch die Existenz des Fremden. Anknüpfend an seinen Ansatz der „Antwortlichkeit“ (vgl. Kap. IV.3.4) versteht er das Ich auch als „Respondenten“. Das geordnete Ich antwortet auf das außer-ordentliche Fremde, das es erfährt. Rationalität entsteht für Waldenfels im Zusammenspiel von Ordnung und Unordnung erst „im Antworten“. ³⁵⁸ „Responsive Rationalität“ erwächst Waldenfels zufolge erst aus der Erfahrung, er spricht auch immer wieder von der „Geburt des Logos aus dem Pathos“ ³⁵⁹: „Doch der Logos der Antwort bliebe ein unbeweglicher Logos, gäbe es kein *Pathos*, das ihn in Bewegung setzt.“ ³⁶⁰

Auch in Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Theorien unterscheidet Waldenfels zwischen dem *Worauf* einer Antwort (response) und dem *Was* (answer). ³⁶¹ Während das Was einer Antwort nach Waldenfels vom Ich erfunden ist, ist es das Worauf nicht: „Das, worauf ich antworte, konstituiere ich nicht“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 176). Waldenfels: „Was ich dann als Antwort ins Auge fasse, besagt, dass das Reden und Handeln *woanders beginnt*, selbst wenn es sich in den Ordnungen bewegt. Das wovon die Ordnung ausgeht, passt nicht in die Ordnung hinein.“ ³⁶² Auch bezüglich seiner Antworten ist die Beziehung von Ich und seinen Ordnungen interessant. Beim Ich handelt es sich nicht um eine Einheit, die nur mit einer einzigen Ordnung gleichzusetzen wäre. Im Gegenteil ist es zusammengesetzt aus einer Vielzahl von (sich teils widersprechenden) Ordnungen – und wie in Kap. 3.3.1 geschrieben gilt der Satz: „So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten.“ Je nach Ordnung liegt anderes außerhalb der Ordnung. Es ist nicht einfach zu beantworten, auf welche Weise die *Ordnungen des Ichs* Ordnungsfremdes wahrnehmen und darauf reagieren.

Beim Respondenten handelt es sich für Waldenfels daher um „kein Subjekt, das antwortet. Das wäre nämlich schon jemand, der die Fähigkeit zu antworten und *nicht* zu antworten hätte.“ ³⁶³ Waldenfels versteht Antwort eher im Sinn einer reaktiven „response“ aus der behavioristischen

Regelmäßigkeiten zu einer eigenen musikalischen Ordnung auszugestalten und so neu zu interpretieren, vgl. Thomas Wabel: Folklore oder letzter Ernst? Religion als kulturelles Phänomen. in: Adrianna Hlukhovich, Benjamin Bauer, Katharina Beuter, Konstantin Lindner, Sabine Vogt (Hg.): *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, Bamberg 2018 (= Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung), S. 105–137, hier S. 107.

³⁵⁸ Waldenfels (1994), S. 333.

³⁵⁹ So auch jüngst, vgl. Bernhard Waldenfels: *Platon: Zwischen Logos und Pathos*, Berlin 2017, S. 10.

³⁶⁰ Waldenfels (1994), S. 336.

³⁶¹ Ebd., S. 242.

³⁶² Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 434.

³⁶³ Ebd., S. 435.

Theorie als in „einem erbaulichen Sinne“, wie in einigen Strömungen der Dialogphilosophie.³⁶⁴ Waldenfels spricht auch von der „Unausweichlichkeit und Gewaltsamkeit der Antwort“: „Wir können nicht nicht antworten“ (vgl. S.181). Antworten ist mehr als Sprache: „Der gesamte Leib betätigt sich als ein ‚leibliches Responsorium‘. Die Sprache macht explizit, was wir im Sinne haben, doch die Responsivität fungiert auch präverbal.“³⁶⁵ Die Antwort auf das Fremde hat bereits begonnen, bevor sich ein Subjekt für oder gegen eine explizite Antwort entscheidet.

„Über das Fremde kann man nur sprechen, wenn man zuvor schon vom Fremden her spricht. Und genau dies heißt antworten“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 175). Dies hat ebenso eine ethische Dimension: In der Antwort antworten die Ordnungen des Selbst auf einen fremden Anspruch. Die Ordnungen der Antwort sind aber niemals in der Lage, diesen fremden Anspruch völlig zu erfassen, da das, worauf sie sich beziehen, außerhalb ihrer Ordnungen liegt: „Das Antworten bleibt zurück hinter dem Überschuss an Ansprüchen, da das Worauf des Antwortens jede bestehende Ordnung sprengt.“³⁶⁶ Die Schwelle zwischen dem Worauf und dem Was einer Antwort markiert in Waldenfels’ Theorie die Schwelle zwischen dem Bereich der Ordnung und dem des Außer-ordentlichen: „Erst wenn das Worauf der Antwort sich in ein beantwortbares Was verwandelt, haben die Ordnungsmaßnahmen freien Lauf.“³⁶⁷ Die Frage nach dem Ursprung der Ordnung ruft die Frage nach dem Außer-ordentlichen hervor. Dieses für Waldenfels so bedeutsame und in vorliegender Studie oft zu Sprache gekommene Thema soll nun in einem eigenen Kapitel noch einmal dezidiert behandelt werden.

3.3.3 Außerordentliches und Ordnungsschwellen

Waldenfels schreibt: „Das Außer-ordentliche begleitet die Ordnung wie ein Schatten.“³⁶⁸ Im Gegensatz zu Luhmann und Foucault, die sich vor allem mit der Frage befassen, wie Individuen durch Ordnungen geprägt oder unterworfen werden, interessiert sich Waldenfels stärker für die Frage, wie an der Schwelle jeder Ordnung ein *Außer-ordentliches* liegt, das durch die jeweilige Ordnung nicht erfasst werden kann (vgl. S. 181). In einem Interview äußert sich Waldenfels über Foucault und Luhmann: „Was hat es mit dem Außerordentlichen auf sich, das den Gittern und Richtlinien der Ordnung entschlüpft? Muss man diese Frage nicht auch an Luhmann oder an Foucault richten? Luhmann habe ich tatsächlich einmal gefragt: Wie halten Sie es mit dem Geräusch, mit dem, was nicht dem Code entspricht? Zunächst einmal sind dies Möglichkeiten,

³⁶⁴ Waldenfels (1994), S. 14; vgl. auch Waldenfels, Gehring, Gelhard (2017), 1117f.

³⁶⁵ Waldenfels, Gehring, Gelhard (2017), S. 1118.

³⁶⁶ Waldenfels (1994), S. 356.

³⁶⁷ Ebd., 242f.

³⁶⁸ Waldenfels (1997), S. 72.

die nur zu fassen sind, wenn sich der Code ändert. [...] Damit bewegen wir uns in einem Feld faktischer Möglichkeiten und Unmöglichkeiten. Aber ist das Fremde nichts weiter als eine Möglichkeit, auf die man notfalls verzichten kann und die man zu tolerieren hat?“³⁶⁹

In diesem Zusammenhang wird, wie beschrieben, Emmanuel Lévinas Theorie der Exteriorität zu einer wichtigen Referenz für Waldenfels (vgl. die Abschnitte zu Lévinas und Waldenfels in Kapitel IV): „Und dann bin ich auf Levinas gestoßen. Aber *erst* Foucault und dann Levinas. Und immer wieder: Foucault und *dann* Levinas, es geht nicht an, den umgekehrten Weg zu nehmen.“³⁷⁰ An Foucaults Diskursanalyse kritisiert Waldenfels, dass diese sich nicht klar genug dem „Unsagbare[n]“ stellt bzw. dem „Ungeordnete[n] und Außerordentliche[n], das die Kehrseite abgibt für die Ordnung des Diskurses“.³⁷¹ Mit Lévinas verweist Waldenfels darauf, dass allen normativen Ordnungen der Macht eine Sphäre des „Pränormativen“ vorausliegt, die sich einer Totalität normativer Macht entzieht.³⁷² Waldenfels schreibt vor diesem Hintergrund: „Man kann sagen, dass die vielfältigen Versuche, das anarchische Ereignis des Sagens in finalen, kausalen, funktionalen oder formalen Ordnungen einzufangen, es zu subjektivieren, zu objektivieren, zu logifizieren oder zu normalisieren, aus einem Vergessen der responsiven Differenz hervorgehen“³⁷³ „Responsive Differenz“ besagt, dass zwischen dem *Worauf* und dem *Was* einer Antwort ein *Hiatus*, ein unüberbrückbarer Spalt, aufklafft (vgl. S. 181). Während das *Was* der Antwort immer expliziter wird, gerät das *Worauf* der Antwort immer weiter in die Ferne. Dies hat viel mit der „Nachträglichkeit der Antwort“³⁷⁴ zu tun, mit der die antwortenden Ordnungen auf die unwiderrufliche Vorgängigkeit eines fremden Anspruchs zu reagieren versuchen und diesen so überformen. Schon im *Verstehen des Sagens als Gesagtes* beginnt die responsive Überformung eines fremden Anspruchs: „Es gibt keine Antwort, die das *Worauf* der Antwort unangetastet ließe.“³⁷⁵ Der fremde Anspruch „erscheint wie ein toter Punkt der Abwesenheit und Fremdheit in jeder Äußerung, die ich vernehme.“³⁷⁶ Waldenfels macht klar, wie tief die Fremdheit bereits in jede antwortende Reaktion auf Erfahrenes, Vernommenes, Verstandenes etc. geprägt ist. Durch den Einbezug der Philosophie Lévinas’ kann Waldenfels nicht mehr von einer totalen Ordnung der Macht, der Funktion o. ä. ausgehen. In der response einer jeden Ordnung liegt etwas Außer-ordentliches verborgen.

³⁶⁹ Waldenfels, Gehring, Gelhard (2017), S. 1116.

³⁷⁰ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 434.

³⁷¹ Waldenfels (1995), S. 224.

³⁷² Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 444–447.

³⁷³ Waldenfels (1994), S. 242.

³⁷⁴ Ebd., S. 266.

³⁷⁵ Ebd., S. 18.

³⁷⁶ Ebd., S. 193.

Doch gleichzeitig lässt sich über Außer-ordentliches nur *anknüpfend* an existente Ordnungen sprechen: „Von Luhmann habe ich gelernt“, so Waldenfels, „dass man über alles, was die Grenzen der Ordnung überschreitet, nur innerhalb der Ordnung sprechen kann in Form eines *Re-entry*.“³⁷⁷ Dieses „Innerhalb der Ordnung“ muss auch in seiner existenziellen Dimension verstanden werden: „Auf dem Boden der Ordnung *gibt es* keine Ordnung, man *lebt in* der Ordnung.“³⁷⁸ Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, warum Waldenfels die Reihenfolge „Foucault und dann Levinas“ herausstellt. Auch der Versuch, die Grenzen der Ordnungen zu übersteigen, geschieht innerhalb von Ordnungsgrenzen. Außer-ordentliches zu erfassen, muss daher als „un-möglich“ bezeichnet werden.³⁷⁹ Fremdheit „wird nicht nur dann verkannt, wenn die Grenzen einer bestimmten Ordnung überspielt werden, sondern auch dann, wenn Fremdheit lediglich als Ausschluss von Möglichkeiten gedacht wird, als etwas also, das ich nicht kann, das wir nicht können oder das innerhalb einer bestimmten Ordnung nicht möglich ist. So nämlich werden Unmöglichkeiten immer noch als meine eigenen Unmöglichkeiten verstanden oder als Unmöglichkeiten, die einer bestimmten Ordnung eigen sind; die Andersheit wäre bloßer Ausdruck von Endlichkeit und Begrenztheit.“³⁸⁰ Das wirklich Fremde lässt sich gerade nicht kategorial einordnen.

Daher erscheint für Waldenfels selbst der Ordnungsbegriff nicht unproblematisch, da die Rede vom „Außer-ordentlichen“ eine Klarheit der Verhältnisse suggeriert, die nicht gegeben ist. Fremdes auf seine Außer-ordentlichkeit festzulegen, die durch Selektions- und Exklusionsprozesse verschiedener Ordnungen zustandekommt, fasst das Fremde nicht.³⁸¹ Für Waldenfels stellt sich – wie bereits dargelegt – vor diesem Hintergrund die Frage, inwiefern sich überhaupt über Fremdes sprechen lässt: „Wie spricht man vom Fremden, ohne es seiner Fremdheit zu berauben? Spricht man über das Fremde, so hat man es bereits auf gewisse Weise verstanden und kategorial eingeordnet. Meine einfache Lösung dieses Dilemmas lautet: *Über das Fremde* kann man nur sprechen, wenn man zuvor schon *vom Fremden her* spricht. Und genau dies heißt antworten.“³⁸² Vom Fremden her zu sprechen bedeutet für Waldenfels, nach der Spur des Fremden zu suchen, die dieses in den Ordnungen der Antwort bereits hinterlassen hat: „Ich kann nur nachträglich über ein Ereignis sprechen in einer Rede, die selbst schon durch die Nachwirkungen einer Anrede geprägt ist. Das Fremde hat sich im Eigenen bereits

³⁷⁷ Waldenfels, Gehring, Gelhard (2017), S. 1117.

³⁷⁸ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 438.

³⁷⁹ Waldenfels (1994), S. 636.

³⁸⁰ Ebd., 629f.

³⁸¹ Vgl. Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 432.

³⁸² Waldenfels, Gehring, Gelhard (2017), S. 1116.

ingenistet, bevor ein Versuch der Aneignung einsetzen kann.“³⁸³ „Ohne dieses Schattenregister des Fremden wäre das Antworten nicht, was es ist, nämlich ein Reden und Tun, das auf fremde Ansprüche antwortend sich selbst überrascht.“³⁸⁴

In Waldenfels' Philosophie lassen sich so bei genauerer Betrachtung zwei verschiedene Formen der Außerordentlichkeit³⁸⁵ festmachen. Eine *Außerordentlichkeit* im Luhmann'schen Sinn, die von der strukturellen Unterschiedlichkeit von Ordnungen herrührt: Ihre „gleichzeitige Selektion und Exklusion führt dazu, dass es bestimmte Ordnungen gibt, nicht aber eine einzige Ordnung. Diese Kontingenz begrenzter Ordnungen bildet die Vorbedingung dafür, dass es Fremdes gibt, das sich dem Zugriff der jeweiligen Ordnung entzieht.“³⁸⁶ In diesem Sinne lässt sich etwa die „alltägliche und normale Fremdheit“ bzw. „strukturelle Fremdheit“ verstehen, die Waldenfels anführt (vgl. Kap. II.3.1). Größere Bedeutung für Waldenfels' Philosophie hat jedoch eine *Außer-ordentlichkeit* im Lévinas'schen Sinne: Sie geht nicht einfach mit „Unmöglichkeiten“ einher, „die einer bestimmten Ordnung eigen sind“, bzw. mit „Endlichkeit und Begrenztheit“ der Ordnungen (s.o.). Sie bezeichnet eine existenziellere Form von Außer-ordentlichkeit, die eine un-erreichbare Ferne kennzeichnet, die Un-möglichkeit, den fremden Anspruch überhaupt in adäquate Worte zu fassen. Sie ist immer aus der Sicht einer Ordnung gemeint, die ihre Ordnungsgrenzen *erfährt*. Mit dem nüchtern vergleichenden Blick, mit dem die Systemtheorie z. B. politische Systeme von wissenschaftlichen Systemen unterscheidet, hat diese existenzielle Dimension nur wenig gemein – auch wenn die strukturelle Unterschiedlichkeit der Ordnungen die „Vorbedingung“ dafür bildet, dass sich in der Erfahrung Ordnungsgrenzen nicht einfach überspringen lassen.

Eng verknüpft mit dieser Erfahrung von Ordnungsvielfalt ist die Frage, ob es eine „Ordnung über allen Ordnungen“³⁸⁷ gibt oder geben kann. Waldenfels setzt sich auch hier kritisch mit den Theorien von Luhmann und Foucault auseinander: Luhmann bezeichnet seine Systemtheorie als eine „Supertheorie“, als eine Theorie „mit universalistischen (und das heißt auch: sich selbst und ihre Gegner einbeziehenden) Ansprüchen“³⁸⁸ (vgl. auch Kap. V, Fußnote 27). Foucault tendiert in seinem Werk dagegen dazu, die Ordnungen und Diskurse der Welt in monokausaler Weise als Ausdruck machtvoller Dispositive zu erklären, was schließlich zur Konstatierung

³⁸³ Waldenfels (1994), S. 634.

³⁸⁴ Ebd., S. 636.

³⁸⁵ Waldenfels unterscheidet diese zwei Dimensionen in einigen seiner Texte auch durch zwei unterschiedliche Schreibweisen: *außerordentlich* und *außer-ordentlich*.

³⁸⁶ Waldenfels (1997), S. 68.

³⁸⁷ Waldenfels (1987a), S. 198.

³⁸⁸ Luhmann (1984), S. 19.

„totaler Machtverhältnisse“ führt (vgl. Kap. V, Fußnote 302). Waldenfels betrachtet solche „Superdiskurse“ skeptisch, in denen „eine Gesamtordnung präsentiert oder eine Grundordnung repräsentiert“ wird.³⁸⁹ Er verweist gleichzeitig auf ein grundsätzliches Erkenntnisproblem, das eintritt, wenn eine Theorie ihre eigene Begrenztheit anerkennt – sie droht ihre Aussagekraft zu verlieren. Welche Aussagemöglichkeiten hat beispielsweise eine Theorie der *Ordnung aller Ordnungen*, wenn sie sich selbst nur als eine mögliche Ordnung unter vielen ansieht?³⁹⁰

Waldenfels verweist demgegenüber auf die Möglichkeiten eines „indirekten Diskurses“.³⁹¹ In einer indirekten Rede kann über Subjektpositionen gesprochen werden, die man selbst nicht einnehmen kann und über die man eigentlich keine Aussagen machen kann. Waldenfels findet dazu das Bild der *Schwelle*, über die hinweg von einem Ordnungsraum in den nächsten gesprochen werden kann: „Schwellenerfahrungen verbinden sich mit Übergangserlebnissen wie Einschlafen und Erwachen, Erkranken und Genesen, Heranwachsen und Altern, Fortgehen und Hingehen, Eintreten und Austreten oder Abschied und Begrüßung. Sie alle vollziehen sich in der Dämmerung eines gewissen Wartezustandes, der sich zwischen einem Nicht-mehr und einem Noch-nicht ausbreitet.“³⁹² Ein solcher Schwellenzustand lässt sich auch zwischen den Ordnungen beobachten: „Überall, wo die Grenze eines Lebens- und Erfahrungsbereichs überquert wird, gibt es ein Reden, das an der Grenze, nicht von der Grenze spricht und das über eine Schwelle hinwegspricht, ohne diese aufzuheben. Der Rest ist Rationalisierung, das heißt ein Versuch, auch noch das Zu-Ord nende in der jeweiligen Ordnung unterzubringen. Warum aber sollte die Theorie einhelliger sein als die Wirklichkeit?“³⁹³

Oft befinden sich Menschen noch in der einen Ordnung und gleichzeitig schon in der nächsten, sprechen aus der alten in die neue Ordnung. Möglich wird dieser Schwellenzustand auch dadurch, dass das „Außer-ordentliche“ nach Waldenfels immer schon mit der Ordnung verschränkt ist und die Ordnung auf diese Weise in Bewegung hält. Für Waldenfels ist deshalb davon auszugehen, dass *niemand* jemals „ganz“ zu einer Ordnung dazugehört.³⁹⁴

Die Theorie von Waldenfels stellt eine wichtige Erweiterung der Ordnungstheorien Luhmanns und Foucaults dar, indem sie totalisierenden Welterklärungen sehr skeptisch gegenübersteht, die gegenüber der Wirkmacht der Ordnungen kein „Außen“ mehr zulassen wollen. Waldenfels weist demgegenüber auf das Moment des „Außer-ordentlichen“ hin, das die Ordnungsprozesse

³⁸⁹ Waldenfels (1987a), S. 200.

³⁹⁰ Waldenfels (1995), S. 241; vgl. Waldenfels (1987a), 198 u. 200.

³⁹¹ Waldenfels (1987a), S. 200.

³⁹² Ebd., S. 29.

³⁹³ Ebd., 201f.

³⁹⁴ Waldenfels, Gehring, Fischer (2001), S. 445.

in Bewegung hält. Ein wichtiges Außen der Theorie, das Waldenfels herausstellt, ist die Person des Autors/der Autorin der Theorie selbst. Ihre individuelle Erfahrungsperspektive geht nicht einfach in den Ordnungsprozessen der Welt auf, ist nicht nur eine *Iteration von Beobachtung erster und zweiter Ordnung* und nicht allein Ergebnis von *Subjektivierungsprozessen*, sondern eine nicht zur Wahl stehende Erkenntnisposition (vgl. im Gegensatz dazu: Kap. V Fußnote 187 u. Kap. 3.2.2). Diese Positionalität der individuellen Erfahrung führt dazu, dass es Fremdheiten gibt, die einen universellen Anspruch einer Theorie von Vornherein ausschließen. Die Instanz einer unhintergebar individuellen Erfahrung ist jedoch nicht mit einem souveränen Subjekt gleichzustellen. Im Gegenteil zeigt Waldenfels auf vielfältige Weise Fremdheiten auf, die Teil der vermeintlich eigenen, subjektiven Ordnungen sind.

Je stärker Waldenfels allerdings das beständige Fremdwerden der Ich-Erfahrung betont, desto weniger wird klar, worin für Waldenfels der eigentliche Unterschied *zwischen der Erfahrung von etwas Fremden und dem Fremdwerden der Erfahrung* besteht. Ist die Fremdheit, die sich einstellt, wenn die Ordnungen des Ichs auf etwas Außer-ordentliches treffen, *gleichzusetzen* mit der Fremdheit, die sich einstellt, wenn das Ich seine Ordnungen als unzureichend, begrenzt und kontingent erfährt? Yoshirō Nakamura schreibt über die Philosophie Waldenfels': „Waldenfels hat mit dem akribisch durchgeführten Gedanken der Transdiskursivität eine Fremdheit aufgedeckt, die sich in der Konstitution der Subjektivität je schon in das Subjekt eingenistet hat.“ Doch „[ä]ußere Fremdheit wird mit der stillschweigenden Analogisierung von Trans- und Interdiskursivität wieder zu einer Inszenierung, deren Regie nach wie vor das Innere führt, auch wenn sie sich nicht mehr an die Textvorlage hält.“³⁹⁵ In Kapitel IV.4.6 wurde schon auf die Problematik hingewiesen, dass phänomenologische Ansätze bisweilen dazu tendieren, die „Fremdheit im Ich“ und die „Fremdheit außerhalb des Ichs“ zu analogisieren, weil beide eine ähnliche Erfahrungsstruktur aufweisen: Erfahrungsgegenstand und Erfahrung sind intentional miteinander verschränkt, deshalb folgt das *Was* der Erfahrung dem *Wie* der Erfahrung (vgl. Kap. IV.3.1). Wenn ich etwas als fremd erfahren habe, ist aus phänomenologischer Sicht die Rückfrage zu stellen, *wie* diese Fremdheitserfahrung aus der *eigenen* Erfahrung herrührt – etwas als fremd zu erfahren, kann daher dazu führen, dass die eigene Erfahrung *fremd* wird, weil sie sich hinterfragt sieht (vgl. Kap. II.2.4). Die „eigene“ Erfahrung sieht sich hinterfragt, unabhängig, ob ein Ich etwas *an sich selbst* fremd erfährt oder aber *in seiner Umwelt*. Wenn Waldenfels Fremdes als das „Außer-ordentliche“ definiert, kann dies zu einer ähnlichen Analogisierung führen: Das Außer-ordentliche ist bei Waldenfels sowohl eine unerreichbare

³⁹⁵ Nakamura (2000), S. 116.

Sphäre *jenseits* der Ordnung als auch ein Fremdelement *innerhalb* der Ordnung. Offen bleiben muss hier, ob dagegen die Differenzierung zwischen horizontaler (äußerer) und vertikaler (innerer) Fremdheit, die Nakamura vornimmt, zielführend ist. Es finden sich sowohl Argumente für eine Unterscheidung als auch dafür, innere und äußere Fremdheit als zwei Seiten ein und desselben Erfahrungsereignisses zu begreifen. Abhängig bleibt dies letztlich von der Perspektive – je nachdem, ob die Begrenztheit der individuellen Ich-Erfahrung betont werden soll (neben der unabhängig andere Ich-Erfahrungen existieren) oder aber das Wesen der Fremdheitserfahrung erläutert werden soll (die letztlich auf fremde Ordnungen zurückzuführen ist, die außerhalb der Kontrolle des Ichs liegen).

Manche der Unklarheiten resultieren daraus, dass in Waldenfels' Ansatz genau betrachtet zwei unterschiedliche Auffassungen von Außerordentlichkeit existieren, die mit einem impliziten Perspektivenwechsel einhergehen. Wenn Waldenfels zwischen unterschiedlichen Graden von Fremdheit differenziert, die einmal „alltäglich und normal“ erscheinen, „strukturell“ bedingt sein oder als „radikale Fremdheit“ auf Grenzsituationen des Lebens wie Liebe oder Tod zurückgeführt werden können, so geschieht dies aus vergleichender Position eines Dritten. Strukturelle Fremdheit beispielsweise ist auf Länder- und Kulturengrenzen, auf den Unterschied von Mutter- und Fremdsprache usw. zurückzuführen. Fremdheit besagt hier nicht Außer-ordentlichkeit sondern schlicht *Außerordentlichkeit*, im Sinne einer Begrenztheit von Ordnungen. Wenn Waldenfels aber Ausführungen zur „Beunruhigung durch das Fremde“ macht, so ist diese Beunruhigung vom Standpunkt eines erfahrenden Ichs aus verstanden, das Fremdes als letztlich nicht einordbares *Außer-ordentliches* erfährt.³⁹⁶

In Waldenfels' Philosophie lassen sich so zwei konkurrierende Ansätze aufzeigen, deren Widerspruch sich nicht immer leicht auflösen lässt: Passagen, in denen die Vielseitigkeit und Kontextualität von Fremdheit betont wird, und Passagen, in denen Waldenfels die innere Wesenheit von Fremdheitserfahrungen begreiflich machen möchte. Hier besteht jedoch stets die *Gefahr, Fremdheit zu essentialisieren*, indem etwas als *wesenhaft fremd* und unerreichbar „außer-ordentlich“ interpretiert wird, was auch als *situativer Ausdruck* von sich verändernden Ordnungen des Ichs aufgefasst werden kann. Wenn Waldenfels schreibt: „So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten“, so bedeutet dies auch, dass das, was für die eine Ordnung des Ichs unerreichbar außer-ordentlich ist, für weitere Ordnungen des Ichs *nicht gleichermaßen der Fall sein muss*. Auf diese Weise wäre es möglich, dem Außer-ordentlichen in Waldenfels Werk ein wenig von der unerreichbaren Ferne des Lévinas'schen „ganz Anderen“ zu nehmen, ohne die

³⁹⁶ Vgl. Waldenfels (1997), 72f. u 73f.

Erfahrung des Außer-ordentlichen, die auf *tatsächliche* Ordnungsgrenzen zurückzuführen ist, einfach zu übergehen. In Waldenfels' Werk stehen bisweilen zwei Fremdheitsverständnisse schillernd nebeneinander: In der stärker von Lévinas geprägten Philosophie der Antwortlichkeit haftet dem Phänomen des Fremden immer etwas Unerreichbares an, während Fremdes in den eher von Luhmann und Foucault geprägten ordnungstheoretischen Klärungen kontingenter und dekonstruierbarer erscheint. Diese verschiedenen, in gewisser Weise auch widersprüchlichen Akzente machen jedoch Waldenfels' Philosophie sehr ertragreich – weil sie auf verschiedene Dimensionen von Fremdheit hinweisen, die auch in interreligiöser Bildung zu beobachten sind.

Schließlich sei noch ein letzter Punkt angemerkt: Wenn Waldenfels auf einem sehr hohen Abstraktionsniveau erläutert, dass jede Antwort auf Fremdes dem fremden Anspruch Gewalt antut, indem sie das *Worauf* der Antwort in die Ordnungen eines beantwortbaren *Was* überführt – gibt es dann auch mehr oder weniger gewaltsame Formen der Antwort? Angesichts einer drohenden Selbstentfremdung des Eigenen durch Fremdes, so Waldenfels, komme es zu „wiederholten Abwehrmaßnahmen, Rettungsversuchen und Aneignungsbemühungen“³⁹⁷. Sind verfestigte Otheringstrukturen, die ein „Wissen“ über das „Fremde“ reproduzieren (vgl. Kap. II.4.1), somit auf eine ähnliche Weise zu erklären wie spontane „behavioristische“ Reaktionen auf erfahrenes Fremdes? Die Philosophie von Waldenfels bietet hier bisweilen zu wenige Differenzierungsmöglichkeiten. Es ist außerdem nicht immer leicht, die oft sehr abstrakten Begrifflichkeiten Waldenfels' auf konkrete pädagogische Kontexte zu übertragen (vgl. zu den Schwierigkeiten stark abstrahierender Fremdheitsdarstellungen auch Kap. III.12.4 und IV.4.6).

Das Denken und Sprechen über Fremdes ist sehr herausfordernd, weil die Ordnungen, die das Fremde als „Fremdes“ kategorisieren, an ihre Grenzen geführt werden. Waldenfels zeigt die letztlich bestehende Unmöglichkeit auf, innerhalb der Begrenztheit der Ordnungen das wirklich „Außer-ordentliche“ zu erfassen. Indem Waldenfels aber dennoch nach dem „Überschuss des Außer-ordentlichen im Ordentlichen“ sucht, weist er vielfältige Spuren des Fremden in der Mechanik der Ordnungen nach. Waldenfels kann vor allem zeigen, dass man sich diesen Spuren am besten nähert, wenn man davon ausgeht, dass sich die Ordnung als Ordnung schon *in jenem Moment verändert hat*, als sie begann, das Außer-ordentliche als „Außerordentliches“ zu erfassen.

³⁹⁷ Waldenfels (2006), S. 7.

4. Religionspädagogische Würdigung

Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen in interreligiöser Bildung sind von zahlreichen Ordnungsfaktoren geprägt. Kapitel V.1 zeigte deshalb zahlreiche Anknüpfungspunkte von Analysen des Phänomens „Ordnung“ für interreligiöse Theoriebildung auf. Zugleich zeigte sich die große Komplexität von solchen Analysen, die nicht zuletzt durch die Vieldeutigkeit des Ordnungsbegriffs und die Vielfältigkeit der zu untersuchenden Ordnungskontexte bedingt ist. Vor diesem Hintergrund erschienen drei schon in Kapitel II eingeführte Sachverhalte neu klärungsbedürftig: Wie realistisch ist Reuters Handlungsempfehlung: „Wer den Fremden verstehen will, der muss zuallererst die eigene Ordnung verstehen“? Wie lässt sich Waldenfels’ Definition von Fremdem als dem „Außer-ordentlichen“ in interreligiöser Bildung praktikabel einsetzen – besonders angesichts der beschriebenen Ordnungspluralität? Und schließlich: In welcher Beziehung stehen „eigene Ordnung“ und „Außer-ordentliches“ und wie ist sie zu verstehen?

Mithilfe der Ordnungstheorien von Luhmann, Foucault und Waldenfels wurde die gerade benannte Beziehung im vorherigen Kapitel genauer ausgeleuchtet. Diese vorgenommenen Betrachtungen lassen sich in vielfältiger Weise für das Verständnis von Fremdheitsordnungen in interreligiöser Bildung fruchtbar machen. Nicht zuletzt lassen sich mithilfe der rezipierten Ordnungstheorien Wege aufzeigen, wie sich solche widerständige Fremdheitsordnungen verändern lassen (besonders im Blick auf ihre negativen Konsequenzen).

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der in Kapitel V.3 vorgenommenen Klärungen bilanzierend zusammengeführt und religionspädagogisch gewürdigt werden. Zunächst aber sind noch einige Bemerkungen zum Ordnungsbegriff selbst zu machen.

4.1 Fremdheit mithilfe des Ordnungsbegriffes analysieren, die Vielfalt der Ordnungen in interreligiöser Bildung wahrnehmen

Eine Ordnung ist ein Organisationsprinzip, das etwas ordnet bzw. nach dem etwas geordnet wird/ist. Interreligiöse Bildung mithilfe des Ordnungsbegriffs zu untersuchen, bietet einige Chancen, ist aber auch mit Schwierigkeiten verbunden: Wie das Kapitel V.1 gezeigt hat, lassen sich im Kontext interreligiöser Bildung eine Vielzahl möglicher Ordnungen aufzeigen, die als Untersuchungsgegenstand in Betracht kämen. Auf diese Weise droht jedoch gleichzeitig das Forschungsfeld so stark auszuufern, dass unklar wird, welche Ordnungen für das Themenfeld noch relevant sind und welche nicht. Alles wird/ist irgendwie geordnet – wo sind dann hier im Blick auf interreligiöse Bildungsprozesse die Grenzen zu ziehen?

Eine zweite Herausforderung ist das hohe Abstraktionsniveau des Ordnungsbegriffs. Wie auch die vorangegangenen Kapitel gezeigt haben, ermöglicht es eine Theorie der Ordnung, tief ins Grundsätzliche zu gehen: Egal, ob mit Luhmanns Beobachtung zweiter Ordnung systemische Prozesse der Gesellschaft untersucht wurden, oder mit Foucault untergründige Dispositive der Macht oder mit Waldenfels Sphären des Außer-ordentlichen in der Ordnung – stets bewegten sich die Erörterungen auf einer sehr abstrakten Ebene, mit dem Ziel, grundlegende, aber schwer fassbare Strukturen des Lebens aufzudecken. In pädagogischen Kontexten bedeutet jedoch ein zu hohes Abstraktionsniveau immer die Gefahr, sich von der Lebensrealität des (schulischen) Lernalltags zu entfernen.

Drittens ist der Ordnungsbegriff nicht ausschließlich positiv konnotiert (vgl. Kap. V.1) und scheint zunächst nicht in die Reihe typischer Topoi interreligiöser Bildung („Begegnung“, „Wahrheit“ etc.) zu passen (vgl. Kap. III.1). Was ist also sein produktiver Gehalt im Blick auf interreligiöse Lernsituationen?

Ein grundlegendes Motiv menschlichen Ordnungshandelns ist die *Reduktion von Komplexität*. Ordnungen zu bilden, ist eine erfolgreiche Strategie der Komplexitätsbewältigung, wie auch zahlreiche, oben genannte Erkenntnisse der Kognitionsforschung belegen (vgl. Kap. II.3.3). Ordnungssysteme können niemals die ganze Komplexität der Welt in sich abbilden. Täten sie es, ginge gleichzeitig ihr Charakteristikum verloren, das sie als ordnende Systeme von der zu ordnenden Welt unterscheidet. Mit Luhmann lässt sich für den Ordnungsbegriff konstatieren: Ordnungen müssen stets weniger komplex als die zu ordnende Welt sein, um eine sinnvolle Strukturierung der Welt zu ermöglichen.

Wenn Ordnungen die Komplexität der Welt jedoch in jedem Fall reduzieren müssen, stellt sich die Frage, auf welche Weise sie dies tun – bzw. auf welche Mechanismen hier zu achten ist, um den Prozess der Komplexitätsreduktion pädagogisch stützen zu können. Wie schon in Kapitel V.1 ausgeführt, ist es wenig zielführend, unter dem Motto „Die eigene Ordnung verstehen“ die Gesamtheit „eigener Ordnungen“ abbilden zu wollen. Besser ist es, zentrale Mechanismen aufzuzeigen, wie Ordnungen entstehen und reproduziert werden. Die Erkenntnisse können dann bei Bedarf auf spezifische Kontexte übertragen werden.

Systeme, so Luhmann, müssen operativ geschlossen sein, um ihre Umwelt abbilden zu können (vgl. Kap. V, Fußnote 80). Nach Luhmann beziehen sich Systeme auf die Welt, indem sie zu bestimmten Dingen der Welt systeminnere Entsprechungen bilden und diese nach bestimmten Gesichtspunkten anordnen. Diesen Vorgang nennt Luhmann *re-entry* (vgl. Kap. V, Fußnote

92). Das zu Ordnende muss Luhmann gemäß erst innerhalb einer systemischen Ordnung adaptiert werden (zur Abgrenzung des Ordnungs- vom Systembegriff vgl. genauer Kap. V.4.3). Nach Luhmann kann eine Abbildung der Welt folglich nur *in indirekter* Weise geschehen und muss sich nach der inneren Systematik eines Ordnungssystems ausrichten. Ordnungssysteme reduzieren somit nicht nur Komplexität, sondern weisen auch eine innere Komplexität auf, in der Art und Weise, wie sie verschiedene Möglichkeiten der Welt selektieren und verknüpfen (vgl. S. 221f.). Diesen Umstand zu beachten, ist hilfreich, um Ordnungen von „Fremdheit“ besser zu verstehen.

Unterschiedliche Ordnungen folgen unterschiedlichen Funktionslogiken. Im grundlegenden Charakter des Ordnungsbegriffs liegen daher weitere Potentiale: Mit ihm kann das Augenmerk auch auf bürokratische bzw. institutionelle Ordnungen gelegt werden, die interreligiöse Inhalte ebenfalls beeinflussen. In vorliegender Studie sollen ganz bewusst nicht nur religiöse und kulturelle Ordnungen in den Blick genommen werden, zumal bereits Vorarbeiten existieren, die bspw. Luhmanns Forschungen zu religiösen und kulturellen Codes untersuchen (vgl. S. 211f.). Religiöse „Fremdheit“ erscheint unter diesem Blickwinkel nicht nur abhängig von religiösen Deutungsmustern, sondern unter Umständen auch von „fachfremden“ Ordnungen, die nicht „eigentlicher“ Untersuchungsgegenstand der Religionspädagogik sind, ihr Feld aber gleichwohl beeinflussen.³⁹⁸

Mit Foucault kann der Blick auch auf implizite Ordnungen gerichtet werden, die als *Episteme* oder *Dispositiv* weitere Ordnungen interreligiöser Bildung prägen (vgl. S. 247), aber nur sehr subtil und schwer fassbar wirken. Nicht zuletzt werden durch solche subtilen Ordnungen auch Machtfragen verhandelt, sodass es sich lohnt, ihre Wirkmacht zu untersuchen.

Wie solch eine Untersuchung von „Ordnungen interreligiöser Bildung“ und ihren „Ordnungen von Eigenheit und Fremdheit“ aussehen könnte, sei nun an drei ersten Beispielen gezeigt:

1. Die Frage der Komplexitätsreduktion beschäftigt Konzeptionen interreligiösen Lernens seit Beginn an: „Glaubt ihr, ihr könnt mit einem Becher einen Ozean austrinken?“ Mit dem Satz zitiert Johannes Lähnemann in der ersten größeren deutschsprachigen Weltreligionendidaktik einen hinduistischen Reiseleiter. Damit verdeutlichte jener die Unmöglichkeit, die Inhalte der sog. hinduistischen Religion (wobei es sich ja genauer gesagt um eine Vielzahl von Religionen handelt) in einem Buch zusammenzufassen. Sein Werk sei mit der Hoffnung verbunden, dass

³⁹⁸ Auch in der interkulturellen Pädagogik, die als verwandte Disziplin zur interreligiösen Bildung gesehen werden kann, wird seit Langem vor einer „kulturalistischen Reduktion“ gewarnt, vgl. Mecheril, Castro Varela, Maria do Mar, Dirim, Kalpaka, Melter (2010), S. 62–64.

„der Becher immerhin einen Geschmack des Ozeans vermittelt“.³⁹⁹ Heute, bald 40 Jahre nach Lähnemanns erster Fassung von „Weltreligionen im Unterricht“ hat sich nichts an der Komplexität des Themenfelds geändert. Im Gegenteil erscheint es heute so, als wäre im Verlauf der Zeit der Becher kleiner, der Ozean aber größer geworden. Der unmögliche Vorgang, mit einem Becher den Ozean auszutrinken, gleicht dem Prozess einer Ordnungserstellung, der die Komplexität der Welt in gravierender Weise reduziert.

Genauso wie der Becher nicht einen ganzen Ozean in sich aufnehmen kann, können Ordnungen nicht die ganze Komplexität der Welt in sich enthalten. Als operativ geschlossene Ordnungen können sie Welt nur indirekt mittels eines „re-entry“ abbilden. Eine solche Ordnung ist z. B. die erwähnte Didaktik von Lähnemann selbst: Als wissenschaftliches Buch in deutscher Sprache bezieht es sich auf ein Feld, das es als Thema „Weltreligionen“ rekonstruiert. Seine Wörter und Sätze beziehen sich auf bestimmte Dinge der Welt, aber selbstverständlich sind seine Wörter und Sätze nicht die beschriebenen Dinge selbst. Die Beziehung besteht nur indirekt. Um die Dinge der Welt beschreiben zu können, muss Lähnemanns Buch einer inneren Systematik folgen: Indem es sich an grammatikalische Regeln hält, einem inhaltlichen Aufbau folgt, der manche Dinge ordnend hervorhebt und andere in komplexitätsreduzierender Weise vernachlässigt. Aussagen über „Fremdheit“ sind immer auch unter diesem Gesichtspunkt zu verstehen. Wenn Lähnemann schreibt, der Hinduismus entstamme „einer ganz anderen Kultur und Lebenswelt, die uns [...] fremd erscheint“, so kontrastiert er diese Fremdheit wiederum mit dem für ihn zentralen Motiv der persönlichen Religionsbegegnung. Aus diesem Kontrast leitet Lähnemann die Notwendigkeit einer Weltreligionendidaktik ab.⁴⁰⁰ Neben ihrer inhaltlichen Beziehung zu einem Gegenstand weisen Zuschreibungen von „Fremdheit“ auch eine bestimmte Funktion im Ordnungsgefüge auf und sind in dem Fall stark mit dem Gedanken religiöser Begegnung verknüpft.

2. Weit über Lähnemann hinausgehend zeigt sich auch heute an vielen Stellen: Dass das, was sich heute interreligiöses Lernen oder interreligiöse Bildung nennt, vor 40 Jahren noch „Fremdreligionsdidaktik“ und später „Didaktik der Weltreligionen“ hieß, ist ein gedankliches Erbe, dessen Strukturen bis in die Gegenwart nachwirken. Der Weltreligionsbegriff ließe sich mit Foucault als eine dispositive Ordnung untersuchen, die interreligiöse Diskurse seit langer Zeit beeinflusst. Mit Luhmann ließe sich zeigen, dass sich auch Institutionen interreligiöser Bildung nach der *Leitdifferenz* Weltreligion/keine Weltreligion ausrichten (vgl. Kap. V,

³⁹⁹ Lähnemann (1986), S. 9.

⁴⁰⁰ Ebd., S. 98.

Fußnote 139). Foucault wiederum betont, dass mit solchen ordnenden Dispositiven immer auch Machtfragen verhandelt werden (vgl. Kap. V.3.2.1). In interreligiösen Ansätzen findet sich neben dem Weltreligionsbegriff oft auch ein Ordnungsschema, das die Religionen innerhalb eines (oft vom Christentum ausgedachten) Rasters der religiösen „Nähe“ bzw. „Ferne“ verortet. Exemplarisch hierfür soll das bereits angeführte Zitat von Georg Langenhorst stehen: „Eine dialogisch orientierte christliche Religionspädagogik konzentriert den Blick des interreligiösen Lernens auf das nahe Fremde, auf die Geschwisterreligionen Judentum und Islam. [...] Aber es birgt auch Risiken. So dürfen und sollen die anderen Religionen nicht aus dem Blick geraten. Sie, die fremden fernen Religionen, haben ihren eigenen Platz im interreligiösen Lernen, und es ist höchste Zeit, dass konzentrierte Studien zu den interreligiösen Lernprozessen mit Buddhismus, Hinduismus, Daoismus und anderen Religionen von dazu qualifizierten Fachleuten erarbeitet und von dort aus didaktisch-methodisch erweitert werden“ (vgl. Kap. III, Fußnote 266 und 267). Religiöse „Fremdheit“ wird auf einer Skala von nah zu fern eingeordnet. Die Praxis zeigt zudem, dass die Befürchtung Langenhorsts nicht unberechtigt ist: Es existieren im deutschsprachigen Raum wesentlich mehr Dialogprojekte zwischen Judentum-Christentum-Islam als mit anderen Religionen – auch wenn dies mit Blick auf die reinen Zahlen (z. B. der buddhistischen Gläubigen) ebenso anders vorstellbar wäre.⁴⁰¹ Noch stärker durch das Raster der Dialogprojekte fallen nicht religiös identifizierte Menschen, sowie Angehörige derjenigen Religionsgruppen, die nicht das Etikett „Weltreligion“ tragen. Das obige Ordnungsschema von naher und ferner religiöser „Fremdheit“ scheint sich auch institutionell manifestiert zu haben.

3. Es ist zu konstatieren, dass interreligiöse Bildungsprozesse durch zahlreiche Ordnungen gleichzeitig geprägt werden, die sich jeweils nach ihrer ordnungsspezifischen Logik ausrichten. Wenig untersucht ist innerhalb der Religionspädagogik, wie etwa die Ordnungsprozesse der Schulbuchzulassung und -erstellung Inhalte interreligiöser Didaktik prägen. In Bayern etwa entscheiden über die Zulassung eines katholischen Lehrwerks nicht nur die staatliche Stelle und das Urteil der Schulbuchkommission der katholischen Bischofskonferenz, sondern es müssen auch alle sieben bayerischen (Erz-)Bischöfe ihr Einverständnis geben.⁴⁰² Alle beteiligten Instanzen entscheiden nach ihren jeweils eigenen Ordnungskategorien. Wenn in mehreren Lehrwerken eines Verlags Kapitel über den Islam mit demselben Foto eines Dönerverkäufers illustriert werden, so ist zu vermuten, dass hier u. a. Bildrechte eine gewisse Rolle gespielt haben.⁴⁰³ Auch auf diese Art und Weise werden religiöse Stereotype reproduziert, was

⁴⁰¹ https://www.remid.de/info_zahlen/ (zuletzt geprüft am 20.09.2020).

⁴⁰² Arndt Zickgraf: Moderne Religionsbücher: Zwischen den Stühlen, in: *Klett-Themendienst* 78 (2017), S. 1–3.

⁴⁰³ Freudling, Graeff (2019).

Fremdheitszuschreibungen gegenüber der damit in Verbindung gebrachten Gruppe verstetigen kann. Interreligiöse Fremdbilder werden auf diese Weise ebenso durch Ordnungen geprägt, die auf den ersten Blick relativ fern zu den typischen interreligiösen Schwerpunkten erscheinen.

4.2 Verschiedene Dimensionen von Außerordentlichkeit unterscheiden und aufeinander beziehen

Im Kapitel V.4.1 wurden vor allem die Ansätze von Luhmann und Foucault in den Blick genommen. Interessant wird es, wenn ihren Ansätzen jener von Waldenfels zur Seite gestellt wird. Im Laufe der Untersuchung von Kapitel V.3 zeigte sich, dass die Fremdbegriffe bei Luhmann und Foucault nicht leicht mit dem Waldenfels'schen Verständnis zu verbinden sind, das Fremdes als das „Außer-ordentliche“ erklärt (vgl. vor allem Kap. V.3.3.3). Im Wortlaut der Definition von Waldenfels klingt bereits an, dass nach ihr Fremdes als etwas zu sehen ist, das *außerhalb* einer Ordnung liegt. Mithilfe der Theorien Luhmanns und Foucaults wurde jedoch in Kapitel V.4.1 gezeigt, dass die untersuchten Fremdheitszuschreibungen stets von konkreten Ordnungsstrukturen und -praxen abhängig sind. Hier ist Fremdheit also Aussageprodukt *innerhalb* einer Ordnung – und ist *gleichzeitig* als ein *Außen* markiert (man vergleiche etwa die Aussagen Lähnemanns zum Hinduismus: „aus einer ganz anderen Kultur und Lebenswelt“). Offensichtlich ist Außerordentlichkeit also nicht so leicht zu definieren – und die Gleichsetzung „eigen=innen=Ordnung“ bzw. „fremd=außen=Unordnung“ scheint nicht immer zutreffend zu sein.

Um die untersuchten Ordnungstheorien aufeinander beziehen zu können, sind noch genauere Klärungen vorzunehmen. Mittels vier Bestimmungen eines „Außen“ der Ordnung sollen die unterschiedlichen Fremdheitsverständnisse der rezipierten Ordnungstheorien jetzt genauer definiert und ihr Verhältnis zueinander bestimmt werden:

1. Alle Ordnungen haben ein Innen und Außen. Dies ist zunächst ganz unräumlich gemeint. Eine Ordnung ist ein abstraktes Organisationsprinzip, das etwas ordnet bzw. nachdem etwas geordnet wird/ist. Das Innen ist das, was dem Ordnungsprinzip *entspricht*, das Außen das, was dem Ordnungsprinzip *widerspricht*. Wenn sich etwas nicht innerhalb einer Ordnung einordnen lässt, ist es ordnungsfremd. In Kapitel II.4.4 wurde das Beispiel der verschiedenfarbigen Kugeln und der Schere beschrieben. Die Schere lässt sich nicht in das genannte Organisationsschema einordnen (grüne Steine in die grüne, blaue Steine in die blaue Box). Sie sprengt gewissermaßen den bisherigen Rahmen der Ordnung und zwingt zu ihrer Modifikation oder Aufgabe. Dass jede systemische Ordnung in sich *anschlussfähig* sein muss, ist eine zentrale These Luhmanns (vgl.

S. 224f.). Neben dieser Anschlussfähigkeit existieren, schreibt Waldenfels, jedoch immer auch „Unmöglichkeiten, die einer bestimmten Ordnung eigen sind“ (vgl. Kap. V, Fußnote 380). Auch nach Luhmann ist die Struktur eines Systems nicht eins zu eins auf andere übertragbar, politische Systeme unterscheiden sich von wissenschaftlichen oder wirtschaftlichen Systemen, usw. Nicht immer lassen sich soziale Systeme so klar voneinander abgrenzen, wie Luhmann es tut, und doch erscheint es grundsätzlich richtig, dass innerhalb der sozialen Interaktion der Gesellschaft unterschiedliche Ordnungssysteme gleichzeitig wirken.

Joachim Willems zeigt mit Blick auf interreligiöse und interkulturelle „Überschneidungssituationen“, dass es hierbei oft zu Konflikten kommen kann: Eine Mathelehrkraft ist mit muslimischen Schüler*innen überfordert, die im Pluszeichen ein christliches Symbol erkennen und sich weigern, dieses zu benutzen (vgl. Kap. III, Fußnote 198). Hier ist nicht nur die grundsätzliche Trennung zwischen (säkularem) Mathematikunterricht und (nichtsäkularem) Religionsunterricht angefragt. Es stehen auch die Ordnungen des jeweiligen Religionsverständnisses, bzw. noch weitergehend: Ordnungen des zugrundeliegenden Schul- und Gesellschaftsverständnisses zur Disposition. Die „Kontingenz begrenzter Ordnungen“, schreibt Waldenfels, „bildet die Vorbedingung dafür, dass es Fremdes gibt, das sich dem Zugriff der jeweiligen Ordnung entzieht“ (vgl. Kap. V, Fußnote 386).

2. Die Aussage, dass jede Ordnung Grenzen hat, ist oftmals mit dem beobachtenden Blick eines Außenstehenden gesprochen. Wie aber in obigem Beispiel deutlich wird, fasst es die Brisanz der Situation nicht, wenn sie allein mit den unvermeidlichen Grenzen sich unterscheidender, kontingenter Ordnungen erklärt wird. Denn, wie Waldenfels schreibt: „Auf dem Boden der Ordnung *gibt es* keine Ordnung, man *lebt in* der Ordnung“ (vgl. Kap. V, Fußnote 378). Die Systemtheorie Luhmanns hat die „Beobachtung zweiter Ordnung“ als ihre vorrangige Methode gewählt. Diese Art der Beobachtung entspricht der, mit der Joachim Willems bzw. der Autor vorliegender Studie auf die obige „Überschneidungssituation“ blicken. Was die an der *Situation Beteiligten* jedoch für *Erfahrungen* machten bzw. inwiefern sie in ihr ein Gefühl der Fremdheit empfanden, kann diese „Beobachtung zweiter Ordnung“ nicht hinreichend beurteilen (vgl. Kap. V.3.1.3 und II.5). Waldenfels betont dagegen den existenziellen Gehalt einer Fremderfahrung – das Fremde ist nicht nur eine Möglichkeitsabwandlung, „auf die man notfalls verzichten kann und die man zu tolerieren hat“ (vgl. Kap. V, Fußnote 369). Ein Aspekt des Fremdeheitsbegriffs ist die Bezeichnung von *Fremdartigkeit*, in der immer auch ein unverfügbares, außerhalb der Kontrolle liegendes Moment mitschwingt (vgl. Kap. II. 2). Waldenfels’ Fremdheitsdefinition des „Außer-ordentlichen“ kreist genau um diesen Aspekt, indem er den existenziellen Charakter

einer Erfahrung des Außer-ordentlichen *innerhalb* einer vertrauten Ordnung herausstellt. Diese Erfahrung ist immer aus Sicht einer Ordnung begriffen, nicht aus einer beobachtenden, dritten Position – die wie oben nüchtern feststellt, dass die Schere nicht in die Ordnung der grünen und blauen Steine passt. Überträgt man das Beispiel von diesem trivialen Kontext auf Ordnungen, die für Menschen *existenziell wichtig* sind, nähert man sich dem Fremdbegriff Waldenfels'. Aus Sicht einer Ordnung gesprochen kann Ordnungsfremdes für die Menschen tatsächlich ein „Stachel“ (vgl. S. 182) sein, wenn ihre Ordnungen so grundsätzlich in Frage gestellt werden. Mit Lévinas betont Waldenfels auch die Unfassbarkeit des Fremden im Moment der Erfahrung – eine Erfahrung, die erst nachträglich und immer nur unzureichend eingeordnet werden kann (vgl. Kap. IV.4.2 und V.3.3.3).

Auch in der Theorie interreligiöser Bildung ist die Erfahrung des Fremden ein wichtiger Begriff: „Interreligiöse Lernprozesse finden statt *durch Erfahrungen von Fremdheit*“, schreibt zum Beispiel Heinz Streib (vgl. Kap. III.2). Auch wenn Erfahrungen von Fremdheit während interreligiöser Lernprozesse nicht unwahrscheinlich sind, ließe sich mit Waldenfels dennoch rückfragen, ob hier das Unerwartete nicht zu sehr erwartet wird oder aber ob es dann eben doch an ganz anderer Stelle erscheint als erwartet: Wenn Streib schildert, wie eine Klasse beim Hören eines Adhāns in Gelächter ausbricht und dann plötzlich verstummt, weil per Flüsterpost ewige Höllenstrafen angedroht werden, löst der Konflikt in der Klasse vielleicht nachhaltiger Befremdungen aus als der Gebetsruf selbst (vgl. S. 98). Klarer erscheint der Sachverhalt bei Clauß Peter Sajak, wenn er vom „Fremdartige[n]“ des muslimischen Gebets spricht (vgl. Kap. V, Fußnote 123). Wurde diese Fremdartigkeit aber wirklich durch Jugendliche selbst beim Moscheebesuch erfahren oder wurde sie nicht doch von Sajak im Vorhinein als eine solche gesetzt?

3. In Kapitel V.4.1 wurde gezeigt, dass Fremdzuschreibungen das Produkt einer Ordnung sind. Dies trifft insbesondere auf folgende Dimension der Außerordentlichkeit zu: Luhmanns Systemtheorie kennt nicht nur eine Form des Innen und Außen (im Sinne von anschlussfähig – nicht anschlussfähig), sondern in ihr spielt daneben auch die *Innen-Außen-Konstruktion* durch ein Ordnungssystem eine bedeutende Rolle. Ein System konstruiert sich selbst und seine Umwelt (vgl. Kap. V.3.1.1). Das System der Massenmedien etwa (vgl. S. 224) berichtet über seine Umwelt (z. B. über die Politik) und über sich selbst. (Diese Konstruktion setzt freilich irgendeine Art *Bewusstsein* von Innen und Außen voraus und es wurde Luhmann zurecht vorgeworfen, dass er nicht immer schlüssig erklärt, wie ein System dieses Bewusstsein entwickelt (vgl. Kap. V.3.1.2 und Kap. V.4.3)). Wichtig ist hier aber: Wenn Luhmann in diesem

Zusammenhang von „Selbst- und Fremdreferenz“ spricht, meint er nicht dieselbe Fremdheit, die Waldenfels meint, wenn er über „Außer-ordentliche“ spricht. So paradox es vielleicht klingen mag, *entspricht* auch eine *Fremdreferenz* der Ordnung des Systems, die sich zwischen Selbstreferenz (z. B. Massenmedien) und Fremdreferenz (z. B. Politik) konstituiert. In der Diktion Waldenfels' ließe sich anstatt von Fremdreferenz vielleicht eher von der Referenz auf Anderes sprechen. Erst wenn eine Ordnung durch etwas prinzipiell hinterfragt wird, handelt es sich für Waldenfels um Fremdes. „Außer-ordentlich“ wäre demgegenüber vielleicht, wenn Medienschaffende erkennen, dass politische Parteien ebenfalls anfangen, mediale Angebote anzubieten. Hier wäre die Innen-Außen-Ordnung ihrer Systemvorstellung gestört. Waldenfels' Fremdheitsdefinition geht aber eher weiter und legt den Fokus auf Irritationen, die jeglichen Rahmen des noch Einordbaren übersteigen. Die systemische Innen-Außen-Konstruktion bei Luhmann ist aber Ausdruck *in und von einer Ordnung*.

Auch in der religionspädagogischen Theoriebildung lassen sich eine Vielzahl solcher Innen-Außen-Konstruktionen erkennen. Wenn etwa die „eigene“ gegenüber einer „fremden“ Religion abgegrenzt wird, handelt es sich um eine *Selbst- bzw. Fremdreferenz im Luhmann'schen Sinne*. Oft wird aber nicht reflektiert, dass es sich bei dieser Verwendung des Fremdheitsbegriffs um eine Fremdreferenz eines selbst verwendeten Ordnungsschemas handelt. Vielfach wird die bezeichnete Fremdheit so nicht klar vom Sinn einer *außer-ordentlichen Fremdartigkeit im Sinne Waldenfels' unterschieden* (dies geschieht interessanterweise auch immer wieder dort, wo auf Waldenfels selbst Bezug genommen wird, vgl. bspw. Kap. III, Fußnote 269). Die *implizite Gleichsetzung von fremder Religion mit fremdartiger Religion* ist in interreligiösen Ansätzen ein häufiges Einfallstor für Othering.

4. Schließlich ist noch ein räumliches Verständnis von Innen und Außen zu beachten, das der Alltagssprachlichen Verwendung der Begriffe am nächsten kommt. Ordnungen des Innen und Außen können sich räumlich manifestieren, indem sie Dingen und Personen „passende und ihnen zukommende Plätze“ zuweisen (vgl. Kap. II, Fußnote 65). Auf diese Weise wird ein von außen in die Valenzschale eines Atoms aufgenommenes Elektron als „fremdes“ Elektron bezeichnet (vgl. Kap. II.4.4). Ein Mensch, der sich von einer „Region“ in die nächste bewegt, ist plötzlich „fremd“ oder ein „Ausländer“. Auch hier handelt es sich nicht um Fremdheit im Sinne des „Außer-ordentlichen“ – da diese Markierung als „fremd“ ja gerade einer Ordnung entspricht. Auch für Luhmann handelt es sich bei solchen räumlichen Zuschreibungen nur um Konstruktionen eines Systems. Dennoch sind solche Konstruktionen wie alle Konstruktionen zugleich sozial wirkmächtig. Manchen Menschen soll durch solche Innen-Außen-Zuordnungen

das Recht verwehrt werden, sich einem Raum des „Innen“ zugehörig zu fühlen (Stichwort „Ethnopluralismus“). Gut lässt sich die Wirkmächtigkeit solcher Zuordnungen auch an Orten beobachten, die nur dafür geschaffen werden, um Menschen im Außen einer Gesellschaft zu halten. Foucault erforscht etwa die Ausgrenzung des „Wahnsinns“ oder der Delinquenz aus dem gesellschaftlichen Raum. Auch in der gegenwärtigen Flüchtlingspolitik lassen sich räumliche Einrichtungen finden, die vor allem dem Ziel dienen, ein gesellschaftliches Innen von einem Außen zu separieren. Weniger einschneidend, aber dennoch folgt auch die räumliche Trennung der Lernenden je nach Religionszugehörigkeit einer bestimmten Innen-Außen-Differenzierung. Foucaults Philosophie macht deutlich, wie solche Ordnungen des Innen und Außen den sozialen Raum prägen (vgl. Kap. V.3.2.1).

Bei der Verwendung der Begriffe Innen und Außen in Bezug auf eine Ordnung ist also eine mehrfache Widersprüchlichkeit zu beachten. Dies hat auch Folgen für den damit verbundenen Fremdbegriff. Wenn Fremdheit also als das „Außerordentliche“ bezeichnet wird, kann dies 1. Ergebnis einer vergleichenden Analyse faktischer Ordnungsgrenzen sein, 2. eine subjektive Erfahrung von etwas nicht Einordbaren beschreiben, 3. eine (nachträgliche) Konstruktion von Außerordentlichkeit innerhalb einer Ordnung oder aber 4. die Manifestation des konstruierten Außen durch eine Ordnung bedeuten. Es ist deshalb gut nachvollziehbar, weshalb Waldenfels im Laufe seines Werks vorsichtig geworden ist, den Ordnungsbegriff zu verwenden – da er eine Klarheit der Verhältnisse suggeriert, die so nicht immer gegeben ist (vgl. Kap V, Fußnote 381). Der Ordnungsbegriff ist für das Verständnis des Phänomens Fremdheit dennoch sehr hilfreich: erstens, um die Relationalität von Fremdheit in Abhängigkeit einer Ordnung zu verdeutlichen, zweitens, um zu begründen, dass es sich bei dem „Außer-ordentlichen“ im Waldenfels’schen Sinne um ein *reales Ereignis* handelt. Eine *reale* Ordnung stößt an die *tatsächlichen* Grenzen ihres Ordnungsprinzips – doch dieses Ereignis wird *erst nachträglich* konstruiert und zwar *innerhalb* einer Ordnung. Nach Waldenfels ist es zentral, zu unterscheiden, *worauf* und *was* die Ordnung antwortet. Das *Was* der antwortenden Ordnung ist in der Ordnung selbst konstruiert, das *Worauf* liegt außerhalb ihrer Kontrolle. Diese grundsätzliche Differenz bezeichnet er als „responsive Differenz“ (vgl. S. 181 u. Kap. V, Fußnote 373).

Auf diese Weise wird es möglich, zwei unterschiedliche „Außen“ zu unterscheiden: dasjenige, das *innerhalb* der Logik der Ordnung liegt, und dasjenige, das innerhalb dieser Logik *nicht* zu erfassen ist und diese Logik hinterfragt. Sowohl die nachträgliche Konstruktion von erfahrener realer Außer-ordentlichkeit, als auch die Selbst- und Fremdreferenz im Luhmann’schen Sinne, als auch die Manifestation eines Außen im sozialen Raum folgen der Logik einer Ordnung.

Durch diese Konstruktionen innerhalb einer Ordnung rückt der Begriff des Fremden *in die Nähe des Begriffs des Anderen*. In Kapitel IV wurden bereits folgende Sätze zitiert: „[D]ie Stelle des Fremden [wird] besetzt durch eine konstituierte Figur (ein inszeniertes Fremdes), die innerhalb des ‚Systems‘ bleibt, aber in diesem System als das Andere des Eigenen darzustellen ist.“ (Vgl. Kap. IV, Fußnote 200) Manche Verwirrung zwischen den Begriffen anders und fremd (vgl. Kap. III.12.5 und Kap. IV.4.2) lässt sich auch so erklären. Sowohl Anderes als Fremdes ist die Bezeichnung eines Außen einer Ordnung, doch beides ist eben im Rahmen einer sprachlichen und denkerischen Ordnung gesprochen. Auch echte „Außer-ordentlichkeit“ wird innerhalb von Ordnungen konstruiert. Trotzdem ist diese nachträgliche Konstruktion ein Verweis auf echte Außer-ordentlichkeit, deren „Stachel“, so Nakamura, „trotz jeder heilenden Verarbeitung der von ihm erzeugten Wunde bestehen“ bleibt (vgl. Kap. IV, Fußnote 200). Das wirklich Fremde lässt sich gerade nicht vollständig kategorial einordnen.

Für die interreligiöse Theoriebildung sind vor diesem Hintergrund mehrere Punkte wichtig. *Erstens* ist damit zu rechnen, dass es während interreligiöser Lernprozesse zu Erfahrungen von Fremdheit kommt – weil jede Ordnung reale Grenzen hat. *Zweitens* sind aber Versuche kritisch zu beurteilen, den Bereich der Fremdheitserfahrung im Vornhinein auf einen speziellen Bereich eingrenzen zu wollen – die Hinterfragung der Ordnung durch Ordnungsfremdes geschieht oft an anderer Stelle als erwartet. Waldenfels formuliert es so: „Würde man das Fremde als ein Spezialthema behandeln, so hätte man es von vornherein verfehlt“ (vgl. Kap. II, Fußnote 6). *Drittens* ist es, kommt es zu einer Fremdheitserfahrung, hilfreich, die „responsive Differenz“ zu beachten: Das, *worauf* die Erfahrung reagiert, ist nicht gleich dem, *was* die Erfahrung als solche empfindet. Da der Mensch „in der Ordnung lebt“ (s.o.) greifen im Moment der Erfahrung eine Vielzahl an Ordnungsmechanismen, die versuchen, das „Außer-ordentliche“ einzuordnen. Schon allein aus zeitlogischen Gründen ist es aber in der Ordnung nicht möglich, das erfahrene Fremde in Gänze zu erfassen; das „Außer-ordentliche“ geht den Ordnungen in asymmetrischer Vorgängigkeit voraus (vgl. Kap. IV.4.2). Dies besagt nicht, dass das „Außer-ordentliche“ für immer fremd bleiben muss, dass es nicht verstanden, eingeordnet werden kann – im Gegenteil: Die Verstehens-, die Einordnungsversuche innerhalb der Ordnung beginnen sofort – doch sie können das Fremde erst nachträglich als „Fremdes“ erfassen und können seinen Einbruch in die vertrauten Ordnungen nicht ungeschehen machen. Waldenfels betont immer wieder, dass über dieses Ereignis nicht hinweggegangen werden kann, weil sich die Ordnungen im Moment der Erfahrung bereits *verändern*: „Über das Fremde kann man nur sprechen, wenn man zuvor schon vom Fremden her spricht. Und genau dies heißt antworten“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 175). *Viertens* ist zu beachten, dass das eingeordnete Fremde nicht mehr das „Außer-ordentliche“ ist,

sondern das *Außerordentliche*, das *innerhalb der Logik einer Ordnung gedacht ist*. Kritisch sind deshalb alle Manifestationen des Außen innerhalb der Ordnung zu beachten. Oben wurde bereits erwähnt, dass es eines der wichtigsten Einfallstore für Othering ist, „Fremdes“ mit dem unzugänglich Fremdartigen gleichzusetzen, das außerhalb der Kontrolle liegt. Insbesondere ist dies der Fall, wenn die „Fremdartigkeit“ des so Bezeichneten als Argument verwendet wird, um dieses aus dem „Innen“ eines sozialen Raums auszuschließen und die Logik der Ordnung so zu zementieren. Darum sind religionspädagogische Zuschreibungen von Fremdheit stets darauf hin zu untersuchen, ob sie wirklich das Waldenfels'sche „Außerordentliche“ ausdrücken wollen oder ob sie nicht vielmehr eine aus der Ordnung gesprochene „Fremdreferenz“ im Luhmann'schen Sinne darstellen. Das Wort „fremd“ selbst ist mehrdeutig und deswegen nicht immer unbedenklich. *Fünftens* ist wichtig, dass die Waldenfels'sche Definition immer aus der Sicht einer Erfahrungsordnung gedacht ist. Religionspädagogische Untersuchungen betrachten Fremdheitserfahrungen dagegen oftmals in einer „Beobachtung zweiter Ordnung“, indem sie *Beobachtungen* von Lernenden und Lehrenden *beobachten*. Diese Art der Beobachtung ist eine erkenntnistheoretisch schwierige Position (vgl. Kap. V.3.1.3). Die Erfahrungen, die während der Beobachtung gemacht werden, sind nicht *dieselben* Erfahrungen wie jene, die die beobachteten Menschen machen. Die ungleiche Erfahrungsposition erschwert es zusätzlich, von anderen gemachte *Fremdheitserfahrungen* während interreligiöser Lernprozesse genau als solche zu bestimmen.

4.3 Präzise nach den Ordnungen des Eigenen fragen: Spannungsfelder des Ordnen und Geordnetwerdens erschließen

Es ließe sich vielleicht vermuten: Wenn dem konstruiert „Fremden“ das konstruiert „Eigene“ gegenübersteht, steht dem Außer-ordentlichen die Ordnung gegenüber – und da das Außer-ordentliche das wirklich Fremde ist, handelt es sich bei der Ordnung um das wirklich Eigene. Doch ist die „eigene“ Ordnung wirklich so eigen, wie sie scheint? Denn der einschneidende Charakter einer Erfahrung des Fremden begründet sich nicht zuletzt daher, dass *vor dem Moment* der Erfahrung *noch nicht bewusst* ist, dass die eigene Ordnung Grenzen hat. Und kann eine Ordnung überhaupt Fremdes *erfahren*? Bei genauerer Betrachtung stellt sich die Frage nach dem Eigenen als die ungleich kompliziertere Frage heraus als die allein nach dem Fremden – und ist doch mit der Frage nach dem Fremden zuinnerst verknüpft.

Der Begriff der Ordnung wurde im bisherigen Verlauf der Zusammenfassung immer wieder mit dem Systembegriff Luhmanns in Verbindung gebracht. Besonderes Augenmerk Luhmanns erhalten Systeme, die auf *flexible* Weise auf ihre Umwelt reagieren können, indem sie diese

sinn-voll interpretieren und sich ihr gegebenenfalls anpassen. Diese Systeme nennt Luhmann „autopoietische Systeme“. Mit dem Begriff der Autopoiesis schreibt Luhmann Systemen eine Befähigung zur Selbst- und Fremdbeobachtung zu (vgl. hierzu bes. Kap. V.3.1.2). Seine Systemtheorie strebt nach einem „Begriff des Beobachtens, der nicht vorab schon psychisiert verstanden, also exklusiv auf Bewusstseinssysteme bezogen wird“ (vgl. Kap. V, Fußnote 141).

Wenn nun auch Waldenfels schreibt, dass Ordnungen auf Außer-ordentliches reagieren, bedeutet dies, dass jeder Ordnung ein inneres Bewusstsein innewohnt? Vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen zeigt sich erneut, dass die Fremdheitsphilosophie von Waldenfels nicht ohne Weiteres auf die Theorien Luhmanns zu beziehen ist, da grundlegende Ausgangspunkte verschieden sind: Während Waldenfels' Philosophie des Außer-ordentlichen an vielen Stellen mahnt, die Instanz eines beteiligten Ichs nicht einfach zu übergehen (vgl. Kap. IV), ersetzt bei Luhmann das autopoietische System den Subjektbegriff (vgl. Kap. V, Fußnote 137). Dies ist auch deswegen relevant, da Waldenfels' Ordnungsbegriff zumindest implizit von Luhmann beeinflusst ist (vgl. Kap. V.3.3.3). In welchem Verhältnis stehen der Waldenfels'sche Ordnungs- und Luhmann'sche Systembegriff? *Wie* wird das Außer-ordentliche erfahren – von der Ordnung *selbst* oder von Subjekten *mittels* Ordnungen?

Für Luhmann stellt es eine „Erkenntnisblockierung“ dar, die soziologische Analyse der Gesellschaft nur nach der Kategorie Mensch auszurichten (vgl. Kap. V, Fußnote 62). Einzig vom Menschen zu sprechen, vernachlässigt Luhmann zufolge, dass Menschen *stets vielen Systemen gleichzeitig* angehören. Luhmann unterscheidet hier z. B. zwischen biologischen, psychischen oder sozialen Systemen, die je anderen Funktionslogiken folgen (die neuronalen Impulse im Gehirn bspw. sind nicht gleichzusetzen mit den Gedanken im Bewusstsein und diese nicht mit der sozialen Kommunikation usw.). Wie schon ausgeführt stehen autopoietische Systeme im Mittelpunkt von Luhmanns systemtheoretischen Forschungen. Schwerpunktmäßig betrachtet dieser vor allem die Systemart „soziale Systeme“, auch Kommunikationssysteme genannt. Soziale Systeme entstehen Luhmann zufolge, indem sie Kommunikation an Kommunikation anschließen (vgl. Kap. V.4.2 zur Anschlussfähigkeit). Besondere Relevanz für vorliegende Studie haben Luhmanns Thesen zu der Frage, inwieweit der einzelne Mensch an einem sozialen System *teilhat*.

Nicht zuletzt ist diese Fragestellung relevant für die Diskussion um einen zentralen religionspädagogischen Terminus: den der *Zugehörigkeit*. In welcher Beziehung steht das erfahrende Individuum zum sozialen System einer „eigenen Religion“ und was bedeutet dies für das Verständnis von Fremdheitserfahrungen? Es ist hier zu sagen, dass Luhmanns

Systemtheorie die Zugehörigkeit eines Menschen zu einem sozialen System in einer sehr speziellen Weise versteht. Von entscheidender Bedeutung ist dabei wiederum der Begriff der Autopoiesis, der gewissermaßen das „Eigenleben“ einer systemischen Ordnung in den Blick nimmt.

Luhmann legt viel Wert drauf, dass die soziale Interaktion nicht auf den einzelnen Menschen enggeführt werden kann, sondern dass die *Autopoiesis der Kommunikation* beachtet werden muss (vgl. Kap. V, Fußnote 118). Autopoiesis der Kommunikation bedeutet, dass die Kommunikation eines sozialen Systems inneren Gesetzmäßigkeiten folgt, die nur durch die Funktionslogiken des Systems selbst zu erklären sind. Luhmann schreibt explizit, dass sich die psychischen und biologischen Systeme eines Menschen *außerhalb* des sozialen Systems befinden. Anteil am sozialen System haben die psychischen Systeme eines Menschen nur über das Strukturelement „Person“: „Personen dienen der strukturellen Kopplung von psychischen und sozialen Systemen“ (vgl. Kap. V, Fußnote 117). Die Existenz von „Personen“ bedingt sich laut Luhmann jedoch durch die *autopoietische Kommunikation* eines sozialen Systems *selbst*, Personen sind so Teil eines „selbstreferentiellen Prozesses der Erzeugung von Kommunikation durch Kommunikation“ (vgl. Kap. V, Fußnote 120). Dies heißt für Luhmann aber nicht, dass eine Person „nur als kommunikative Fiktion fungierte und psychisch keine Bedeutung hätte“ (vgl. Kap. V, Fußnote 117): Die Struktur Person ermöglicht „es den psychischen Systemen, am eigenen Selbst zu erfahren, mit welchen Einschränkungen im sozialen Verkehr gerechnet wird.“ (vgl. Kap. V, Fußnote 117). Vor diesem Hintergrund wird noch klarer, was Autopoiesis der Kommunikation meint: Wie „Personen“ kommunizieren, wird maßgeblich durch Strukturen einer oder mehrerer sozialer Systeme bestimmt.

Luhmanns Systemtheorie geht hier sehr weit und argumentiert, dass die Kommunikation eines sozialen Systems über ein eigenes *Selbst* verfügt. Diese systemische Autopoiesis (altgriech. für Selbst-herstellung) erwächst nach Luhmann aus einer systemischen Selbstreferenz⁴⁰⁴: Indem Systeme ihre Systemprozesse permanent selbstreferentiell verknüpfen, stellen sie laut Luhmann ein systemisches Selbst her, das sie von ihrer Umwelt unterscheidet. Er schreibt, dass jede Kommunikation, „ob bewusst oder nicht, ob thematisch oder nicht, ihre Systemzugehörigkeit“ deklariert (vgl. Kap. V, Fußnote 145). Selbstreferenz wiederum wird so in einem doppelten Sinne gebraucht: einerseits im Sinne von Selbsterzeugung, andererseits im Sinne von Selbstbewusstsein. Luhmann schreibt: „Ein System, das sich selbst reproduzieren kann, muss sich

⁴⁰⁴ Während Luhmann die Begriffe autopoietisch und selbstreferentiell oftmals synonym verwendet, lehnen Maturana und Varela, von denen Luhmann die Begriffe vor allem übernimmt, eine solche Gleichsetzung ab, vgl. Kap. V, Fußnote 170.

selbst beobachten und beschreiben können“ (vgl. Kap. V, Fußnote 147). Die Systemtheorie versteht das „Bewusstsein als psychisches System“ nur als eine mögliche „Systemart“, „neben der es andere erkennende Systeme gibt“ (vgl. Kap. V, Fußnote 142). Nicht nur psychische, sondern auch soziale Systeme schaffen demzufolge durch Selbstreferenz *autopoietisch* ein systemisches Selbst. In letzter Konsequenz würde dies allerdings bedeuten, dass die oben angesprochenen „Personen“ letztlich Produkt eines sozialen systemischen Selbst sind, das sich selbst und seine Umwelt beobachten kann.

Für vorliegende Kontexte ist interessant, dass der Gedanke eines sozialen Selbst auch in vielen Religionen existiert: zu denken ist etwa im Judentum an die Rede vom Volk Israel, im Islam an das Umma-Konzept oder im Christentum an die Leib-Christi-Vorstellung. Bedeutet die Rede von der „eigenen Religion“ also die Zugehörigkeit zu einer „eigenen Ordnung“ im Sinne eines autopoietischen sozialen Systems? Exemplarisch seien anhand der katholischen Leib-Christi-Theologie einige Anknüpfungspunkte gezeigt: Bei Paulus wird die Gemeinschaft der Christen als geistiger Leib dargestellt, von dem die ihr Angehörigen verschiedene Glieder darstellen, die mit spezifischen Geistesgaben bedacht sind (1 Kor 12,13-27). „In jenem Leibe“, heißt es im zweiten Vatikanum, „strömt Christi Leben auf die Gläubigen über, die durch die Sakramente auf geheimnisvolle und doch wirkliche Weise mit Christus, der gelitten hat und verherrlicht ist, vereint werden“ (Lumen Gentium I.7). Pius XII. benennt explizit, dass dieses Prinzip nicht der „natürlichen, sondern der übernatürlichen Ordnung“ angehöre: im „Geist Gottes“ (Enzyklika *Mystici corporis*, Nr. 62). Ohne hier in die Tiefe gehen zu können, soll mit diesen Schlaglichtern auf ein Problem hingewiesen werden, das sich auch auf andere Religionen übertragen ließe, aber vor allem im Christentum eine konkrete theologische Relevanz hat. Mit Verweis auf den lenkenden Geist Gottes, der die christliche Leib-Gemeinschaft erfüllt, ließe sich eine Nähe zum beobachtenden Selbst eines sozialen Selbst aufzeigen.⁴⁰⁵ Die theologische Frage, in welcher Form die Gläubigen an der mystischen Leib-Gemeinschaft teilhaben, ähnelt ebenso in gewisser Weise Erörterungen Luhmanns, inwiefern Menschen Teil eines sozialen Systems sind.

Luhmann selbst bezeichnet Religionen im Rahmen seiner systemtheoretischen Erörterungen als soziale Systeme.⁴⁰⁶ An dieser Stelle ist es jedoch wichtig, präzise zu sein – um Chancen und Grenzen einer Rezeption von systemtheoretischen Analysen in interreligiöser Bildung aufzuzeigen. Denn der Gedanke eines „sozialen Systems Religion“ birgt besonders bei einer oberflächlichen Übernahme einige gefährliche Begleiterscheinungen. Aufzeigen lässt sich dies

⁴⁰⁵ In diese Richtung ließe sich auch das Bild für die Kirche als „Braut Christi“ deuten, in dem die kirchliche Gemeinschaft personale Eigenschaften bekommt.

⁴⁰⁶ Luhmann (2000).

an der für vorliegende Studie wichtigen Frage: *Wenn einer eigenen (religiösen) Ordnung ein systemisches Selbst zugeschrieben wird, kann diese dann auch selbst Fremdheit erfahren?* In der Geschichte des Christentums lassen sich viele Episoden aufzählen, in denen nach dem Leitspruch „Deus vult“ das verfeindete „Fremde“ bekämpft wurde. Auch in abgeschwächter Form lassen sich viele Begebenheiten benennen, in denen das „Christentum“ auf „Fremdheit“ reagierte. In Kap. II.4.1 wurde schon auf kollektive Otheringkonstruktionen hingewiesen: „Jeder weiß, wer zu den Anderen gehört, und man weiß das Wesentliche über sie“ (vgl. Kap. II, Fußnote 100)⁴⁰⁷. Damit sind Gefahren einer kollektiven Fremdwahrnehmung hinreichend benannt.

Dennoch hat die Rede vom „sozialen System Religion“ eine gewisse Berechtigung: Vielfach wird der Begriff der „eigenen Perspektive“ in religionspädagogischen Diskursen als Synonym für die Gesamtperspektive einer religiösen Gemeinschaft verwendet. Joachim Willems, der sich ebenfalls auf Luhmann bezieht, weist auf eine grundsätzliche Mehrdeutigkeit in Bezug auf interreligiöse Begegnungen hin⁴⁰⁸: Wenn vom „Dialog der Religionen“ gesprochen wird, kann dies einerseits bedeuten, dass hier Individuen, oder aber andererseits, dass die Religionen als übergeordnetes Ganzes im Gespräch sind (z. B. der Islam mit dem Hinduismus mit dem Christentum). In der religionspädagogischen Theoriebildung wird die religiöse Perspektive eines Menschen oft auch als Ausdruck einer „Zugehörigkeit“ zu einer „eigenen“ religiösen Gemeinschaft verstanden. Ordnungstheoretisch gesprochen wird also jemand als „zugehörig“ zu einer „eigenen Ordnung“ betrachtet. Vor diesem Hintergrund wäre es möglich, interreligiöse Begegnungen als Begegnungen unterschiedlicher sozialer Systeme zu begreifen, die von System zu System miteinander kommunizieren. Schließlich kommunizieren dort im weitesten Sinne „Angehörige“ von Religionen.

Dennoch ist es wie gesagt fraglich, ob sich bei den im Rahmen interreligiöser Begegnungen erlebten Erfahrungen um *kollektive Erfahrungen* handelt oder diese sich gar zu einer „Gesamterfahrung“ eines wie auch immer gearteten sozialen Systems homogenisieren lassen. Dagegen betont Waldenfels immer wieder: *Jedes Wir braucht ein Ich, das es ausspricht* (vgl. Kap. V, Fußnote 340). Auch in Kapitel IV wurde bereits viel zur Individualität und Kontextualität der Erfahrung geschrieben. Willems hält es deswegen ebenfalls für verkürzt, sich allein auf die übergeordnete Gesamtperspektive der Religionen zu beziehen, sondern möchte im Rahmen einer systemtheoretischen Analyse die Perspektive der „lernenden (und lehrenden)

⁴⁰⁷ Vorliegende Studie würde in ihrer Diktion statt „zu den Anderen“ „zu den ‚Fremden‘“ schreiben.

⁴⁰⁸ Willems (2008), S. 108.

Individuen“ ergänzt wissen.⁴⁰⁹ Noch verschärfend ist auf die zahlreichen religionspädagogischen Beiträge hinzuweisen, die sich mit der Tatsache auseinandersetzen, dass Lernende in der „eigenen“ Tradition weniger beheimatet sind als zuvor angenommen (vgl. Kap. III.9). Kann ein soziales System, das den zugehörigen Personen *nicht eigen* ist, *Fremdheit erkennen*?

Eine solche Fragestellung aber könnte leicht in einer Missinterpretation von Luhmanns Thesen münden. Bei der Referenz auf seinen Begriff des sozialen Systems ist stets zu beachten, wie skeptisch Luhmann als Konstruktivist die Möglichkeiten eines intersubjektiven Verständnisses in und durch Kommunikation beurteilt: „Verstehen ist praktisch immer ein Missverstehen ohne Verstehen des Miss“ (vgl. Kap V, Fußnote 104). Psychische Systeme verortet Luhmann explizit *im Außen* der Kommunikation eines sozialen Systems: Da sich ein psychisches System auf eine Weise organisiert als die soziale Kommunikation, hat es keinen direkten Zugang zu den Prozessen eines sozialen Systems und keine direkte Kenntnis über das Zustandekommen von Kommunikation. Es muss die Kommunikation rekonstruieren, um sie zu verstehen, und es muss die Gedanken anderer psychischer Systeme ebenfalls rekonstruieren. Aus diesem Grund kann Luhmann auch nicht mehr von *der* Intersubjektivität, sondern nur noch von unterschiedlichen Intersubjektivitäten sprechen, die von jedem psychischen System für sich konstruiert werden.

Vor diesem Hintergrund wird klar, dass ein soziales System zumindest teilweise als Fiktion zu verstehen ist – jedoch als eine wirkmächtige. Einige der interessantesten Thesen entwickelt Luhmann zur Frage, auf welche Weise gesellschaftliche Kommunikation eine *Verbindlichkeit* entwickeln kann, obwohl sie doch von jedem psychischen System je für sich und oft fehlerhaft (re-)konstruiert wird. Ihre Verbindlichkeit gewinnen Kommunikationsprozesse nach Luhmann einerseits dadurch, dass jede Kommunikation in einem sozialen System schon an eine vorherige Kommunikation anschließt, sich also nicht völlig frei entwickelt. Andererseits macht gerade der Umstand, dass sich niemand sicher sein kann, ob sich die eigenen Konstruktionen der Welt mit Konstruktionen anderer decken, Kommunikation verbindlich. Die an der Kommunikation Teilnehmenden richten ihr Handeln an der *Erwartung* aus, was die anderen Teilnehmenden *von ihnen selbst erwarten*, und beschränken sich dadurch in ihren Handlungsoptionen selbst. Indem eine aus einer solchen Erwartungserwartung hervorgegangene Kommunikation an die nächste anschließt, vollzieht sich nach Luhmann soziale Interaktion – ohne dass die beobachtenden psychischen Systeme jemals Gewissheit darüber hätten, ob ihre Erwartungserwartung der

⁴⁰⁹ Ebd., S. 98.

tatsächlichen Erwartung anderer Systeme entspricht. Luhmann spricht hier auch von einer doppelten Kontingenz, mit der psychische Systeme beständig konfrontiert sind.

Luhmanns Erörterungen sind relevant für die Frage, auf welche Weise sich eine „eigene Ordnung“ etablieren kann, die den von ihr Betroffenen *nicht zu eigen* ist. Ebenso lässt sich mit ihnen erklären, wie eine fiktive Erwartung „Wir alle wissen, wer die Fremden sind“ (s. o.) gesellschaftliche Wirkmacht entfalten kann – *obwohl* viele Menschen eine davon abweichende Ansicht und andere nicht einmal Kenntnis von dieser Erwartung haben (vgl. Kap. VI.3).

Das sich organisierende Selbst sozialer Systeme, welches bei Luhmann weitgehend den Begriff der Intersubjektivität ersetzt, möchte dieser wie ausgeführt nicht in einer „psychisierten“ Weise verstanden wissen. Dennoch erscheinen hier Luhmanns Thesen teilweise doppeldeutig und widersprüchlich, was nicht zuletzt an Luhmanns Begriff der Autopoiesis selbst liegt. Indem Luhmann Maturanas und Varelas Autopoiesis-Modell aus der Neurobiologie übernimmt und sich in philosophischen Rekursen auf die lange philosophische Tradition zum menschlichen Subjekt/Selbst bezieht, steht das Verständnis eines sozialen Systems als *erkennender, sich selbst hervorbringender Organismus* stets mit im Raum. Ein solches Verständnis beinhaltet aber problematische theoretische Implikationen (wie oben schon gezeigt und im Folgenden noch genauer zu zeigen sein wird, vgl. Kap. V.4.4 und VI.2).

Mit diesen einschränkenden Bemerkungen im Hinterkopf bietet die systemtheoretische Analyse von „eigenen Ordnungen“ in interreligiöser Bildung dennoch vielversprechende Potentiale. Drei zentrale Punkte sollen nun aufgezeigt werden:

1. Es stellt einen großen Unterschied dar, ob eine Person über eine „eigene“ (religiöse) Ordnung spricht oder sich in ihr befindet. So wäre es ein „logischer Fehler“, schreibt Luhmann, „das ‚Selbst‘ der Selbstreferenz für den Beobachter zu halten“ (vgl. Kap. V, Fußnote 165). Nach Luhmann kann sich ein Beobachter (wie ein psychisches oder soziales System) selbst nicht direkt beobachten, sondern bleibt für sich selbst ein blinder Fleck. Für den Ordnungsbegriff bedeutet dies, dass in einer Ordnung diese Ordnung nicht vollständig erfasst werden kann, bzw. wie auch Waldenfels betont: „Auf dem Boden der Ordnung *gibt es* keine Ordnung, man *lebt in* der Ordnung“ (vgl. Kap. V.4.2, Perspektive 2).

Grundsätzlich ist es daher wichtig, zwischen denjenigen Ordnungen zu unterscheiden, die die subjektive Erfahrung des Fremden ordnen, und denjenigen Ordnungen, die nachträglich und in einer komplexitätsreduzierten Weise als „eigene Ordnung“ konstruiert werden. Für zweite Konstruktionen „eigener Ordnung“ sind vor allem die Aussagen relevant, die Luhmann über

die systemische Selbst- und Fremdreferenz macht (vgl. Kap. V.4.2, Perspektive 3). „Eigene Ordnungen“ können als individuelle oder aber als kollektive Ordnung konstruiert werden. Auch wenn individuelle und kollektive Konstruktionen „eigener Ordnung“ spätere Ordnungen der Erfahrung beeinflussen, sind sie aber wie gesagt nicht mit jenen Ordnungen gleichzusetzen, die zu dieser Konstruktion erst geführt haben.

Diese Unterscheidung mag zunächst banal wirken. Im Überblick des religionspädagogischen Forschungsstandes zu Fremdheit in interreligiöser Bildung zeigt sich allerdings, dass bei der Diskussion über das „Eigene und Fremde“ zwei Ebenen immer wieder verschwimmen: die *Konstruktion* einer „eigenen“ und „fremden Religion“ und *Rahmenbedingungen*, die zu dieser Konstruktion erst führen (z. B. religiöse Sozialisation). Während Konstruktionen des „Eigenen“ und „Fremden“ mehr oder weniger explizit sind, lassen sich die Rahmenbedingungen eigener Konstruktionen immer nur näherungsweise erfassen. Die zweite Ebene ist aber für das Sprechen über Fremdheitserfahrungen relevant. Hier wird näherungsweise rekonstruiert, welche eigenen Ordnungen durch Außerordentliches irritiert wurden und daher zu einer Fremdheitserfahrung geführt haben. Dies ist eine andere Art des Sprechens als das Sprechen über schon manifestierte „Eigen-Fremd“-Konstruktionen (z. B. durch welche Merkmale sich die „eigene“ von einer „fremden Religion“ unterscheidet). Solange manifestierte Konstruktionen des „Eigenen“ und „Fremden“ nicht irritiert werden, ist dieses Sprechen nicht mit Fremderfahrungen verbunden.

2. Die für Fremdheitserfahrungen relevante kommunikative Ordnung ist nicht nur die „eigene Religion“. In interreligiöser Bildung ist ein komplexes Wechselspiel mehrerer Ordnungsebenen zu beachten: Menschen, die durch vielfältige Ordnungen geprägt sind (wovon die religiöse Prägung nur eine ist) sprechen über Religion, die sie als „eigene“ oder „andere/fremde“ konstruieren – und sprechen so über religiöse Systeme, die selbst durch vielfältige Ordnungen geprägt sind, und zugleich durch ihre Ordnungen weitere Ordnungen der Welt beeinflussen (unter anderem der Menschen selbst, die über Religionen sprechen).

Systemtheoretisch sind in interreligiöser Bildung mindestens drei Ebenen zu unterscheiden: 1. die psychischen Systeme der Menschen, die Religionen als „eigene“, „andere“ oder „fremde“ beobachten; 2. die sozialen Systeme der Religion, die beobachtet werden; 3. die sozialen Systeme, in denen über Religionen als „eigene“ oder „andere/fremde“ kommuniziert wird. Auch die religionspädagogische Metareflexion (also das Sprechen über „das Sprechen über Religion“) ist als ein soziales System zu betrachten, das aus dem systemtheoretisch gesprochen eine Beobachtung zweiter oder dritter Ordnung vorgenommen wird (vgl. Kap. V.3.1.3). Sie ähnelt der dritten Ebene, verdient aber nicht selten auch eine eigenständige Untersuchung.

Die große Komplexität der Rede über „eigene und fremde Religionen“ rührt auch daher, dass die Worte „eigen/fremd“ und „Religion“ genauer betrachtet aus verschiedenen Bezugssystemen entstammen. Während im kommunikativen System *der Religion selbst* Begriffe des Eigenen/Fremden eine Nebenrolle neben wichtigeren Themen spielen, nehmen sie im kommunikativen System, in dem *über* Religion gesprochen wird, eine *entscheidende Rolle* ein, weil hier meist von einer religiösen Pluralität ausgegangen wird.

Durch diese Vielschichtigkeit finden sich in interreligiöser Bildung auf mehreren Ebenen Einfallstore für Fremdheit: Der Mensch, dessen Psyche religiöse Vielfalt beobachtet, dabei Fremdheitserfahrungen macht und sich innerhalb einer „eigenen Religion“ verortet, weiß nicht, auf welche Weise seine Beobachtungen zustande kommen. Das erste Einfallstor für Fremdheit ist jenes, das Waldenfels immer wieder herausstellt: das „Fremdwerden der Erfahrung“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 183). Das Fremdwerden der Erfahrung bedeutet die *Erfahrung*, dass die „eigene“ Erfahrung und die Positionen, auf die sie zurückgeht, selbst geordnet sind. Ein Ich erfährt, dass seine Erfahrungsordnungen *unerwartet* beschränkt, kontingent und anfragbar sind – oder mit anderen Worten: weniger eigen und vertraut sind als erwartet.

Das zweite Einfallstor für Fremdheit ist die Rede über die „eigene Religion“ bzw. über „andere/fremde Religionen“. Laut Luhmann befinden sich psychische Systeme stets im Außen sozialer Systeme. Daher hat ein beobachtendes psychisches System keine wirkliche Kenntnis von der komplexen Struktur der sozialen Systeme der Religionen, auch nicht von demjenigen, das es als seine „eigene Religion“ bezeichnet. Ihre Autopoiesis ist laut Luhmann so komplex, dass die inneren Systemvorgänge von außen betrachtet gleichsam als „black box“ erscheinen (vgl. Kap. V, Fußnote 101). Das *Eigenleben* einer Religion als soziales System würde so automatisch dazu führen, dass eine „eigene“ Religion für beobachtende psychische Systeme zumindest zu einem gewissen Teil als *Fremdreligion* erscheint – weil ihre inneren Prozesse zu komplex sind, um sie vollständig zu erfassen. Dieser Umstand konterkariert bis zu einem gewissen Maß die Rede von der „eigene Religion“. Wenn noch beachtet wird, dass das religiöse Deutungssystem oft auf einen transzendenten Raum verweist, nimmt das Fremdheitspotential der „eigenen Religion“ noch weiter zu (vgl. hierzu bes. die Studien von Tobias Kaspari, u. a. in Kap. III.8).

Das dritte Einfallstor für Fremdheit in interreligiöser Bildung ist vielleicht das wichtigste, weil es sich oft am unerwartetsten auftut: Wie zuvor aufgezeigt wurde, lässt sich auch das Sprechen über religiöse Pluralität als ein soziales System bezeichnen, das in besonders starken Maße mit den Parametern „eigen“ und „fremd“ operiert. Konfessionell orientierte Ansätze mögen dabei eher die „fremde“ der „eigenen Religion“ gegenüberstellen, interreligiöse Ansätze eher den

Begriff der „fremden Religion“ zugunsten der „anderen Religion“ vermeiden. In beiden Fällen manifestiert sich aber eine kommunikative Ordnung, die unerwartet gestört werden kann. Die Literatur interreligiöser Bildung führt einige Beispiele an, die zeigen, dass solche Störungen der angenommenen Eigen-Fremd-Zuordnung Betroffene ratlos zurücklassen können. Mehrfach wurde schon Heinz Streibs Beispiel angeführt: Hier wollten muslimische Kinder nicht einfach hinnehmen, dass „ihr“ Ruf zum Gebet von anderen als „fremd“ verlacht wird (vgl. S. 98). Manfred Riegger schildert, wie eine geplante Unterrichtsstunde zum Thema Islam an einem kollektiven Wutausbruch in der Klasse scheiterte: „Muslime, Flüchtlinge, Ausländer – alle sollen verschwinden!“ Hier hatte sich die Lehrkraft darauf eingestellt, in der Klasse mehr zur „anderen/fremden“ Religion Islam zu erzählen, war aber auf eine offen gezeigte getragene Abneigung nicht vorbereitet (vgl. Kap. III, Fußnote 203). In beiden Stunden fiel es den Lehrkräften schwer, auf die unerwartete Situation zu reagieren. Stillschweigend gingen sie anscheinend von einer kommunikativen Ordnung des „Eigenen“ und „Fremden“ aus, die plötzlich wirklich mit etwas Außer-ordentlichem konfrontiert wurde, indem die Zuordnung „eigen“ und „fremd“ von anderen deutlich anders interpretiert wurden (etwa: Der Islam ist kein Unterrichtsgegenstand unter „anderen“, sondern ein „Fremdkörper“ in der Gesellschaft, bzw.: Fremd ist nicht der Gebetsruf, sondern das Lachen der anderen Kinder).

Der Reflexion des „Sprechens über Religion“ sowie einer Metareflexion dieser Reflexion kommt in interreligiöser Bildung entscheidende Bedeutung zu – da die Begriffe des „Eigenen“, „Anderen“ und „Fremden“ in diesen beiden Kommunikationsebenen besonders oft verhandelt werden. Oft scheinen sich Ansätze interreligiöser Bildung darauf zu konzentrieren, wie mit Fremdheitserfahrungen angesichts der *Komplexität* religiöser Deutungssysteme umgegangen werden kann. Vor dem Hintergrund der Beispiele Streibs und Riegers wird aber deutlich, dass Fremde vielfach nicht dort zu erwarten ist, wo es die Begriffe „eigene“ bzw. „fremde Religion“ vermuten lassen – denn diese Begriffe entsprechen ja immer schon einer Ordnung. Mit Luhmann lässt sich zeigen, wie sich beim „Sprechen über Religion“ eine kommunikative Ordnung etabliert, mit Waldenfels lässt sich die Irritation erklären, die es auslöst, wenn die geordneten Begriffe unerwartet durch etwas Außer-ordentliches gestört werden (bspw. durch eine differente Art des Sprechens).

Auch bei diesen Bemerkungen aber handelt es sich um nachträgliche Konstruktionen. Sie sollen eine Prognose ermöglichen, was verschiedene soziale Systeme interreligiöser Bildung als solche auszeichnet und wo mögliche außerordentliche „Fremdheiten“ liegen könnten. Gewissheit über die zu erwartende Fremdheit wird es aber nie geben. Denn dass man selbst

einer Ordnung unterliegt und was diese Ordnung „als Ordnung“ definiert, weiß man zumeist erst dann, wenn diese gestört wurde.

3. Eine „eigene Ordnung“ ist nicht automatisch vertraut. Luhmann betrachtet wie ausgeführt „Personen“ als Produkt sozialer Systeme, die so wissen, mit welchen „Einschränkungen im sozialen Verkehr gerechnet wird“. Ein Beispiel hierfür wäre das bekannte „Religionsstunden-Ich“, in dem Individuen ihre Kommunikation in einem speziellen Lernumfeld nach religiösen Deutungsmustern ausrichten. Systemtheoretisch lässt sich jedoch nicht nur die intra-religiöse Kommunikation einer Religionsgemeinschaft, sondern auch die interreligiöse Bildung selbst als soziales System begreifen. Kommuniziert wird hier in Referenz auf die sozialen Systeme unterschiedlicher Religionen und mittels „Personen“, die durch ihre religiöse „Zugehörigkeit“ mit dem sozialen System der einen oder aber einer anderen Religion verbunden sind. Insgesamt ist die Rede von der „Zugehörigkeit“ einer „Person“ systemtheoretisch betrachtet als ein Strukturelement eines spezifischen Kommunikationsgeschehens zu betrachten, in dem die Zugehörigkeit von Personen eine wichtige Differenzierung darstellt.

Vor diesem Hintergrund lässt sich der Begriff „eigene Ordnung“ in einer sehr kontraintuitiven Weise auslegen: „Eigene Ordnung“ einer Person bedeutet hier vor allem ihr Geordnetwerden. Dies beginnt mit psychischen und körperlichen Ordnungen, die eine subjektive Weltsicht beeinflussen, von deren inneren Prozessen das betroffene Subjekt selbst aber vielfach keine Kenntnis hat. Von großer Bedeutung sind darüber hinaus soziale Ordnungen: In interreligiöser Bildung in der Schule wird eine „eigene“ religiöse Ordnung durch zahlreiche Ordnungsfaktoren konstituiert: durch gesetzliche Ordnungen, die über die Zusammensetzung der Religionsklassen bestimmen; durch Ordnungen des Lehrplans und der Religionsdidaktik, die vorgeben, wie über Religionen gesprochen wird; durch Lehrordnungen einer bestimmten religiösen Gemeinschaft etc. Die „eigene Ordnung“ erhält auf diese Weise oft eine soziale Dimension. Religiös Lehrende verpflichten sich etwa im Rahmen einer „kirchlichen Lehrerlaubnis“ den Grundsätzen ihrer Religionsgemeinschaft, sie sind wie Lernende durch eine bestimmte religiöse Sozialisation geprägt, werden durch gesellschaftliche Meinungen und Vorurteile beeinflusst. Wie individuell sind also ihre „eigenen“ Ordnungen?

Stärker noch als bei Luhmann lesen sich bei Foucault manche Passagen wie eine „Diagnose totaler Machtverhältnisse“ (vgl. Kap V, Fußnote 302), die das einzelne Subjekt so bestimmen, dass ihm kein Außen mehr verbleibt (vgl. zur „Subjektivierung“ Kap. V.4.4). Das führt jedoch zur Paradoxie, dass die Ordnung, die nachträglich als „eigene Ordnung“ konstruiert wird, nicht so vertraut ist, wie es der Begriff des „Eigenen“ suggeriert. Der Mensch als ordnendes Wesen

zeigt sich auf diese Weise selbst geordnet. Doch wenn diese unvertrauten Ordnungen so bestimmend sind, welches Eigene erfährt dann das Fremde? Es ist nicht verwunderlich, dass die zitierten Ordnungstheorien besonders in einem Punkt strittig sind: inwiefern Ordnungen eine eigenständige (soziale) Wirkmacht haben, sogar ein eigenes Selbst.

Für Ansätze interreligiöser Bildung, die sich mit dem Thema des Fremden befassen, haben diese grundlegenden Fragen eine größere Bedeutung, als es zunächst scheinen mag. In vielen religionsdidaktischen Beiträgen wird die Frage aufgeworfen, was dem Fremden entgegensteht: Irgendeine Form der Vertrautheit muss durch die Unvertrautheit des Fremden gestört worden sein. Ist diese Form der Vertrautheit *gleichzusetzen mit dem Selbst der Ordnung*? Mirjam Schambeck setzt dem Fremden ein „Selbigsein“ entgegen (das sie im Ursprung aus der trinitarischen Einheit Gottes herleitet). Die These, hieraus eine grundsätzliche Vorgängigkeit des Eigenen abzuleiten, wurde bereits angefragt: da „Eigenes“ nach Waldenfels immer schon mit Fremdem durchsetzt ist (vgl. Kap. IV.4.1). Hier soll jedoch die Tragweite des Problems aufgezeigt werden: Wenn unklar ist, ob Ordnungen über ein eigenes Selbst verfügen, wenn sie durch weitere Ordnungen bestimmt werden, gibt es dann überhaupt so etwas: *eigene* Ordnung? Und zwar, indem „eigen“ nicht nur als ein Wort, als eine nachträgliche Konstruktion begriffen wird, sondern im Wortsinn: als einen Zustand der Innerlichkeit und Vertrautheit, als einen Zustand des Selbigseins, Bei-sich-seins?

Alle *Bezeichnungen* von „Eigenheit“ und „Fremdheit“ jedenfalls – so lässt sich abschließend konstatieren – sind als nachträgliche Konstruktionen zu verstehen. Sie gehen wie ausgeführt auf den Prozess einer „Diastase“ zurück, also auf einen „Differenzierungsprozess, in dem das, was unterschieden wird, erst entsteht“ (vgl. S. 182f.). Im Blick auf Erfahrungen von Fremdheit ist der zeitliche Verlauf so anzusehen: Dem Ereignis der Fremderfahrung folgt zuerst die Konstruktion des „Fremden“ und dann erst des „Eigenen“. Obwohl wohl irgendeine *Selbstheit* der Erfahrung des Fremden *vorausgegangen* sein muss, wird dieses „Eigene“ erst *als letztes* konstruiert, wird oft sogar nicht einmal explizit benannt (vgl. S. 195). Wenn in Ansätzen interreligiöser Bildung vom „Eigenen“ oder „eigener Religion“ gesprochen wird, muss zugleich bewusst gemacht werden, dass es sich hierbei um das *letzte Element* eines mindestens dreistufigen Erfahrungs- und Konstruktionsprozesses handelt.

Doch wer unternimmt diesen Konstruktionsprozess?

4.4 Sich dem Selbst als Ursprung aller Fremdheitserfahrung annähern

Ohne ein Selbst, das Fremdheit erfährt, erscheint eine Fremdheitserfahrung kaum vorstellbar. Unter dem Schlagwort der „Subjektorientierung“ wird interreligiöse Bildung seit vielen Jahren von der individuellen religiösen Position der Lernenden aus gedacht. Hier steht unter anderem die Frage im Raum, inwiefern Lernenden ein interreligiöser „Perspektivenwechsel“ möglich sein kann (vgl. S. 65f.). Auch Reinhold Boschki schreibt, dass die Orientierung am Subjekt „in der Religionspädagogik als zentrales Prinzip“ gilt, „was in Theorie, Forschung und Praxis nahezu als Konsens gelten kann.“ Boschki kritisiert jedoch zugleich, dass „die grundsätzliche Ambivalenz des Subjekts zu wenig reflektiert [wird], wenn der Fokus religionspädagogischer Theoriebildung einseitig auf dem Subjekt als bildungsnah und lernbereit liegt. Macht-, gesellschafts- und ökonomiekritische Analysen müssen stärker rezipiert werden, um die sozialen Ohnmachtsstrukturen zu erfassen, in denen Subjekte heute leben“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 206). Boschki verweist auf die französische Philosophie der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die am nachhaltigsten „ihre Zurückhaltung, ja ihre Ablehnung der aufklärerischen Subjektkonstitution bekundet“⁴¹⁰. Die Ergebnisse des Forschungsstandes zu interreligiöser Bildung (Kap. III u. V.1) decken sich mit Boschkis Diagnose, dass die u. a. von Foucault ausgehende Kritik der Subjektivierung in religionspädagogischen Ansätzen nur wenig rezipiert wird. Gerade angesichts des Themenfelds „Fremdheit in interreligiöser Bildung“ ist diese Kritik jedoch von besonderem Belang: Wie lässt sich in interreligiöser Bildung damit umgehen, dass jede „Subjektorientierung“, die nach individuellen Erfahrungen fragt, stets auch eine *Subjektivierung im Verständnis Foucaults* darstellt?

4.4.1 Subjektorientierung und Subjektivierung in interreligiöser Bildung

Foucaults Philosophie bietet hier interessante Anknüpfungspunkte, da sie das Zusammenspiel von *sozialer Determination* der subjektiven Erfahrung und der *Individualität* der Erfahrung analysiert. Sie fragt danach, „wie sich die Herrschaft über sich selbst in eine Praxis der Herrschaft der Anderen integriert. Das sind letztlich zwei entgegengesetzte Zugänge zu einer einzigen Frage: Wie sich eine ‚Erfahrung‘ konstituiert, in der die Beziehung zu sich selbst und die Beziehung zu den Anderen miteinander verbunden sind“ (vgl. Kap. V, Fußnote 289). Foucault legt dar, dass schon in den individuellen Erfahrungsprozess Subjektivierungspraxen eingreifen, die die subjektive Weltsicht des Individuums prägen. Laut Foucault ist Erfahrung „die Rationalisierung eines Vorgangs, der selbst vorläufig ist und in einem Subjekt mündet oder besser in Subjekten“ (vgl. Kap. V, Fußnote 291). Dieser Prozess der Subjektivierung wird nach

⁴¹⁰ Boschki (2017).

Foucault durch gesellschaftliche Dispositive, aber auch durch Prozesse des Bewusstseins und der Selbsterkenntnis bestimmt (vgl. Kap. V, Fußnote 278). Foucault kann deshalb das Subjekt nicht wie Husserl *als transzendenten Ausgangspunkt* der Welterfahrung begreifen, sondern legt den Schwerpunkt im Gegenteil auf die beständige *gesellschaftliche Überformung* des Subjekts und damit auch seiner Weltsichten. Foucault zeigt so auch die historische Bedingtheit von Subjektbildern auf. Denn Menschen hätten „im Laufe ihrer Geschichte niemals aufgehört“, schreibt Foucault, „sich selbst zu konstruieren, das heißt ihre Subjektivität beständig zu verschieben, sich in einer unendlichen und vielfältigen Serie unterschiedlicher Subjektivitäten zu konstituieren. Diese Serie von Subjektivitäten wird niemals zu einem Ende kommen und uns niemals vor etwas stellen, das ‚der Mensch‘ wäre“ (vgl. Kap. V, Fußnote 240). Wenn ein Mensch „ich“ sagt oder empfindet, kann er je nach Kontext etwas anderes meinen, vielleicht nicht einmal sich selbst.

Im vorherigen Kapitel wurde bereits der Ausdruck „Religionsstunden-Ich“ erwähnt. Dieser Ausdruck beschreibt die Beobachtung, dass Lernende im Kontext des Religionsunterrichts auf andere Gedanken kommen und andere Antworten geben als in anderen Fächern. Das Interessante an diesem Ausdruck ist jedoch zugleich, dass in ihm zwar das Wort „Ich“ vorkommt, es aber kaum vorstellbar ist, dass ein*e Schüler*in im Unterricht von sich selbst sagt: „Ich spreche nun mit meinem Religionsstunden-Ich“. Der Ausdruck ist klar eine religionspädagogische Fremdbezeichnung einer bestimmten Form von Subjektivität. Das Wort ist daher ein gutes Beispiel für eine Subjektivierungspraxis im Foucault'schen Verständnis. Der Ausdruck ist einerseits einer historischen Entwicklung geschuldet, die den Religionsunterricht deutlicher von anderen Fächern unterscheidet als früher. Andererseits verdeutlicht der Begriff, wie in der Wahrnehmung von religiösen Ich-Erfahrungen soziale und individuelle Faktoren zusammenwirken. Ähnliches ist zu bedenken, wenn vom interreligiösen Perspektivenwechsel gesprochen wird. Die Rede von „religiöser Perspektive“ stellt ebenfalls eine Form historischer Subjektivität dar, von der nur so gesprochen werden kann, wenn in verschiedenen religiösen Perspektiven gedacht wird, und daher prinzipiell ein Perspektivenwechsel möglich erscheint. Wie im vorherigen Kapitel erläutert wird der Ausdruck „religiöse Perspektive“ gleichzeitig als Synonym für eine subjektive und für eine kollektive Perspektive gebraucht. Hier ist also noch einmal verstärkt die Frage zu stellen, wie sich in der Suche nach einer religiösen Perspektive „die Herrschaft über sich selbst in eine Praxis der Herrschaft der Anderen integriert“.

Wie sich Menschen als „Subjekt“ begreifen, ist bei Foucault zunächst auf historisch kontingente Diskurse zurückzuführen, die er im Laufe seines Werks aber auch immer stärker als Ausdruck

sozialer Machtstrukturen begreift (vgl. Kap. V.3.2.1). Interessanterweise auch im Blick auf das individuelle Sich-Bekennen beschreibt Foucault die „Subjektivierung der Menschen“ als „ihre Konstituierung als Untertanen/Subjekte“ (vgl. Kap. V, Fußnote 250). Bei Foucault zeigt sich so der Raum intimster Erfahrung durch machtvollere Ordnungen fremdbestimmt – als eine von ihnen nennt Foucault die religiös aufgeladene „Pastoralmacht“ (vgl. Kap. V, Fußnote 217). Dass Individuen durch ihr Bekenntnis einem religiösen Kollektiv unterworfen sind, ist eine lange existierende Argumentationslinie der Religionskritik. Es ließe sich hier jedoch kritisch einwenden, dass ein solches Aufgehen eines Individuums in einer religiösen Ordnung vielleicht eher für die Verhältnisse eines überkommenen religiösen Unterweisungsunterrichts zutreffend erscheint, nicht aber für den modernen Religionsunterricht. Allerdings analysiert Foucault als „Mikrophysik der Macht“ subtile Subjektivierungspraxen, die auch heute noch zutreffend erscheinen: Verschiedentlich wird in der Religionspädagogik kritisiert, dass Lernende nicht als Expert*innen oder Repräsentant*innen ihrer „eigenen“ Religion angesehen werden dürfen (vgl. Kap. III, Fußnote 82), was in der didaktischen Praxis gleichwohl oft geschieht. Oft wird die Kritik mit einer Diskussion um die institutionelle Form des Religionsunterrichts verknüpft. Foucaults Philosophie macht jedoch deutlich, dass es sich bei Subjektivierungspraxen um ein grundsätzliches Problem religiöser Bildung handelt, unabhängig davon, ob der Unterricht nach einem Konfessions- oder Konvivenzparadigma ausgerichtet ist (vgl. Kap. III.3).

Ähnlich verdeutlicht Luhmann, wie die Ausrichtung nach bestimmten „Leitdifferenzen“ Kommunikation prägen kann (vgl. Kap. V, Fußnote 139) und dass aus den so geordneten kommunikativen Prozessen „Personen“ als kommunikatives „Strukturelement“ erwachsen (vgl. Kap. V.4.3). Eine solche Leitdifferenz ist die Unterscheidung von „eigen“ und „fremd“ in interreligiöser Bildung. Wie im Kap. V.4.2. gezeigt wurde, wird die Unterscheidung von „eigen“ und „fremd“ zumeist *innerhalb* einer Ordnung getroffen. Die Unterscheidung schafft zwei Sphären, der nicht nur Objekte, sondern auch Subjekte zugeordnet werden. Die häufig geäußerte Irritation über die fehlende „Verankerung“ in der „eigenen“ Religion lässt sich nur so erklären, dass viele religionspädagogische Diskurse nach wie vor von einer grundlegenden Ordnung ausgehen, die manche Personen innerhalb einer „eigenen“ Religion „beheimatet“, „zugehörig“ sieht, andere Personen dagegen ihr als „fremd“ entgegenstehend, oder vielleicht noch als „Gast“ gesehen eingeladen.

Diese problematischen Implikationen der Subjektivierung können jedoch nicht einfach umgangen werden, indem anstatt von „fremden“ von „anderen“ Personen und Religionen gesprochen wird. Bei genauerer Betrachtung folgt auch die Rede von religiöser „Andersheit“

einer versteckten Leitdifferenz. Sie setzt den Begriff des Anderen jedoch zumeist nicht in einen Gegensatz zum Eigenen, sondern versteht Andersheit als einen Innenraum der Ordnung, in dem „alle einander anders sind“. Diesem Innenraum der Ordnung können gleichwohl „fremde“ Personen gegenüberstehen, insbesondere diejenigen Menschen, die mit der gleichmachenden Rede von Andersheit nicht einverstanden sind, und klar abgegrenzt und hierarchisch zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ unterscheiden wollen. Ein plurales Religionsverständnis etwa, das zumeist von „religiöser Andersheit“ spricht, kann insgeheim religiöse „Fundamentalist*innen“ als „fremd“ verstehen, die religiöse Wahrheit exklusiv interpretieren. Auch die Ausrichtung interreligiöser Bildung nach einem Leitbild, in der „alle einander anders sind“, kommt nicht ohne damit verbundene Subjektivierungen aus.

Mit ähnlichen Schwierigkeiten ist auch eine andere Personenbezeichnung konfrontiert, die in (inter-)religiösen Debatten häufig anzutreffen ist: Menschen seien zwar auf vielfache Weise verschieden, aber gleichzeitig alle für sich betrachtet ein „Geschenk“. Bereits die einfache Rückfrage „Geschenk wessen?“ offenbart allerdings eine zugrundeliegende kommunikative Ordnung, die ihr „allgemeingültiges“ Menschenbild auf bestimmte weltanschauliche Setzungen stützt. „Es ist durchaus schwierig, ein Geschenk zu sein“, schreiben Clauß Peter Sajak und Ann-Kathrin Muth kritisch unter der Überschrift „Der Gast als Gabe?“ (vgl. Kap. III, Fußnote 131). Insbesondere im Wort „Geschenk“ lassen sich viele Zusammenspiele von Subjektivierung und Objektivierung in interreligiöser Bildung gut verdeutlichen.

Ansätze religiöser und interreligiöser Bildung, die den Umgang mit weltanschaulicher und religiöser Unterschiedlichkeit „vom Menschen aus“ denken wollen, stehen also vor dem Problem, dass jede Subjektorientierung zugleich eine Subjektivierung darstellt. Was bedeutet dies nun für das eigentliche Anliegen der Subjektorientierung, die religiöse Bildung von den unterschiedlichen Erfahrungshorizonten der Lernenden aus konzipieren will? Wenn mit Foucault zugrunde gelegt wird, dass jede individuelle Erfahrung zugleich sozial überformt ist, ist zugleich zu fragen, wie sich damit das Verständnis von Fremdheitserfahrungen verändert, denen ja im Rahmen interreligiöser Bildungsprozesse eine sehr wichtige Rolle zugeschrieben wird (vgl. Kap. III.12.1).

Zur Klärung dieser komplexen Fragestellungen sollen die Aussagen der Theorien Luhmanns, Foucaults und Waldenfels' zur Instanz des Selbst nun noch einmal in vertiefter Weise aufeinander bezogen werden. Diese Klärungen werden am Ende des Kapitels im Blick auf ihre religionspädagogischen Erträge gewürdigt.

4.4.2 Theoretische Klärungen: Erfahrung des fremdem Selbst

Es wurde Foucault vorgeworfen (vgl. Kap. V, Fußnoten 305 und 306), im Laufe seiner Philosophie zum Ich zurückgekehrt zu sein, das er mit seiner Subjektkritik so brachial verabschiedet zu haben schien. Im Zentrum seiner späten Philosophie steht eine „Ethik des Selbst“ bzw. „Ethik der Sorge um sich“. Untersuchte Foucault zuvor Subjektivität vor allem als historisch kontingente Form, deren Ausprägungen Individuen zugleich unterworfen sind, untersucht Foucault nun „Techniken des Selbst“, mit denen sich Individuen *zu sich selbst* in Beziehung setzen. (vgl. Kap. V.3.2.3). Der Kritik, hiermit frühere Linien seiner Philosophie aufzugeben, hält Foucault entgegen: Den „philosophischen Rückgriff auf ein konstitutives Subjekt zu verweigern, bedeutet nicht, so zu tun, als ob das Subjekt nicht existierte oder von ihm zugunsten einer reinen Objektivität abzusehen“ (vgl. Kap. V, Fußnote 294). Es würde allerdings Foucaults Gesamtwerk zu sehr harmonisieren, wenn nicht gesehen würde, was dies für eine deutliche Schwerpunktverschiebung seiner Philosophie darstellt. Waldenfels schreibt hierzu: „Ein Individuum, das sich in bestimmten Wissens- und Machtformationen als ‚Subjekt‘ wiedererkennt, und dies auf höchst variable Weise, ist gewiss mehr als ein Individuum, das eine Leerstelle ausfüllt“ (vgl. Kap. V, Fußnote 321). Immer stärker scheint für Foucault die Frage virulent geworden zu sein, was die Überformung des Subjekts durch soziale Ordnungen *für die individuelle Erfahrung* bedeutet. Foucault konnte zwar nachweisen, wie Subjekte auf vielfältige Art und Weise diszipliniert werden. Indem er aber Subjektivität vorwiegend als „Form“ betrachtete, fiel es ihm zugleich schwer, die *Instanz* zu benennen, die das Leiden der Disziplinierung *„als Leiden artikulieren könnte“* (vgl. Kap. V, Fußnote 268). Durch seine Krankheit und frühen Tod bricht Foucaults Werk an einer wichtigen Wegmarke ab, und es muss offen bleiben, welchen Weg Foucaults Philosophie von dort aus genommen hätte.

Interessanterweise hat auch Luhmann als Ordnungstheoretiker Schwierigkeit, die individuelle Erfahrungsdimension darzustellen. Luhmann möchte von dieser alltäglichen Dimension der Erfahrung sogar bewusst abstrahieren, um eine komplexere Struktur von Beobachtungen zu ermöglichen (vgl. Kap. V, Fußnote 184). Er schlägt dazu wie ausgeführt eine „Beobachtung zweiter Ordnung“ vor, also das Beobachten von Beobachtungen. Wie jedoch schon geschrieben wurde, macht eine Person, die beobachtet wird, andere Erfahrungen als die beobachtende Person. Diese intersubjektive Erfahrungsdiskrepanz lässt sich jedoch nicht einfach auflösen, auch nicht durch eine „Iteration von Beobachtung“ (vgl. Kap. V, Fußnote 187), indem die beobachtende Person wieder von einer weiteren beobachtet wird, etc. Mit dem Problem, dass im Falle einer sekundären Beobachtung von Erfahrungen der *ursprüngliche Gehalt* der Erfahrung in einem gewissen Sinne *verloren* ist, ist die Systemtheorie nicht allein. Dies ist

ebenso ein Kernproblem (inter-)religiöser Bildung. Stärker ins Gewicht fällt, dass Luhmann nicht systematisch herausarbeitet, *von welchem Standpunkt aus* seine Systemtheorie eine Beobachtung zweiter Ordnung vornehmen kann. Denn der Wiederholung einer Beobachtung der Beobachtung sind natürliche Grenzen gesetzt, und diese liegen in der forschenden Person selbst. Zwar räumt Luhmann ein, dass jede Beobachtung zweiter Ordnung zugleich eine erster Ordnung sei – zugleich aber strebt er danach, seine Systemtheorie zu einer „Supertheorie“ zu erklären, d. h. zu einer Theorie „mit universalistischen (und das heißt auch: sich selbst und ihre Gegner einbeziehenden) Ansprüchen“ (vgl. Kap. V, Fußnote 388). Wie das Beispiel der Erfahrungsbeobachtung zeigt, ist ein solches Postulat jedoch schwerlich einzulösen: schon die beschriebene Diskrepanz der Erfahrungen steht einer universalen Theorie entgegen. Hier hilft es auch wenig weiter, wenn eingewandt wird, dass mit diesem Universalitätsanspruch kein Absolutheitsanspruch auf alleinige Richtigkeit der Luhmann'schen Systemtheorie einhergeht (vgl. Kap. V, Fußnote 27). Dass ihr universaler Erklärungsanspruch schwer aufrechtzuerhalten ist, zeigt allein der Umstand, dass sie den Unterschied zwischen Fremdheit und Andersheit nicht richtig erklären kann.⁴¹¹

Aufgrund der Existenz von Fremdheitserfahrungen steht Waldenfels allen Universalismen und Superdiskursen kritisch gegenüber. In Kritik an Luhmann fragt er: „Wie halten Sie es mit dem Geräusch, mit dem, was nicht dem Code entspricht? [... Ist] das Fremde nichts weiter als eine Möglichkeit, auf die man notfalls verzichten kann und die man zu tolerieren hat?“ (Vgl. Kap. V, Fußnote 369) Von der Auseinandersetzung mit Husserls Philosophie her kommend beharrt Waldenfels auf der Unhintergebarkeit der subjektiven Erfahrung, die die Grenzen der Fremdheit, die ihr gesetzt sind, nicht einfach überspringen oder ignorieren kann (vgl. Kap. IV.4). Die Existenz des Fremden führt Waldenfels so zu zwei unterschiedlichen, und doch verbundenen Kritikpunkten an Foucaults und Luhmanns Theorien: 1. Die Instanz, die Fremdes *erfährt*, muss mehr sein als eine bloße subjektive Form oder Leerstelle. 2. Diese subjektive Instanz, die Fremdes erfährt, kann nicht einfach *transparent* gemacht werden, indem eine Theorie ihre eigene Universalität behauptet.

Wie erwähnt befasst sich auch die Philosophie Foucaults in ihrer Spätphase noch einmal intensiv mit dem Problem der subjektiven Erfahrung, und auch Luhmann bezieht sich an vielen Stellen seines Werks auf das Intersubjektivitätsproblem bei Husserl und auf das Problem der

⁴¹¹ Da Luhmann seine Systemtheorie allein auf der Leitdifferenz System-Umwelt aufbaut, fallen die Sphären von Andersheit und Fremdheit (in der Systemumwelt liegend) tendenziell immer zusammen. Mit dem Umwelt-Begriff bezeichnet Luhmann unterschiedliche Dimensionen des Außen, die er jedoch nicht immer klar differenziert, vgl. Kap. V.4.2 und V.3.1.3.

Selbstverortung der Forscherperson in der eigenen Theorie (vgl. Kap V, Fußnoten 121 und 197). Auch wenn ihre Antworten nicht immer überzeugen, wäre es also falsch zu behaupten, dass Luhmann und Foucault keine Lösungen für die bei Waldenfels deutlich werdenden Problemstellungen suchten.

Die Auseinandersetzung der drei Ordnungstheorien mit der Frage der Subjektivität zeigt so nur noch stärker, was für ein großes Wort der in der Religionspädagogik häufig gebrauchte Begriff der „Subjektorientierung“ ist. Die Orientierung am Subjekt und seinen Erfahrungen ist alles andere als eine einfache pädagogische Aufgabe. Gleichzeitig zeigen nicht nur die Erörterungen von Waldenfels, wie wichtig die Frage nach dem Subjekt oder Selbst der Erfahrung ist, um das Phänomen der Fremdheit zu verstehen. Die Frage nach der subjektiven Fremdheitserfahrung kann nur gestellt werden, wenn zugleich die Instanz beschrieben wird, die diese Erfahrungen macht. Durch die Verknüpfung der Theorien von Luhmann, Foucault und Waldenfels ergeben sich hier viele fruchtbare Anknüpfungspunkte für Ansätze interreligiöser Bildung. Es geht nicht zuletzt um die Frage, wie die Sphäre des „Selbigseins“, von der auch Mirjam Schambeck spricht (vgl. Kap. IV.4.1), vor dem Hintergrund der aufgeführten Theorien zu denken sein kann.

Subjekt, Ich, Selbst – es existieren viele konkurrierende Begriffe für diese Erfahrungsinstanz, die sich zudem in ihren Bedeutungsfeldern auf oft missverständliche Weise überschneiden. Hier soll der Begriff des Selbst verwendet werden, weil er von Luhmann, Foucault und Waldenfels gleichermaßen verwendet wird und auch anknüpfbar an die aktuelle psychologische Forschung zum Selbst ist. Mit Selbst ist nicht eine bloße „Form“ von Subjektivität gemeint, die Foucault als Ausdruck gesellschaftlich wirkmächtiger Dispositive untersucht, sondern jener individuelle Raum, den Foucault in seiner späten „Ethik des Selbst“ untersucht. Dieses Selbst steht, wie Waldenfels schreibt, „als solches nicht zur Wahl“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 174). Es ist die individuelle Kombination all dessen, was einen Menschen als ein persönliches Individuum ausmacht. Es ist die Instanz, „die beteiligt ist“ (vgl. Kap. V, Fußnote 344), aber auch der letztlich unerreichbare Ursprung aller Ich-Empfindungen und Ich-Konstruktionen.

Nicht zuletzt ist das Selbst der Leib, mit dem es an der Welt teilhat (vgl. Kap. IV.3.2), bzw. sein *sozialer Körper* (vgl. Kap. II, Fußnote 67). Wenn sein Leibkörper stirbt, droht das Selbst zu verschwinden. Er ist mehr als eine Voraussetzung für das Ich-Bewusstsein, er verkörpert vielmehr in einer existenziellen Weise das Ich-Bewusstsein. Nicht zuletzt: Das Selbst erfährt Fremdes *am eigenen Leib*. Das Selbst antwortet auf Fremdes, das es erfährt. In dem Kontext bezeichnet Waldenfels das Selbst auch als Respondenten. Beim Respondenten handelt es sich nach ihm aber um „kein Subjekt, das antwortet. Das wäre nämlich schon jemand, der die

Fähigkeit zu antworten und *nicht* zu antworten hätte“ (vgl. Kap. V, Fußnote 363). Im Gegenteil erfolgt die Antwort des Selbst auf Fremdes schon vorbewusst: „Der gesamte Leib betätigt sich als ein ‚leibliches Responsorium‘. Die Sprache macht explizit, was wir im Sinne haben, doch die Responsivität fungiert auch präverbal“ (vgl. Kap. V, Fußnote 365). In dieser Antwort auf Fremdes, das das Selbst immer wieder in Unruhe versetzt, verortet Waldenfels auch die Entstehung einer „responsiven Rationalität“: Der „Logos“ erwächst „aus dem Pathos“: (vgl. Kap. V, Fußnoten 359 und 360). In den Antworten des Selbst liegt so immer ein Moment des Unkontrollierbaren: denn Antworten ist ein „Reden und Tun, das auf fremde Ansprüche antwortend sich selbst überrascht“ (vgl. Kap. V, Fußnote 384).

In Berufung auf Merleau-Ponty und Bachtin betont Waldenfels immer wieder, dass sich in den Raum des Selbst das Fremde stets schon „eingenistet“ hat. Der eigene Leib des Selbst ist als „*halbfremde[r] Leib*“ zu bezeichnen, der nicht nur mit der Welt geteilt wird, sondern auch in vielen Situationen für sich selbst undurchschaubar bleibt (vgl. Kap. V, Fußnote 351). In seiner eigenen Stimme sprechen viele andere/fremde Stimmen mit (vgl. Kap. V, Fußnote 352). Der vertraute Raum, der das Selbst umgibt, kann von einem Moment auf den nächsten zu einem fremden Raum werden (vgl. auch Kap. II.2.3 u. II.2.4). Auch Luhmann schreibt, dass die verschiedenen systemischen Prozesse, die Teil der menschlichen Existenz sind, in ihrer ganzen Komplexität füreinander letztlich „Blackboxes“ sind: „Das Bewusstsein hat einige Kenntnis von seinem Körper, es weiß zum Beispiel, dass es seinen Körper bewegen muss, um sein Gesichtsfeld zu ändern. Aber es weiß nicht und könnte auch nicht nachvollziehen, wie sein Gehirn aktuell operiert“ (vgl. Kap. V, Fußnoten 100 u. 101). Auch das kommunikative Verstehen von Menschen bleibt für Luhmann letztlich eine „Konsensfiktion“ – zu undurchschaubar ist für die beteiligten Psychen das Eigenleben der kommunikativen Prozesse: „Verstehen ist praktisch immer ein Missverstehen ohne Verstehen des Miss“ (vgl. Kap. V, Fußnote 104 und 103).

Angeichts dieser Annäherungen an die Fremdheit des Selbst ist erneut Luhmanns Begriff der *Autopoiesis*, wörtlich der Selbst-Schaffung, näher zu beleuchten. Wie bereits in Kapitel V.4.3 ausgeführt, ist der Begriff nicht unkritisch zu betrachten. Was Luhmann mit ihm meint, bleibt etwas missverständlich, auch weil er den Begriff in einem etwas anderen Sinne interpretiert, als dies Maturana und Varela tun, von denen Luhmann den Begriff übernimmt (vgl. Kap. V, Fußnote 170). „Um [...] Missverständnissen vorzubeugen“, schreibt Luhmann, „sei betont, dass der Begriff ‚*Autopoiesis*‘ mit Bedacht gewählt und genau gemeint ist. Es geht keineswegs um ‚*Authypostasis*‘. Autopoiesis besagt nicht, dass das System allein aus sich heraus, aus

eigener Kraft, ohne jeden Beitrag aus der Umwelt existiert. Vielmehr geht es nur darum, dass die Einheit des Systems und mit ihr alle Elemente, aus denen das System besteht, durch das System selbst produziert werden“ (vgl. Kap. V, Fußnote 158). Auch wenn Luhmanns Bestreben, die konstitutiven Elemente des Systemaußen ins Systeminnere zu internalisieren, kritisch betrachtet werden kann (vgl. Kap. V, Fußnote 160), versteht er die autopoietische Selbstschaffung nicht so umfassend, wie ihm manche Kritik vorwirft. Luhmann betont an vielen Stellen, dass es natürlich Voraussetzungen bzw. externe Bedingungen für die systemische Autopoiesis gibt (Luhmann spricht hier gewöhnlich von „strukturellen Kopplungen“). Es kann hier also auch in Übereinstimmung mit Luhmann festgehalten werden, dass sich ein Selbst nicht allein aus sich selbst schafft – und schon gar nicht sein Selbstbewusstsein (vgl. Kap. V, Fußnote 148).

Es wurde in vorliegender Studie daher vorgeschlagen, den Begriff der Autopoiesis um die begriffliche Modifikation *Allopoiesis heautou* zu ergänzen – um auszudrücken, dass das Selbst durch etwas vom ihm selbst „Verschiedenes“ initiiert wird (vgl. S. 236). Das individuelle Selbst ist gezeugt und geboren von anderen, seine Biographie geprägt durch geschehene Ereignisse, sein Verhalten bestimmt durch neuronale Prozesse, gesellschaftliche Kategorien und genetische Dispositionen usw. – diese Aufzählung ließe sich leicht weiter fortsetzen. Das menschliche Selbst in all seinen Voraussetzungen vollständig zu erklären, hieße – wörtlich gemeint – ein ganzes Universum zu erklären. Jedes Selbst ist für sich eine Mannigfaltigkeit, zusammengesetzt aus fremden Elementen. Auf kaum erklärbare Weise aber entsteht aus diesen eigentlich fremden Ordnungen – Luhmann würde sagen, indem systemische Prozesse selbstreferentiell miteinander verknüpft werden – ein konkretes eigenes Selbst. Im Bezug auf sich Selbst entsteht nun eine Kontinuitätslinie, über die das Selbst bestimmbar ist. Auch Foucault schreibt: „Das Selbst, zu dem man in Beziehung steht, ist nichts anderes als die Beziehung selbst“ (vgl. Kap. V, Fußnote 279).

Innerhalb dieser Selbstreferenz sind aber wie ausgeführt zwei unterschiedliche Ebenen zu differenzieren: eine bloß prozesshafte Ebene, die den Organismus des Selbst als solchen hervorbringt und damit die Grundlage für die Erfahrung des Selbst schafft; und eine explizitere Ebene der Selbstreferenz, die dem *Bewusstsein* des Selbst zugänglich ist. Diese zwei Ebenen der Selbstreferenz – die sich *objekthaft* aufeinander beziehenden Prozesse und der *subjektive* Bezug auf sich selbst – werden von Luhmann nicht immer trennscharf unterschieden (vgl. Kap. 3.1.2). Offen bleiben muss hier, ob sich Luhmanns Thesen zur *Autopoiesis des Bewusstseins* so halten lassen – wenn sie nahelegen, dass das menschliche Bewusstsein im bewussten Bezug auf

sich selbst sich auch *selbst konstituiert*. Um zu verstehen, in welchem Verhältnis *neuronale* Impulse im Gehirn und aber der Selbstbezug der *Gedanken* stehen, bieten sich aktuelle neurobiologische Forschungen als Referenztheorie vielleicht noch stärker an als die Systemtheorie. Vieles ist heute ohnehin noch nicht ausreichend erforscht.

Gleichwohl bietet die Auseinandersetzung Luhmanns Systemtheorie interessante Begriffe, sich dem Phänomen des Selbst anzunähern. Wichtig ist, dass Luhmann unter der Überschrift „Selbstreferenz“ immer wieder auf die Prozesshaftigkeit von Systemen hinweist. Ein Selbst ist nie statisch. Es handelt im Moment und verändert sich von Moment zu Moment. Der Aspekt der Zeitlichkeit, auf den Luhmann mit Nachdruck hinweist, ist hier zentral (vgl. S. 235). Interessant ist auch der Begriff der „Emergenz“: Mit ihm lässt sich das „Mehr“ erfassen, das entsteht, wenn aus bestimmten Vorbedingungen eine neue systemische Ebene erwächst, die allein durch diese Voraussetzungen nicht mehr hinreichend beschreibbar ist: wenn etwa aus den prozesshaft ablaufenden neuronalen Bezügen in *emergenter* Weise ein Bewusstsein entsteht, das *mehr* ist als die Summe aller neuronaler Verknüpfungen – und so auch einen bewussten Selbstbezug ermöglicht. Luhmann macht deutlich, dass eine neue Systemebene eine Anpassung des neu entstehenden Systems an sich selbst erfordert. In diesem Sinne ist auch der Begriff der „Autopoiesis“ zutreffend: in der Bedeutung von *Selbsterhaltung* und *Selbstanpassung*. In all seiner Veränderlichkeit strebt jedes Selbst danach, sich selbst zu erhalten, sich seiner selbst zu versichern und folgt seinen inneren Regeln und Logiken. Von *Autopoiesis* ließe sich sprechen, um diese Selbstanpassung zu verdeutlichen, von *Allopoieis heautou*, um zu verdeutlichen, dass ein Selbst immer durch etwas vom ihm selbst „Verschiedenes“ hervorgebracht wird.

Hier ist jedoch noch eine entscheidende Anmerkung zu machen: Wenn Luhmann vom Selbst spricht, hat er eine spezifische selbstreferentielle Systemform im Sinn. Wenn dagegen Foucault und Waldenfels vom Selbst sprechen, meinen sie damit zumeist den Menschen als existenzielle Einheit. Für Luhmann stellt es wie gesagt eine „Erkenntnisblockierung“ dar, die soziologische Analyse der Gesellschaft nur nach der Kategorie Mensch auszurichten (vgl. Kap. V, Fußnote 62). Diese Position hat sicher ihre Berechtigung, wenn wie bei Luhmann bestimmte Spezifika von einzelnen Systemarten herausgearbeitet werden sollen. Dennoch lässt sich Luhmanns „antihumanistischer“ Theorie entgegenhalten, dass die „existenzielle Einheit“ eines Menschen eine eigene Form der Emergenz darstellt, die spezifische Selbstanpassungen erfordert und deswegen nicht einfach zu vernachlässigen sein kann. Das Selbst eines individuellen Menschen ist nicht einfach die Summe seiner Subsysteme, sondern erwächst als *neue* Dimension aus der *Interaktion* dieser Subsysteme.

Es ist manchmal schwer zu beantworten, wer im Verhältnis von Ordnung und menschlichem Selbst die treibende Kraft ist, wer also ordnet und wer geordnet wird. Am treffendsten ist es deshalb wohl, wie Waldenfels zu schreiben, dass sich der Mensch stets in einem Spannungsfeld aus Ordnen und Geordnetwerden bewegt (vgl. Kap. V.3.3.2). Dies bedeutet auch, dass, wie Waldenfels schreibt, der einzelne Mensch den ihn betreffenden Ordnungen *nie völlig angehört* (vgl. Kap. V.3.3.3). Ein Mensch ist immer im „Zwischen“ verschiedener Ordnungen, im Wechselspiel von *innen* und *außen*. Aus diesem Grund kann das menschliche Selbst sich zu sich selbst in Beziehung setzen. Trotz seiner vielfältigen Fremdbestimmtheit kann das Selbst sich selbst beobachten, seine Ansichten widerrufen und seine Umwelt und sich selbst verändern – weil es in sich vielfältig und widersprüchlich ist. Das Selbst ist in einem Schwellenzustand zwischen den Ordnungen, indem es aus einer Ordnung in die nächste blickt, keiner ganz angehörend. Die Beziehung des Selbst zu sich selbst ist immer auch eine Beziehung zu den eigenen Fremdheiten. In Kapitel II.3.3 wurden bereits „eigentlich, aber“-Strukturen beleuchtet, die auf die Existenz „multipler Kategoriensystemen“ hindeuten, aus deren *Unterschiedlichkeit* das menschliche Selbst eine *Synthese* bilden muss. Aufgrund dieser inneren Vielfältigkeit ist es auch kein Wunder, dass das Selbst in seinen Antworten auf Fremdes, wie Waldenfels schreibt, oftmals „sich selbst überrascht“ (vgl. oben).

Bemerkenswert sind vor diesem Hintergrund *Erfahrungen von Eigenheit*, die es ja auch gibt – obwohl das Selbst gewissermaßen aus Fremdheiten zusammengesetzt ist, die nicht ursprünglich aus dem Selbst herrühren. Mit Erfahrung von Eigenheit ist aber nicht ein einfaches Bei-sich-selbst sein gemeint, zum Beispiel beim Ausführen einer alltäglichen Routine oder vielleicht auch im Rahmen eines Flow-Erlebens. Denn dieses Bei-sich-sein ist ein Zustand, in dem genau betrachtet noch gar kein Eigen und Fremd existieren. Die Scheidung von „Eigen“ und „Fremd“ muss erst durch ein Erfahrungsereignis in Gang gebracht werden. Erfahrung ist mit Waldenfels nach wie vor als ein disruptiver Prozess verstanden, eben hervorgerufen durch ein Ereignis, das ein Selbst aus seiner Routine reißt. Dieser Bruch der Routine wird zunächst immer mit einer Konstruktion des „Fremden“ beantwortet, an die sich in manchen Fällen eine nachträgliche Konstruktion des „Eigenen“ anschließt. Es existieren allerdings auch Fälle, in denen ein Selbst *im Fremden*, das in seine Erfahrung eindringt, *sich selbst* erkennt. „Ich ist ein anderer“ (vgl. S. 57) kann nicht nur bedeuten: Ich in Abgrenzung zum Anderen/Fremden, sondern auch ein Wiedererkennen des Ichs im Anderen/Fremden: Ein Kleinkind entdeckt, dass die Bewegungen, die es an seinem Gegenüber beobachtet, die eigenen im Spiegel sind; eine Person bemerkt, dass eine erfahrene Sache wirklich einem eigenen Wunsch entspricht; oder sie erlebt eine Art Resonanzempfinden, in dem sie fühlt, dass ein Ort, ein Ding, eine Person wirklich zu ihr selbst

passt und dazugehört. Hier hat Husserls Figur des „Alter ego“ (vgl. S. 162) tatsächlich eine gewisse Berechtigung.

Solche Erfahrungen von Eigenheit oder Zugehörigkeit müssen nicht harmonisiert werden. Genauso wie Luhmann in Bezug auf die soziale Kommunikation auf „Konsensfiktionen“ verweist (vgl. Kap. V, Fußnote 103), lässt sich dies ebenso für die Erfahrung eines *Konsenses mit sich selbst* behaupten. Gleichwohl liegt darin noch kein Grund, individuelle Erfahrungen der Eigenheit herabzuwürdigen. Erfahrungen des Eigenen sind genauso ernstzunehmen wie Erfahrungen des Fremden. Es besteht jedenfalls die Hoffnung, dass es Menschen gegeben ist, nicht nur wie bei Lévinas die „Spur“ eines fremden Anspruches in den inneren Ordnungen zu entdecken, sondern auch die „Spur“ eines eigenen Anspruches an sich in sich selbst (vgl. zum Begriff der Spur Kap. IV.4.2). Foucault hat seine eigene, individuelle Spur so zu beschreiben versucht: „Was mich betrifft, so kam ich mir wie ein Fisch vor, der aus dem Wasser hochspringt und auf der Oberfläche eine kleine, kurze Schaumspur hinterlässt und der glauben machen will oder glauben möchte oder vielleicht tatsächlich selbst glaubt, dass er weiter unten, dort, wo man ihn nicht mehr sieht, wo er von niemandem bemerkt oder kontrolliert wird, einer tieferen, kohärenteren, vernünftigeren Bahn folgt“ (vgl. Kap. V, Fußnote 49). Nach solch einer *Spur* scheint (zumindest in Teilen) auch das Programm einer Subjektorientierung zu suchen, was als ethisches Programm jedoch kein kleiner Anspruch ist.

4.4.3 Religionspädagogische Folgerungen

Es gibt viele Gründe, gegenüber den Möglichkeiten eines pädagogischen Programms skeptisch zu sein, das den Lernprozess vom individuellen Erfahrungshorizont der Lernenden aufbauen will. Viele Einschränkungen sind in diesem und in den vorherigen Kapiteln deutlich geworden: Es ist zunächst fraglich, wie sich der *Vielzahl individueller Perspektiven* nachspüren lässt, die während eines Lernprozesses aufscheinen. Denn für diese Spurensuche kommen zahlreiche Individuen in Betracht: die verschiedenen Personen, die einer Lerngruppe angehören, sowie die Personen, die sie unterrichten – es wird aber auch oft über Personen gesprochen, die nicht anwesend sind. Wie kann die Vielzahl individueller Ansprüche, die hinter diesen Perspektiven verborgen sind, jemals angemessen gewürdigt werden? Die Verständnisschwierigkeiten, die Lévinas allein für das Gespräch von einem Ich und seinem direkten personalen Gegenüber herausgearbeitet hat (vgl. Kap. IV.3.3), sind hier noch einmal um ein Vielfaches potenziert. Es stellt sich erneut die Frage, wie ein Ich Zugang zu Erfahrungen gewinnen kann, die es nicht selbst macht (vgl. Kap. IV.3.1). Zu Beginn dieses Kapitels wurde außerdem problematisiert, dass jede Orientierung am Subjekt von sozial verhandelten *Subjektbildern* beeinflusst wird.

Doch nicht nur die Suche nach dem Subjekt ist von solchen Subjektbildern geprägt, sondern auch die subjektive Erfahrung selbst, nach der gesucht wird, ist kollektiv mitbestimmt. Subjekte entwickeln ihre Subjektivität, die der Raum ihrer Erfahrungen ist, immer auch im Horizont gesellschaftlicher Subjektformen. Dies ist aber nur eine Form von Fremdheit, die sich in die „eigene“ Subjektivität einnistet. Die subjektive Erfahrung wird auch durch *körperliche und kognitive Dispositionen* determiniert, frühere Gedanken lenken die aktuellen, und die wieder die zukünftigen. Schließlich ist auch noch eine *innere Widersprüchlichkeit* wie die Existenz von multiplen Kategoriensystemen zu beachten, aus deren konkurrierenden Ordnungsprozessen die bewusste Ich-Erfahrung oftmals nur mühsam eine Synthese bilden kann.

Diese ganzen Komplexitäten vor Augen, die ein Subjekt überformen, ist hier erneut zu fragen: *Gibt es überhaupt einen „inneren Kern“*, eine Essenz dieser verschiedenen Subjektivitäten, einen überdauernden Anspruch eines Selbst? Verweist die Spur individueller Perspektivität, die im Rahmen einer Subjektorientierung aufgedeckt werden soll, auf mehr als auf eine situative Momentaufnahme eines Ich-Zustands? Die Möglichkeiten der Subjektorientierung sind auf vielerlei Weise eingeschränkt: durch die Quantität der Perspektiven, durch die Diskrepanz der unterschiedlichen Erfahrungen und durch die „Bodenlosigkeit“ des Unterfangens: Schließlich bleibt es fraglich, ob durch die verschiedenen Subjektivitäten und Dispositionen, die ein Ich bestimmen, jemals zu einem inneren Kern vorgestoßen werden kann, das ein Ich als solches ausmacht. Für die Theorie interreligiöser Bildung hat diese Skepsis gravierende Konsequenzen: sowohl für die Rede von Perspektivität und Perspektivenwechsel als auch für das Verständnis von Fremdheitserfahrungen.

Es gibt jedoch genauso genügend Gründe die Orientierung am Subjekt, Selbst, Ich nicht einfach aufzugeben – eben weil es, wie Waldenfels schreibt, „als solches nicht zur Wahl“ steht. Trotz aller Fremdbestimmung und aller inneren Veränderung existiert jedes Selbst eine individuelle Lebensspanne lang, die irgendwann nach der Zeugung beginnt und spätestens mit dem Tod endet. Über diese Zeitlichkeit mit individuellen Erfahrungen, auch Fremdheitserfahrungen, ist das Selbst bestimmbar. Auch das Menschenbild der meisten Religionen und Weltanschauungen fordert es, die Orientierung an der Einzigartigkeit eines jeden Menschen nicht aufzugeben. Ob ein Ich in all seiner Singularität über den Tod hinaus auf irgendeine Weise überdauert oder erinnert wird, ist eine noch weitergehende religiöse Frage: Ist seine Zeit in irgendjemandes Händen? Schließlich besteht noch der für vorliegende Studie wohl entscheidendste Grund: dass jede Erfahrung und Zuschreibung von Fremdheit nur von einem positionellen Standpunkt aus zu denken ist. Die Theorien von Luhmann, Foucault und Waldenfels belegen die zentrale Rolle,

die die Perspektivität der Weltwahrnehmung hat. Die an einem Lernprozess Beteiligten sind niemals als „Tabula rasa“ zu verstehen, wie auch Manfred Pirner schreibt (vgl. Kap. III, Fußnote 301). Ungeachtet ihrer religiösen Vorbildung stehen sie den Inhalten interreligiöser Bildung nie neutral gegenüber.

Die Beschäftigung mit der Instanz des Selbst eröffnet aber noch weitere Möglichkeiten, mit der Dynamik von Fremdheitserfahrungen umzugehen: Ein Ich kann zwar über seine Erfahrungen von Fremdheit, die es macht, im Moment der Erfahrung nicht einfach hinweggehen. Die aufgezeigte Dynamik des Selbst hat aber auch zur Folge, dass die Fremdheitserfahrungen des Selbst *nicht statisch* sind. Sie verändern sich je nach Kontext, emotionaler Verfasstheit und Selbstsicherheit, aber auch durch die Lernerfahrungen des Selbst. Luhmann legt dar, dass keine systemische Ordnung existiert, die nicht prinzipiell veränderbar wäre – es gibt nur leichter und schwerer zu ändernde Ordnungen. Systemveränderungen gelingen nach Luhmann umso leichter, *je weniger* die zu verarbeitenden Impulse die grundsätzliche Struktur eines Systems hinterfragen (vgl. S. 241). Daher ist eine Fremdheitserfahrung umso größer, je mehr Ordnungen des Selbst *gleichzeitig* durch das „Außer-ordentliche“ angefragt werden – bzw. je wichtiger eine hinterfragte Ordnung für andere Ordnungen des Selbst ist. Je größer die existenzielle Bedeutung von hinterfragten Ordnungen ist, umso länger wird eine Fremdheitserfahrung präsent bleiben und umso schwerer wird sie zu überwinden sein. Hier ist aber eine innere Widersprüchlichkeit der Ordnungen des Selbst zu beachten: „Eigentlich, aber“-Strukturen in der Beschreibung des „Fremden“ können darauf hinweisen, dass bestimmte Ordnungen angefragt sind, während weitere Ordnungen des Selbst das erfahrene „Fremde“ gut einordnen können. Diese innere Widersprüchlichkeit der Ordnungen aufzudecken, ist nicht nur ein gutes Mittel gegen vereindeutigende Othering-Bilder, sondern kann auch mancher Erfahrung von Fremdheit ihre Bedrohlichkeit nehmen.

Wie nun schon oft dargelegt wurde, wäre es zu einfach gedacht, das Selbst, das Fremdheit erfährt, pauschal als Raum des Eigenen zu verstehen. Die „eigene“ Perspektive ist immer von Fremdheiten durchzogen. Sie geht im Sinne einer *Allopoiesis heautou* sogar aus einer Vielzahl an Fremdheiten hervor – wobei Fremdheiten hier eigentlich der falsche Ausdruck sind, da sie dem Selbst meist nicht bewusst sind. Erst wenn das Selbst erfährt, dass die Strukturen, die es als Selbst bedingen, außerhalb seiner Kenntnis und Kontrolle liegen, kann es zur Erfahrung eines fremden Selbst kommen.

In diesem Sinne ist es nicht verwunderlich, dass die „eigene“ religiöse Perspektive Lernenden nicht so zu eigen ist wie zunächst gedacht – es ist sogar der Normalfall. Unter Eigenheit einer

religiösen Perspektive sollte auch nicht einfach verstanden werden, dass Lernende in einer bestimmten religiösen Gemeinschaft sozialisiert sind, Gebete aufsagen können oder Rituale befolgen. Einfache Rückfragen, *warum* dies oder jenes getan wird, werden in den allermeisten Fällen die tiefe Fremdheit der „eigenen“ religiösen Praxis aufdecken – und zeigen, dass hier das befragte Selbst einer Ordnung gefolgt ist, über deren Aufbau und Zustandekommen es höchstens geringfügige Kenntnisse hat. Ordnungen, nach oder in denen Menschen leben, sind diesen Menschen selbst meist nicht *als Ordnung* bewusst und können deswegen nicht wirklich als eigen im Sinne von *vertraut* bezeichnet werden (vgl. auch das vorherige Kapitel V.4.3).

Dies bedeutet aber nicht, dass es keine Räume der Vertrautheit im menschlichen Leben gäbe. Oben wurden bereits *Erfahrungen des Eigenen* angesprochen. Bei ihnen handelt es sich nicht einfach um ein Funktionieren nach bestimmten Ordnungsprozessen, sondern um ein disruptives Ereignis, dass ein Selbst aus dem Lauf seiner Ordnungen herausreißt und es neu aufmerksam werden lässt. Auch hier werden Ordnungen *als* Ordnungen sichtbar, doch sie werden zugleich als *eigene, vertraute* Ordnungen erkannt – im bewussten Bezug auf sich selbst. Gewiss beruht jede Selbsterfahrung oder auch die schrittweise Herausbildung eines Selbstkonzeptes nur auf vorläufigen Konstruktionen. Hierin liegt jedoch kein Grund, diese bewussten Erfahrungen, Wahrnehmungen des Selbst herabzuwürdigen. Prozesse, innerhalb derer *die „eigenen“ Fremdheiten vertraut* werden, in denen etwas zunächst von außen Wahrgenommenes *als Eigenes* entdeckt und angenommen wird, können mit regelrechten Glücksgefühlen verbunden sein.

Foucault schreibt: „Das Selbst, zu dem man in Beziehung steht, ist nichts anderes als die Beziehung selbst“ (vgl. Kap. V, Fußnote 279). Dies gilt ebenso für die Teile des Selbst, die sich mit der eigenen Beziehung zu religiösen und weltanschaulichen Fragestellungen befassen. Subjektorientierung wäre so verstanden die *Ermöglichung, sich zu sich selbst in Beziehung zu setzen* – mit dem Ziel, zumindest einen Teil dieser inneren Beziehungen für das eigene Selbst offenzulegen und so verstehbar zu machen.

Lernansätze, die die Suche nach der „Spur“ des Eigenen von den *Rahmenbedingungen* dieser Suche aus denken, können vielleicht manche Schwierigkeiten, die Lévinas aufzeigt, entkräften. Es geht nicht vor allem darum, Zugang zu fremden Erfahrungen zu gewinnen, die nicht die des eigenen Ichs sind, sondern es ist bereits viel gewonnen, wenn die verschiedenen Subjekte in einem Lernkontext mit ihren *eigenen fremden Erfahrungen vertraut* werden.

Es ließe sich hier sicher einwenden, dass Derartiges in interreligiöser Bildung längst praktiziert wird. Der Forschungsstand zur Theorie interreligiöser Bildung zeigt gleichwohl, dass viele Ansätze so von der individuellen Erfahrung oder Perspektive der Lernenden aus konzipiert werden, als existierte der *Hiatus* zwischen der Ich-Erfahrung und der ich-fremden Erfahrung gar nicht. Natürlich kommt kein Entwurf eines Lernprozesses ohne Subjektivierungen aus, d. h. ohne Konstruktionen des mutmaßlichen Wissenstandes oder der Positionalität der Lernenden. Bedenklich wäre es allerdings zu glauben, hiermit sei schon alles gesagt und es ließen sich die (Fremdheits-)Erfahrungen der Lernenden in irgendeiner Weise als bekannt voraussetzen (dies können nicht einmal die Lernenden bei sich selbst). Im schlimmsten Fall mündet so eine Konzeption in einem Othering-Scheinkonsens: „Jeder weiß, wer zu den ‚Fremden‘ gehört“ (vgl. Kap. II, Fußnote 100).

Zuletzt kann die beständige Suche nach den Erfahrungen der Lernenden eine wichtige Frage verbergen: *Von welcher Position* aus wird eigentlich nach einer Subjektorientierung gefragt: Bezieht die sich am Subjekt orientierende Person *auch ihr eigenes Subjekt* in die Suche mit ein? In vielen Veröffentlichungen zu einer subjektorientierten (inter-)religiösen Bildung fällt auf, dass die Positionalität der Lehrkräfte nur wenig thematisiert wird – so auch im eingangs zitierten Wiri-Lex-Artikel von Herrn Boschki zum Thema Subjekt (vgl. auch S. 193). Es ist zudem eine bedeutende semantische Unterscheidung zu konstatieren, wenn bei den Lernenden vielfach von einer Subjektorientierung, im Gegensatz dazu aber bei den Lehrkräften von einer *Professionalisierung* gesprochen wird. Professionalisierten Personen wird im Horizont der Wortbedeutung zumeist kein besonders intensiver Ausdruck des eigenen Erfahrungserlebens zugestanden – aber welche Rolle spielen Fremdheits- und Eigenheitserfahrungen der Lehrkräfte in interreligiöser Bildung?

Insgesamt zeigt sich, dass die Orientierung am Subjekt noch konsequenter und gleichzeitig mit noch mehr Bedacht durchzuführen ist. Genau genommen braucht es anstatt des von Karlo Meyer vorgeschlagenen „doppelten Individuenrekurses“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 204) einen mindestens *vierfachen Bezug* auf das Individuum/Subjekt: Es ist mit Sicherheit wichtig, auf die Individualität von (Fremdheits-)Erfahrungen einzugehen und auf eine individualisierende Darstellung von religiösen Zeug-nissen zu achten. Daneben sind aber zwei weitere Perspektiven ebenfalls bedeutend: Zu beachten ist erstens, dass eine Subjektorientierung in interreligiöser Bildung die *subjektive Sicht der Lehrperson* nicht einfach *übergeht*. Dabei geht es nicht allein, wie auch Meyer vorschlägt, um die Reflexion eigener Vorurteile und Verstehensstrukturen,⁴¹²

⁴¹² Meyer (2019), S. 417.

sondern um ein prinzipielles Problem: Denn die lehrende oder einen Ansatz konzipierende Person ist diejenige, die die Zuordnungen von „Eigen“ und „Fremd“ für den Lernprozess *im Grundsatz anlegt*. Nicht unbedingt müssen aber am Lernvorgang beteiligte oder von ihm betroffene Individuen die Zuordnungen *gleich empfinden* wie die lehrende oder konzipierende Person. Dies gilt zunächst für die aus Lehrkraftsicht konstruierten *Subjekte* einer „eigenen“ Lerngruppe. Auf der anderen Seite ist es sogar wahrscheinlich, dass das konstruierte *Objekt* der Fremdheitserfahrung, wenn es eine Person ist, sich als Individuum nicht *gleichermaßen als fremd* begreift, wie es dargestellt oder erfahren wird. Es ist so noch eine zweite Perspektive zu ergänzen, die zugleich die herausforderndste ist: Sie fragt, ob die *Darstellung* einer subjektiven Perspektive dem nicht direkt zugänglichen *individuellen Anspruch* dieser Perspektive *entspricht* – indem sie Subjektbilder und Subjektivierungen selbstkritisch hinterfragt. Ein solcher Ansatz muss quasi *hinter* die „eigene Darstellung“ des „anderen/ fremden Subjekts“ blicken und hinterfragen, welche individuelle Ansprüche des dargestellten Subjekts *durch die „Darstellung“ selbst* verdeckt wurden (vgl. Kap. IV.4.6).

**VI. ORDNUNGEN DES EIGENEN UND
FREMDEN MACHTKRITISCH
HINTERFRAGEN – POSTKOLONIALE
UND OTHERINGTHEORETISCHE
ERWEITERUNG**

1. Verbindungslinien: philosophische, ordnungstheoretische und religionspädagogische Anknüpfungspunkte

Wie nun schon mehrfach deutlich gemacht wurde, wohnt allen Ordnungen eine machtvolle Dimension inne. Aus den Klärungen von Kapitel V ergeben sich so auch Potentiale, Ordnungen interreligiöser Bildung in einer machtkritischen Weise zu untersuchen. Denn das Phänomen Ordnung lässt sich unter zweierlei Gesichtspunkten betrachten: Eine Ordnung lässt sich mit dem Ziel beschreiben, sie zu verstehen, oder mit dem Ziel, sie zu verändern. Das ist vielfach das Spannungsfeld, in dem sich Ordnungstheorien bewegen.

Im Folgenden sollen die dargestellten Ordnungstheorien im Blick auf eine zentrale Perspektive geschärft werden: wie mit Ausgrenzungsstrukturen und Othering pädagogisch umzugehen ist. Für das Thema Othering ist wie ausgeführt die postkoloniale Theorie eine wichtige Referenzwissenschaft. Allerdings kommen ihre Autor*innen vielfach zu ähnlichen Ergebnissen wie die in Kapitel V betrachteten Ordnungstheorien. Ausgrenzungsstrukturen lassen sich auch ordnungstheoretisch analysieren. Um noch einmal dezidiert auf das Problem des Otherings einzugehen, kann deshalb eine andere Form gewählt werden als in den Kapiteln IV und V. Nicht zuletzt können sich folgende Ausführungen auch auf die Vorarbeiten in Kapitel II.4.1 berufen, in der grundlegende Erkenntnisse zum Phänomen Othering zusammengefasst werden.

Die für die Otheringforschung maßgeblichen Autor*innen EDWARD W. SAID und GAYATRI CHAKRAVORTY SPIVAK stützen sich darüber hinaus auf Theorien, die bereits in vorherigen Kapiteln behandelt wurden. Saims „Orientalismus“ ist stark von Foucaults Philosophie beeinflusst¹ und auch Spivak setzt sich an vielen Stellen mit dessen Thesen auseinander.² Spivak beruft sich ebenso immer wieder auf Derrida³ und Lévinas⁴, die auch für Waldenfels große Bedeutung haben. Es bestehen also interessante Verbindungslinien zwischen den Ansätzen.

Im Folgenden sollen deswegen die Ausführungen aus Kapitel V aufgegriffen und aus einer otheringtheoretischen Perspektive gegengelesen bzw. gegebenenfalls ergänzt werden. Der Schwerpunkt der Untersuchung wird hier auf der Frage liegen, welche Möglichkeiten sich aus

¹ Markus Schmitz: Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen - Edward W. Said: »Orientalismus« und »Culture and Imperialism«. in: Julia Reuter, Alexandra Karentzos (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*, Wiesbaden 2012, S. 109–120.

² Castro Varela, Maria do Mar, Dhawan (2015), S. 193–203.

³ Ebd., bes. 177–183 u. 195.

⁴ Ebd., S. 181; John E. Drabinski: *Levinas and the postcolonial. Race, nation, other*, Edinburgh 2013, S. 67–81.

den rezipierten Ordnungstheorien ergeben, Ordnungen des Otherings aufzubrechen, die auch in interreligiöser Bildung bestehen.

Luhmann wählt einen relativ nüchternen Ausgangspunkt für seine Systemtheorie, nämlich ein „theoriemotivierendes Staunen darüber, dass überhaupt etwas zustandekommt“ (vgl. Kap. V, Fußnote 178). Sein kybernetischer Theorieansatz ist deshalb immer wieder in der Kritik, Züge eines „herrschaftslegitimierenden Weltbildes“ zu tragen (vgl. Kap. V, Fußnote 174). Nicht zu Unrecht muss sich Luhmann fragen lassen, inwiefern seine Theorien für einen Menschen hilfreich sind, der von Othering betroffen ist – ein theoriemotiviertes Staunen kann hier nicht wirklich der Ansatzpunkt sein. Dennoch birgt sein Ansatz einer Beobachtung zweiter Ordnung durchaus ein ordnungskritisches Potential, wie vor allem im folgenden Kapitel VI.2 dargestellt werden soll. Seine technisch beschreibende Systemtheorie stellt gleichwohl ein deutliches Gegengewicht zu stark normativen Ansätzen wie der postkolonialen Theorie dar.

Reproduzierte Othering-Strukturen haben auch selten etwas mit den existenziellen Einbrüchen „radikaler“ Fremdheit in die menschliche Erfahrung gemein, die Waldenfels vorwiegend untersucht. Denn die „Fremden“ des Otherings sind „nie Fremde im eigentlichen Sinne. Sie sind viel eher Vertraute: man kennt sie“ (vgl. Kap. II, Fußnote 84). Sie sind also nicht wirklich außer-ordentlich (vgl. Kap. V.4.2, Perspektive 2), aber gleichwohl strukturell „fremd“ gemacht (vgl. Kap. V.4.2, Perspektive 4). Mit Waldenfels ließen sich Praxen des Otherings auch unter der Überschrift „Abwehrmaßnahmen, Rettungsversuche und Aneignungsbemühungen“ (vgl. Kap. V, Fußnote 397) subsummieren, die angesichts einer drohenden Selbstentfremdung des Eigenen durch Fremdes zum Tragen kommen. – Doch ist dies schon die ganze Antwort? Zwar weist auch Waldenfels an vielen Stellen darauf hin, dass jeder Antwort auf Fremdes eine gewaltsame Struktur innewohnt. Es fällt mit Waldenfels' Begrifflichkeiten jedoch nicht immer leicht, zwischen der Gewaltsamkeit von *spontanen* behavioristischen Reaktionen auf erfahrenes Fremdes und *erlernten* Mechanismen des Otherings zu differenzieren. Ein interessanter Begriff ist in diesem Zusammenhang der der „strukturellen Fremdheit“ (vgl. S. 272f. und 275f.). Dies ist ein vielversprechender Terminus, der von Waldenfels aber nur wenig fokussiert wird.

Foucault hat sich intensiv mit Ordnungen der Macht auseinandergesetzt. Aus seinem Werk ergeben sich daher viele Ansatzpunkte des Widerstands gegen Othering. Dennoch wird auch Foucault vorgeworfen, seine Kritik an hegemonialen Strukturen nicht konsequent genug zu betreiben. Said, der seine Diskursanalyse des Orientalismus maßgeblich auf Foucault stützt, distanziert sich später kritisch von ihm, weil dieser Said zufolge zu mehr daran interessiert sei,

die herrschenden Umstände zu beschreiben, als diese tatsächlich zu verändern.⁵ Spivak wirft Foucault wie manche andere Kritiker*innen vor, seine eigene intellektuelle Privilegierung nicht genug zu reflektieren: „Ich habe darzulegen versucht, dass die substanzielle Sorge um die Politik der Unterdrückten, die den Reiz Foucaults oft ausmacht, über eine Privilegierung des Intellektuellen sowie des ‚konkreten‘ Subjekts der Unterdrückung hinwegtäuschen kann, die den Reiz in der Tat verstärkt.“⁶ In eine etwas andere Richtung geht folgende bereits zitierte Kritik an Foucaults Philosophie: „Obwohl alles an seiner Kritik der Moderne auf das Leiden des menschlichen Leibes unter den disziplinierenden Akten der modernen Machtapparate konzentriert scheint, findet sich in seiner Theorie nichts, was dieses Leiden *als* Leiden artikulieren könnte“ (vgl. Kap. V, Fußnote 268).

Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass die in Kapitel V behandelten Ordnungstheorien in machtkritischer Perspektive geschärft werden müssen: Welche *Möglichkeiten* hat das einzelne *Subjekt*, die machtvollen *Ordnungen* zu *verändern*, die über die Gestalt des „Fremden“ in interreligiöser Bildung mitbestimmen? Die folgenden zwei Kapitel werden aber zugleich zeigen, dass die rezipierten Theorien von Luhmann, Foucault und Waldenfels in der Tat eine Vielzahl von Werkzeugen bereitstellen, um gegen Otheringstrukturen vorzugehen. Jedoch sind die von Spivak genannten Aspekte wichtige Leitlinien, um das kritische Potential der Theorien herauszuarbeiten: die Orientierung am „konkreten“ Subjekt der Unterdrückung sowie eine Reflexion eigener Privilegierung.

Die folgenden Ausführungen knüpfen direkt an die Ergebnisse des vorangegangenen Kapitels an und stellen daher eine Erweiterung der religionspädagogischen Würdigung in Kapitel V.4 dar. An geeigneter Stelle werden Erkenntnisse aus der postkolonialen Otheringforschung miteinbezogen. Hierzu wird auf Inhalte von Kapitel II.4.1 Bezug genommen. Kapitel VI.2 befasst sich mit den Möglichkeiten, Ordnungen des Otherings zu verändern (sei es aus einer betroffenen oder einer solidarischen Position heraus). Kapitel VI.3 fragt nach Möglichkeiten, den Anspruch des „Außer-ordentlichen“ des Otherings stellvertretend zu repräsentieren.

2. Ordnungen verstehen und kritisieren – sich innerhalb der Ordnungen verorten

Der Ordnungsbegriff vorliegender Studie ist wesentlich von Luhmanns Systemtheorie geprägt. Alle Ordnungen streben nach Eindeutigkeit, nach einer Integration des Außen in ihr Innen, sind operativ geschlossen und knüpfen selbstreferentiell an ihre inneren Begrifflichkeiten an, folgen

⁵ Castro Varela, María do Mar, Dhawan (2015), S. 112.

⁶ Spivak (2008), S. 67.

bestimmten Leitdifferenzen, um ihr zu Ordnenendes zu erfassen – doch sie haben dafür nur ihre ordnungsinhärennten Strukturen und Elemente zu Verfügung. Alle Ordnungen folgen so einer jeweils ordnungsspezifischen Struktur. Nur mit großer Vorsicht sind dagegen Luhmanns Ausführungen zu einem systemischen Selbst auf den Ordnungsbegriff vorliegender Studie zu übertragen (vgl. Kap. V.4.3 und 4.4). Zwar ist das menschliche Selbst auf vielfältige Weise geordnet, aber damit erhält noch nicht jede Ordnung automatisch ein eigenes Selbst. Sehr schwierig wird es, wenn mit Luhmann vom Selbst eines sozialen Systems gesprochen wird. Insbesondere zeigt sich dies beim Versuch, Luhmanns Thesen auf die Othering-Problematik zu übertragen.

Da Othering eine spezielle Form der Kommunikation ist, ließe sich Othering ebenso als soziales System bezeichnen. – Doch lässt sich auch von einem *Selbst des Otherings* sprechen? Die politischen und pädagogischen Implikationen, die damit einhergehen, sind sehr bedenklich. Wenn Othering-Narrative sich *selbst*-ständig beobachten und voneinander abgrenzen können, ähnelt dies leicht der vielfach kritisierten These von Huntingtons „Clash of Civilisations“ (vgl. Kap. III, Fußnote 190). Hier hilft es wenig, mit Luhmann einzuwenden, dass er selbst ja für soziale Systeme nach einem Beobachtungsbegriff strebt, der „nicht vorab schon psychisiert verstanden“ wird (vgl. Kap. V, Fußnote 141). Entscheidend ist, dass Luhmann vielfach die Kommunikationsleistungen der beteiligten Psychen derart in das Operieren eines sozialen Systems *internalisiert*, dass er von ihnen *abstrahieren* kann – und nur noch die Kommunikation von sozialem System A zu sozialem System B betrachten muss. In vorliegender Studie kann Autopoiesis der Kommunikation nur so verstanden werden, dass sich innerhalb einer kommunikativen Interaktion Kommunikationsstrukturen herausbilden, an die sich die Kommunikation anpassen muss. Dies gilt z. B. für Kommunikationskontexte, in der die *Erwartung eines geteilten „Wissens“* darüber besteht, „wer die Fremden sind“ – bzw. was mit „fremde Religion“ gemeint ist. Nie aber sollte der Ursprung dieser Kommunikationsprozesse verschleiert werden: das menschliche Selbst, das sich zu den kommunikativen Ordnungen in individueller Weise verhält (vgl. Kap. V.4.4). Denn Othering entscheidet nicht aus sich selbst heraus, Othering zu betreiben.

„Das Wort Mensch ist kein Mensch“, bemerkt Luhmann: „Es gibt nichts, was als Einheit eines Gegenstandes dem Wort entspricht. Worte wie Mensch, Seele, Person, Subjekt, Individuum sind nichts anderes als das, was sie in der Kommunikation bewirken. Sie sind kognitive Operatoren insofern, als sie die Berechnung weiterer Kommunikationen ermöglichen“ (vgl. Kap. V, Fußnote 124). Luhmann verortet den realen Menschen konsequent im Außen der

Kommunikation. An dieser hat ein Mensch nur über das Strukturelement „Person“ teil, die bestimmt, mit welchen Einschränkungen innerhalb eines Kommunikationssystems zu rechnen ist.

Mit der systemtheoretischen Sprache Luhmanns ist es jedoch sehr schwer, die Erfahrung eines Menschen zu beschreiben, der mit *Leib und Seele von Othering betroffen* ist. Ebenso schwer fällt es die Instanz darzustellen, die *Widerstand* gegen Othering-Strukturen leistet. Geeigneter hierfür erscheinen die Theorien Foucaults, deren machtkritische Zielrichtung sie zu einer wichtigen Referenztheorie für die postkoloniale Theorie machten,⁷ welche ja wiederum die Theorie des Otherings stark geprägt hat.

Besonders im Hinblick auf Mechanismen des Otherings ist zu fragen: Welche Möglichkeiten verbleiben dem einzelnen Subjekt angesichts der zahlreichen Ordnungen, die das Subjekt bestimmen, etwas an diesen Ordnungen zu ändern? Oder anders gefragt: Wie können einzelne Lernende, Lehrende oder Forschende gegen Othering in interreligiöser Bildung vorgehen, wenn sie dieses beobachten oder aber selbst von diesem betroffen sind?

2.1 Hartnäckigkeit von Othering-Strukturen (in interreligiöser Bildung)

Die Diagnose ist zunächst einmal wenig hoffnungsvoll: Heute lebende Menschen sind in eine Welt hineingeboren, in der frühere koloniale Machtverhältnisse bis heute reproduziert werden. Davon, dass die in Deutschland geborenen Menschen global gesehen auf der günstigeren Seite der Macht stehen, können sie sich nicht freimachen – es ist, wie Spivak sagt, ihre „burden of the fittest“⁸. Diese hegemoniale Grundstruktur differenziert sich in nationalen oder regionalen Kontexten jedoch weiter aus: Geschichtlich und gesellschaftlich konstruierte Differenzmarker wie „Hautfarbe“ oder sozial markierte religiöse Symbole wie das „Kopftuch“ bestimmen mit über gesellschaftliche Teilhabe oder den jeweiligen sozioökonomischen Status. Auch in der Sprache, Metaphorik, in kultureller Interaktion, in Geschlechterverhältnissen, in Wissenschaft und Wissen finden sich unzählige Relikte bereits überwunden geglaubter Machtstrukturen. Oft ergeben sich diese Strukturen aus der Intention, eine „eigene“ Identität zu konstruieren und diese Identität mit dem „Wissen“ um die „Fremdheit der Fremden“ zu stabilisieren (vgl. Kap. II.4.1). Menschen widersprechen sich oftmals eher inhaltlich selbst, als dass sie ihre klar abgrenzbaren Identitäten aufgeben (vgl. Kap. II.3.4).

⁷ Michael C. Frank (2012).

⁸ Castro Varela, Maria do Mar, Dhawan (2015), S. 208.

Auch in der Schule setzen sich gesellschaftliche Klassifizierungskämpfe „mit besonderer Heftigkeit“ fort. Hier reproduzieren ein „gleicher Wettbewerb unter Ungleichen“ sowie eine „Ungleichbehandlung Gleicher“ an vielen Stellen soziale Differenz – begründet sowohl durch institutionelle Strukturen als auch in intersubjektiven Interaktionen (vgl. Kap. II.4.3). Weiter erheben Schulbuchstudien immer wieder, dass sachlich falsche, aber identitätsstabilisierende Inhalte für lange Zeit in Lehrwerken bestehen bleiben (vgl. Kap. II, Fußnoten 79, 137 und 139).

Insofern ist es nicht verwunderlich, dass gesellschaftlich verstetigte, stereotype Bilder von Religionen, die Eva Maria Stögbauer aufzählt (vgl. Kap. III, Fußnote 318), auch in Lehrwerken, Materialien und Ansätzen von interreligiöser Bildung zu finden sind. Auch der Wissenstransfer von religionspädagogischen Ansätzen interreligiöser Bildung in die didaktische Praxis (und umgekehrt) gelingt nicht immer störungsfrei und wird von zahlreichen institutionellen Kräften beeinflusst. Dass in interreligiöser Bildung Othering-Strukturen auftreten, die sich bisweilen noch auf Argumentationsfiguren der Kolonialzeit zurückführen lassen; die sowohl institutionell als auch von Personen nicht als problematisch erkannt werden, weil sie gesellschaftlich gestützt sind; die im schlimmsten Fall auch sozioökonomische Differenzen mitbegründen – dies ist bis zu einem gewissen Maße leider wahrscheinlich und aufgrund der Vielzahl beteiligter Ordnungsinstanzen auch nicht leicht zu ändern. Wo finden sich also potenzielle Ansatzpunkte?

In seiner Spätphase untersucht Foucault Formen „des Widerstands gegen die Macht“, die in der „Beziehung seiner selbst zu sich“ liegen (vgl. Kap. V, Fußnote 273). Diese späte Wende wurde als „privatistisch“ und als „Elitismus“ kritisiert (vgl. Kap. V, Fußnote 305 und 306) und es lässt sich in der Tat fragen, inwieweit ein „freies Subjekt“ angesichts der Dominanz hegemonialer Ordnungen ein geeigneter Ausgangspunkt des Widerstands sein kann. Dennoch sollte das Veränderungspotential, das im Raum des individuellen Selbst liegt, nicht unterschätzt werden – zumal in pädagogischen Kontexten. Auch im Blick auf die Veränderung gesellschaftlich übergreifender Ordnungen wie Gesetze oder Konventionen fällt es schwer zu argumentieren, wie diese Veränderung unabhängig von individuellen Akteur*innen gedacht werden kann. Es geht bei dieser machtkritischen „Beziehung seiner selbst zu sich“ also nicht darum, nur den privaten Bereich zu verändern – sondern darum, durch ein Sich-in-ein-Verhältnis-setzen zu den „eigenen Ordnungen“ möglichst effektiv diejenigen Ordnungen zu erkennen, die ein Othering begünstigen. Waldenfels gibt zu bedenken: „Wo die Subjektivität sich nicht an eine bestehende Ordnung anlehnt, gerät sie ins Beliebige.“ (vgl. Kap. V, Fußnote 339). Im Rückgriff auf die Philosophie Merleau-Pontys kritisiert er die Husserl'sche Konzeption eines transzendentalen Subjekts und betont, dass das Subjekt immer schon mit den Ordnungen der Welt verschränkt

ist (vgl. Kap. IV.4.4). Durch diese Verschränkungen mit den Ordnungen der Welt erwächst aber so gleichzeitig die Möglichkeit, etwas an diesen Ordnungen zu verändern.

Die eher vom geordneten und ordnenden Menschen aus gedachten Theorien Foucaults und Waldenfels' stehen – wie gesagt – in einer gewissen Spannung zu Luhmanns Systemtheorie, die vom einzelnen Menschen abstrahiert, um das „Eigenleben“ von Ordnungen besser erklären zu können. Gerade diese verschiedenen Facetten aber erweisen sich in der Zusammenschau der Theorien als ertragreich. Dies soll nun zunächst in allgemeiner Form und dann mit Blick auf interreligiöse Bildung erläutert werden.

2.2 Theoretische Klärungen: Widerstandspotentiale gegen Othering-Strukturen

Wie im letzten Kapitel im Verweis auf Waldenfels deutlich wurde, geht das Ich/Selbst/Subjekt nie ganz in einer Ordnung auf, sondern befindet sich im Gegenteil immer im Schwellenzustand zwischen verschiedenen Ordnungen. Nur aus dieser Vielseitigkeit kann sich eine Beziehung zu sich selbst ergeben, die laut Foucault erst das Selbst hervorbringt (vgl. Kap. V.4.4). Die Rede vom freien Subjekt ist, wie oft deutlich wurde, mit Vorsicht zu bedenken. Auch Waldenfels betont an vielen Stellen, dass das Subjekt nicht „Herr [Dame] im eigenen Haus ist“. Trotzdem markiert das Selbst einen Souveränitätsbereich, der zumindest prinzipiell der eigenen Veränderungsmöglichkeit unterliegt. Aus „Nichts ist so schwer zu verändern wie sich selbst“ wird „Letztlich kann man sich nur selbst verändern“. Dies ist die Freiheit, die dem Ich verbleibt – darum ist es richtig, dass Foucault eine „Ethik des Selbst“ als „Praxis der Freiheit“ beschreibt (vgl. Kap. V.3.2.3). Allerdings ist die Motivation des Selbst, diese Freiheit in Anspruch zu nehmen, nicht frei von Voraussetzungen, sondern entsteht erst im Horizont einer „Allopoiesis heautou“ (vgl. Kap. V.4.4). Die Motivation zur Veränderung der Ordnungen, denen das Selbst angehört, kann zunächst nur von außen angestoßen werden. Doch da ein Selbst „in sich verschiedenartig“ ist, kann das Außen, das eine Veränderung bewirkt, auch im Zusammenspiel der Ordnungen *im eigenen Selbst* entstehen.

„Das Gute ist einförmig“, zitiert Waldenfels Aristoteles, „das Schlechte ist vielförmig.“⁹ Viele Ordnungskonzeptionen streben danach, innere Widersprüchlichkeiten zu vereindeutigen. In Kapitel V.4.4 wurde bereits auf „eigentlich, aber“-Strukturen Bezug genommen. Die in ihnen ersichtlich werdende innere Widersprüchlichkeit kann als Beleg für Unrichtigkeit, bisweilen für mangelnde Aufrichtigkeit der Argumentation gewertet werden. Deutlich zeigt sich dies am Satz: „Ich habe eigentlich nichts gegen Ausländer, aber ...“ In Entgegnung auf diesen Satz wird

⁹ Aristoteles, Nikomachische Ethik II, 6, 1106b, 28ff. - zitiert nach Waldenfels (1987a), S. 40.

manchmal spöttisch, manchmal wütend darauf hingewiesen, dass der erste Teil des Satzes nur dazu diene, die Ressentiments, die im zweiten Teil ausgedrückt werden, zu verschleiern.

Der weitere Verlauf des Gesprächs konzentriert sich dann meistens auf den Inhalt des „aber“-Satzes. Wie würde aber ein Gespräch aussehen, das beharrlich auf die Aussage des ersten Teilsatzes gelenkt wird, um zu verstehen, wie sie gemeint ist? Die Möglichkeit besteht, dass Perspektiven zum Vorschein kommen, die manche Aussagen des „aber“-Satzes kritisch hinterfragen – auch aus Sicht der Person, die den „ja-aber“-Satz zuerst formuliert hat.

Hiermit soll keine gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit oder Diskriminierung relativiert werden. Sicher ist die Diagnose häufig zutreffend, dass mit dieser rhetorischen Figur im Kern rassistische Argumente zustimmungsfähig gemacht werden sollen. Selbst die Zuschreibung „Ausländer“ ist oft problematisch, weil sie gegen bestimmte Menschengruppen verwendet werden kann, die zwar eine inländische Staatsbürgerschaft besitzen, aber auf diese Weise als „fremd“ markiert werden. Mit überzeugten Rassist*innen ein Gespräch zu führen, ist oftmals wenig zielführend bzw. in zahlreichen Lebenskontexten nicht angebracht.¹⁰ Allerdings sei noch einmal betont, dass rassistische Denkfiguren weiter verbreitet sind als bisweilen vermutet, und viele „Sprachverstecke für Rassekonstruktionen“ existieren (vgl. Kap. II, Fußnote 108). Für Arroganz gegenüber Menschen, die rassistischen Argumentationsmustern anhängen, besteht also wenig Grund.

Gerade in pädagogischen Kontexten ist es zudem wichtig, vor den sich zeigenden Othering-Strukturen, gleich welcher Art, nicht zu kapitulieren, sondern positive Potentiale aufzuzeigen. Die Formulierung „Ich habe eigentlich nichts gegen Ausländer“ mag vorgeschoben sein – und verweist dennoch auf dispositive Ordnungen in der Gesellschaft, die *gleichzeitig* zu Othering-Dispositiven existieren: Es sind Ordnungen, die das Gemeinsame von Menschen verschiedener Herkunft herausstellen und Mechanismen der Ausgrenzung sozial sanktionieren. Dass solche dispositiven Ordnungen das Denken und Sprechen selbst von sich rassistisch äußernden Menschen beeinflussen können, ist *nicht nichts*. Diese Erkenntnis so mag vielleicht einem Fatalismus entgegenwirken, der sich wegen der Allgegenwärtigkeit von Othering-Strukturen einstellen könnte. Genauso, wie es wichtig ist, mit Foucault Othering-Dispositive aufzudecken (vgl. Kap. II, Fußnote 102), lohnt es sich auch nach Dispositiven zu suchen, die diesem Othering entgegenwirken.

¹⁰ Vgl. etwa die seit mehreren Jahren geführte Diskussion, inwieweit die Einladung von Vertreter*innen rechtspopulistischer oder rechtsextremer Parteien in Nachrichten und politische Talkshows eine gesellschaftliche Legitimation ihres Gedankenguts bedeutet. Mit Recht wird vor dieser Gefahr gewarnt.

Innerhalb einer Beziehungssetzung zu sich selbst können vielfältige soziale Ordnungen sichtbar werden, die sich teils widersprechen. Findet ein solcher subjektorientierter Prozess in einer Gruppe statt, werden möglicherweise auch Ordnungen sichtbar, die für mehrere Individuen gleichzeitig Bedeutung haben. Auch die Person, die einen solchen Gruppenlernprozess anleitet oder konzipiert, darf im Prozess der Reflexion nicht vergessen werden. Denn auch sie ist ein „eigentlich-aber“-Wesen. Durch solch ein Bewusstmachen (sozialer) Ordnungen eröffnet sich im günstigsten Fall eine Entscheidungsmöglichkeit, welche Ordnungen für einen selbst Gültigkeit haben sollen und welche nicht.

Leider ist so eine freie Entscheidungsmöglichkeit nicht der Regelfall: Neben Ordnungen mit dispositivem, kaum fassbarem Charakter existieren auch explizite Ordnungen mit teils rechtlich bindendem Charakter. Auch ist mit einer inneren Widerständigkeit der Ordnungen zu rechnen. Gerade mit Blick auf komplexere, institutionalisierte Ordnungssysteme kann die Systemtheorie Luhmanns hilfreich sein, um Möglichkeitsräume für eine Ordnungsveränderung auszuloten. Er schreibt dazu: „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“ (vgl. Kap. V, Fußnote 195). Dies liegt nach Luhmann auch an der Notwendigkeit von Systemen, sich an die eigene Komplexität anzupassen: „Komplexe Systeme sind mithin zur Selbstanpassung gezwungen, und zwar in dem Doppelsinne einer eigenen Anpassung an die eigene Komplexität. Nur so ist zu erklären, dass Systeme den Veränderungen ihrer Umwelt nicht bruchlos folgen können, sondern auch andere Gesichtspunkte der Anpassung berücksichtigen müssen und letztlich an Selbstanpassung zu Grunde gehen“ (vgl. Kap. V, Fußnote 194). Luhmann unterscheidet zudem zwischen für ein System zentralen und weniger zentralen Strukturen. Bei einer Anpassung weniger zentraler Strukturen (die mit wenig anderen systemischen Strukturen verknüpft sind) reagiert das System „lernbereit“. Bei einer Anpassung zentraler Strukturen, die mit vielen weiteren verknüpft sind, reagiert das System „lernunwillig“ und zunächst mit einer „Umleitung der Fehlerzurechnung: Nicht die enttäuschte Erwartung wird als ‚falsch‘ deklariert, sondern das Verhalten, durch das sie enttäuscht wurde“ (vgl. Kap. V, Fußnoten 192 und 193).

Mit solchen systembedingten Widerständigkeiten gegen eine Ordnungsveränderung lassen sich auch einige der von Foucault aufgezeigten dispositiven und epistemischen „Ordnungen der

Diskurse“ erklären. Bisweilen verhindern diese Ordnungen, dass auch solche Sachverhalte nicht als wissenschaftlich korrekt anerkannt werden, die mit einfachsten Mitteln verifizierbar und damit erkennbar wissenschaftlich korrekt sind (vgl. Kap. V, Fußnote 207). Foucaults Thesen zu einer „Politik des Wahren“ werden gleichwohl bisweilen kritisch gesehen, weil sie so gelesen werden können, dass die Suche nach Wahrheit letztlich nichts weiter ist als ein Konflikt verschiedener Machtdispositive (vgl. S. 258ff.). Die Rede von „Spielen der Wahrheit“ ist aber keine Absage an die Suche nach einer wissenschaftlich überprüfbaren Wahrheit, ganz im Gegenteil. Sie legt nur das Augenmerk darauf, dass die *Behauptung* von Wahrheit noch kein Garant für Wahrheit ist, sondern diese immer im Horizont vorherrschender Wahrheitsregimes verhandelt wird. Unabhängig davon, wie weit man Foucault bei seinen Thesen folgen möchte, ist der grundlegende Befund bedenkenswert: dass die Wahrheitssuche auch durch Faktoren bestimmt wird, die mit dem eigentlichen Untersuchungsgegenstand zunächst wenig zu tun haben. Zu denken ist hier zum Beispiel an bürokratische Funktionslogiken, von denen Luhmann spricht.

Angesichts dieser schwer veränderlichen Ordnungen ist umso mehr zu fragen, welche Perspektiven für die betroffenen Subjekte im Rahmen von Bildungsprozessen aufgezeigt werden können. Eine empfundene „Diskrepanz zwischen Erwartungen und Wirklichkeiten, zwischen dem, was man als möglich sieht, und dem, was dann faktisch geschieht“ (vgl. oben) kann durchaus eine existenzielle Erfahrung bedeuten: Erfahrene Ausgrenzung etwa geht fast immer mit dem Gefühl einher, nicht wertgeschätzt zu werden, oder dem Gefühl, bei der Entfaltung seiner Talente und Interessen behindert zu werden. Im schlimmsten Fall ist Ausgrenzung mit der Angst um das eigene Leben verbunden. Beobachtetes Othering kann zu einem Gefühl der Hilflosigkeit führen oder auch zu einem Gefühl der Frustration, weil Ziele, die man selbst für gesellschaftlich relevant hält, aufgrund von gesellschaftlichen Konflikten nicht erreicht werden. Wie alle Erfahrungen sind auch diese sehr ernst zu nehmen und sollten nicht einfach übergangen werden, besonders wenn vom Othering Betroffene selbst sprechen (vgl. hierzu ausführlicher Kap. VI.3)

Anders zu beurteilen sind dagegen allmähliche Manifestationen von Erfahrungen zu einem festen Weltbild – aber auch hier ist die Situation komplex. Häufig ist bspw. die Klage zu hören, warum „in der heutigen Zeit“ noch diese oder jene „überholte“ Struktur existiere, oder, warum manche Menschen nicht „verstehen“, dass es „heute“ nicht mehr angebracht ist, andere Menschen auszugrenzen. Nicht nur zeigen solche Anklagen oft selbst eine inhärente Othering-Struktur, die eine „moderne eigene“ Identität von einer „überholten fremden“ abgrenzt. Die

dargestellten Ordnungstheorien verdeutlichen auch, dass ein Überdauern eigentlich schon überholter Ordnungen und daraus resultierende Ordnungskonflikte eher der Regelfall als die Ausnahme sind. Ziel ist es insgesamt nicht, ein Othering-Narrativ mit einem weiteren zu bekämpfen, sondern eine möglichst effektive (Selbst-)Hilfe für Betroffene zu erreichen. Schuldzuweisungen sind daher stets mit Vorsicht zu betrachten. Während sie bis zu einem gewissen Maß eine Bewältigungsstrategie und Motivation für eine Ordnungsveränderung sein können, bergen sie gleichzeitig die Gefahr, ein Schwarz-Weiß-Denken zu etablieren, das im schlimmsten Fall Othering-Strukturen stabilisiert und Lösungsperspektiven verdeckt.

Der „Logos“ erwächst „aus dem Pathos“, wie Waldenfels sagt, die Reflexion erwächst aus der Erfahrung (vgl. Kap. V, Fußnoten 359 und 360). Weil dieses Pathos kein Mittel zum Zweck ist, sondern niederschmetternde Erfahrungen von Fremdheit, Erfahrungen von Ausgrenzung und Sprachlosigkeit bedeuten kann, sollte umso mehr versucht werden, diese Erfahrungsreflexion (pädagogisch) zu begleiten. Eine Reflexion der Ordnungsabhängigkeit kann Zuschreibungen und Erfahrungen von Fremdheit besser verstehbar machen. Ebenso ließe sich erklären, warum sich manche Ordnungen leichter und andere schwerer verändern lassen. Möglicherweise wird festgestellt, dass manche problematische Ordnungen höchstens sehr langfristig zu ändern sind. Es können sich auf dieser Grundlage trotzdem viele Möglichkeiten andeuten, etwas an der Lage zu verbessern. Die Chancen steigen durch eine möglichst breite Reflexion der Ordnungen (vgl. Kap. V.4.1), wobei sich nicht selten zeigt, dass das Problem an anderer Stelle liegt, als zunächst vermutet.

Um Ordnungen der Macht und der Wahrheit zu verändern, sind langsame Reformen und subversive Strategien des Widerstands oft effektiver als schnelle Ordnungsrevolutionen: „Der Herrschaft einer Wahrheit entkommt man nicht“, schreibt Foucault, „indem man ein dem Spiel der Wahrheit ganz fremdes Spiel spielt, sondern indem man es anders spielt oder indem man ein anderes Spiel, eine andere Partie oder andere Trümpfe innerhalb des Wahrheitsspiels spielt“ (vgl. Kap. V, Fußnote 316). Dieser Gedankengang lässt sich nach Thomas Lemke gut mit einer weiteren Ausführung Foucaults verbinden, in dem jener zwei Arten beschreibt, wissenschaftlichen Humor zu praktizieren: erstens den „Humor der Naivität“, der beharrlich Erklärungen für scheinbare „Selbstverständlichkeiten“ einfordert und so Widerstände und Probleme sichtbar macht, und zweitens den „Humor des Verrats“ (vgl. Kap. V, Fußnote 319). „Innerhalb des ‚Humor des Verrats‘ bedeutet Kritik: das Spiel zu spielen *und* es gleichzeitig *nicht* zu akzeptieren – und es nicht zu akzeptieren, indem man es *anders* spielt“ (vgl. Kap. V, Fußnote 320). „Die Radikalität Foucaults“, schreibt Lemke, „besteht also paradoxerweise darin,

dass er sich an die Regeln hält. Um die Wahrheits- und Machtspiele zu verändern, muss man nicht nur ihre Einsätze studieren und ihre Regeln kennen, sondern auch das Spiel spielen.“¹¹

Das Spiel nach eigenen Regeln zu spielen, ist jedoch zugleich ein „bodenloses“ Unterfangen. Denn *welchen Regeln* entspringt die *Motivation*, das Spiel nach „eigenen Regeln“ spielen zu wollen? Im Zusammenspiel verschiedener Ordnungen kann es, wie Luhmann schreibt, zu „wechselseitiger Unkontrollierbarkeit“ kommen (vgl. Kap. V, Fußnote 172). Eine Verortung des Selbst in den eigenen/fremden Ordnungen ist daher sehr schwierig und kann immer nur näherungsweise, anfangshaft geschehen. Erst eine wie auch immer geartete Beziehungssetzung des Selbst zu ihn betreffenden Ordnungen kann einen solchen Prozess aber überhaupt anstoßen. Sie ist so Voraussetzung dafür, „eigene Ordnungen“ (wieder) zu entdecken, die *maßgebend* für das Selbst sind (vgl. Kap. V.4.4).

2.3 Religionspädagogische Folgerungen

Diese allgemein gehaltenen Aussagen sollen nun anhand eines Beispiels aus (inter-)religiöser Bildung verdeutlicht werden: Es markiert einen Grenzbereich interreligiöser Bildung, ist mit der Diskussion um sie aber vielfältig verknüpft. Religiöse und weltanschauliche Pluralität stellt immer die Frage nach einer hierfür angemessenen Form des Unterrichts (vgl. S. 64 und 71ff.). Die langandauernde Debatte, ob ein konfessioneller oder ein „Religionsunterricht für alle“ angemessener ist, hat sich in den letzten Jahren stark diversifiziert.¹² Es werden hierbei viele Mischformen von positionellem, dialogischem und religionskundlichem Unterricht diskutiert. Dass manche Diskussionen weniger scharf geführt werden als früher, liegt auch an den sich häufenden Anzeichen, dass die konfessionelle Bindung der Lernenden (und Lehrenden) auch im konfessionellen Religionsunterricht oft geringer ist, als es der Name nahelegt (vgl. Kap. III.9). Mit Foucault gesprochen ist immer deutlicher zu merken, dass im Schatten der großen „Spiele der Wahrheit“ des konfessionellen Religionsunterrichts *viele kleine „Spiele der Wahrheit“ nach anderen Regeln* stattfanden und stattfinden. Gespielt wird es auf katholischer Seite etwa von katholischen Eltern, die ihre Kinder nicht mehr taufen, oder von Lehrkräften, die, obwohl selbst katholisch, bestimmte katholische Inhalte nicht mehr unterrichten. Sie sind „eigentlich katholisch, aber...“. Mit der sog. katholischen Trias jedoch, die von einer Konfessionshomogenität von Inhalten, Lernenden und Lehrenden im Religionsunterricht ausgeht, lassen sich jene Entwicklungen nicht erklären. Indem die Deutsche Bischofskonferenz

¹¹ Lemke (1997), S. 368.

¹² Vgl. Knauth, Weiße (2020).

jedoch bis 2016 dieser Trias großen Wert beimaß (vgl. DBK 1996; DBK 2016)¹³, etablierte sie zugleich eine machtvolle Ordnung, die u. a. Einfluss auf die Ausbildung von Lehrkräften hatte – unter anderem hinsichtlich deutlich unterrepräsentierter Studieninhalte in Bezug auf nichtchristliche Religionen.

Religionspädagogischerseits wird zudem kritisch diskutiert, inwiefern der konfessionelle Religionsunterricht auf einem religiösen Identitätsdenken aufbaut bzw. dieses reproduziert.¹⁴ Es ist auch aus otheringkritischer Sicht zu fragen, ob nicht strukturell anders angelegte Modelle gegenüber dem konfessionellen Religionsunterricht zu bevorzugen wären. Dies bedeutet nicht, dass es in Klassen, in denen Lernende mehrerer Religionen zusammensitzen, nicht auch zu Othering kommen könnte (vgl. Kap. III, Fußnoten 81 und 82). Tendenziell aber erhöht die persönliche Anwesenheit verschiedener religiöser und weltanschaulicher Perspektiven im Klassenzimmer die Wahrscheinlichkeit, Vereindeutigungen von religiöser „Fremdheit“ entgegenzuwirken (dies gilt insbesondere dann, wenn Religionen thematisiert werden, die in einer bestimmten migrantischen Minderheit stark präsent sind). Die vielfältigen Debatten der letzten Jahre zeigen aber gleichzeitig, dass konfessioneller Religionsunterricht nicht gleich konfessioneller Religionsunterricht ist, und eine schrittweise Öffnung hin zu anderen Unterrichtsmodellen stattfindet. Hier ist in den letzten Jahren viel in Bewegung geraten und die Zeit wird zeigen, welche Modelle sich am Ende durchsetzen.

Ordnungstheoretisch ist noch auf einen weiteren Aspekt hinzuweisen: In welchem Bundesland welches Modell von Religionsunterricht eingerichtet ist, wurde maßgeblich nicht durch religionspädagogische Veröffentlichungen bestimmt, sondern durch jeweilige Gesetzgebungen des Bundeslandes sowie die Führungen der beteiligten Religionsgemeinschaften – welche wiederum Partikularinteressen zu berücksichtigen haben, die inhaltlich zunächst nichts mit der zu klärenden Frage zu tun haben. In vielen Beiträgen ist diese Dimension präsent, wird aber zugleich mit einem Fragezeichen versehen – so etwa bei Mirjam Schambeck: Inwieweit kann, fragt sie, ihr Vorschlag „mit der Unterstützung der Kirchenleitungen und der islamischen

¹³ Vgl. auch Bernhard Grümm: "Vergegnung" im Dialog?: Anfragen aus der Perspektive heterogenitätsfähiger Religionspädagogik. in: Thorsten Knauth, Wolfram Weiße (Hg.): *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*, Münster, New York 2020 (= Religionen im Dialog), S. 83–95, hier S. 83.

¹⁴ Mirjam Schambeck: Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband: Ein Modell in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionunterricht. in: Thorsten Knauth, Wolfram Weiße (Hg.): *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*, Münster, New York 2020 (= Religionen im Dialog), S. 31–50; Ulrich Riegel: *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*, Stuttgart 2018.

Verbände rechnen“? Muss geklärt werden, „wer in Zukunft als rechtlicher Ansprechpartner für den Staat firmiert“? Werden „Ministerien Lehrerstellen einsparen“?¹⁵

Angesichts dieses Beispiels wird deutlich, dass die Othering-Problematik in interreligiöser Bildung weiter ausgreift und komplexer ist, als es vielleicht zunächst den Anschein hat. Es ist zu fragen, wie realistisch die Erwartung ist, dass sich am Ende dasjenige Unterrichtsmodell durchsetzt, dass strukturell am otheringsensibelsten ist – da wie gezeigt in die Entscheidung auch viele Faktoren einfließen, die nicht nach pädagogischen Kriterien bestimmt werden. Dies soll keinesfalls eine Absage an die religionspädagogische Suche nach der passendsten unterrichtlichen Form religiöser Bildung sein. Religionspädagogischerseits muss allerdings verstärkt die Frage gestellt werden, wie sich Othering-Strukturen überwinden lassen, selbst wenn die Unterrichtsform dafür *nicht* strukturell geeignet ist.

Da in der derzeitigen Situation mehrere Unterrichtsmodelle gleichzeitig existieren, müssen je nach Kontext unterschiedliche Lösungen gefunden werden (vgl. Kap. VI.3). Eines verbindet aber die unterschiedlichen Lösungswege: Die Eigen-, und Fremdheitserfahrungen der Subjekte dürfen nicht schon implizit im Vorfeld einer konfessionshomogenisierten Trias zuordnet werden, sondern müssen vom Umstand aus gedacht werden, dass alle betroffenen Subjekte nicht vollständig in den Ordnungen aufgehen. Hier bietet sich an, die kleinen „Spiele der Wahrheit“, wie sie etwa die ReViKoR-Studien aufzeigen (vgl. Kap. V, Fußnoten 95, 252 und 253), noch stärker als bisher als Potential zu nutzen. Es ist gut möglich, dass im Alltag der Praxis bereits Lösungen gefunden sind, die noch stärker theoretisch vertieft werden könnten. So könnte es gelingen, wie auch Waldenfels nahelegt, aus einer Ordnung in die nächste hinauszudenken (vgl. S. 273f.) und Kriterien für eine zukunftsfähige Form (inter-)religiöser Bildung zu definieren, die vielleicht als explizite Ordnung noch nicht etabliert ist.

Große Potentiale hat auch die Debatte um Positionalität in religiöser Bildung (vgl. S. 65f.), woraus sich für eine Bildung in einer heterogenen Gesellschaft fruchtbare Gedanken ableiten lassen. Es liegt nahe, religiöse Positionalität im Unterricht noch stärker vom lernenden und lehrenden Subjekt aus zu denken. Hieraus ergibt sich der möglicherweise wichtigste zu bedenkende Punkt: die Positionalität der Lehrkräfte. Gerade in Zeiten, in denen das Profil des konfessionellen Religionsunterrichts schwächer wird und sich weltanschaulich plurale Formen etablieren, ist es wichtig, dass die Lehrkraft ihre eigene Position klar benennt. Denn die Position der Lehrkraft setzt immer auch einen Ordnungsrahmen, der „Eigen“ und „Fremd“ positionell

¹⁵ Schambeck (2020), S. 47.

verortet. Gleichzeitig aber zeigt sich, dass in der Theorie interreligiöser Bildung zumeist über die Position der Lernenden, wenig über die Position der Lehrkräfte und am wenigsten über die Position der religionspädagogisch Forschenden gesprochen wird (vgl. Kap. V.4.4).

Für den Bereich der katholischen Kirche bspw. wäre zu untersuchen, inwieweit es unter kirchlich angestellten Personen ein Dispositiv der Angst gibt, das sie im Bereich der eigenen religiösen Positionierung ihre Worte vorsichtiger wägen lässt, zumindest was offizielle Verlautbarungen angeht. In einem eigenen Seminar zum Thema interreligiöse Bildung habe ich Lehramtsstudierende anonym zu ihrem religiösen Wahrheitsverständnis befragt. Heraus kam ein Ergebnis, das vor einigen Jahren auch schon Clauß Peter Sajak konstatiert hat¹⁶: dass sie als (zukünftige) Lehrkräfte für katholische Religionslehre mehrheitlich keinem inklusivistischen, sondern einem pluralen Wahrheitsverständnis anhängen. Wenn von elf Teilnehmenden neun eine Hierarchie religiöser Wahrheiten ablehnen und sich in dem im zweiten Vatikanum bekräftigten inklusivistischen Modell nur eine Person wiederfindet, ist dies zwar nicht repräsentativ, aber dennoch nicht zu vernachlässigen: Wie wird sich eine Lehrkraft mit diesem Wahrheitsverständnis in einem didaktischen Umfeld des konfessionellen Religionsunterrichts selbst verorten, dessen Ansätze interreligiöser Bildung *im Kern* von einem inklusivistischen Wahrheitsverständnis aus gedacht sind? Und welche Antwort wird der*die Lehramtsstudierende in Prüfungen geben, wenn in den Fächern Fundamentaltheologie oder Religionspädagogik nach der Position des katholischen Wahrheitsverständnisses gefragt wird?

Hier lassen sich spannende Anknüpfungspunkte zwischen den dargestellten Ergebnissen und der postkolonialen Othering-Theorie aufzeigen. Ein wichtiger Begriff von Gayatri Chakravorty Spivak ist der des „strategischen Essentialismus“.¹⁷ Damit ist eine Strategie bezeichnet, die die derzeitigen Ordnungsverhältnisse für den Moment als gegeben hinnimmt und so auch die Wirkmächtigkeit der geltenden Ordnungen ernstnimmt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese nicht wie alle Ordnungen prinzipiell dekonstruierbar und veränderbar wären. Ihre Veränderung jedoch geschieht durch ein Bewusstmachen ihrer Wirkmacht *auf das* einzelne Subjekt und der Wirkmacht *des* einzelnen Subjekts. Spivak hält es für zentral, sich selbst innerhalb der eigenen Ordnungen zu verorten, um so implizite Hierarchien des Sprechens aufzudecken. Dabei warnt sie aber davor, sich in privilegierter Position selbst *transparent* zu machen und sich so der

¹⁶ Sajak (2005), S. 7.

¹⁷ Castro Varela, María do Mar, Dhawan (2015), S. 191.

Verantwortung für diejenigen zu entziehen, die aufgrund von gesellschaftlicher Ausgrenzung *nicht für sich selbst* sprechen können.¹⁸

3. Nach dem „Außer-ordentlichen“ des Otherings fragen

Die Philosophie Waldenfels' macht deutlich, dass jede Antwort auf Fremdes dessen Wesen Gewalt antut, indem sie das „Worauf“ der Antwort in ein beantwortbares „Was“ überführt (vgl. Kap. IV.3.4 u. V.3.3.3). Ordnungstheoretisch gesprochen wird das außer-ordentliche Fremde, das die Ordnung hinterfragt, innerhalb der Ordnung als „Fremdes“ rekonstruiert und auf diese Weise bis zu einem gewissen Teil seines eigenständigen Anspruchs beraubt. Doch wenn mit Waldenfels die Reaktion auf Fremdheit unter diesem basalen Raster betrachtet wird, stellt sich die Frage, ob es dann auch weniger und mehr gewaltsame Formen der Antwort gibt. Schließlich versteht Waldenfels schon jedes „Aufmerken“ als „eine erste Antwort auf Fremdes“ (vgl. Kap. II, Fußnote 54).

Es soll hier noch einmal herausgestellt werden, dass ein deutlicher Unterschied zwischen diesem sehr grundsätzlichen Verständnis von Fremdheit und der Art von Fremdheit besteht, die in vorliegender Studie als Resultat von Othering-Praxen betrachtet wird. Während Waldenfels vorwiegend die Struktur von Erfahrungen untersucht, in der das Außer-ordentliche innerhalb einer Ordnungssicht erlebt wird, führt Othering bei davon Betroffenen zu einer Erfahrung, für die es schwer ist, Worte zu finden: Es ist die Erfahrung, selbst das außer-ordentliche Fremde zu sein, das sich in die bestehenden Ordnungen nicht einfügen lässt, das in seinem Anspruch nicht gewürdigt wird. Während eine solche Erfahrung des Fremdgemachtwerdens im Ansatz wohl jeder Mensch schon einmal gemacht hat, beschreibt Othering jedoch eine Struktur, die deutlich gewaltsamer ist, als die bereits in jedem Aufmerken zu entdeckende Ordnung von „Fremdheit“. Im Gegensatz zu diesen situativen Fremdheitszuschreibungen sind Othering-Zuschreibungen verstetigt und gehen vielfach mit sozialen Ausgrenzungsstrukturen einher bzw. decken sich mit Strukturen des Rassismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Interessant ist in dem Zusammenhang der Begriff der „strukturellen Fremdheit“, von dem Waldenfels spricht (vgl. S. 272f. und 275f.), ohne ihn jedoch vertieft zu untersuchen. Wenig ist bei Waldenfels dazu zu lesen, was strukturelle Ausgrenzung bei den Betroffenen für Erfahrungen auslöst. Wie bereits in Kapitel VI.1 ausgeführt, sind die in Kapitel V untersuchten Ordnungstheorien insgesamt im Blick auf diese Perspektive zu schärfen.

¹⁸ Spivak (2008), 39f.

Dass die bisher dargestellten Thesen zur Ordnung von Fremdheit noch keine ausreichende Beschreibung bieten, zeigen Erfahrungsberichte, wie sie vielfach im Internet und anderen Medien zu lesen und zu hören sind: Wenn etwa Betroffene schon im Kindergartenalter mit rassistischen Ausdrücken und Denkweisen konfrontiert sind, immer wieder Fragen nach ihrer „Herkunft“ gestellt bekommen oder in Alltagssituationen wegen ihres „Aussehens“ oder ihrer „Religion“ belästigt oder sogar körperlich angegangen werden.¹⁹ Alle diese Berichte reichen aus, um die wie im vorherigen Kapitel aus dem Status einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ formulierten Thesen kritisch zu hinterfragen. Eine systemische Erklärung, die „Fremdheit“ als Produkt von oft nur schwer veränderlichen Ordnungsstrukturen beschreibt, erfasst nicht die Erfahrungen von den Menschen, für die Ausgrenzung durch solche manifestierten Strukturen zum *Alltag* wird – und sie von alltäglichen Erledigungen bis hin zur Wohnungs- und Arbeitssuche begleitet.

Noch nicht gesprochen ist hier von den Erfahrungen, die durch noch einschneidendere Vorfälle, wie etwa die Anschläge in Halle und Hanau im Oktober 2019 und Februar 2020, ausgelöst wurden. Es ist sehr stark zu hoffen, dass solche Gewalttaten in Zukunft nicht häufiger vorkommen werden – hier soll deshalb der Fokus vor allem auf die Signalwirkung gelegt werden, die von solchen Taten ausgeht. Die Ausübung von Gewalt an wenigen Menschen bedeutet zugleich ein Signal an eine größere (konstruierte) Gruppe, dass in sie sich in ihrem Alltag nicht sicher und in allgemeinen Räumen nicht zugehörig fühlen dürfen. Oft erwachsen solche Gewalttaten aus einem Klima fortgesetzter verbaler Ausgrenzung. In den letzten Jahren wurde hierfür auch der Begriff des „stochastischen Terrorismus“²⁰ geprägt: Demnach erhöht die Zunahme von verbalen Anfeindungen gegen eine als „fremd“ konstruierte Gruppe die Wahrscheinlichkeit, dass es zu körperlich gewaltvollen Übergriffen gegen identifizierte „Gruppenangehörige“ kommt (ohne dass die Gewalttaten zwangsläufig direkt organisatorisch miteinander koordiniert sein müssen).

In den folgenden Ausführungen soll deshalb die *Gewalt der „Alltäglichkeit“* des Otherings in den Blick genommen werden. Dass Ausgrenzungsstrukturen alltäglich werden können, ist nicht zuletzt auf ein „alltägliches Wissen“ zurückzuführen, wer die „Fremden“ sind (vgl. Kap. II.4.1). Dieses Wissen wird durch viele Einflussgrößen reproduziert, durch mediale Darstellungen, durch Alltagsgespräche – aber ebenso durch Bildungseinrichtungen, die „Deutungsmuster“ aus

¹⁹ Vgl. stellvertretend für viele Berichte folgende Broschüre: <https://www.amnesty.de/sites/default/files/2017-05/Amnesty-Broschuere-Alltagsrassismus-September2016.pdf> (zuletzt geprüft am 20.09.2020).

²⁰ <https://stochasticterrorism.blogspot.com/> (zuletzt geprüft am 20.09.2020).

„Diskurs(en) über Ausländer/ Migration/ Fremde/ Kulturenkonflikt“ (re-)produzieren (vgl. Kap. II, Fußnote 136).

2.1 Alltägliches Othering in interreligiöser Bildung

Dass interreligiöse Bildung von solchen Strukturen ebenfalls betroffen ist, zeigen bereits die einleitenden Bemerkungen von Kapitel I: Ein Video, das negative Stimmung gegen Flüchtlinge schüren will, wird einfach mit der Tonspur eines islamischen Gebets unterlegt. Ein Lernansatz, der die lebensweltliche „Fremdheit“ eines islamischen Gebetsrufs thematisieren will, muss sich zugleich damit auseinandersetzen, dass dieser Ruf als stereotyper Fremdheitsmarker in Ausgrenzungsdiskursen verwendet werden kann oder pauschal mit islamistischem Terrorismus in Verbindung gebracht wird (vgl. S. 10 und Kap. I, Fußnote 7). Wie Manfred Riegger darüber hinaus zeigt, sind auch in Schulklassen starke Vorurteile gegenüber „Muslimen, Flüchtlingen, Ausländern“ vorhanden und (angehende) Lehrkräfte nicht immer souverän im Umgang mit diesen Vorurteilen (vgl. Kap. III, Fußnote 203). Dass manche Konflikte aus dem von Riegger umrissenen Themenbereich gesellschaftlich stark präsent sind, zeigen auch die vielen Vorworte religionspädagogischer Veröffentlichungen, die auf diese Konflikte Bezug nehmen (vgl. S. 97f.). Die Vorworte wären wohl anders geschrieben, wenn sie nicht ein „allgemeines“ Vorwissen über diese Konflikte voraussetzen würden.

Für Ansätze interreligiöser Bildung ist daher – wie schon ausgeführt – stets zu reflektieren, durch welche Wissen-Macht-Strukturen Othering-Deutungsmuster reproduziert werden könnten (vgl. Kap. VI.2). Es ist jedoch nicht einfach zu beantworten, wie in interreligiöser Bildung religiöse Fremdheit thematisiert werden kann, ohne wiederum ein Othering-„Wissen“ zu reproduzieren. Wie lässt sich angemessen über die Erfahrungsperspektive „fremd“ gemachter Individuen sprechen, ohne gleichzeitig zu implizieren, dass es sich bei ihnen tatsächlich um „Fremde“ handelt?

Religiöse Deutungsmuster werden in alltäglichen Diskursen vielfach mit anderen Kontexten verknüpft und so Kausalitäten suggeriert, die sich oft nicht validieren lassen. Dies zeigt allein Rieggers prägnante Zusammenfassung der aus dem Ruder gelaufenen Unterrichtsdiskussion: „Muslime, Flüchtlinge, Ausländer – alle sollen verschwinden!“ (Vgl. Kap. III, Fußnote 203) Flüchtlinge und Ausländer*innen werden pauschal mit der Religion des Islam in Verbindung gebracht – so auch in dem genannten Video: Obwohl es durchaus möglich ist, dass viele der gefilmten Asylbewerber*innen bspw. christlichen Glaubens sind oder gar keiner Religion angehören, ist die Unterlegung mit dem islamischen Gebet Erklärung genug, dass die Männer dem Islam angehören. In ähnlicher Weise wird oftmals nicht zwischen dem Begriff der

ausländischen Staatsangehörigkeit, dem des Migrationshintergrundes und dem des Asyls differenziert: In einer bestimmten ausgrenzenden Lesart sind die Begriffe nur Synonyme für die Herkunft „nicht von hier“ – wobei sich der Grad ihrer „Fremdheit“ hier oft nicht durch die Staatsangehörigkeit oder durch die Aufenthaltsdauer bemisst, sondern bspw. durch die „Dunkelheit“ der Hautfarbe. Diesem Stereotyp des nicht dazugehörenden, aber hier seienden „Fremden“ wird auch eine „fremde“ Kultur und eine „fremde“ Religion zugeschrieben, die in heutigen Debatten häufig mit „dem Islam“ assoziiert wird. Religiöse Begrifflichkeiten werden so zu einem „leeren Signifikant“ sinnentleert (vgl. Kap. II, Fußnote 107), der vor allem dem Zweck der Differenzmarkierung und Ausgrenzung dient.

Diese Differenzmarker lassen sich jedoch auch in einer anderen Erklärung deuten, mit der sich Ansätze interreligiöser Bildung ebenso befassen müssen: Othering-Zuschreibungen erwachsen aus einer mythischen Form des Denkens, die Raum, Zeit, Körper, Handlung, Sprache etc. nicht in einem naturwissenschaftlichen Sinne, sondern vor allem symbolisch verstehen. Die Verknüpfung von Hautfarbe, Herkunft und Religion strebt so nicht nach einem kausallogischen Zusammenhang, der sich wissenschaftlich begründen ließe – sondern sieht sie als Zeichen einer symbolisch verstandenen Fremdheit. Es zeigt sich, dass auch religiöse Sprache in ihrem oft mythischen Sprachduktus offen ist für derartige Interpretationen. Ernst Cassirer führt aus, dass Religionen Raum und Körper in einer mythischen Weise aufeinander beziehen, indem z. B. „die Teile der Welt nichts anderes als die Organe des menschlichen Leibes“ sind.²¹ Hieraus können aber besonders wirkmächtige Innen-Außen-Konstruktionen erwachsen, die per se eine Nähe zur Sprache des Otherings aufweisen: Praxen des Otherings konstruieren Innen und Außen in einer mythischen Weise: mittels unräumlicher Räumlichkeit, ahistorischer Historizität, entkörperlichter Körperlichkeit sowie weiterer symbolischer Kategorien (vgl. S. 38f.). Indem sich Innen-Außen-Konstruktionen manifestieren (vgl. Kap. V.4.2, Perspektive 4) können sie zu dauerhafter Ausgrenzung von Menschen führen (vgl. und Kap. V.4.3). Religiöse und Interreligiöse Bildung muss sich damit auseinandersetzen, dass ein religiös-symbolischer Sprachduktus in besonderer Weise dazu geeignet ist, mythische Denkweisen des Othering fortzusetzen – Denkweisen, die die Welt in ein fremd und eigen, fern und nah, unvertraut und vertraut bzw. oftmals auch in ein falsch und wahr, böse und gut einteilt.

Es wäre jedoch falsch, symbolisch-mythische Othering-Ordnungen nur als kontrafaktische Weltdeutungen abzutun. Wer sozialen Ausgrenzungsstrukturen begegnen möchte, muss auf das

²¹ Ernst Cassirer: *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil ; das mythische Denken*, Hamburg 2002, S. 107.

Ordnungsbedürfnis eingehen, das ihnen zugrunde liegt. Othering-Ordnungen bedeuten nämlich nicht zuletzt eine emotionale Orientierung in einer komplexen Wirklichkeit und stellen eine besonders intuitive binäre System-Umwelt-Konstruktion im Luhmann'schen Sinne dar. Um Othering zu verstehen, ist es wichtig, die systemstabilisierende Funktion dieser komplexitätsreduzierenden Deutung von Wirklichkeit zu verstehen. Mit Luhmann ist Othering gewissermaßen die *Reinform einer systemischen Beobachtung, die binär zwischen System und Umwelt* unterscheidet. Sowohl aus einer entwicklungspsychologischen als auch einer menschheitsgeschichtlichen Perspektive sind solche mythisch-symbolischen Formen des Denkens die älteren und emotional wirkmächtigeren Weltdeutungen und sind dem Menschen als „animal symbolicum“ (Cassirer) in einer besonderen Weise zugänglich. Es ist deshalb verständlich, dass sich die menschliche Psyche aufgrund der großen Effizienz von Othering-Deutungen und starken Verknüpfung mit anderen Teilen des Denkens besonders „lernunwillig“ zeigt und wenig bereit ist, Othering-Strukturen zu verändern (vgl. Kap. V, Fußnoten 192 und 193).

Die „Fremdheit“, die im Zuge des Otherings konstruiert wird, unterscheidet sich stark von der Irritation, die durch eine spontan auftretende Fremdheitserfahrung auftritt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Othering-Weltbilder nicht emotional aufgeladen sein können. Im Gegenteil zeigt nicht zuletzt Rieggers Schilderung die große Emotionalität dieser Othering-Sichtweisen. Othering bedeutet eine Manifestation von „Fremdheit“ (vgl. Kap. V.4.2, Perspektive 4). So ist das „Fremde“ des Othering gewissermaßen verstetigt mit jenen negativen Gefühlen besetzt, die eine spontane Irritation durch erfahrenes Fremdes auslöst. Wie jede symbolische Weltdeutung tragen auch Othering-Weltbilder *Spuren* historischer Ereignisse in sich, *verselbstständigen* sich jedoch zunehmend von diesen Ursprüngen. Ein Bündel historischer Ereignisse, das mit „Muslimen, Flüchtlingen, Ausländern“ gesellschaftlich immer wieder verbunden wird, ist die Serie terroristischer Anschläge, die durch Schlagworte wie den sog. „11. September“ oder den „Weihnachtsmarkt am Berliner Breitscheidplatz“ Teil einer kollektiven Erinnerung sind. Gerade in der Erinnerung an terroristische Anschläge ist nach wie vor die *Befremdung* über die *außer-ordentliche* Brutalität spürbar, die bei diesen Attentaten zu Tage trat. Wenn aber „der Islam“ pauschal als eine „Religion der Gewalt“ stigmatisiert wird, folgt dies erstens einer langen Tradition antimuslimischer Apologetik, die bereits lange vor dem 11. September 2001 existierte. Wenn zweitens „die Muslime“ als „die Fremden“ der Gesellschaft inspiziert und so ausgegrenzt werden, reiht sich dies in eine Reihe stigmatisierender Kollektivbegriffe, die schon zuvor in einer ähnlichen Weise gebraucht wurden: „die Gastarbeiter“, „die Migranten“ etc. (vgl. Kap. II, Fußnote 104). Die Befremdung über die außer-ordentliche Brutalität des Terrorismus

erfüllt auf diese Weise gleichzeitig die Funktion, ein „gesellschaftliches Innen“ von einem „gesellschaftlichen Außen“ zu scheiden.

Wenn nun eine Lehrkraft wie in Rieggers Beispiel vor eine (christliche) Klasse tritt, um eine Unterrichtsstunde zum Thema „Islam“ einzuleiten, ist sie möglicherweise mit einer doppelten Emotionalität konfrontiert: Einerseits können „Spuren“ emotional besetzter Ereignisse zu Tage treten: Erinnerungen an Medienberichte, persönliche Begegnungen etc. Andererseits kann auch wie bei Riegger eine mangelnde Bereitschaft sichtbar werden, der Lehrkraft in ihrer Deutung des Themas „Islam“ zu folgen: dass die dieser Religion angehörenden Menschen eben nicht in ein „gesellschaftliches Außen verschwinden“ sollen, sondern ihre Religion im „Zentrum“ der Unterrichtsstunde stehen wird. Eine systemische Ordnung, die den Islam in einen Außenbereich verweist, wird so durch eine konkurrierende Ordnung hinterfragt. Michel de Certeau weist darauf hin, dass sich Ordnungskonflikte vielfach als narrative Konflikte ereignen: „Wenn man die Rolle der Erzählung bei der Abgrenzung betrachtet, stößt man sofort auf ihre Hauptfunktion, die Bildung, Verschiebung oder Überschreitung von Grenzen zu *autorisieren*“. Und: „[W]o die Erzählungen verschwinden (oder zu musealen Gegenständen verkommen), gibt es einen Raumverlust.“²²

Wie ließe sich vor diesem Hintergrund also die Erfahrungsperspektive derjenigen Menschen darstellen, die von einem mit einem negativen Islambild verknüpften Othering betroffen sind? Die Aufgabe ist nicht einfach: Denn die Othering-Narrative zum Islam stellen ein Konglomerat aus verschiedenen, eigentlich nicht-zusammenhängenden Differenzmarkern dar. Als Dispositive bestimmen diese Narrative aber in einem derart tiefgreifenden Maße Diskurse über den Islam, dass sie vielfach selbst dann unbewusst mitschwingen, wenn sie gar nicht offen angesprochen werden. Ihre Zusammenhänge erschließen sich oftmals nicht in einer rational-kausallogischen Weise, sondern innerhalb einer mythisch-symbolischen Weltdeutung. Durch ihre unmittelbare, leicht zugängliche Ordnung der Welt besitzen Othering-Praxen eine systemstabilisierende Wirkung für persönliche Identitäten von Menschen und für gesellschaftliche Selbstverortungen. Auch wegen dieser systemstabilisierenden Funktion sind Otheringdenkweisen oftmals emotional aufgeladen und nicht leicht aufzugeben.

Wie alles Sprechen über Fremdheit identifiziert sich auch das Sprechen über Othering leicht mit der Perspektive des Othering: indem es implizit bestätigt, dass jene Menschen und Dinge, die das Othering als „fremd“ bezeichnet, auch *tatsächlich fremd* sind. Die Thematisierung der

²² Certeau (1988), S. 228.

Perspektive der von Othering betroffenen Menschen ist vielfach ein Sprechen *über* – so auch in Rieggers Beispiel: Die angesprochenen „Muslime, Flüchtlinge, Ausländer“ sind nicht im Klassenzimmer und selbst wenn sich die Lehrkraft auf ihre Seite schlägt, ringt sie mit den Wortführenden in der Klasse zugleich um ihre eigene Autorität als Lehrkraft und die Gestaltung der Unterrichtsstunde, handelt also auch aus einem Selbstzweck. Außerdem ist zu beachten, dass in einem solchen Konflikt weitreichende gesellschaftliche Positionen verhandelt werden. Im Extremfall kann dies sogar eine Auseinandersetzung mit zwei konkurrierenden Othering-Narrativen darstellen, denen eines islamistischen und eines rassistischen Weltbilds. Eine solche Auseinandersetzung kann leicht in unproduktive „Entweder-oder“-Diskussionen münden, die ihrem komplexen Gegenstand nicht gerecht werden. Jenseits des gesellschaftlichen Horizonts existiert aber nach wie vor der Mikrokosmos des Klassenzimmers, in dem alle gemeinsam den potenziellen Konflikt lösen müssen – möglicherweise, indem die Beteiligten ungelöste Streitfragen *ignorieren* und zu anderen Themengebieten übergehen. Die Erfahrungsperspektive vom Othering betroffener Menschen aber droht in dieser Gemengelage verloren zu gehen.

2.2 Theoretische Klärungen: Aufdecken der von Othering verdeckten Ansprüche

Gayatri Spivak setzt sich in ihrem bereits zitierten Essay „Can the Subaltern Speak“ mit dem Problem der Sprachlosigkeit auseinander, das durch Othering entsteht (vgl. Kap. II, Fußnote 94). Ihre Ausführungen sind so eine wichtige Ergänzung zu den rezipierten Ordnungstheorien. Spivak befasst sich gewissermaßen mit einem Extremfall des Othering: der Subalternität. Als Subalterne werden in der postkolonialen Theorie Menschen bezeichnet, die von der Beteiligung an sozialen Diskursräumen und Machtstrukturen nahezu ausgeschlossen sind. „Die subalternen Gruppen zeichnen sich durch eine radikale Differenz zu den dominanten Gruppen aus. Subalternität ist gewissermaßen die Gegenposition zur Hegemonie. Sie ist keine Identitätsbezeichnung, sondern eine Position und Differenz.“²³ Mehr noch als Antonio Gramsci und die „South Asian Subaltern Studies Group“, von denen Spivak den Begriff übernimmt, definiert Spivak den Status der Subalternität als *Vereinzelung* der betroffenen Menschen – durch die es diesen nicht gelingt, mit anderen Menschen in ähnlicher Lage ein verbindendes Klassenbewusstsein zu entwickeln, das Vorbedingung für einen gemeinsamen Widerstand gegen die herrschenden Verhältnisse wäre.²⁴ „Subalternität ist eine singuläre Kategorie, die unverifizierbar ist und sich daher jeglicher Exemplarität entzieht.“²⁵

²³ Castro Varela, María do Mar, Dhawan (2015), S. 187.

²⁴ Ebd., 190f.

²⁵ Ebd., S. 191.

In „Can the Subaltern Speak?“ untersucht Spivak die Möglichkeiten von subalternen Frauen in Indien, ein Sprachbewusstsein zu entwickeln, das hegemonialen Diskursen ein wirksames Gegennarrativ entgegenstellt. In Kapitel II wurden bereits Spivaks Untersuchungen zu dem Konflikt um das Ritual des *Satī* im kolonialen Indien dargestellt, das die Kolonisator*innen als „Witwenverbrennung“ bezeichneten (vgl. S. 39). Spivak zeichnet nach, wie die Witwen zum Kampfobjekt zweier rivalisierender Diskurse wurden, die je eine eigene Agenda verfolgten: Für die englischen Kolonialmächte war der als barbarisch angesehene Brauch ein Argument, Indien weiter zu unterdrücken, für selbsternannte Verfechter der indischen Tradition wurde *satī* zum Symbol antikolonialen Widerstands und zum schützenswerten Kulturgut Indiens. Niemals aber, so Spivak, treffe man „auf das Zeugnis eines Stimmbewusstseins der Frauen“ (vgl. Kap. II, Fußnote 97). Am Ende ihrer Untersuchung beantwortet Spivak die Titelfrage von „Can the Subaltern Speak?“ daher mit der schlichten und pessimistischen Feststellung: „Die Subalterne kann nicht sprechen.“²⁶

Zum großen Teil stellt Spivaks Essay allerdings eine Auseinandersetzung mit einem Interview von Foucault und Gilles Deleuze dar, in dem diese die These vertreten, als Intellektuelle nicht im Namen unterdrückter Gruppen sprechen zu können und zu wollen. Denn, so Deleuze: „Es ist stets eine Mannigfaltigkeit, selbst in der Person, welche spricht oder handelt.“²⁷ Angesichts dieser Mannigfaltigkeit sei es verfehlt zu meinen, „im Namen“ anderer sprechen zu können, sagt Foucault. Sei es früher als die Aufgabe von Intellektuellen gesehen worden, für andere zu sprechen, würde heute klar, dass „die Massen“ selber „wissen“, besser als die Intellektuellen, und dies auch sehr gut „sagen“.²⁸ Die „Position des Schiedsrichters, des Richters oder des universellen Zeugen“, meint Foucault an anderer Stelle, ist „eine Rolle, der ich mich uneingeschränkt verweigere“.²⁹ Spivak sieht das sehr kritisch: Ein *Transparentmachen* der Intellektuellen³⁰ bedeute, die Machtstrukturen zu leugnen, die ein subalternes Sprechen nahezu unmöglich machen, und sich so letztlich intellektueller Verantwortung zu entziehen. Ein „unbeabsichtigte[r] Eurozentrismus“³¹, der Foucault und Deleuze zu ihrem Schluss verleite, wäre kein Problem, wenn sie nicht den Eindruck erweckten, ihre Thesen würden für die ganze Welt im ähnlichen Maße gelten.³² Da die Geschichte der ehemaligen Kolonien, schreibt sie,

²⁶ Spivak (2008), S. 106.

²⁷ Foucault (2002), S. 383.

²⁸ Ebd., S. 384.

²⁹ Foucault (2003), S. 40.

³⁰ Spivak (2008), 39f.

³¹ Castro Varela, María do Mar, Dhawan (2015), S. 193.

³² Spivak (2008), S. 60–65.

eine Geschichtsschreibung der Machthaber oder aber indigener Eliten sei³³, und da für westliche Intellektuelle der Zugang zu anderen Quellen äußerst begrenzt sei³⁴, sei es diesen kaum „möglich, sich jene Art von Macht oder Begehren vorzustellen, die dem namenlosen Subjekt von Europas Anderem/r innewohnen mag“³⁵. Auch die Geschichte des westlichen Feminismus sei hierfür keine korrekte Allegorie, da in seiner Genese das „Schweigen der Frauen“ durch Frauen selbst repräsentiert werden konnte und kann.³⁶

Einer Gegenerzählung aus einer „nativistischen Position“ heraus³⁷, wie sie Foucault und Deleuze fordern, steht Spivak daher ausgesprochen skeptisch gegenüber. Große Bedeutung für Spivaks Essay hat folgendes Marx-Zitat: „Sie können sich nicht vertreten, sie müssen vertreten werden“.³⁸ Spivak zeigt auf, dass dem Begriff der Repräsentation eine Doppelbedeutung innewohnt: Repräsentation im Sinne von Vertretung („sprechen für“) und Repräsentation im Sinne von Darstellung („sprechen von“). Übertragen auf das Problem der Subalternität bedeutet dies, dass es für eine Vertretung eines Anspruches einer subalternen „Gruppe“ zunächst eine *Darstellung dieses Anspruches* benötige. Je weniger eine Gruppe diesen Anspruch selbst für sich darstellen kann, desto stärker besteht die Gefahr, dass sie von anderen nicht in ihrem Sinne repräsentiert wird. Spivak zeichnet nach, dass Foucault und Deleuze diese Doppeldeutigkeit der Repräsentation nicht genügend beachten. Ohne Spivaks Argumentation³⁹ hier in allen Facetten nachvollziehen zu können, sind ihre Ausführungen sehr bedenkenswert für die vorliegenden Zusammenhänge und für interreligiöse Bildung insgesamt.

Hinter der Frage der Repräsentation verbirgt sich ein schier unlösbares Dilemma subalternen Sprachakte. Die „Mannigfaltigkeit“ der Subjektivitäten, von denen Deleuze spricht, macht es beinahe unmöglich, „im Namen“ anderer zu sprechen. Das subalterne *Subjekt*, das „unwiederbringlich heterogen“⁴⁰ ist, ist zu machtlos, um sich zu organisieren, und findet keinen Anschluss an eine größere Gruppe, die seine Interessen vertritt. Dieses Einzelkämpferdasein jedoch, das den offiziellen institutionellen Repräsentationsstrukturen zuwiderläuft, verwehrt

³³ Ebd., S. 48.

³⁴ Ebd., S. 46.

³⁵ Ebd., S. 40.

³⁶ Ebd., S. 56; vgl. auch Castro Varela, María do Mar, Dhawan (2015), 160f.

³⁷ Castro Varela, María do Mar, Dhawan (2015), 191f.

³⁸ Karl Marx: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte, in: Ders.: *Werke Bd. 8*, Berlin, Berlin 1960, S. 111–207, hier S. 198; vgl. Spivak (2008), S. 32.

³⁹ Sie wirkt an manchen Stellen etwas eklektizistisch. Dennoch ist es richtig, dass „darstellen“ und „vertreten“ sowohl im Englischen als auch im Französischen mit demselben Wort „represent/ représenter“ übersetzt werden und der Begriff der Repräsentation daher eine versteckte Doppeldeutigkeit besitzen kann.

⁴⁰ Spivak (2008), S. 49.

Subalternen die „repräsentative Macht“, die sie brauchen, um gesellschaftlich wahrgenommen zu werden.

Spivak geht sogar noch einen Schritt weiter: Selbst „organische Intellektuelle“ (ein Begriff von Gramsci), die ursprünglich aus der „Gruppe“ der Subalternen entstammen, verlieren durch ihren Aufstieg und ihren Zugang zu gesellschaftlichen Repräsentationsmöglichkeiten einen wesentlichen Teil der Erfahrung, die die subalterne Existenz kennzeichnet. Ihr „Privileg“ bedeute also gleichzeitig einen „Verlust“, der es postkolonialen Intellektuellen nur schwer möglich mache, in „nostalgischer“ Weise ihre ursprüngliche subalterne Erfahrung zu repräsentieren.⁴¹ Spivak sieht es kritisch, wenn postkoloniale Intellektuelle als „Ersatz-Subalterne“ oder gar als „Ersatz-Opfer“ gehandelt werden.⁴² Auch postkoloniale Intellektuelle müssten die „eigene Komplizenschaft mit den Prozessen der Subalternisierung“ beständig hinterfragen.⁴³ Spivak erläutert, dass es sowohl im Interesse der Lesenden der „ersten Welt“ als auch im Interesse der postkolonialen Intellektuellen selbst ist, Subalternität zu repräsentieren. Diese Vermarktung des Gehörtwerdens gehe aber oft mit einer Repression subalternen Stimmen einher.⁴⁴

Subalterne Erfahrung bleibe daher als „unzugängliche Leere“ (inaccessible blankness) erhalten.⁴⁵ Spivak plädiert angesichts dessen dafür, „das Schweigen [zu] vermessen“, seine Machtstrukturen zu analysieren und zu beschreiben, was diese Leere nicht sagen kann bzw. zu sagen verweigert.⁴⁶ Im Rückgriff auf Derridas Philosophie schreibt sie: „Diese unzugängliche Leere, umschrieben durch einen interpretierbaren Text, ist es, was postkoloniale KritikerInnen des Imperialismus innerhalb der europäischen Einhegung als *den* Ort der Produktion von Theorie entwickelt sehen möchten. Postkoloniale KritikerInnen und Intellektuelle können nur dadurch versuchen, ihre eigene Produktion zu verschieben, dass sie *diese dem Text eingeschriebene Leere* voraussetzen. [...] Im Interesse solcher Vorsichtsmaßnahmen beruft sich Derrida nicht darauf, ‚den/die andere[n] für sich selbst sprechen zu lassen‘, sondern vielmehr auf den ‚Appell‘ oder ‚Ruf‘ nach dem ‚ganz anderen‘ (*tout-autre*, im Gegensatz zu

⁴¹ Ebd., S. 56.

⁴² Castro Varela, María do Mar, Dhawan (2015), 185 u. 201.

⁴³ Ebd., S. 201.

⁴⁴ Ebd., S. 185.

⁴⁵ Spivak (2008), S. 71; Castro Varela, María do Mar, Dhawan (2015), S. 199.

⁴⁶ Spivak (2008), 54f.

einem sich selbst verfestigenden anderen), darauf, ‚die innere Stimme, die Stimme des anderen in uns, *delirieren* [zu] lassen‘.⁴⁷

Das Zitat schließt einen spannenden Bogen zu der Philosophie von Waldenfels: „Über das *Fremde* kann man nur sprechen“, meint Waldenfels, „wenn man zuvor schon vom *Fremden* her spricht“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 175). Ähnlich verweist Spivak darauf, dass man eine „dem Text eingeschriebene Leere“ voraussetzen muss, die selbst „unzugänglich“ bleibt, während sie von einem „interpretierbaren Text“ umschrieben, eingehegt wird. In diesem Raum *deliriert* „die Stimme des anderen in uns“. So finden sich interessante Anknüpfungspunkte zu Waldenfels’ Begriff des „Außer-ordentlichen“. Die *Spur* des Außer-ordentlichen, schreibt dieser, ist in den Ordnungen der *Antwort* zu suchen, die aus dem nicht zu kontrollierenden *Worauf* der Antwort ein beantwortbares *Was* macht (vgl. Kap. V.3.3.3). Wie Spivak beruft sich auch Waldenfels an vielen Stellen auf Derrida – und es ist kein Zufall, dass sich Spivak darüber hinaus, genauso wie Waldenfels und Derrida, auf die Philosophie von Lévinas bezieht (vgl. Kap. VI, Fußnoten 3 und 4). Der Verweis auf den „Appell“ oder „Ruf“ nach dem „ganz anderen“ führt so am Ende auch auf interessante Weise zu Lévinas’ *Ethik der Stellvertretung* zurück (vgl. Kap. IV.3.3).

Über diese Verbindungslinie wird es möglich, die in der Religionspädagogik bereits häufig zitierten Theorien von Lévinas und Waldenfels stärker für die postkoloniale Otheringtheorie zu öffnen. Othering lässt sich als Antwort auf eine zurückliegende Ordnungsirritation beschreiben, die die Ordnung wieder festigt, indem sie „Eigen“ und „Fremd“ vereindeutigt und fest zuordnet. Durch diese Ordnung des Othering drohen aber diejenigen Stimmen zu verstummen, die durch jene Ordnung zwar *betroffen* sind, sich in ihrem individuellen Anspruch aber nicht richtig *repräsentiert* fühlen. Mit der Fremdheitstheorie Waldenfels’ lässt sich so das Phänomen des Othering auch erklären. Deutlicher als Waldenfels beschreibt Spivak jedoch die Situation des Subjekts, das durch jene Otheringordnung zum Verstummen gebracht zu werden droht, und sie zeigt eine besondere Form der Sprachlosigkeit auf: von subalternen Individuen, denen nicht die Mittel gegeben sind, sich gegen eine Missrepräsentation ihres individuellen Anspruchs zu *Wehr* zu setzen. *Sie können sich nicht darstellen, sie müssen vertreten werden*. Es ist ein wichtiger Hinweis Spivaks, dass Repräsentation stets eine Doppelaufgabe aus Darstellung und Vertretung ist. Mit Lévinas gesprochen ist diese Repräsentation nicht nur eine ästhetische und intellektuelle Vermittlungsaufgabe, sondern bedeutet zuallererst eine *ethische* Verpflichtung.

⁴⁷ Ebd., 71f., mit Verweis auf: Jacques Derrida: Von einem neuerdings erhobenen apokalyptischen Ton in der Philosophie, in: Ders.: *Apokalypse*, Graz/Wien, Graz/Wien 1985, S. 9–90, hier S. 31 (zitiert nach Spivak).

Dennoch ist die Analyse wenig befriedigend: Manchen Individuen gelingt aufgrund gewisser Ordnungsstrukturen die selbstbestimmte Darstellung eigener Interessen und Bedürfnisse nicht. Die stellvertretende Repräsentation vermag diese Anliegen jedoch ebenfalls nicht hinreichend darzustellen und bleibt immer problematisch. Spivak sagt selbst, dass sie hier keine einfachen Lösungen präsentieren kann.⁴⁸ Sie gelangt aber letztlich zu einem ganz ähnlichen Ansatz wie Waldenfels, wenn sie auf jene „unzugängliche Leere im interpretierbaren Text“ verweist, die auch Waldenfels voraussetzt, wenn er vom *Worauf* der Antwort spricht. Indem gefragt wird, *worauf* eine Otheringordnung geantwortet hat, wird eine zurückliegende Irritation der Ordnung offengelegt, die sie *als* Ordnung hinterfragt – und zugleich werden möglicherweise verborgene individuelle Ansprüche sichtbar, die das *Was* der Ordnung zum Verstummen bringen sollte.

Spivak mahnt an, die *Macht der Bezeichnung* zu reflektieren, die *Subjekte bestimmten Gruppen oder Regionen zuordnet und drüber deren Identität definiert*.⁴⁹ Da eine subalterne Position immer eine vereinzelte Position darstellt, sind verallgemeinernde „Masterwords“ wie „*die Frauen*“, „*die Schwarzen*“, „*die Flüchtlinge*“ keine adäquate Bezeichnung von subalternen Positionen.⁵⁰ Der Begriff der Subalternität birgt so ein kritisches Potential, dieses Top-Down-Denken zu hinterfragen – weil er gegenüber dessen machtvollen Bezeichnungen auf einen subjektiven Sprachraum hinweist, der durch die Bezeichnungen zu verstummen droht. Die Sensibilisierung für mögliche subalterne Positionen stellt so ein Mittel dar, Strukturen „epistemischer Gewalt“ (vgl. Kap. II, Fußnote 103) machtkritisch zu hinterfragen.

Fremd ist das, was eine Ordnung hinterfragt – nicht das, was in einer Ordnung als fremd bezeichnet wird. Mit jenem Satz lassen sich die Erkenntnisse aus vorliegender Studie in knapper Form zusammenfassen. Vor diesem Hintergrund sind *sämtliche* Fremdheitszuschreibungen mit Vorsicht zu betrachten, weil sie *immer* aus einer bestimmten Ordnung gesprochen sind. All dies bedeutet nicht, dass Irritationen durch tatsächlich Außer-ordentliches nicht existierten (allein aus dem Grund, dass jede Ordnung Grenzen hat). In vielen Fremdheitszuschreibungen sind *Spuren einer zurückliegenden Ordnungsirritation* zu entdecken. Annäherungen an das Phänomen Fremdheit sind daher vor allem möglich, indem *nicht* den aus einer Ordnung gesprochenen Bezeichnungen von „Fremdheit“ vertraut wird, sondern indem sich auf die Spurensuche nach der Stelle gemacht wird, an der eine Ordnung *in ihrer Ordnung ihres Gegenstandes* irritiert wurde.

⁴⁸ Castro Varela, María do Mar, Dhawan (2015), S. 199.

⁴⁹ Hier ließe sich auch das Foucault'sche Prinzip der „Diskontinuität“ anwenden (vgl. Kap. V, Fußnote 204): Ordnungskonstruktionen, individuelle wie kollektive, unterliegen historischer Veränderung.

⁵⁰ Castro Varela, María do Mar, Dhawan (2015), 184f.

Der Begriff der Fremdheit lässt sich so in einem gewissen Verständnis positiv wenden: nicht als eine aus einer Ordnung unternommene Festschreibung von Nichtzugehörigkeit, sondern als außer-ordentliche Begrenzung hegemonialer Bezeichnungsmacht. Dies sind zwei grundlegende Zugänge zum Themenfeld Fremdheit, die sich auch in der Forschungsliteratur interreligiöser Bildung finden lassen: Die Dekonstruktion von „Fremdheit“ warnt vor der gleichzeitigen Fiktionalität und Wirkmacht von Fremdheitszuschreibungen („Fremd ist nicht das, was in einer Ordnung als ‚fremd‘ bezeichnet wird ...“). Die Ontologisierung von Fremdheit will subjektiv-totalisierenden Weltdeutungen entgegenwirken, indem sie deren Begrenztheit aufzeigt („... fremd ist das, was eine Ordnung hinterfragt“). In diesem zweiten Sinne interpretiert auch Waldenfels Fremdheit, wenn er darauf hinweist, dass alle Ordnungsprozesse schon Zeugnisse von Fremdem in sich tragen: „Das Fremde hat sich im Eigenen bereits eingenistet, bevor ein Versuch der Aneignung einsetzen kann“ (vgl. Kap. V, Fußnote 383). Jede Reaktion auf Außer-ordentliches hat die Ordnung schon verändert. Die Ansätze von Waldenfels und Spivak können sehr fruchtbar zusammengelesen werden. Dies soll nun mit Blick auf interreligiöse Bildung konkretisiert werden.

2.3 Religionspädagogische Folgerungen

Sie können sich nicht darstellen, sie müssen vertreten werden. Der Hinweis Spivaks auf die Doppelaufgabe der Repräsentation lässt sich gewinnbringend auf die Kontexte interreligiöser Bildung anwenden: Einerseits trifft dies auf Bildungsprozesse im *konfessionellen Unterricht* zu, in dem die Repräsentation Nichtanwesender der Regelfall ist. Erörterungen zum Begriff der Repräsentation lassen sich aber andererseits auch auf *weltanschaulich plurale Formen des Religionsunterrichts* übertragen. Spivak zeigt, dass sich gerade hinter der Aufforderung, den*die Anderen/Fremden für sich selbst sprechen zu lassen, eine *Konstruktion* des*der „Anderen/Fremden“ verbirgt, die von einer grundsätzlichen Sprachfähigkeit des*der „Anderen/Fremden“ ausgeht. Die Konstruktion birgt jedoch immer die Gefahr, Machtstrukturen zu übersehen, die ein *Gehörtwerden* des*der Anderen/Fremden verhindern.

Zur Vermeidung von Othering ist es wichtig, dass in interreligiöser Bildung stets reflektiert wird, inwiefern Komplizenschaften mit Ausgrenzungsstrukturen bestehen – auf persönlicher und institutioneller Ebene, in lokalen und globalen Kontexten und auch im Blick auf Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens, in denen nur ein indirekter, aber kein direkter Bezug zu Kontexten interreligiöser Bildung besteht. Diese Komplizenschaften immer zu vermeiden, ist wohl nicht realistisch, doch es könnte bereits eine stärkere Sensibilisierung für die Othering-Problematik helfen, jene Komplizenschaften abzubauen.

Darüber hinaus weist Spivak darauf hin, dass es weniger darum geht, andere Personen „zu repräsentieren (*vertreten**)“, sondern zu lernen, uns selbst zu repräsentieren (*darstellen**)“.⁵¹ Wie im vorherigen Kapitel bereits ausgeführt, ist es auch deshalb wichtig, sich als Lehrkraft möglichst klar zu positionieren und sich nicht einfach hinter einer Unterrichtsform *transparent* zu machen (vgl. S. 331f.). Je präziser die „eigene Position“ reflektiert wird, umso klarer treten Machtstrukturen zu Tage, die ein Gehörtwerden anderer Personen verhindern – und umso klarer lässt sich der *Raum des Schweigens vermessen*, im Blick auf das, was man selbst nicht sagen kann (vgl. Kap. VI, Fußnote 46).

Spivaks Analyse der Schwierigkeit, subalterne Erfahrungspositionen zu erfassen, lässt sich in abgeschwächter Form auf andere Kontexte übertragen. Für eine weiße Person ist bspw. kaum die Erfahrung nachvollziehbar, was es für eine Person of Colour bedeutet, in Alltagskontexten immer wieder in rassistischer Weise als „fremd“ identifiziert zu werden. Spivaks Betonung dieser Erfahrungsdiskrepanz deckt sich mit den Analysen, die in vorliegender Studie durch die Positionen von Lévinas, Waldenfels, Luhmann und hier erneut durch Foucault und Deleuze vorgebracht wurden. Zugleich zeigt Spivak aber wie ausgeführt große Skepsis gegenüber einer nativistischen Gegenerzählung aus subalternen Position sowie gegenüber den Möglichkeiten sog. „organischer Intellektueller“, subalterne Erfahrungsperspektiven zu veranschaulichen. Spivak verdeutlicht die Notwendigkeit, intellektuelle Privilegierungen zu reflektieren, welche oft, aber nicht immer, mit einer Privilegierung des Weiß-Seins einhergehen.

Übertragen auf Kontexte der Religionspädagogik ist es ebenfalls wichtig, machtsstrukturelle Unterschiede zu beachten und nicht unterschiedliche Erfahrungsperspektiven (aus guter Absicht) einzuebenen. Obwohl z. B. in deutschsprachigen Forschungszusammenhängen eine immer wieder implizit oder explizit reproduzierte Hierarchie der Religionen existiert, die christliche Religionspädagogik strukturell bevorzugt, ist bei Vertreter*innen sowohl christlicher als auch islamischer Religionspädagogik von einem Hiatus z. B. zur Erfahrung muslimischer oder christlicher Flüchtlinge auszugehen. Selbst wenn einem Flüchtling nach seiner schweren Flucht nach Deutschland der Weg von der Aufnahmeklasse an der Mittelschule durch viele bürokratische Anerkennungsprozesse und Schularten hinweg bis zum Universitätsabschluss und vielleicht sogar bis zur Habilitation an einem religionspädagogischen Lehrstuhl gelingen würde, wären so viele Anpassungsprozesse in der Sprache nötig, sodass es fraglich ist, ob er*sie am Ende die Fluchterfahrung und Rolle der Religion für sie*ihn in dieser Zeit für andere noch angemessen beschreiben könnte. Wenn daher im Kontext globaler

⁵¹ Spivak (2008), S. 60.

Fluchtbewegungen interreligiöse Angebote z. B. für berufliche Schulen entwickelt werden, sind hierfür definitiv andere Konzepte interreligiöser Bildung zu finden als die bisherigen. Es wird hierfür nicht leicht werden, Ansprechpartner*innen zu finden, die die Anliegen Geflüchteter nachvollziehbar repräsentieren können.

Spivaks Untersuchungen zu Subalternität sind eine Mahnung, im Zuge von interreligiösen Bildungsprozessen das „konkrete“ von Othering betroffene Subjekt nicht aus dem Blick zu verlieren – und eigene Privilegierungen stets zu reflektieren (vgl. Kap. VI, Fußnote 6). Daher warnt Spivak davor, den Subalternitätsbegriff zu verwässern. In einem Interview bedauert sie, dass der Begriff der Subalternität inzwischen „zu einer Art Schlagwort für jede beliebige Gruppe geworden ist, die etwas will, was sie nicht hat“.⁵² Sie bemerkt an anderer Stelle zudem, dass „die meisten, die den Begriff ‚Subalterne‘ benutzen, sich nicht einmal annähernd vorstellen könnten, von welchen Frauen die Rede sei“.⁵³ Die oben vorgeschlagene Übertragung von Spivaks Folgerungen auch auf allgemeine Kontexte interreligiöser Bildung ist also vorsichtig und präzise vorzunehmen. In den meisten Fällen ist der Begriff der Subalternität nicht passend. Er stellt eher einen theoretischen Platzhalter dar, um eine Subjektposition zu beschreiben, die gewissermaßen vom schwerwiegendsten Fall des Othering betroffen ist. Zu konstatieren sind insgesamt verschiedene Steigerungsgrade des Othering, in denen sich ethnozentristische, rassistische, sexistische Denkweisen, Ressentiments gegenüber bestimmten Lebensweisen, Religionen und Weltanschauungen, aber auch oft genug unerkannt klassistische Denkweisen überlagern können. Auch aus diesem Grund ist es wichtig, mit der Pluralität von Ordnungen auch die *Pluralität von Ausgrenzungsstrukturen* ernst zu nehmen – um eine *Potenzierung von Ausgrenzung* darstellen zu können.

Aus Spivaks Analysen von sozialen Strukturen, die ein Gehörtwerden von Subjekten behindern, lassen sich weitere Schlüsse ableiten. Eine machtkritische interreligiöse Bildung muss sich fragen, welchen Beitrag sie dazu leisten kann, zum Verstummen gebrachte Stimmen Gehör finden zu lassen. Dabei ist es wichtig, auch Hierarchien hinterfragen, die sich in der religionspädagogischen Theoriebildung immer wieder aufzeigen lassen: z. B. eine implizite Hierarchie der Schularten, eine Hierarchie der Religionen, eine Hierarchie der Länder und

⁵² Gayatri Chakravorty Spivak, Donna Landry, Gerald M. MacLean: Ein Gespräch über Subalternität, in: Ders.: *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*, Wien, Wien 2008, S. 119–148, hier S. 123.

⁵³ Zitiert nach Castro Varela, María do Mar, Dhawan (2015), S. 199.

Weltregionen etc. Denn auch solche impliziten Hierarchien tragen dazu bei, Menschen zu marginalisieren und ihre Sprechakte als weniger wichtig erscheinen zu lassen.⁵⁴

Zu Beginn vorliegender Studie wurde ein Video beschrieben, in dem eine Demonstration von Asylbewerber*innen dadurch diffamiert wurde, dass die abgefilmte Demonstration mit der Tonspur eines islamischen Gebets unterlegt wurde (vgl. S. 10). Angesichts der negativen Reaktionen auf ihren Protest misslang der Sprachakt der Demonstrierenden zumindest teilweise, auf ihre soziale Benachteiligung aufmerksam zu machen – insbesondere da das Video in sozialen Netzwerken größere Verbreitung fand als der virtuelle Aufruf zur Demonstration selbst. Mit Spivak lässt sich hier auf machtvollere Kommunikationsstrukturen in der Gesellschaft verweisen, die ein *Gehörtwerden* der Anliegen von Asylsuchenden verhindern. Interessant ist es in diesem Kontext zu fragen, warum die Unterlegung mit dem Gebet genügte, dass der Protest insgesamt diskreditiert werden konnte, und das Video in den Kommentaren auf Facebook vielfach Wut, Angst und Abscheu hervorrief. Die spezielle Kombination aus Ton und Bild in diesem Video kann nur verstanden werden, wenn zugleich ein gesellschaftliches Dispositiv existiert, in dem das islamische Gebet mit Gewalt, und Asylbewerber*innen pauschal mit dem Islam assoziiert werden.

In diesem Kontext ist es bestürzend, dass selbst eine Internetsuche unter dem Suchbegriff „Islam *Frieden/friedlich*“ fast ausschließlich Bilder eines *gewalttätigen* Islams erbringt.⁵⁵ Auch einige rechtspopulistische Karikaturen finden sich darunter, die Aussagen, der Islam sei eine friedliche Religion, lächerlich machen. Es ist nicht zu viel gesagt, dass die Erwartung, bei der Bildersuche Ergebnisse im Wortsinne der Anfrage zu finden, nahezu in ihr Gegenteil verdreht wird – und damit auch subjektive Positionen zu verstummen drohen, die an ein friedliches Potential des Islams *glauben* und denen deswegen eine friedliche Darstellung des Islams im Internet ein *Anliegen* ist.

Hier soll noch einmal betont werden, wie subtil und gleichzeitig tiefgehend die beschriebenen Ausgrenzungsmotive in gesellschaftliche Diskurse eingewoben sind. Sogar religiöse Zeugnisse selbst und die Rede von der Friedfertigkeit einer Religion können als Codes verwendet werden, um die Ausgrenzung bestimmter Menschen und Gruppen zu begründen. Als besonders kritisch sind die Bilder zu sehen, die dazu geeignet sind, Gewalt und Ausgrenzung *plausibel* zu machen. Bilder eines gewalttätigen Islams können bspw. über viele Umwege hinweg Erklärungsmuster

⁵⁴ Am schwersten haben es wohl die Menschen, die in den Hierarchien dieser Welt nicht einmal mehr Erwähnung finden.

⁵⁵ Dies zeigte sich im Rahmen eines Seminars an der Universität Bamberg zum Promotionsthema.

dafür liefern, dass europäische Seenotrettungsmissionen für Geflüchtete auf dem Mittelmeer beendet oder gar nicht erst eingerichtet werden. Der Angst, Europa könnte (durch einen gewalttätigen Islam) überfremdet werden, steht so gesehen die Sprachlosigkeit nie berichteter Todesfälle von auf dem Mittelmeer Ertrunkenen gegenüber.

All dies sollte einer Lehrkraft bewusst sein, wenn sie eine interreligiöse Lernsequenz anleitet. Die Konzeption des Unterrichts oder Erstellung didaktischer Materialien setzt zunächst eine Reflexion bestehender gesellschaftlicher Ordnungen voraus. Hierbei ist es auch wichtig, die Mediensozialisation der Lernenden im Blick zu behalten, auf die Manfred Pirner immer wieder hinweist (vgl. Kap. III, Fußnote 301). Eine Lerngruppe wird einem religiösen Zeugnis nie neutral gegenüberstehen. Daher ist es wichtig, auch jene negativen Machtstrukturen zu berücksichtigen, die ein Lernen *schon im Vorhinein* behindern könnten. Doch selbst wenn die Lehrkraft eventuell vorhandene Ressentiments bereits im Vorfeld antizipiert, um besser auf sie reagieren zu können, muss ihr klar sein, dass auch *diese* Antizipation den Lernprozess in eine bestimmte Richtung lenkt, die andere Lern- und Deutungswege verschließt. Dem *Überschuss* eines religiösen Zeugnisses, eines religiösen Weltbilds wird der Lernprozess nie gerecht werden (vgl. Kap. IV.4.6).

Hier bietet sich jedoch die Chance zu einer positiven Umdeutung: Angesichts der Pluralität von Ordnungen ist zu konstatieren, dass jenseits jeder Ordnung viele weitere Ordnungen existieren, die Welt anders abbilden und wirkmächtig strukturieren. „Fremdheit“ als hochrelationaler Begriff ist nicht über alle Ordnungen der Welt konsistent. Zwar können sich verschiedene Zuordnungen von „Fremdheit“ in ungünstiger Weise potenzieren und sie können so Subjekte durch ihren ausschließenden Charakter zum Schweigen bringen – doch es werden weiterhin Ordnungen der Welt existieren, innerhalb derer das betroffene Subjekt *nicht* „fremd“ ist und so von Diskursräumen *nicht* ausgeschlossen ist (vgl. auch Kap. V.4.4). Auch Waldenfels weist zurecht darauf hin, dass ein Subjekt niemals ganz in einer Ordnung aufgeht, sondern immer *mehr* als diese Ordnung ist (vgl. Kap. VI.2).

Der Ausschluss durch Zuschreibung von „Fremdheit“ ist so niemals absolut. Die kategorische Aussage, dass die Subalterne nicht sprechen kann, nennt Spivak daher andernorts eine „nicht ratsame Bemerkung“.⁵⁶ „Subalterner Aufstand“, stellt sie klar, „*ist* ein Bemühen, sich selbst in die Repräsentation einzubringen, und zwar *nicht* entlang der Linien, die von den offiziellen

⁵⁶ Castro Varela, María do Mar, Dhawan (2015), S. 193.

institutionellen Repräsentationsstrukturen vorgegeben werden.“⁵⁷ Ein solches Bemühen lässt sich auch in der oben beschriebenen Demonstration erkennen.

Im vorigen Kapitel wurde bereits auf Spivaks Denkfigur eines „strategischen Essentialismus“ verwiesen: Dieser erkennt zwar die Wirkmächtigkeit von Ordnungen an, stellt aber zugleich ihre prinzipielle Dekonstruierbarkeit heraus (vgl. S. 332). Aus der Sicht eines strategischen Essentialismus gesprochen zeigt sich subalterne Identität „nicht als wahre oder gar natürliche Essenz, sondern als fiktional *und* wirkmächtig“.⁵⁸

Dieser Ansatz, der die Gleichzeitigkeit von Ordnungsfiktion und -wirkmacht ernstnimmt, lässt sich mithilfe einer weiteren Technik didaktisieren: Aus der Gendertheorie ist die Methode der Dramatisierung und Entdramatisierung bekannt – indem geschlechtsbezogene Differenz je nach Perspektive und Kontext zu einer relevanten oder einer irrelevanten Kategorie wird.⁵⁹ In ähnlicher Weise ließe sich auch *Fremdheit dramatisieren und entdramatisieren* – wobei die Dramatisierung zwei Perspektiven berücksichtigen muss: die Erfahrung von Fremdheit und die Erfahrung des Fremdgemachtwerdens. Die Entdramatisierung kann Erfahrungen und Zuschreibungen aus einer Beobachtung zweiter Ordnung dekonstruieren und so de-essentialisieren. Es wird sehr wohl von der Existenz von Fremden ausgegangen, die Existenz des Fremden wird jedoch an anderer Stelle verortet, als dies gewöhnlich geschieht.

Fremd ist nicht das, was in einer Ordnung als „fremd“ bezeichnet wird, sondern das, was eine Ordnung hinterfragt. In diesem Sinne birgt auch die Existenz subalternen Erfahrung immer ein irritierendes Potential in sich, weil sie auf einen Raum hinweist, der nicht in den Zuschreibungen hegemonialer Ordnungen aufgeht. Nicht die Subalterne als „Subalterne“ ist fremd, sondern der Umstand, dass die *Begrenztheit* einer hegemonialen Ordnung deutlich wird. Hier bieten sich zahlreiche Anknüpfungspunkte für ein positiv gewendetes, ideologiekritisches Fremdheitsverständnis, das wie oben ausgeführt in vielen interreligiösen Ansätzen anklingt. Was wäre so verstanden für die Ordnungen der Google-Bildersuche, für das europäische Asylsystem oder für eine Systematik der Weltreligionen wirklich fremd?

⁵⁷ Spivak, Landry, MacLean (2008), 144f.

⁵⁸ Castro Varela, Maria do Mar, Dhawan (2015), S. 191.

⁵⁹ Hannelore Faulstich-Wieland: Umgang mit Heterogenität und Differenz. in: Sarah Huch, Martin Lücke (Hg.): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*, Bielefeld 2015 (= Pädagogik), S. 49–67, hier S. 59; vgl. Judith Leiß: „Normal ist der heilige Gral“. Dramatisierung und Entdramatisierung von Behinderung als sozialer Konstruktion in Sarah Crossans Eins. in: Gabriele von Glasenapp, Daniela A. Frickel, Andre Kagelmann, Andreas Seidler (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*, Berlin, Bern 2019 (= Kinder- und Jugendkultur), S. 127–144.

Gegen die Alltäglichkeit und Allgegenwärtigkeit des Othering ist es nicht einfach, Maßnahmen zu finden, weil Gegenmaßnahmen leicht jene ausgrenzenden Motive in sich weitertragen, die sie eigentlich zu überwinden zu versuchen. Als Reaktion auf Othering neigen sie dazu, selbst Othering-Strukturen zu reproduzieren. Doch auf diese Weise weitergedacht lässt sich auch das Othering als eine Reaktion auf *Vorangegangenes* begreifen. Es trägt somit in sich weiter, was es eigentlich auszugrenzen versucht. Unter dieser Perspektive lässt sich auch in benanntem Video, das Asylsuchende zu diffamieren versucht, ein klares Zeugnis ihres Stimbewusstseins erkennen – nämlich in der abgefilmten *Demonstration* selbst.

Auch in die Ordnungen des Othering haben sich so fremde Ansprüche „bereits eingenistet, bevor ein Versuch der Aneignung einsetzen kann“. *Spuren* dieser individuellen Ansprüche können auch während interreligiösen Bildungsprozessen entdeckt werden, indem gefragt wird: Welche Antwort wurde innerhalb der vertraut unvertrauten Ordnungen *worauf* gegeben?

VII. REFLEXIONSKATEGORIEN FÜR DEN PÄDAGOGISCHEN UMGANG MIT FREMDHEIT IN INTERRELIGIÖSER BILDUNG

Als Motivation, sich mit interreligiösen Inhalten auseinanderzusetzen, wird häufig genannt: mehr über unbekannte *fremde* oder aber über *andere* Religionen zu erfahren.¹ Bereits in dieser ersten Annäherung zeigen sich einige Widersprüchlichkeiten im Bedeutungsfeld *Fremdheit*. Während der Begriff „fremd“ mit Wörtern wie *unbekannt*, sogar *bedrohlich* oder *faszinierend* assoziiert wird, bedeutet der Begriff „anders“ zumeist *unterschiedlich* – aber nicht unbedingt unbekannt, und ist zudem weniger stark emotional aufgeladen (vgl. Kap. II). Gleichzeitig zeigt ein Blick in die Forschungsliteratur zur interreligiösen Bildung, dass die Begriffe „fremd“ und „anders“ häufig *synonym* verwendet werden, wobei die eine Publikation den einen, die andere den anderen Begriff bevorzugt (vgl. Kap. III.12.5). In den vorangegangenen Analysen wurde deutlich, dass sich die unterschiedlichen Bedeutungsfelder der Begriffe „fremd“ und „anders“ nicht ohne Grund in einem bestimmten Punkt überschneiden.

Vorliegende Studie bewegte sich bis hierhin zwischen zwei unterschiedlichen Perspektiven auf Fremdheit hin und her. Nach der einen Perspektive ist Fremdheit ein „Stachel“, der eine subjektive Sicht auf die Welt in ihrem Wissen hinterfragt und bedroht, indem es ihre Begrenztheit aufzeigt. Die andere Perspektive dagegen untersucht ein kollektives „Wissen“ darüber, „wer die Fremden sind“. Diese Fremden „sind nie Fremde im eigentlichen Sinne. Sie sind viel eher Vertraute: man kennt sie“ (vgl. Kap. II.2 und II.4). Ein kollektives „Wissen, wer die Fremden sind“ ist die Basis für Othering-Strukturen, mit denen häufig auch gesellschaftliche Ausgrenzung begründet wird. Indem vorliegende Studie das widersprüchliche Verhältnis dieser zwei Fremdheitsauffassungen mit Blick auf interreligiöse Bildung analysierte, ging sie zugleich zwei tiefgehenden Fragen nach: *Wie kann etwas, das als „fremd“ bezeichnet wird, zugleich vertraut sein – und woher dagegen rührt die Irritation, die mit Erfahrungen des Fremden vielfach assoziiert wird?*

Bei der Eröffnung des Forschungsfeldes in Kapitel II wurde deutlich, dass es sich beim Thema Fremdheit um ein äußerst komplexes Themenfeld handelt. Zu dessen genauerer Untersuchung eröffnete das Kapitel drei Forschungsperspektiven: Fremdheit wurde erstens als Ausdruck einer subjektiven Erfahrung, zweitens als Produkt von Ordnungsmechanismen und drittens als Ergebnis von Zuschreibungen und Ausgrenzung in den Blick genommen. Das folgende Kapitel III zeigte die Wichtigkeit des Topos Fremdheit für Ansätze interreligiöser Bildung. Die Untersuchung des aktuellen Forschungsstand wies eine Vielzahl verschiedener

¹ So bspw. in zwei Seminaren zum Promotionsthema: Studierende sollten zwei Frage beantworten: Wieso interessieren Sie sich für ein Seminar zum Thema „Fremdheit in interreligiöser Bildung“? Was bedeutet für Sie das Wort fremd? Die Seminare fanden in den Sommersemester 2019 und 2020 unter meiner Leitung an der Universität Bamberg statt.

religionspädagogischer Zugänge zum Thema Fremdheit, aber auch an einigen Stellen religionspädagogische Theoriedefizite auf. Insbesondere zeigte sich, dass in der Theorie interreligiöser Bildung die Ordnungsabhängigkeit des Phänomens Fremdheit sowie Mechanismen des Othering oftmals nicht genügend beachtet werden (vgl. Kap. III.12.2 und III.12.3). Für die vertiefende Untersuchung in den Kapiteln IV-VI waren deshalb folgende Fragen forschungsleitend: 1. Wie kann eine Theorie interreligiöser Bildung aussehen, die Erfahrungen von Othering und Erfahrungen von Fremdheit ernstnimmt, aber Fremdheit nicht in einer vereindeutigenden Weise essentialisiert? 2. Wie kann von Beginn an die Pluralität der Ordnungskontexte miteinbezogen werden, die für Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen relevant sind?

Die Vertiefungskapitel IV-VI rezipierten hierzu mehrere verschiedene Theoriekontexte, die relevant für den pädagogischen Umgang mit Fremdheit in interreligiöser Bildung sein können. Die Theoriekontexte waren dabei mit unterschiedlichen gedanklichen Bewegungen verbunden: Kapitel IV rezipierte phänomenologische Ansätze von Husserl, Merleau-Ponty, Lévinas und Waldenfels. Es untersuchte, wie diese Ansätze bei der Erforschung der *eigenen* Perspektive auf das Problemfeld des Fremden stoßen. Dabei wurden Verschränkungen von Eigenem und Fremdem sichtbar, die sicher erscheinende Grenzen der beiden Dimensionen verschwimmen lassen. Es wurde deutlich, dass der „eigene“ Blick auf das „Fremde“ durch vielfältige Faktoren bestimmt und geordnet wird. Ausgehend davon analysierte Kapitel V die komplexe *Beziehung von Eigenem, Fremdem und Ordnung* und rezipierte hierfür die Ordnungstheorien Luhmanns, Foucaults und Waldenfels'. Die Untersuchung des Ordnungsbegriffs stellte sich als sehr ertragreich heraus und wurde in Kapitel VI auf andere Weise fortgeführt. Dieses Kapitel fokussierte sich auf die *Gewaltsamkeit*, die allen Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ innewohnt, und suchte nach Lösungsmöglichkeiten angesichts allgegenwärtiger Praktiken des Othering. Ergänzend wurde auf die postkolonialen Othering-Theorien Saids und Spivaks Bezug genommen, insbesondere in Kapitel VI.3.

Diese theoretischen Untersuchungen sind von großer Relevanz auch für das Feld interreligiöser Bildung. In den folgenden abschließenden Reflexionskategorien werden Grundlagen für eine Theorie interreligiöser Bildung präsentiert, die Erfahrungen und Ordnungen von Fremdheit berücksichtigt und zugleich für die Problematik von Otheringpraktiken sensibilisiert ist.

1. Nach dem Subjekt der Fremdheitserfahrung in interreligiöser Bildung fragen

„Das was ich als fremd empfinde, ist gar nicht fremd“, ist ein Satz, der vielleicht gedacht, aber im Moment der Erfahrung kaum wirklich gefühlt werden kann. Je tiefergehender die Erfahrung ist, umso schwieriger ist es, sich von ihr zu lösen.

Wie wenige Begriffe sonst verweist der Fremdenheitsbegriff auf eine menschliche Urfahrung. Erfahrungen des Fremden sind nicht auf einen speziellen Kontext beschränkt, sondern können sich in allen Lebenskontexten ereignen und sind zutiefst mit der persönlichen Biographie eines jeden Menschen verknüpft (vgl. Kap. II.2). Gerade aufgrund dieser Allgegenwärtigkeit von Fremdheitserfahrungen erscheint das Thema Fremdheit möglicherweise als ein intersubjektiv anknüpfbares und instinktiv zugängliches Thema. Ansätze, die sich diesem Thema widmen, stehen jedoch nicht selten vor einem Problem: Erfahrungen von Fremdheit sind keineswegs „universal“, sondern von Person zu Person und von Kontext zu Kontext verschieden. Wie sich vor diesem Hintergrund intersubjektiv gültige Aussagen über Fremdheit machen lassen, ist nicht einfach zu beantworten.

Es überrascht nicht, dass viele Ansätze die große Rolle von subjektiven Fremdheitserfahrungen für interreligiöse Lernprozesse betonen (vgl. Kap. III.12.1). Gleichwohl bringt die Orientierung an den subjektiven Erfahrungen der Lernenden mehrere Herausforderungen mit sich. Nahezu immer geschieht sie aus einer Position heraus, die Luhmann „Beobachtung zweiter Ordnung“ nennt (vgl. Kap. V.3.1.3). Eine Beobachtung zweiter Ordnung in Bezug auf „Fremdheit“ in interreligiöser Bildung bedeutet erkenntnistheoretisch keine unproblematische Sichtweise. Im Rahmen einer solchen Beobachtung werden erstens Erfahrungen beobachtet, zu denen das beobachtende Ich keinen direkten Zugang hat (auch für die Reflexion von früheren „Erfahrungen“ des „eigenen Ichs“ gilt dies bis zu einem gewissen Grad). Gleichzeitig verdeckt die Beobachtung zweiter Ordnung Erfahrungen, die das beobachtende Ich im Moment der Beobachtung macht. Außerdem neigt eine Beobachtung von „Fremdheitserfahrungen“ immer dazu, sich mit jener Erfahrungsposition zu identifizieren, die als *Subjekt* „Fremdes“ erfährt, weniger aber mit der, die sich selbst als *Objekt* einer Fremdzuschreibung sieht. Was „fremd“ ist, ist so nicht mehr Ausdruck einer individuellen Erfahrung, sondern wird zu einer allgemein verstandenen „Tatsache“ – und kann im schlimmsten Fall auch gesellschaftlich vorhandene Zuschreibungen von Fremdheit bestätigen und reproduzieren.

Aus den Referenztheorien vorliegender Studie ergeben sich drei zentrale Perspektiven für den Umgang mit Fremdheitserfahrungen: 1. Es besteht stets eine Diskrepanz zwischen subjektiven Erfahrungen des eigenen Ichs und der Erfahrung anderer/fremder Subjekte. Aus diesem Grund

ist es keineswegs leicht zu beantworten, wie ein Ich Zugang zu Erfahrungen gewinnen kann, die nicht die des eigenen Ichs sind. Die Auseinandersetzung mit Husserls und Lévinas' Philosophie lehrt, dass sich ich-fremde Erfahrungen nicht einfach harmonisch in die eigene Sicht auf die Welt überführen lassen (vgl. Kap. IV.4.1 und IV.4.2). 2. Subjektive Erfahrungen eines Ichs ereignen sich jedoch nicht in transzendentaler Weise außerhalb der Welt, sondern sind immer schon mit einer mit anderen Subjekten geteilten Welt „verschränkt“. Das Subjekt der Erfahrung ist nach diesem Verständnis keine „Sphäre purer Eigenheit“ mehr, sondern sieht sich durch Ordnungen und andere/fremde Subjekte der Welt determiniert und fremdbestimmt. Mit Merleau-Ponty und den Ordnungstheorien aus Kapitel V ist daher zu fragen: Wie *eigen* sind die Erfahrungen des „eigenen Ichs“ – und damit auch „seine“ Fremdheitserfahrungen (vgl. Kap. IV.4.4 und V.4.4)? 3. Mit Foucault und den postkolonialen Theorien Saids und Spivaks lassen sich außerdem Machstrukturen in den Blick nehmen, denen die *Kommunikation* von Erfahrung unterliegt. Soziale Ausgrenzung kann so weit gehen, dass sich ein Subjekt in einem sozialen Diskursraum dauerhaft als „fremd“ markiert sieht und deswegen seine individuelle Erfahrungsperspektive in diesem Diskursraum nur schwer zu Gehör bringen kann (vgl. Kap. VI.3).

Aus den Ergebnissen vorliegender Studie ergibt sich, dass die religionsdidaktisch prominent vertretene Orientierung am Subjekt noch konsequenter und gleichzeitig mit noch mehr Bedacht durchzuführen ist. Genau genommen braucht es anstatt des von Karlo Meyer vorgeschlagenen „doppelten Individuenrekurs“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 204) einen mindestens *vierfachen Rekurs* auf das Individuum/Subjekt in interreligiöser Bildung: (1) den Rekurs auf individuelle Erfahrungen der Lernenden im Angesicht religiöser und weltanschaulicher Pluralität, aber (2) mindestens ebenso wichtig den Rekurs auf Erfahrungen von Lehrenden und Forschenden, (3) die individualisierende, nicht verallgemeinernde Darstellung interreligiöser Lerninhalte, aber (4) auch den prüfenden Blick, inwiefern es sich bei individualisierenden Darstellungen von Lerninhalten und Konstruktionen der Lerngruppe um problematische *Subjektivierungen* handelt, die den *individuellen Ansprüchen* der dargestellten oder konstruierten Individuen nicht gerecht werden (vgl. S. 317).

2. Keine gesellschaftlichen Ausgrenzungsstrukturen reproduzieren, Othering und epistemische Gewalt vermeiden

Eines der ersten Ziele interreligiöser Bildung sollte sein: *Komplizenschaften mit Othering-Prozessen vermeiden*. Dass Ausgrenzungsstrukturen alltäglich werden können, ist nicht zuletzt auf ein „alltägliches Wissen“ zurückzuführen, wer die „Fremden“ sind. Daher ist wichtig, die

Gewalt der „Alltäglichkeit“ des Otherings im Blick zu behalten (vgl. Kap. VI.3). Konstruierte Differenzmarker wie „Hautfarbe“ oder sozial markierte religiöse Symbole wie das „Kopftuch“ bestimmen mit über gesellschaftliche Teilhabe oder den sozioökonomischen Status. In Sprache, Metaphorik, in kultureller Interaktion, in Geschlechterverhältnissen, in der Wissenschaft finden sich unzählige Relikte oft bereits überwunden geglaubter Machtstrukturen. Ausgrenzendes „Wissen“ kann durch viele Einflussgrößen reproduziert werden, durch mediale Darstellungen, durch Alltagsgespräche – aber ebenfalls durch Bildungseinrichtungen, die „Deutungsmuster“ aus „Diskurs(en) über Ausländer/ Migration/ Fremde/ Kulturenkonflikt“ (re-)produzieren (vgl. Kap. II.4.3). Othering-Wissens-Strukturen lassen sich mit Foucault auch als gesellschaftliches Dispositiv beschreiben (vgl. Kap. V.3.2.1).

Said macht in seiner Forschung deutlich, dass sich auch vermeintlich apolitische Literatur und Theorie nicht von ihrer politisch-gesellschaftlichen Verantwortung freimachen kann. Auch Bildungsansätze, die auf ein „Verstehen des Fremden“ abzielen, können problematisch sein, wenn sie insgeheim „jene Differenzen“ voraussetzen, „auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen“. Dadurch können diese Ansätze „zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden“ (vgl. Kap. III, Fußnote 91) und hegemoniale Macht-Wissen-Strukturen reproduzieren. Spivak hat dafür den passenden Begriff „epistemische Gewalt“ geprägt (vgl. Kap. II.4.1).

Manfred Pirner schreibt zurecht, dass Kinder und Jugendliche nicht als „Tabula rasa“ mit den Inhalten interreligiöser Bildung in der Schule konfrontiert werden (vgl. Kap. III, Fußnote 301). Ansätze interreligiöser Bildung müssen sich darauf einstellen, dass Heranwachsende in einer Alltagsrealität sozialisiert werden, in der gesellschaftliche Othering-Strukturen u. a. bezüglich Religionen bestehen. Auch Lehrkräfte und Religionspädagog*innen sind durch gesellschaftlich weitergetragenes Othering-„Wissen“ in ihren Erfahrungen und Zuschreibungen von „Fremdheit“ beeinflusst. Die Konzeption des Unterrichts oder Erstellung religionsdidaktischer Materialien setzen daher zunächst eine Reflexion bestehender gesellschaftlicher Ordnungen voraus. Wichtig ist es außerdem, dass Lehrkräfte in ihrer Aus- und Fortbildung lernen, sich mit ihren eigenen Deutungsmustern von „Fremdheit“ auseinanderzusetzen, die ihren Unterricht über interreligiöse Themen beeinflussen könnten.

Interreligiöse Bildung droht ein Wissensdiskurs von einer Mehrheit gegenüber einer Minderheit zu bleiben, besonders wenn aus einer christlich-konfessionellen Perspektive auf Religionen geblickt wird, die in Deutschland und Europa nach wie vor viel weniger Angehörige haben als das Christentum. „Fremde“ Religionen sind im Religionsunterricht oft nicht bloß „zu Gast“ oder werden „eingeladen“ (vgl. Kap. III.5), sondern sind in vielerlei Hinsicht auf eine möglichst

korrekte Repräsentation durch andere angewiesen und von dieser abhängig. Insgesamt stellt das deutsche Schulsystem einen machtvollen Diskursraum dar, der gesellschaftliche Bilder „fremder“ Religionen mitproduziert – die für das Leben der betroffenen Subjekte einschneidende Auswirkungen haben können. In interreligiöser Bildung wirken verschiedene Steigerungsgrade des Othering, in denen sich ethnozentristische, rassistische, sexistische Denkweisen, Ressentiments gegenüber bestimmten Lebensweisen, Weltanschauungen und Religionen, oft genug auch unerkannt klassistische Denkweisen überlagern können. Aus diesem Grund ist es wichtig, die *Pluralität von Ausgrenzungsstrukturen* ernst zu nehmen – um eine *Potenzierung von Ausgrenzung darstellen* zu können. In einer derartigen Analyse liegt eine Chance, passgenaue Ansätze gegen Mechanismen des Othering zu entwickeln.

Stärker als bislang sollte interreligiöse Bildung sensibel für in ihr wirkende Wissen-Macht-Strukturen und Praxen epistemischer Gewalt sein, um die Reproduktion von gesellschaftlichen Ausgrenzungsstrukturen zu vermeiden. Hier bietet u. a. die postkoloniale Theorie wertvolle Perspektiven (vgl. Kap. II.4.1 und VI.3). Viele Anknüpfungspunkte finden sich auch zu jüngsten Entwürfen einer antirassistischen, öffentlichen oder kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik, die für ein größeres gesellschaftspolitisches Verantwortungsbewusstsein religiöser Bildung eintreten.²

3. Auf die Nähe religiöser Sprachformen zur mythisch-symbolischen Sprache des Otherings aufmerksam machen

Othering-Zuschreibungen erwachsen aus einer mythischen Form des Denkens, die Raum, Zeit, Körper, Handlung, Sprache etc. vor allem in einem symbolischen Sinne verstehen. Indem zwar auf räumliche Dimensionen rekurriert wird, sich dieser Rekurs aber nicht in einer empirisch-wissenschaftlichen Weise begründen lässt, kann von einer „unräumlichen Räumlichkeit“ des Othering gesprochen werden – und in ähnlicher Weise von einer „ahistorischen Historizität“, einer „entkörperlichten Körperlichkeit“ usw. Mithilfe solcher symbolischen Kategorien werden Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen verhandelt („Daham statt Islam“ war etwa 2006 der zweifelhafte Wahlkampf-Slogan der österreichischen FPÖ). Als leerer Signifikant kann auch der Begriff der Religion selbst als symbolische Differenzkategorie genutzt werden, um in Verbindung mit anderen Differenzmarkern eine „eigene“ von einer „fremden“ Identität zu trennen (vgl. Kap. II.4.1 und Kap. VI.3).

² Vgl. stellvertretend folgenden Sammelband, in dem viele verschiedene Ansätze zu Wort kommen: Claudia Gärtner, Jan-Hendrik Herbst (Hrsg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und politischer Bildung*, Wiesbaden 2020.

Dem Menschen als „animal symbolicum“ (Cassirer) ist eine mythisch-symbolische Sprache in besonderer Weise zugänglich. Es wäre daher falsch, symbolische Othering-Ordnungen nur als unzureichende Deutungen einer komplexen Wirklichkeit zu begreifen. Othering-Ordnungen bedeuten nicht zuletzt eine emotionale Orientierung in einer solchen komplexen Wirklichkeit und stellen eine besonders intuitive binäre System-Umwelt-Konstruktion im Luhmann'schen Sinne dar. Um Othering zu verstehen, ist es wichtig, die systemstabilisierende Funktion dieser Komplexitätsreduktion von System und Umwelt zu verstehen. Othering ist mit der Deutefolie Luhmanns in gewissem Sinne die Reinform einer systemischen Beobachtung, die in einer binären Weise zwischen System und Umwelt unterscheidet. Aus entwicklungspsychologischer, aber auch aus menscheitsgeschichtlicher Perspektive sind mythisch-symbolische Formen des Denkens die älteren und emotional wirkmächtigeren Deutungsperspektiven. Es ist deshalb verständlich, dass sich die menschliche Psyche aufgrund der großen Effektivität von Othering-Deutungen und starken Verknüpfung mit anderen Teilen des Denkens besonders „lernunwillig“ zeigt und wenig bereit ist, Othering-Strukturen zu verändern (vgl. Kap. VI.3). Hieraus können aber besonders wirkmächtige, weil „allgemeinverständliche“ Innen-Außen-Konstruktionen erwachsen, die Ausgrenzung in einer mythisch-symbolischen Weise begründen.

Interreligiöse Bildung muss sich damit auseinandersetzen, dass ein religiös-symbolischer Sprachduktus eine gewisse Nähe zu mythischen Denkweisen des Othering aufweist (indem etwa eine Himmelsrichtung mit einer negativen Bedeutung aufgeladen wird (vgl. z. B. den „Norden“ in Jer 1,13f. und die heutige Rede vom „Osten“ und „Westen“)). Zudem stellen viele biblische Texte über „Fremdheit“ einen symbolischen Raum der „Fremde“ dem der „Heimat“ gegenüber. Zwar wird die Aufforderung zur Toleranz in vielen dieser Passagen sehr deutlich: „Einen Fremden sollst du nicht ausbeuten. Ihr wisst doch, wie es einem Fremden zumute ist; denn ihr selbst seid in Ägypten Fremde gewesen“ (Ex 23,9) – oft aber ist das Attribut „fremd“ mit dem Motiv der Migration, mit des „Sich-an-einem-Ort-nicht-zu-Hause-Fühlens“ verknüpft. Nicht ohne Weiteres lassen sich diese biblischen Texte als Handreichung für heutige Kontexte verwenden – besonders für Kontexte otheringsensibler oder antirassistischer Bildung, in denen Beteiligte den Wunsch nach einem „Gar-nicht-erst-als-fremd-wahrgenommen-werden“ haben.

Hier gilt es bei der Planung und Durchführung interreligiöser Lern- und Bildungsprozesse besonders behutsam zu sein, um nicht unbedacht Othering-Prozesse zu verstärken. Die Nähe der Sprachformen ist jedoch nicht nur eine Gefahr, sondern aus ihr kann auch eine besondere Sensibilität über die Wirkung von mythisch-symbolischen Sprachformen erwachsen.

4. Worlding im Weltreligionsbegriff erkennen, Bilder von Weltreligionen hinterfragen

Eine wichtige Leitlinie ist es sicherlich, wie u. a. Karlo Meyer deutlich macht, interreligiöse Bildung nicht als eine „Ansammlung von Überblickswissen“ zu konzipieren.³ In ähnlicher Weise warnt Waldenfels davor, die eigene Theorie als „Supertheorie“ zu definieren, die einen universalen Anspruch verfolgt. Jede Theorie bleibt perspektivenhaft gebunden und ihr steht Fremdes entgegen, das die eigene Theorie hinterfragt (vgl. Kap. V.3.3.3). Interreligiöse Bildung sollte sich so nicht als Supertheorie verstehen, die einen vollständigen Überblick über die Religionen der Welt liefert und damit ihnen und ihren Angehörigen innerhalb eines universalen Erklärungsmodells einen festen Platz zuweist.

Vorliegende Studie steht daher dem Ziel, Lernenden ein scheinbar konsistentes „Wissen“ über die sog. „Weltreligionen“ zu vermitteln, kritisch gegenüber. Auch Spivak mahnt an, die Macht der Bezeichnung zu reflektieren, die Subjekte bestimmten Gruppen oder Regionen zuordnet und darüber deren Identität definiert (vgl. Kap. VI.3). Mit dem Weltreligionsbegriff geht meist die Einteilung von Religionen in „Welt-/Schrift-/Hochreligionen“ einerseits gegenüber „Natur-/Stammesreligionen“ andererseits einher. Nicht zuletzt erwächst die Unterscheidung zwischen Welt- und Stammesreligionen aus dem „Worlding“ bzw. der „imaginären Geographie“ kolonialer Diskurse. Spivak und Said weisen darauf hin, dass ein solcher Anspruch, die Welt zu überblicken und zu ordnen, aus einer kaum verdeckten ethnozentristischen Perspektive entspringt – und als Ergebnis den nicht-europäischen „Anderen/Fremden“ produziert (vgl. Kap. II.4.1).

Bemerkenswert ist hierbei, dass die Ursprünge sog. „Weltreligionen“ allesamt auf dem Gebiet des sog. „Orients“ verortet werden (klassischerweise unterteilt in einen „nahen“ und „fernen Orient“) – während religiöse Traditionen des globalen Südens kaum Aufmerksamkeit erhalten.⁴ Spuren dieser Verortungen lassen sich bis heute aufzeigen: indem etwa der Islam bis heute als ein orientalisches Phänomen gesehen wird – und daher islamisch geprägtes Leben auf dem Balkan oder in Indonesien (mit der weltweit größten muslimischen Bevölkerung) nur wenig Beachtung findet. Auch in schulischen Lehrplänen bildet sich die Geographie eines nahen und fernen Orients ab. Immer wieder lässt sich bspw. beobachten, dass den sog. „fernöstlichen Religionen“ eine größere Komplexität zugeschrieben wird – was bis heute dazu führt, dass

³ Meyer (2017), S. 13.

⁴ Vgl. zur religionspädagogischen Repräsentation des globalen Südens auch Julia Henningsen: *Repräsentation des globalen Südens in dem evangelischen Schulbuch "Kursbuch Religion" (1976-2017) - eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien*, i. E.

Hinduismus und Buddhismus oft in einer späteren Jahrgangsstufe unterrichtet werden als Judentum und Islam. Diese Argumentationsstruktur reicht von der Gegenwart⁵ bis zu ersten Konzeptionierungen interreligiöser Didaktiken zurück⁶ und ließe sich in ihren Ursprüngen gegebenenfalls noch weiter zurückverfolgen (vgl. etwa „Über Weisheit und Sprache der Indier“ (1808) von Friedrich Schlegel).

Solche Geographien der nahen und fernen Fremde (vgl. auch S. 281f.) bestimmen mit darüber, was in interreligiösen Bildungsprozessen unter „anderen/fremden Religionen“ verstanden wird, bzw. welche „anderen/fremden Religionen“ überhaupt als *relevant* für einen Verstehensprozess erscheinen. Mit Foucault gesprochen ist durch den Weltreligionsbegriff der interreligiöse „Wissens“-Erwerb bereits in einer dispositiven Weise vorstrukturiert, indem mit ihm gewissermaßen das „wissenschaftlich Nicht-Qualifizierbare vom Qualifizierbaren“ unterschieden wird (vgl. Kap. V, Fußnote 224). Die hauptsächlich vom Christentum aus gedachte Geographie einer nahen und religiösen Ferne ist in verschiedenen Bildungsbereichen so manifestiert, dass sie auch Menschen nichtchristlicher Religionsangehörigkeit beeinflusst: Ein Blick in bayerische Lehrwerke und Lehrpläne verdeutlicht, dass der Weltreligionsbegriff nicht nur im Kontext des Religionsunterrichts wirkmächtig ist – auch im Fach Ethik lässt sich bspw. sein Einfluss nachweisen.

Dokumente wie z. B. die Erklärung „Nostra Aetate“ des Zweiten Vatikanischen Konzils prägen bis heute interreligiöse Dialogprojekte, durch Handreichungen wie „Fremde Religionen – fremde Kinder?“ lernen bereits Kinder und ihre Erzieher*innen „ein Basiswissen über die Weltreligionen und speziell den Islam [...], um Kinder und Eltern anderer Religionen besser zu verstehen“ (vgl. Kap. III, Fußnote 98). Die Unterteilung interreligiöser Lerninhalte in mehrere „Weltreligionenkomplexe“ neigt dazu, Vorurteile über bestimmte Glaubensgemeinschaften zu reproduzieren. Indem das Weltreligionsdispositiv die Richtung des „Verstehenwollens“ lenkt, trägt es zudem mit dazu bei, dass nicht-konfessionell identifizierte Menschen⁷ sowie „Nicht-Weltreligionen“, neue Religionen und Spiritualität⁸ nicht die Aufmerksamkeit erhalten, die ihnen in einem interreligiösen und weltanschaulich pluralen Lernen zukommen könnte.

⁵ Sajak (2012), S. 223.

⁶ Karl Ernst Nipkow: Die Weltreligionen im Religionsunterricht der Oberstufe, in: *Der evangelische Erzieher: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 13 (1961), S. 150–162.

⁷ Kabisch, Philipp (2017).

⁸ Alexander Graeff: Funktionen der Spiritualität von 1900 bis heute, in: *Integrale Perspektiven* 5 (2019), URL: <https://www.integralesforum.org/integrale-perspektiven/2019/162-ip-05-2019-schwerpunkt-integrale-konferenz-2019-spirit-heute-und-morgen/5043-funktionen-der-spiritualitaet-von-1900-bis-heute> (zuletzt geprüft am 20.09.2020).

Auch wenn der Weltreligionsbegriff bei genauerer Betrachtung keine adäquate Beschreibung darstellt, um die religiöse Vielfalt in Deutschland und der Welt zu erfassen, so gibt es dennoch globale Akteure, die sich selbst als Vertretung einer „Weltreligion“ begreifen und von anderen als ebendiese gesehen werden. Aus diesem Grund bleiben Weltreligionen ein wichtiges Thema. Da der Weltreligionsbegriff nach wie vor eine dispositive Grundlage bietet, den religiösen und weltanschaulichen Plural zu denken, wird sich an seinem häufigen Gebrauch nicht so schnell etwas ändern. Lehrende und Lernende werden in Lehrplänen und Lehrwerken sowie in Gestalt gesellschaftlicher Deutungsmuster mit der Weltreligionsvorstellung konfrontiert sein.

Ein solches „Wissen“ über „Weltreligionen“ kann jedoch wie ausgeführt Othering-Strukturen bestärken. Didaktische Ansätze, die sich mit dem Thema „Weltreligionen“ befassen, sollten daher nicht allein „Wissen“ über die „Weltreligionen“ vermitteln, sondern mindestens ebenso stark „Bilder von Weltreligionen“ hinterfragen: Dies könnte z. B. geschehen, indem gemeinsam mit der Lerngruppe implizit vorhandene *Erwartungen* aufgedeckt werden, welche Themen in Zusammenhang mit welcher Religion im Unterricht wohl behandelt werden, und dann nach Gründen für diese Erwartungen gesucht wird. In ähnlicher Weise kann gefragt werden, warum über bestimmte Religionen oft schon ein gesellschaftlich vermitteltes Vorwissen vorhanden ist, über andere Religionen (z. B. die Yorùbá-Religion) dagegen nicht.

5. Vorsichtig und präzise über Fremdheit und Andersheit und die zugehörigen Erfahrungen sprechen und schreiben

Der Fremdeheitsbegriff ist vieldeutig. Zuschreibungen von „Fremdheit“ verweisen nicht immer auf eine individuelle Erfahrung, sondern können auch als kollektiv-manifestiertes „Wissen, wer die ‚Fremden‘ sind“ weitergetragen werden (vgl. Kap. II.4). Das Wort „fremd“ ist nicht immer als Ausdruck einer erfahrenen Fremdartigkeit zu verstehen, genauso wie das Wort „eigen“ nicht immer vertraut bedeutet (vgl. Kap. V.4.3). Zudem ist ein nicht immer eindeutiger Übergang vom Begriff „fremd“ zum Begriff „anders“ zu beobachten (vgl. Kap. II.4.4). Sprechen und Schreiben über „Fremdheit“ ist jedoch nicht nur aus diesen Gründen eine sehr komplexe Angelegenheit.

Es ist sehr schwer, angemessen über die Erfahrungsperspektive von als „fremd“ identifizierten Individuen zu sprechen, ohne gleichzeitig zu implizieren, dass es sich bei ihnen *tatsächlich* um „Fremde“ handelt. In gleicher Weise können vermeintlich harmlos anmutende Beschreibungen von Fremdheitserfahrungen einen zugrundeliegenden Perspektivenwechsel verstecken. Sätze wie: „Die Lernenden erfahren die Fremdartigkeit eines religiösen Zeugnisses“ suggerieren eine Allgemeingültigkeit der Aussage, die bei einem stark subjektiven Feld wie der Fremdheit so

nicht gegeben ist. Sie verbergen auch einen *Hiatus* zwischen beobachtender Erfahrungsposition und beobachteter Erfahrungsposition, der Aussagen über die *inneren* Erfahrungen *anderer* Menschen nur schwer möglich macht. Zuschreibungen von Fremdheit streben vielfach nach Essentialisierung und Generalisierung und verdecken so nicht zuletzt die Differenz zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem (vgl. Kap. IV.4.6).

Lernende, Lehrkräfte sowie einen didaktischen Ansatz konzipierende Personen müssen Erfahrungen von „Fremdheit“ adaptieren, die nicht ihre persönlichen sind. Sprechen und Schreiben über „Fremdheit“, strenggenommen immer aus einer Beobachtung zweiter Ordnung vorgenommen, stellen so selbst Einfallstore für Othering dar. Ansätze interreligiöser Bildung müssen sich stärker als bisher vergegenwärtigen, dass jede passive Erfahrung des Fremden stets auch eine aktive Zuschreibung ist – und die subjektive Erfahrungsdeutung immer durch gesellschaftlich vorhandene Ordnungsmustern und ihre „Eigen-fremd“-Zuordnungen geprägt wird. Obwohl viele interreligiöse Ansätze die Gefahr von Ausgrenzungsmustern und Vorurteilen erkennen und gelingende interreligiöse Lernprozesse als einen Beitrag zum Vorurteilsabbau verstehen, sind zahlreiche ihrer Zuschreibungen von Fremdheit wenig sensibel hinsichtlich der Reproduktion von Ausgrenzungsstrukturen (vgl. Kap. III.12.3). Solche Tendenzen können dem oft geäußerten Ziel entgegenlaufen, gelingende interreligiöse Begegnungen zu ermöglichen und Ausgrenzung entgegenzuwirken.

Um problematische Zuschreibungen von „Fremdheit“ und ihre negativen Konnotationen zu vermeiden, ist es allerdings keine Alternative, den Begriff *fremd* einfach durch den Begriff *anders* zu ersetzen. Der Begriff „anders“ erweckt den Eindruck einer vermeintlich neutralen Beurteilungsposition, die erkenntnistheoretisch fragwürdig ist. Interreligiöse Konzepte, die vom Standpunkt ausgehen, dass alle Menschen den Anderen Andere sind und damit auch die Unterschiedlichkeit religiöser Zugänge erklären, sind aus einer Beobachtung zweiter Ordnung gesprochen. Jede Beobachtung zweiter Ordnung stellt jedoch auch eine Beobachtung erster Ordnung dar und unterliegt wie alle Beobachtung persönlichen Erfahrungsgrenzen, aus denen auch erfahrungsspezifische Fremdheiten resultieren.

Es ist daher wichtig, Zuschreibungen von „Fremdheit“ und „Andersheit“ nicht ohne Verweis auf einen konkreten Kontext vorzunehmen und dabei auch immer den subjektiven Blickwinkel zu klären, aus dessen Sicht die Fremdheitszuschreibung gesprochen ist. Zur Kennzeichnung der verschiedenen Dimensionen präzierte vorliegende Studie in Kapitel II drei unterschiedliche Schreibweisen: Die Schreibung *fremd* markiert die Begrenztheit jeder Perspektive auf die Welt und zeigt, dass eine Gesamtschau auf die Welt nicht möglich ist. Die Schreibung „*fremd*“

verweist auf die prinzipielle Dekonstruierbarkeit von Fremdheitszuschreibungen, welche stets von kontingenten Ordnungskontexten abhängig sind. Das Begriffspaar *anders/fremd* bezeichnet in vorliegender Studie Kontexte, in der kein Urteil darüber gefällt werden kann, ob eine Erfahrung von Fremdheit vorliegt oder nicht. Hier handelt es sich vor allem um die Kontexte, in denen der Verfasser vorliegender Studie über die Erfahrungen anderer/fremder Menschen spricht, die nicht seine persönlichen sind (vgl. Kap. II.5). Nicht zuletzt korrelieren die Schreibweisen mit unterschiedlichen Erfahrungsperspektiven, mit denen sich auf das Phänomen „Fremdheit“ blicken lässt: erstens innerhalb einer Fremdheitserfahrung, zweitens innerhalb einer Erfahrung des Fremdgemachtwerdens, drittens innerhalb einer Beobachtung zweiter Ordnung, die bereits gemachte Erfahrungen beobachtet.

6. Fremdheit mithilfe des Ordnungsbegriffs verstehen

Vorliegende Studie hat an verschiedenen Stellen den Zusammenhang von Ordnungsstrukturen und Fremdheitserfahrungen und -konstruktionen fokussiert. Es lässt sich insgesamt sagen, dass die Ordnungskontexte, die zu Erfahrungen und Zuschreibungen von Fremdheit führen, in der interreligiösen Theoriebildung noch konsequenter in den Blick genommen werden müssen. So können nicht nur Vereindeutigungen von „Fremdheit“ vermieden werden, sondern auch ein Fremdheitsbegriff entwickelt werden, der für eine Zeit wachsender religionsunterrichtlicher Ordnungspluralität geeignet ist. Waldenfels definiert Fremdheit als das Außer-ordentliche (vgl. Kap. V.3.3.3). Fremdheit ergibt sich nach der Definition stets aus einem subjektiven Ordnungshandeln und dem gleichzeitigen Bestehen unterschiedlicher Ordnungen in der Welt. Auch die Theorien Luhmanns und Foucaults nehmen verschiedene Aspekte der Beziehung von Fremdheit und Ordnung in den Blick (vgl. Kap. V.3). In Auseinandersetzung mit den rezipierten Ordnungstheorien konnten vier Dimensionen des Außerordentlichen gezeigt werden (vgl. Kap. V.4.3), die hier noch einmal in folgender Tabelle zusammengefasst werden sollen:

| Ordnungsdimension des Außen/Innen | Perspektive | Handlung |
|---|--|---|
| Außerordentlich: etwas widerspricht von außen betrachtet einem Ordnungsprinzip Ordentlich: etwas entspricht von außen betrachtet einem Ordnungsprinzip | Beobachtung zweiter Ordnung (= Beobachtung von Beobachtungen) | Beobachtung von Ordnungen und ihren Grenzen; Beobachtung von Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen <i>anderer Ichs</i> |

| | | |
|---|--|---|
| Außer-ordentlich: etwas ist <i>innerhalb</i> eines Ordnungskontexts, in dem sich <i>mein Ich</i> befindet, unzugänglich | existenzielle Unhintergebarkeit des eigenen Selbst | (vorsprachliche) Erfahrung von Fremdheit; Leben in Ordnungen, Erfahrung von Ordnungsgrenzen |
| Rekonstruiertes Außen und Innen im Rahmen einer sich bildenden Ordnung (Diastase) | sich festigende subjektive Perspektive | Nachträgliche Rekonstruktion einer Fremdheitserfahrung; Zuschreibung/Trennung von „Fremdheit“ und „Eigenheit“ |
| Außen (Fremdreferenz) und Innen (Selbstreferenz) <i>entsprechend</i> einer manifestierten Ordnung | subjektiv und kollektiv | Reproduktion einer Ordnung; Othering/Ausgrenzung des „Fremden“, Bekräftigung des „Eigenen“ |

Diese Tabelle ist hilfreich, um verschiedene Perspektiven auf das Themenfeld Fremdheit in interreligiöser Bildung zu erfassen, aber auch um verschiedene Handlungsdimensionen zu differenzieren, die mit diesen unterschiedlichen Perspektiven verbunden sind. Nicht zuletzt können so Schwierigkeiten sichtbar gemacht werden, die aus den jeweiligen Perspektiven erwachsen, und begriffliche Verwirrungen erklärt werden. Da es sich hierbei um ein zentrales Ergebnis vorliegender Studie handelt, sollen die Punkte etwas ausführlicher als bei den vorherigen Reflexionskategorien dargelegt werden:

1. Eine Beobachtung zweiter Ordnung ist eine Perspektive, die während interreligiöser Bildungs- und Lernprozesse besonders häufig eingenommen wird: wenn Forschende, Lehrende und Lernende Erfahrungen beobachten, die nicht die des eigenen Ichs sind; wenn in didaktischen Materialien Erfahrungserzählungen abgebildet werden; wenn im Rahmen eines Lernprozesses frühere „eigene Erfahrungen“ reflektiert werden. Da eine Beobachtung zweiter Ordnung auf subjektive Erfahrungen blickt, zu denen sie keinen situativen oder persönlichen Zugang hat, kann dies zu gegensätzlichen Problematiken führen: erstens indem sich mit der beobachteten „Erfahrungsposition“ *identifiziert* wird und auch ihre Bezeichnungen für „Fremdheit“ kritiklos übernommen werden; zweitens indem die eigenen Erfahrungsurteile der beobachteten Situation übergestülpt werden: Dies kann bspw. geschehen, indem Erfahrungen von „Fremdheit“ in die Situation *hineingelesen* werden, die nicht da waren – oder aber Erfahrungen von Fremdheit *in Abrede gestellt* werden, die schon da waren.

Bezeichnungsschwierigkeiten in interreligiösen Ansätzen, die je nach ihrer theoretischen Ausrichtung entweder den Begriff „fremd“ oder aber den Begriff „anders“ bevorzugen, resultieren aus diesen Schwierigkeiten einer Beobachtung zweiter Ordnung.

2. Davon zu unterscheiden ist jene Dimension der Außer-ordentlichkeit, die ein Subjekt aus der Innenperspektive einer Ordnung erfährt. Die Unterscheidung zwischen außerordentlich und außer-ordentlich, die von Waldenfels übernommen wurde, wirkt zunächst kleinteilig, beschreibt aber einen wichtigen Wechsel der Perspektive: Zuschreibungen und Erfahrungen von Fremdheit mögen sich in einer Beobachtung zweiter Ordnung dekonstruieren lassen – doch befindet sich ein Subjekt *in einer Ordnung*, kann es nicht einfach über die Begrenztheit seiner Erfahrungsperspektive hinweggehen; genauso wenig, wie sich Ausgrenzungserfahrungen eines Menschen durch bloße Dekonstruktion der zugrundeliegenden Otheringprozesse ungeschehen machen ließen. Der grundsätzlichen Forderungen vieler Ansätze, Fremdheitserfahrungen im Rahmen von Lernprozessen nicht einfach zu übergehen, ist daher auf jeden Fall zuzustimmen. Gleichzeitig wird durch die Klärungen deutlich, dass sich Erfahrungen von Fremdheit oft viel weniger voraussagen lassen, als dies viele interreligiöse Ansätze mit ihrer Rede von „fremden Religionen“ suggerieren. „Auf dem Boden der Ordnung *gibt es keine Ordnung*“, schreibt Waldenfels, „man *lebt in der Ordnung*“ (vgl. Kap. V, Fußnote 378). Dass man selbst in einer bestimmten Ordnung lebt, wird somit erst durch die Irritation durch etwas Außer-ordentliches bewusst. Diese Irritation wird aus der Innenperspektive der Ordnung *als Fremdheit* erfahren. Die Ergebnisse vorliegender Studie legen nahe, dass Fremdheitserfahrungen weniger dort zu erwarten sind, wo sich Fremdheit schon begrifflich manifestiert hat („Religion XY ist fremd“), sondern wo ein situatives Organisationprinzip grundsätzlich angefragt wird („Ein Pluszeichen im Matheunterricht ist für mich Gotteslästerung“). Je mehr Ordnungen gleichzeitig hinterfragt werden und je relevanter sie für eine erfahrende Person sind, umso größer ist der Grad subjektiv empfundener Fremdheit.

3. Eine Erfahrung von realer Außer-ordentlichkeit kann nur nachträglich in einer Zuschreibung von „Fremdheit“ rekonstruiert werden. Erst nach der Identifikation des „Fremden“ folgt die Rekonstruktion des persönlichen Standpunktes, von dem aus dieses „Fremde“ erfahren wurde. Konstruktionen des „Fremden“ werden damit früher explizit als Konstruktionen des „Eigenen“. Eine zentrale Begleiterscheinung von Fremdheitserfahrungen ist zudem das *Fremdwerden* der „eigenen“ Ordnungen. Dies hat Relevanz für Debattenbeiträge, nach denen vor der Begegnung mit „fremden Religionen“ zunächst die Festigung einer „eigenen Perspektive“ stehen sollte. In der Religionspädagogik werden die Dimensionen des „Eigenen“ und „Fremden“ vielfach als

getrennte Entitäten betrachtet. Konsequenter wäre es, Konstruktionen des „Fremden“ und „Eigenen“ noch stärker aufeinander zu beziehen und als Produkte eines zusammenhängenden, wie Waldenfels sagt: diastatischen Prozesses zu begreifen – „in dem das, was unterschieden wird, erst entsteht“ (vgl. S. 182f.). Nach diesem Verständnis erwächst die Scheidung von „eigener“ und „fremder“ religiöser Perspektivität immer erst aus der Auseinandersetzung mit außer-ordentlichen Impulsen. Rekonstruktionen des „Außer-ordentlichen“ sind dabei *nicht* mit dem Irritationsereignis durch Außer-ordentliches *gleichzusetzen*. Während zweiteres in einer subjektiven Ordnung (zunächst) *nicht einordbar* ist, geschieht die Rekonstruktion bereits *innerhalb* einer Ordnung und muss (mit Luhmann gesprochen) an diese anschlussfähig sein.

4. Von dieser sich erst bildenden Perspektivität sind bereits religionspädagogisch etablierte Zuschreibungen von „eigener“ und „fremder Religion“ zu unterscheiden. „Fremd“ ist hier nicht mehr in der Bedeutung des Wortsinnes zu verstehen, sondern als Verweis auf eine bereits definierte Ordnungskategorie. Mit Luhmann lassen sich solche Verweisstrukturen als „Fremd“- bzw. „Selbstreferenz“ eines Ordnungssystems bezeichnen. Ordnungskonstruktionen des „Fremden“ und „Eigenen“ können mit der Zeit immer stärker manifestiert und vereindeutigt werden. Als gefestigte Fremdheitsordnungen vermögen sie sowohl subjektiv als auch kollektiv Wirkmächtigkeit zu entfalten und lassen sich in ihrer Struktur immer schwerer verändern. Die Wirkmacht solcher Ordnungen lässt sich gut mithilfe Foucaults Genealogie, der postkolonialen Otheringkritik, aber auch mit der Systemtheorie Luhmanns untersuchen. Im Gegensatz zur zweiten Perspektive zeigt sich die Ordnung durch Fremdes nicht mehr irritiert, sondern hat diesem „Fremden“ einen definierten Platz im Außen einer Ordnung zugewiesen. Die Irritation über das „Außer-ordentliche“ ist nur noch als *Spur* in das Gefüge der Ordnung eingeschrieben (vgl. Kap. VI.3).

Diese Klärungen offenbaren eine bemerkenswerte Ambivalenz: Fremdheit ist einerseits das Produkt einer ordnenden Ausgrenzung, andererseits lässt sich echte Fremdheit gerade nicht durch solche Ordnungsprozesse vollständig erfassen: Außer-ordentliche (nicht aus einer bestimmten Ordnungsperspektive getätigte) Beschreibungen von „Außer-ordentlichkeit“ sind schlicht nicht möglich. Dies führt zur weitreichenden Folgerung, dass *alle* Bezeichnungen von „Fremdheit“ und „Andersheit“ einem Ordnungshandeln entsprechen. Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, warum sich die Bedeutungsfelder der Begriffe „anders“ und „fremd“ immer wieder überschneiden: Zwar verweist der Begriff des Anderen auf eine einordbare Dimension des Ordnungsaußens und der Begriff des Fremden auf eine eigentlich nicht-einordbare Dimension

des Ordnungsaußens, letztlich wird aber in beiden Fällen ein Ordnungsaußen *aus Sicht einer Ordnung* konstruiert.

All dies bedeutet nicht, dass Irritationen durch tatsächlich Außer-ordentliches nicht existierten (allein aus dem Grund, dass jede Ordnung Grenzen hat). Um diese Irritationen zu erfassen, ist ein neuer Ordnungsprozess nötig, der das einst Außer-ordentliche auf eine ordnungsspezifische Weise einordnet und ihm so etwas von seiner Fremdheit nimmt. Dies wurde in vorliegender Studie mit folgendem Satz zusammengefasst: *Fremd ist das, was eine Ordnung hinterfragt – nicht das, was in einer Ordnung als fremd bezeichnet wird* (vgl. Kap. VI.3).

Mithilfe obiger dimensionaler Unterscheidung lässt sich bspw. folgende Situation analysieren, die so ähnlich tatsächlich stattgefunden hat: Person A konfrontiert eine zweite Person B damit, dass sie sich durch deren wiederholtes Nachfragen zu ihrer eigenen Religionszugehörigkeit verletzt fühle. Person B zeigt sich irritiert und beteuert, dass sie nur aus Interesse nachgefragt habe. Person A wiederum entgegnet, dass sie an vielen Orten der Gesellschaft mit skeptischen Nachfragen zu ihrer Religion konfrontiert sei und sich deshalb „fremd gemacht“ fühle. Person B meint, sie könne in ihrer Neugier nichts Böses erkennen und sagt, „so besonders“ sei Person A auch nicht. Die gegenseitige Empörung ist klar sichtbar.

In dieser Situation lassen sich die verschiedenen Dimensionen gut erkennen: Deutlich ist die Irritation von Person B (Dimension 2) und ihre spontane einordnende Reaktion (Neugier vs. „nicht so besonders“ – Dimension 3). Ausgelöst wird die Irritation vermutlich dadurch, dass eine gesellschaftlich verbreitete und für Person B relevante Ordnung von Religion (Dimension 4) unerwartet hinterfragt wird. Auch bei Person A lässt sich eine Irritation über die fehlende Einsicht (Dimension 2) und eine Ordnungsreaktion (Empörung über Person B – Dimension 3) erkennen. Zuletzt lässt sich die Perspektive untersuchen, die die Episode aus einer Beobachtung zweiter Ordnung heraus wiedergibt (Dimension 1). Denkbar sind hier zwei Reaktionen: eine, die sich mit Person B identifiziert und Verständnis dafür zeigt, zu einer „fremden Religion“ Nachfragen zu stellen; und eine, die die Empörung von Person A versteht, die, obwohl religiös wie viele „andere“ auch, wegen ihrer stereotyp „fremden“ Religion mit beständigen Nachfragen konfrontiert ist. Vorliegende Studie plädiert für eine differenzierte Betrachtung, die die in der Situation aufkommende „Fremdheit“ ernstnimmt, aber sie nicht in der benannten Religion oder den Personen verortet, sondern in der Irritation der jeweiligen Ordnungen, welche in ihren Zuschreibungen von „Fremdheit“ oder „Nicht-Fremdheit“ hinterfragt werden.

Gleichzeitig ist eine wie hier vorgenommene Situationsbeschreibung immer mit Vorsicht zu betrachten. Da nie letzte Gewissheit über alle relevanten Ordnungsfaktoren einer Situation besteht, lassen sich Fremdheitserfahrungen nicht sicher voraussagen und nachträglich nur schwer rekonstruieren. Vielfach wird aber Fremdheit mit Personen, Gegenständen, Räumen usw. gleichgesetzt. Die ordnungstheoretischen Klärungen zeigen allerdings, dass man sich Fremdes nicht zu räumlich, nicht zu körperlich vorstellen sollte – auch dies kann eine wichtige Strategie gegen Othering sein.

7. Die vielfältige Ordnungsgebundenheit interreligiöser Bildung beachten, die Kontextualität von Fremdheit ernstnehmen

Im Verweis auf die unterschiedlichen Ausführungen Meyers, Streibs und Zimmermanns zu der didaktischen Inszenierung eines islamischen Gebetsrufes wurde deutlich, dass für ein Lernen an „fremden“ Zeugnissen je nach didaktischem Kontext ganz andere Dinge zu beachten sind (vgl. S. 208). Keinesfalls gilt die Zuschreibung, der Gebetsruf sei „fremd“, gleichermaßen für alle Kontexte. Ähnliches ist – wie ausgeführt – auch für das interreligiöse Begegnungslernen zu sagen, bei dem es einen großen Unterschied macht, ob es innerhalb einer konfessionellen oder einer religiös und weltanschaulich pluralen Lerngruppe stattfindet. Je nach Zusammensetzung der Gruppe ändern sich auch hier die Zuordnung von „eigen“ und „fremd“. Es existieren bereits mehrere Ansätze, die in diese Richtung denken, indem sie ihr Konzept „fächerkooperierend“ oder „mehrperspektivisch“ anlegen (vgl. Kap. III.3 u. III.10). Je stärker die Ordnungsppluralität beim Thema Fremdheit mitberücksichtigt wird, desto eher können Ansätze auf verschiedene Formen interreligiöser Bildung angewandt werden.

Klassische Topoi interreligiöser Bildung, die mit dem Thema Fremdheit verknüpft werden, sind neben dem Thema Religion z. B. die Themen Kultur und Migration. Vor diesem Hintergrund wurde deutlich, dass interreligiöse Bildung seit ihren ersten Konzeptionierungen auf zahlreiche Ordnungskontexte verweist – ohne dass diese Ordnungskontextualität in ihren Konsequenzen für das Thema Fremdheit immer mitberücksichtigt würde. Viele Ansätze tendieren dazu, so zeigte der Forschungsstand, Fremdheit als Phänomen zu vereindeutigen. Nur wenige Ansätze begreifen Fremdheit dagegen konsequent in ihrer Vieldimensionalität und Kontextualität (vgl. Kap. III.10).

In einer Ordnungsanalyse lassen sich auch Einflussfaktoren erfassen, die in interreligiöser Bildung seltener genannt werden, ihre Zuordnungen von „eigen“ und „fremd“ aber dennoch prägen. Solche Ordnungen manifestieren sich in expliziter Weise z. B. durch Gesetze und bürokratische Regelungen, durch Richtlinien der Religionsgemeinschaften, durch verschiedene

Lehrplankonzeptionen und Unterrichtsmodelle etc. Wichtig sind aber auch implizite, schwer zu erfassende Ordnungsfaktoren wie Diskurse in der Religionspädagogik oder gesellschaftliche Vorstellungen davon, was unter dem religiös „Fremden“ zu verstehen ist. Auf die Bedeutung von Religionsbildern aus Medien und Internet sowie des Weltreligionsdispositiv wurde oben schon hingewiesen.

Das subjektive Ordnungshandeln der Lernenden, Lehrenden und Forschenden ist besonders beachtenswert. Denn die am Bildungsprozess beteiligten Subjekte bestimmen maßgeblich über dessen Zuordnungen von „eigen“ und „fremd“ mit. Auch das „Sprechen über Religion“ lässt sich als eine Ordnung begreifen, die unerwartet durch eine differente Art des Sprechens gestört werden kann. Daher kommt der Reflexion des „Sprechens über Religion“ in interreligiöser Bildung eine wichtige Rolle zu: Sie kann auf den Umstand aufmerksam machen, dass sich in der Kommunikation über Religion eine mehr oder weniger explizite Ordnung von „Eigenem“ und „Fremdem“ etablieren kann – die allerdings nicht von allen beteiligten Subjekten geteilt werden muss. Viele Fremdheitserfahrungen in interreligiöser Bildung erklären sich dadurch, dass eine „etablierte“ Ordnung des Sprechens durch eine andere Ordnung angefragt wird und sich diese Irritation der kommunikativen Ordnung situativ nicht auflösen lässt (vgl. Kap. V.4.3).

Eine solche wie hier unternommene Ordnungsanalyse kann immer nur vorläufig und niemals vollständig sein. Gleichwohl ermöglicht sie eine Sensibilisierung für den Umstand, dass das, was in interreligiöser Bildung als „fremd“ bezeichnet wird, nicht allein von religiösen Inhalten abhängig ist – sondern durch zahlreiche weitere Faktoren bestimmt wird. Die Beachtung dieses Umstandes kann zudem Vereindeutigungen von Fremdheit entgegenwirken.

8. Sich selbst in den „eigenen“ Ordnungen verorten – mit der Hartnäckigkeit dieser Ordnungen rechnen

Aus vorangegangenen Klärungen wurde ersichtlich, dass es nicht immer einfach zu bestimmen ist, was die Rede vom „Eigenen“ innerhalb der interreligiösen Theoriebildung bedeutet. Aus welcher Position wird hier gesprochen? Aus einer verallgemeinerten Sicht des konfessionellen Religionsunterrichts, aus der vermuteten Perspektive der Lernenden, aus der Perspektive der Lehrkraft, oder spricht der*die Forscher*in nur für sich? Nur selten wird die zugrundegelegte Perspektive in den interreligiösen Ansätzen geklärt.

Besonders Waldenfels' Phänomenologie des Fremden macht deutlich, dass die subjektive Erfahrungsposition, die auf das fremde „Außer-ordentliche“ antwortet, nicht einfach übergangen werden darf (vgl. Kap. IV.4.3 und V.4.4). Hier ist insbesondere die Position der

Lehrkraft wichtig, die die tatsächliche Gestalt des Religionsunterrichts in entscheidender Weise prägt – insbesondere, da sie viele Zuordnungen von „Eigen“ und „Fremd“ für den Lernprozess *im Grundsatz anlegt*. Sowohl die Diskussion um die richtige Form des Religionsunterrichts als auch die pädagogische Figur der „Subjektorientierung“, die religiöse Bildung vorwiegend von den religiösen Erfahrungen der *Lernenden* aus denkt, kann zu einem gewissen Teil verdecken, dass sich zahlreiche Ordnungen des Lernens durch die *Person der Lehrkraft* manifestieren.

Die „eigene“ Ordnung bedeutet in den wenigsten Fällen einen vertrauten Raum, der sich nach Belieben verändern ließe, sondern vielfach ein Geordnetwerden durch *unvertraute* Ordnungen. Auch die „eigene Erfahrung“ wird durch zahlreiche kontextuelle und kognitive Faktoren determiniert, sowie durch ein gesellschaftlich vermitteltes „Wissen“ darüber, was „eigen“ und „fremd“ ist. Dies hat Konsequenzen nicht nur für die Subjektorientierung an den Erfahrungen der Lernenden, sondern auch für die Souveränität der Lehrkraft, Unterricht otheringsensibel zu gestalten und Ausgrenzungsstrukturen wirkungsvoll entgegenzutreten.

Die Subjekte interreligiöser Bildung sind durch viele Ordnungsstrukturen gebunden, die sich oft nicht leicht auflösen lassen. Lehrkräfte müssen z. B. Lehrplanvorgaben berücksichtigen und sich den Rahmenbedingungen des jeweiligen Religionsunterrichtsmodells anpassen, Lernende mit Notendruck und schulinternen Gruppenprozessen zurecht kommen. In den wenigsten Fällen steht hierbei das Ziel im Vordergrund, zu einer möglichst otheringsensiblen interreligiösen Bildung zu gelangen. Dies verschärft sich noch, wenn den Subjekten interreligiöser Bildung nicht einmal bewusst ist, dass sie in bestimmten Momenten Otheringstrukturen reproduzieren, oder auch didaktische Materialien unaufgedeckt solche Strukturen forttragen.

Die Erfolgsaussichten von Foucaults Ansatz, in der „Beziehung seiner selbst zu sich“ Formen „des Widerstands gegen die Macht“ zu suchen, müssen daher mit einem Fragezeichen versehen werden (vgl. Kap. VI.2). In der Tat lässt sich fragen, inwieweit ein „freies Subjekt“ angesichts der Dominanz hegemonialer Ordnungen als möglicher Ausgangspunkt des Widerstands gegen Othering gedacht werden kann. Dennoch sollte das Veränderungspotential, das im Raum des individuellen Selbst liegt, nicht unterschätzt werden – zumal in pädagogischen Kontexten. „Das Selbst, zu dem man in Beziehung steht“, schreibt Foucault. „ist nichts anderes als die Beziehung selbst“ (vgl. Kap. V, Fußnote 279). Auch wenn es eine offene Frage bleibt, woher die Motivation eines Selbst herrührt, sich zu sich selbst in Beziehung zu setzen, liegt in dieser Motivation das Potential, Ordnungen zu verändern oder Widerstand gegen diese zu leisten. Bestimmte Handlungen, Gedanken, Wünsche vollzieht oder hat nur ein Ich selbst – hier lässt sich trotz aller Fremdbestimmtheiten nach wie vor von einem subjektiv Eigenen sprechen (vgl.

Kap. V.4.4). Zwar vermag es das einzelne Subjekt selten, Ordnungen völlig außer Kraft zu setzen, doch es ist zu subversiven Akten des Widerstands befähigt. Es kann innerhalb der machtvollen „Spielen der Wahrheit“, wie Foucault sie nennt, ein eigenes Spiel nach eigenen Regeln spielen (vgl. Kap. VI.2).

Nicht immer sind die Unterrichtsformen, Materialien oder Lehrpläne interreligiöser Bildung dafür geeignet, Lernprozesse otheringsensibel zu gestalten. Oft lassen sich Strukturen, die Othering begünstigen, nur schwer ändern. Dennoch bieten sich den einzelnen Subjekten immer wieder Möglichkeiten eines produktiven Umgangs mit diesen Strukturen. Dies kann z. B. bedeuten, im Religionsunterricht Otheringstrukturen in Lehrmaterialien sichtbar zu machen, und so die gesellschaftliche Häufigkeit und Wirkmacht von Otheringpraxen zu verdeutlichen. In fachübergreifend angelegten Kooperationen oder schlicht in der Praxis des Unterrichtsalltags können sich neue Formen religiös oder weltanschaulich pluraler Bildung verwirklichen, für die vielleicht noch gar keine gesetzliche Grundlage im jeweiligen Bundesland besteht. Am wichtigsten ist aber wohl, dass Lernende und Lehrende im Unterrichtsgespräch die Möglichkeit haben, sich gegenseitig in ihren jeweiligen Deutungsmustern zu hinterfragen. Auf diese Weise können Kommunikationshierarchien aufgedeckt und es kann auf subjektive Perspektiven hingewiesen werden, die in einem bestimmten Kommunikationskontext keine oder nur kaum Berücksichtigung finden.

Eine solche Reflexion der Ordnungsgebundenheit von Kommunikationsprozessen sowie der Reflexion verschiedener, teils verdeckter subjektiver Perspektiven ist nicht einfach anzuleiten. Eine wichtige Rolle kommt hier dem Bereich zu, auf den religionspädagogische Theoriebildung wirklich Einfluss hat: der Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften. Es ist zudem wichtig, sich als Lehrkraft möglichst klar zu positionieren und sich nicht hinter einer Unterrichtsform *transparent* zu machen (vgl. S. 331f.). Je präziser die „eigene Position“ reflektiert wird, umso klarer treten Machtstrukturen zu Tage, die ein Gehörtwerden anderer Personen verhindern – und umso klarer lässt sich der *Raum des Schweigens vermessen*, dessen, was man selbst nicht sagen kann (vgl. Kap. VI.3).

9. Den „Überschuss“ des Anderen/Fremden würdigen – Nicht-Wissen erkennen

Nach Niklas Luhmann ist es eine der wichtigsten Eigenschaften von ordnenden Systemen, Komplexität zu reduzieren (vgl. Kap. V.4.1). Auch die Komplexität interreligiöser Themen fordert ordnende Reduktionen. Jede Ordnung dieser Themenfelder geht jedoch zugleich mit problematischen Zuschreibungen und Vereinfachungen einher.

Dass interreligiöse Bildung nicht als „Ansammlung von Überblickswissen“ konzipiert werden sollte, wurde bereits ausgeführt. Mit Lévinas sollten interreligiöse Ansätze skeptisch gegenüber der „Idee der Totalität“ bleiben (vgl. Kap. IV.4.2) und sich mit Waldenfels auf die Suche nach dem Außer-ordentlichen machen, das „nicht dem Code entspricht“ (vgl. Kap. V, Fußnote 369).

Eine solche Suche ist didaktisch aber nicht leicht anzuleiten: Viele Lehrwerke bspw. versuchen in interreligiös ausgerichteten Kapiteln über eine jeweilige Religion gesellschaftlich bestehende Vorurteile auf einer einführenden Fotodoppelseite aufzufangen. Sie tun jedoch oft nicht genug dafür, um die auf diese Weise erneut reproduzierten Vorurteile bzw. Stereotype zu hinterfragen.⁹ Hinweise aus dem Kommentar für Lehrkräfte wie: „Im Lehrer-Schüler-Gespräch können Erfahrungen mit muslimischen Mitschülern, die Gastarbeiter (Döner), andersartige Erscheinungsformen in der Kleidung (Tschador) und Gebetshäuser bzw. Moscheen angesprochen werden“¹⁰, können Vorurteile bestätigen, anstatt diese aufzulösen. Der dekonstruierende Rahmen fehlt.

Zielführender ist es, wenn die Lernenden ihre Vorteile bei sich selbst bemerken, anstatt sie sie in einem Medium bestätigt zu sehen. Daher erscheint es sinnvoll, Lernprozesse, die das Ziel haben, stereotype Bilder aufzulösen, mit der Irritation der Stereotype beginnen zu lassen, anstatt mit ihrer Bestätigung. Auf dieses produktive Potential des unerwarteten Fremden haben bereits viele Ansätze hingewiesen (vgl. Kap. III.6). Selbst hier droht aber, wovon Heinz Streib warnt, Fremdheit „inszeniert“ zu werden (vgl. Kap. III Fußnote 134).

Zugleich gilt Bernhard Dresslers Hinweis, dass Unterricht einen „artifizielle[n] Lernraum“ eröffnet, in dem „Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar“ ist (vgl. Kap. III Fußnote 85). Eine solche Inszenierung ist aber nur Erfolg versprechend, wenn sie nicht für sich und bei sich stehen bleibt. Auch ein Gegenbild liefert allein keine bessere oder vollständigere Wahrheit, sondern bleibt ein unvollständiges *Bild* der Wirklichkeit. Ein Bild ist ein Bild, aber niemals die vollständige Wirklichkeit, bzw. mit Merleau-Ponty gesprochen: Jedes Sehen ist zugleich ein Nichtsehen (vgl. Kap. IV.4.6). Auch Waldenfels' Apell, den Blick für das „Mehr“ in der Erfahrung zu öffnen, für das, was die unmittelbar subjektive und situative Erfahrung übersteigt, und die Irritation durch unerwartet Fremdes zuzulassen, bleibt für die Theorie interreligiöser Bildung eine wichtige Leitlinie.

⁹ Vgl. Freuding (15.12.2014); Freuding (2017); Freuding, Graeff (2019).

¹⁰ Bernhard Gruber: *Leben gestalten. Lehrerband. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der 7. Jahrgangsstufe am Gymnasium*, Donauwörth 2009, S. 82.

Wie ausgeführt kann auch ein „Verstehenwollen“ des „Fremden“ und die damit verbundene Festschreibung seiner „Fremdheit“ Othering reproduzieren und damit „epistemische Gewalt“ reproduzieren (vgl. Kap. VII.2). Insgesamt zeigt sich, dass ein *Eingeständnis des Nichtwissens* oft besser ist als Strukturen epistemischer Gewalt durch „Wissens“-Produktion über „Andere/Fremde“ weiterzuführen – gemäß dem Motto: Der „Fremde kann beanspruchen, nicht verstanden zu werden. Er muss nicht das Verstandenwerden erreicht haben, um respektiert zu werden und gleichberechtigt zu sein“ (vgl. Kap. III, Fußnote 104).

10. Außer-ordentliche Perspektiven nicht nur darstellen, sondern auch vertreten

Eine Annäherung an „fremde“ Phänomene mittels einer subjektiven Erfahrungsbeschreibung ist nicht so harmlos, wie sie vielleicht zunächst erscheint. „Fremdheit“ ist nicht nur Ausdruck einer passiven Erfahrung, sondern immer auch Produkt einer aktiven Zuschreibung. Die Möglichkeiten einer nativistischen Gegenerzählung, in dem sich Fremdes „von sich selbst her zeigt“, sind daher vorsichtig zu betrachten. Ein rein deskriptiver Zugang, der Erfahrungen des Eigenen und Fremden phänomenologisch beschreibt, tendiert dazu, Machtstrukturen außer Acht zu lassen, die diese Beschreibung ebenfalls prägen.

Sie können sich nicht darstellen, sie müssen vertreten werden. Es ist ein wichtiger Hinweis Spivaks, dass sich im Wort der Repräsentation zwei Bedeutungsaspekte verbergen: Darstellung und Vertretung (vgl. Kap. VI.3). Repräsentation ist somit immer eine Doppelaufgabe. Mit Lévinas gesprochen ist sie nicht nur eine ästhetische und intellektuelle Vermittlungsaufgabe, sondern bedeutet zuallererst eine *ethische* Verpflichtung (vgl. Kap. IV.3.3). Dies betrifft einerseits interreligiöse Bildung im *konfessionellen Unterricht*, in dem die Repräsentation Nichtanwesender der Regelfall ist. Die Erörterungen zum Begriff der Repräsentation lassen sich andererseits auch auf *weltanschaulich plurale Formen des Religionsunterrichts* übertragen. Spivak zeigt, dass gerade hinter der Aufforderung, den*die Anderen/Fremden für sich selbst sprechen zu lassen, eine *Konstruktion* des*der „Anderen/Fremden“ verbirgt, die von einer grundsätzlichen Sprachfähigkeit des*der „Anderen/Fremden“ ausgeht. Diskursstrukturen, die ein *Gehörtwerden* des*der Anderen/Fremden verhindern, werden so leicht übersehen.

Spivaks Untersuchungen zu Subalternität lassen sich als Mahnung verstehen, im Zuge von interreligiösen Bildungsprozessen das „konkrete“ von Othering betroffene Subjekt nicht aus dem Blick zu verlieren. Spivak befasst sich mit einem extremen Endprodukt des Othering, der Subalternität. Als Subalterne werden in der postkolonialen Theorie Menschen bezeichnet, die von der Beteiligung an sozialen Diskursräumen nahezu abgeschnitten sind.

Der Begriff der Subalternität ist im Blick auf interreligiöse Kontexte mit Bedacht zu verwenden – und in den meisten Fällen kein zutreffender Begriff. Er stellt eher einen theoretischen Platzhalter dar, um eine Subjektposition zu beschreiben, der beinahe völlig die repräsentative Macht fehlt, die es braucht, um die eigenen Interessen und Ansprüche selbstständig zu vertreten.

Die Ansätze von Spivak, Lévinas und Waldenfels führen hier in einer komplexen Art und Weise zusammen: Lévinas arbeitet heraus, dass die *Darstellung* der Ansprüche eines dargestellten Individuums diesen *Ansprüchen* niemals *gerecht* werden kann, und es sich bei dem Individuum deswegen um jemand „*ganz Anderen*“ handelt. Dieses Individuum geht, ergänzt Waldenfels, niemals in den eigenen Ordnungen auf, sondern ist immer *mehr* als diese Ordnungen. Spivak dagegen zeigt auf, wie einzelne Individuen aus sozialen Diskursräumen zurückgedrängt werden und Bilder über sie geformt werden, ohne dass ihnen nennenswerte *Widerspruchsmöglichkeiten* verblieben. Der spannungsvolle Zusammenhang von „*ganz anders*“ zu „*ganz ausgegrenzt*“ ist in der religionspädagogischen Literatur kaum aufgedeckt. Wie lassen sich „fremde“/fremde Ansprüche von Individuen darstellen, die sich selbst nicht vertreten können?

Für interreligiöse Bildungsprozesse ist es ertragreich, sich mit der komplexen Ethik der Stellvertretung von Lévinas, Waldenfels und Spivak auseinanderzusetzen. Wie Waldenfels ausführt, lässt sich über das Fremde nur sprechen, indem man „*vom Fremden her* spricht“ (vgl. Kap. IV, Fußnote 175). Dies bedeutet, sich die Gesichtspunkte von Kapitel VII.6 vor Augen zu führen: Annäherungen an das Phänomen Fremdheit sind danach vor allem möglich, indem *nicht* den aus einer Ordnung gesprochenen Bezeichnungen von „Fremdheit“ vertraut wird, sondern indem man sich auf die Spurensuche nach der Stelle macht, an der eine Ordnung *in ihrer Ordnung ihres Gegenstandes* irritiert wurde.

In Kapitel VI.3 wurde dies mit einigen praktischen Beispielen erläutert: Die Bildersuche zu den Begriffen „Islam Frieden“ „Islam friedlich“ im Internet erbringt fast ausschließlich Bilder eines gewalttätigen Islams; eine Demo von Flüchtlingen für bessere Unterkunftsbedingungen wird in einem Video als Beleg für eine „islamistische Überfremdung Deutschlands“ instrumentalisiert; dem europaweit sichtbaren Narrativ einer „Überfremdung durch einen gewaltvollen Islam“ stehen die nicht berichteten Todesfälle von auf dem Mittelmeer ertrunkenen Asylsuchenden gegenüber. In all diesen Beispielen, aus so verschiedenen Kontexten sie auch stammen mögen, wirken Fremdheitsordnungen, die bestimmte individuelle Ansprüche auf eine andere Deutung von Wirklichkeit nur noch schwer wahrnehmbar machen oder gar verstummen lassen.

Hierauf in pädagogischen Kontexten nur mit einer bloßen Negation dieser Ordnungen zu reagieren („Der Islam ist nicht gewalttätig“, „Deutschland wird nicht überfremdet“), verliert schnell die Ansprüche derer aus den Augen, deren Anliegen eigentlich sichtbar gemacht werden sollten. Zielführender erscheint es, die Fremdheitsordnungen *selbst als Reaktion* auf bereits vorher da gewesene individuelle Ansprüche zu begreifen. Waldenfels weist darauf hin, dass alle Ordnungsprozesse schon Zeugnisse ordnungsfremder Perspektiven in sich tragen: „Das Fremde hat sich im Eigenen bereits eingenistet, bevor ein Versuch der Aneignung einsetzen kann“ (vgl. Kap. V, Fußnote 383). Jede Reaktion auf Außer-ordentliches hat die Ordnung schon verändert. Indem gefragt wird, *worauf* eine Otheringordnung geantwortet hat, wird eine zurückliegende Irritation der Ordnung offengelegt, die diese Ordnung *als* Ordnung hinterfragt – und zugleich werden hoffentlich verborgene individuelle Ansprüche sichtbar, die das *Was* der Ordnung zum Verstummen bringen sollte. Lernsequenzen können so von diesen bereits vorher da gewesenen Ansprüchen aus gedacht werden und es kann nach Gründen gefragt werden, warum die ordnende Antwort diese Ansprüche nicht würdigen konnte oder wollte.

Der Begriff der Fremdheit lässt sich so in einem gewissen Verständnis positiv wenden: nicht als eine aus einer Ordnung unternommene Festschreibung von Nichtzugehörigkeit, sondern als außer-ordentliche Begrenzung hegemonialer Bezeichnungsmacht. Dies sind zwei grundlegende Zugänge zum Themenfeld Fremdheit, die sich auch in der Forschungsliteratur interreligiöser Bildung finden lassen: Die Dekonstruktion von „Fremdheit“ warnt vor der gleichzeitigen Fiktionalität und Wirkmacht von Fremdheitszuschreibungen („Fremd ist nicht das, was in einer Ordnung als ‚fremd‘ bezeichnet wird...“). Das Ernstnehmen von Fremdheit will subjektiv-totalisierenden Weltdeutungen entgegenwirken, indem sie deren Begrenztheit aufzeigt („...fremd ist das, was eine Ordnung hinterfragt“) (vgl. Kap. VI.3).

Vertretung bedeutet, auf einen individuellen Anspruchsraum hinzuweisen, der durch eine bestehende Ordnung nicht abgebildet werden kann. Damit geht es, wie auch Spivak betont, weniger darum, andere Personen „zu repräsentieren (*vertreten**)“, sondern zu lernen, uns selbst zu repräsentieren (*darstellen**)“ (vgl. Kap. VI, Fußnote 51). Im Blick auf globale Kontexte muss sich eine machtkritische interreligiöse Bildung fragen, welchen Beitrag sie leisten kann, subalterne Stimmen Gehör finden zu lassen. Dabei sollte sie auch Hierarchien hinterfragen, die sich in der religionspädagogischen Theoriebildung immer wieder aufzeigen lassen: z. B. eine implizite Hierarchie der Schularten, eine Hierarchie der Religionen, eine Hierarchie der Länder und Weltregionen etc. Denn auch solche impliziten Hierarchien tragen dazu bei, Menschen zu marginalisieren und ihre Sprechakte als weniger wichtig erscheinen zu lassen. Der Begriff der

Subalternität birgt so ein kritisches Potential, dieses Top-Down-Denken zu hinterfragen – weil er gegenüber dessen machtvollen Bezeichnungen auf einen subjektiven Sprachraum hinweist, der durch diese Bezeichnungen zu verstummen droht. Die Sensibilisierung für mögliche subalterne Positionen stellt so ein Mittel dar, Strukturen „epistemischer Gewalt“ (vgl. Kap. II, Fußnote 103) machtkritisch zu hinterfragen.

11. Aus einer Ordnung in die nächste hinausdenken

Auch eine Kritik an Othering kann Ausgrenzungsmuster stabilisieren. Denn die Beschreibung von Ausgrenzung stellt gewissermaßen eine essentialisierende Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse dar. Um diesen Umstand Rechnung zu tragen, gelangt Spivak schließlich zum Modell eines „strategischen Essentialismus“, welcher Ausgrenzungsstrukturen zum Zwecke ihrer Überwindung (vorläufig) als faktisch wirkmächtig anerkennt. Auch dieser Ansatz ist nicht ohne Kritik geblieben.¹¹ Grundsätzlich erscheint es in jedem Falle wichtig, die konstatierende Beschreibung von sozialer Ausgrenzung innerhalb eines dekonstruktiven Rahmens stattfinden zu lassen, der ihre essentialisierenden Tendenzen gleichzeitig hinterfragt (vgl. Kap. VI.3). Der Ausschluss durch Zuschreibung von „Fremdheit“ ist nie absolut. Die kategorische Aussage, dass die Subalterne nicht sprechen kann, nennt Spivak daher später eine „nicht ratsame Bemerkung“ (vgl. Kap. VI, Fußnote 56).

Angesichts der Pluralität von Ordnungen lässt sich die Figur des strategischen Essentialismus in produktiver Weise fortdenken: Jede von Menschen gebildete Ordnung der Welt ist zugleich fiktional und wirkmächtig. Doch es existieren jenseits jeder Ordnung viele weitere Ordnungen, die Welt anders abbilden und wirkmächtig strukturieren. Verändert sich eine Ordnung, verändert sich auch die mit ihr verknüpfte Konstruktion von „Fremdheit“. „Fremdheit“ als hochrelationaler Begriff ist nicht über alle Ordnungen der Welt konsistent. Zwar können sich verschiedene Zuordnungen von „Fremdheit“ in ungünstiger Weise potenzieren und können so Subjekte durch ihren ausschließenden Charakter zum Schweigen bringen – doch es werden weiterhin Ordnungen der Welt existieren, innerhalb derer das betroffene Subjekt *nicht* „fremd“ ist und so von Diskursräumen *nicht* ausgeschlossen ist (vgl. auch Kap. V.4.4).

Eine postkolonial und poststrukturalistisch inspirierte Kritik interreligiöser Bildung kann auf wichtige Sachverhalte aufmerksam machen, gleitet jedoch leicht in eine Fundamentalkritik ab, die alles Streben nach Wissen im Grundsatz zu hinterfragen droht und daher in den didaktischen Alltag kaum noch in einer produktiven Weise integrierbar ist. Wenn alles Verstehenwollen von

¹¹ Castro Varela, María do Mar, Dhawan (2015).

„Fremdem“ diesem „Fremdem“ zugleich Gewalt antut, wenn jede Annäherung an interreligiöse Vielfalt letztlich in problematischen Bildern verhaftet bleibt, so erscheint der Sinn von interreligiöser Bildung insgesamt fragwürdig. Auch hier gilt es gegenüber der „Idee der Totalität“ skeptisch zu bleiben.

Diese Überlegungen lassen sich auch auf andere Kontexte übertragen: Im Zuge einer kritischen Weiterentwicklung interreligiöser Bildung zeigt sich immer wieder, dass vielfach nicht die große Überschrift entscheidend ist, unter der Lernprozesse verhandelt werden (vgl. etwa die Diskussion „interreligiöses Lernen“ vs. „Weltreligionsdidaktik“, S. 63). Meist kommt es eher auf die inneren Strukturen an, die ein Lernfeld strukturieren: Forschungen wie die ReVikoR-Studien aus Schleswig-Holstein zeigen klar die didaktische Vielfalt, die innerhalb eines unterrichtlichen Ordnungsrahmens existieren kann (vgl. Kap. III.9). Eine weitere Untersuchung solcher inneren Transformationen kann implizite Ansätze offenlegen, wie Lernende und Lehrende auf Herausforderungen einer pluraler werdenden Religionslandschaft mit weniger festen Zugehörigkeiten reagieren. Möglicherweise erwachsen aus der Erforschung solcher impliziter Ansätze Modelle für die allmähliche und realistische Transformation zu einem pluralitätsfähigeren Religionsunterricht. Forschungsleitend könnte hier der Gedanke von Waldenfels sein, dass Subjekte niemals ganz in einer Ordnung aufgehen, sondern aus dieser bereits in eine nächste hinausblicken (vgl. Kap. V.4.4).

Interreligiöse Bildung ist seit ihren ersten Konzeptionierungen mit der großen Komplexität ihrer Themenfelder konfrontiert. Dieses Problem kann etwas entschärft werden, wenn sich Ansätze interreligiöser Bildung noch stärker als Vorbereitung für ein Lernen außerhalb des Unterrichts begreifen. In unserer multikulturellen und weltanschaulich pluralen Gesellschaft ist davon auszugehen, dass Heranwachsende anderen/fremden Religionen zumindest medial in ihrem privaten Alltag begegnen. Somit wäre die wichtigste Aufgabe: Sie zur eigenständigen Begegnung außerhalb des Unterrichts zu ermuntern sowie ihnen Hilfestellungen an die Hand zu geben, falls die Begegnung scheitert oder zu scheitern droht. Denn gegen die plurale religiöse Wirklichkeit unserer näheren Umgebung kann eine Didaktik der Weltreligionen im Religionsunterricht nur stereotyp wirken.

12. Raum für innere Widersprüchlichkeiten schaffen, Fremdheit dramatisieren und entdramatisieren

Erfahrungen und Zuschreibungen von Fremdheit sind abhängig von einer Vielzahl an Ordnungsprozessen. Oft ergeben sich diese Ordnungen aus der Intention, eine „eigene“ Identität zu konstruieren und jene Identität mit dem „Wissen“ um die „Fremdheit der Fremden“

zu stabilisieren (vgl. Kap. II.4.1). Ein solches Identitätsfeld ist die „eigene Religion“, die bei genauerer Betrachtung oft viel *weniger vertraut* ist, als es der Begriff „eigen“ suggeriert – nicht selten sogar so unvertraut, dass sich nicht leicht begründen lässt, was ihre Fremdheit von der Fremdheit „fremder Religionen“ unterscheidet. Dennoch bleiben die Zuschreibungen „eigene Religion“ und „fremde Religionen“ in vielen interreligiösen Diskursen relativ stabil. Menschen widersprechen sich oftmals eher inhaltlich selbst, als dass sie ihre klar abgrenzbaren Identitäten aufgeben (vgl. Kap. II.3.4). Eine Möglichkeit, um der sozialen und gesellschaftlichen Ausgrenzung von „Fremden“ zu begegnen, ist es, auf das Ordnungsbedürfnis einzugehen, das diesen Eigen- und Fremdzuschreibungen zugrunde liegt.

Menschen gehen, wie auch Waldenfels deutlich macht, nie ganz in einer Ordnung auf. Sie bewegen sich durch eine Mannigfaltigkeit von Ordnungen hindurch, verändern diese und werden durch sie bestimmt. Sie gehören immer mehreren Ordnungen gleichzeitig an, die sich teils widersprechen. Sie sind „Eigentlich, aber“-Wesen (vgl. Kap. V.4.4). Wie Merleau-Ponty betont, ist die Existenz des Menschen vieldeutig, sein Leib ist chiastisch verschränkt mit seiner Umwelt, dem Menschen weder ganz eigen noch ganz fremd. Eine solche Widersprüchlichkeit kann verunsichern, aber auch neue Sichtweisen auf das „eigene“ Selbst ermöglichen. Merleau-Ponty unterscheidet infolgedessen zwischen guter und schlechter Ambiguität. Als gute Ambiguität bezeichnet Merleau-Ponty eine solche, die in ihrer Widersprüchlichkeit selbst zum Thema wird (vgl. Kap. IV.4.4 und 4.5).

Viele religionspädagogische Ansätze betonen die Wichtigkeit einer Ambiguitätskompetenz für interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse (vgl. S. 102 und 121). Vielfach konzentrieren sich diese Überlegungen auf den Umgang mit religiöser Kontingenz (indem eine (individuelle) Glaubensperspektive angesichts der religiösen und weltanschaulichen Pluralität plötzlich als dekonstruierbar erscheint). Wichtig ist es hierbei insbesondere, die innere Widersprüchlichkeit individueller Perspektiven *in sich selbst* aufzudecken, und gemeinsam mit den Lernenden Wege zu finden, wie sie mit ihrer eigenen Widersprüchlichkeit umgehen können. Ein Blick auf die interreligiösen Überschneidungssituationen, die Willems herausarbeitet, zeigt darüber hinaus, dass auch nichtreligiöse Ordnungskontexte innerhalb interreligiöser Bildung Einfluss haben und dort zu widersprüchlichen Deutungsmöglichkeiten einer Situation / eines Gegenstandes führen (vgl. Kap. V.4.2).

Gemeinsam mit Lernenden auf jene Ordnungspluralität zu blicken, die Fremderfahrungen und -zuschreibungen in interreligiöser Bildung beeinflusst, kann Fremdeitsbildern etwas von ihrer Abgeschlossenheit, Eindeutigkeit und auch Vehemenz nehmen. All dies bedeutet nicht – wie

in vorliegender Studie an vielen Stellen ausgeführt – dass die mit diesen Bildern verknüpften Fremdheits- und Ausgrenzungserfahrungen *nicht* real und nicht krisenhaft sein können. Im Gegenteil: Sie *sind* für das situativ erfahrende Individuum real, krisenhaft und folgenreich – aber aus einer anderen Perspektive *dennoch* dekonstruierbar.

Diese grundsätzlichen Klärungen lassen sich gewinnbringend mit dem Lehrkonzept einer Dramatisierung und Entdramatisierung von Fremdheit zusammendenken, die für den Aufbau von interreligiösen Materialien und Lernsequenzen hilfreich sein kann. Indem Fremdheit dramatisiert wird, werden individuelle Erfahrungsperspektiven gewürdigt – und die Wirkmächtigkeit von Fremdheits- und Ausgrenzungserfahrungen ernstgenommen. Indem Fremdheit entdramatisiert wird, wird im Rahmen einer Beobachtung zweiter Ordnung auf diese Erfahrungen geblickt und die grundsätzliche Dekonstruierbarkeit von Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen durch einen Perspektivenwechsel aufgezeigt. Interreligiöse Lernprozesse sollten sich immer zwischen diesen beiden Perspektiven hin- und herbewegen.

„Glaubensambivalenz muss man sich leisten können. Man braucht emotionale, kognitive und soziale Ressourcen, die es einem erlauben, die Gleichzeitigkeit oder das Hin und Her zwischen unterschiedlichen religiösen Gedanken und Gefühlen als anregend und bereichernd wertzuschätzen und nicht aus Angst und Unsicherheit abzuwehren.“¹² Dieses Zitat aus einem anderen Kontext könnte auch ein Kommentar zur interreligiösen Bildung sein. Hier sind die Subjekte des interreligiösen Lernens mit widersprüchlichen Wahrheitsvorstellungen und vielfältigen Fremdheitserfahrungen konfrontiert, die als bereichernd oder aber als beunruhigend empfunden werden können. Je mehr im Unterricht Raum für die Wertschätzung der eigenen Widersprüchlichkeit ist, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, dass auch die Widersprüchlichkeit anderer religiöser Subjekte und die Widersprüchlichkeit verschiedener Weltdeutungen angenommen und wertgeschätzt wird.

¹² Michael Klessmann: *Ambivalenz und Glaube. Warum sich in der Gegenwart Glaubensgewissheit zu Glaubensambivalenz wandeln muss*, Stuttgart 2018, S. 286.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abdek-Malek, Anouar: Orientalism in Crisis, in: *Diogenes* 11 (1963), S. 103–140
- Adorno, Theodor W. (1966): *Negative Dialektik*, Frankfurt a.M.
- Ahrnke, Stephan; Rupp, Hartmut (2017): Die Konstruktion von Heterogenität in multireligiösen Schulfeiern. in: Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, Hanna Roose (Hg.): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik), S. 119–128
- Allport, Gordon W. (1954): *The nature of prejudice*, Reading, Mass.
- Amir-Moazami, Schirin (Hrsg.) (2018): *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa*, Bielefeld
- Arndt Zickgraf: Moderne Religionsbücher: Zwischen den Stühlen, in: *Klett-Themendienst* 78 (2017), S. 1–3
- Asbrand, Barbara (2008): *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*, Frankfurt/M.
- Ashby, F. Gregory; Alfonso Reese, Leola A.; Turken, And U.; Waldron, Elliott M.: A neuropsychological theory of multiple systems in category learning, in: *Psychological Review* 105 (1998), 442-481
- Auernheimer, Georg (2016): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt
- Bauer, Thomas (2011): *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams*, Berlin
- Baur, Katja (Hrsg.) (2007): *Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung*, Stuttgart
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Berlin
- Benthien, Claudia (2002): Historische Anthropologie. Neuere deutsche Literatur. in: Claudia Benthien, Hans Rudolf Velten (Hg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*, Reinbek bei Hamburg (= Rororo Rowohlt's Enzyklopädie), S. 56–82
- Berghaus, Margot (2011): *Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie*, Köln [u. a.]

- Bermes, Christian (1998): *Maurice Merleau-Ponty zur Einführung*, Hamburg
- Bernfeld, Siegfried (2017): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt am Main
- Bernhard, Roland (2013): *Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*, Göttingen
- Bernlochner, Max (2013): *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam*, Paderborn
- Betz, Andrea (2018): *Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz*, Berlin
- Biesinger, Albert (2011): *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*, Berlin
- Biesinger, Albert; Schweitzer, Friedrich; Gronover, Matthias; Ruopp, Joachim (Hrsg.) (2012): *Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik*, Münster
- Bloch, Alina (2018): *Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrerbildung. Eine qualitative Studie zum studentischen Umgang mit der Wahrheitsfrage der Religionen*, Berlin
- Boehme, Katja (2011): Abrahams Gastfreundschaft als Metapher für interreligiöses Lernen in der Schule. in: Harun Behr, Daniel Krochmalnik, Bernd Schröder (Hg.): *Der andere Abraham. Theologische und didaktische Reflektionen eines Klassikers*, Berlin (= Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen), S. 217–243
- Boehme, Katja (Hrsg.) (2013): „*Wer ist der Mensch?*“. *Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren*, Berlin
- Boehme, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen durch fächerkooperierenden Unterricht, in: *Notizblock* 62 (2017), S. 6–7
- Boehme, Katja: Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen, in: *RpB* 79 (2018), S. 15–23
- Boehme, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen, in: *WiReLex* (2019), URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200343> (zuletzt geprüft am 20.09.2020)

Boschki, Reinhold (2013): Praktisch-theologische Hermeneutik des Gesprächs zwischen christlicher und jüdischer Religionspädagogik. in: Florian Bruckmann, René Dausner (Hg.): *Im Angesicht der Anderen. Gespräche zwischen christlicher Theologie und jüdischem Denken. Festschrift für Josef Wohlmuth zum 75. Geburtstag*, Paderborn, München, Wien, Zürich (= Studien zu Judentum und Christentum), S. 185–202

Boschki, Reinhold: Subjekt, in: *WiReLex* (2017), URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312/> (Zuletzt geprüft am 20.09.2020)

Bourdieu, Pierre (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*, Wien

Bourdieu, Pierre (2006): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main

Brentano, Franz (1955/1874): *Psychologie vom empirischen Standpunkt. Erster Band*, hrsg. von Oskar Kraus, Hamburg

Burrichter, Rita (2015): Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht?: Anmerkungen zu Optionen und Herausforderungen in einem schulischen Praxisfeld. in: Rita Burrichter, Georg Langenhorst, Klaus von Stosch (Hg.): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn (= Beiträge zur komparativen Theologie), S. 141–158

Büttner, Gerhard; Mendl, Hans; Reis, Oliver; Roose, Hanna (Hrsg.) (2017): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen

Cassirer, Ernst (2002): *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil ; das mythische Denken*, Hamburg

Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld

Certeau, Michel de (1988): *Kunst des Handelns*, Berlin

Chan, Man-Pui Sally; Jones, Christopher R.; Hall Jamieson, Kathleen; Albarracín, Dolores: Debunking: A Meta-Analysis of the Psychological Efficacy of Messages Countering Misinformation, in: *Psychological science* 28 (2017), S. 1531–1546

Derrida, Jacques (1985): Von einem neuerdings erhobenen apokalyptischen Ton in der Philosophie, in: Ders.: *Apokalypse*, Graz/Wien, Graz/Wien, S. 9–90

- Dieckmann, Elisabeth; Sajak, Clauß Peter (Hrsg.) (2014): *Weißt du, wer ich bin? Initiativen und Projekte für das interreligiöse und interkulturelle Lernen*, Berlin
- Doedens, Folkert; Weiße, Wolfram (Hrsg.) (1997): *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster
- Drabinski, John E. (2013): *Levinas and the postcolonial. Race, nation, other*, Edinburgh
- Dressler, Bernhard: Interreligiöses Lernen - Alter Wein in neuen Schläuchen?: Einwüfe in eine stagnierende Debatte, in: *ZPT* 55 (2003), S. 113–124
- Dressler, Bernhard (2005): Religiöse Bildung und Schule. in: Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast (Hg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, Darmstadt, S. 85–100
- Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (1983): *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*, Chicago
- Ecker, Ullrich K.H.; Hogan, Joshua L.; Lewandowsky, Stephan: Reminders and Repetition of Misinformation: Helping or Hindering Its Retraction?, in: *Journal of Applied Research in Memory and Cognition* 6 (2017), S. 185–192
- Eickelpasch, Rolf; Rademacher, Claudia (2004): *Identität*, Bielefeld
- Engbreton, Kathleen (2009a): Learning About and Learning from Religion. The Pedagogical Theory of Michael Grimmit. in: Marian de Souza (Hg.): *International Handbook of the Religious, Spiritual and Moral Dimensions of Education*, Dordrecht (= International handbook of religion and education Bd. 1), S. 667–678
- Engbreton, Kathleen (2009b): Phenomenology and religious education theory. in: Marian de Souza (Hg.): *International Handbook of the Religious, Spiritual and Moral Dimensions of Education*, Dordrecht (= International handbook of religion and education Bd. 1), S. 651–665
- Englert, Rudolf (1995): Theorie und Praxis des Religionsunterrichts an Grundschulen. in: Reinhard Göllner, Günter Biemer (Hg.): *Religion in der Schule? Projekte - Programme - Perspektiven*, Freiburg im Breisgau, S. 138–153
- Englert, Rudolf (2010): "Gastfreundschaft" - eine Metapher mit großem Potential. in: Hans Schmid, Winfried Verburg (Hg.): *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, München, S. 10–21
- Englert, Rudolf (2012): *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig?*, Freiburg im Breisgau [u.a.]

- Englert, Rudolf (2015): Connection impossible? in: Eva-Maria Kenngott, Rudolf Englert, Thorsten Knauth (Hg.): *Konfessionell - interreligiös - religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart (= Praktische Theologie heute), S. 19–30
- Englert, Rudolf; Hennecke, Elisabeth; Kämmerling, Markus (2014): *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele - Analysen - Konsequenzen*, München
- Englert, Rudolf; Knauth, Thorsten (2015): Es bleibt spannend!: Bilanz und Rückblick auf die Diskussion. in: Eva-Maria Kenngott, Rudolf Englert, Thorsten Knauth (Hg.): *Konfessionell - interreligiös - religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart (= Praktische Theologie heute), S. 119–234
- Fabian, Johannes (2014): *Time and the other. How anthropology makes its object*, New York
- Fariás, Victor; Habermas, Jürgen (1989): *Heidegger und der Nationalsozialismus. Mit einem Vorwort von Jürgen Habermas*, Frankfurt am Main
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2015): Umgang mit Heterogenität und Differenz. in: Sarah Huch, Martin Lücke (Hg.): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*, Bielefeld (= Pädagogik), S. 49–67
- Fellmann, Ferdinand (2009): *Phänomenologie zur Einführung*, Hamburg
- Figal, Günter (2011): *Martin Heidegger zur Einführung*, Hamburg
- Fink-Eitel, Hinrich (1997): *Michel Foucault zur Einführung*, Hamburg
- Fischer, Matthias; Gondek, Hans-Dieter; Liebsch, Burkhard (Hrsg.) (2001): *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*, Frankfurt am Main
- Fleischer, Margot (1995): Einleitung. in: Margot Fleischer (Hg.): *Philosophen des 20. Jahrhunderts. Eine Einführung*, Darmstadt, S. 1–25
- Foucault, Michel (1976): *Mikrophysik der Macht. Über Straffjustiz, Psychiatrie und Medizin*, Berlin
- Foucault, Michel (1977): *Sexualität und Wahrheit 1. Der Wille zum Wissen*, Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*, Frankfurt am Main
- Foucault, Michel (1985): Freiheit und Selbstsorge, in: Ders.: *Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982*, hrsg. von Helmut u. a. Becker, S. 7–28
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt am Main

- Foucault, Michel (2001): *Schriften. Erster Band*, Frankfurt am Main
- Foucault, Michel (2002): *Schriften. Zweiter Band*, Frankfurt am Main
- Foucault, Michel (2003): *Schriften. Dritter Band*, Frankfurt am Main
- Foucault, Michel (2004): *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977 - 1978*, hrsg. von Michel Sennelart, Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (2004): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82)*, hrsg. von Frédéric Gros, Frankfurt am Main
- Foucault, Michel (2005): *Die Macht der Psychiatrie. Vorlesung am Collège de France 1973-1974*, hrsg. von Jacques Lagrange, Frankfurt am Main
- Foucault, Michel (2005): *Schriften. Vierter Band*, Frankfurt am Main
- Foucault, Michel (2015): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt am Main
- Foucault, Michel; Barbadette, Gilles; Scala, André (1990): Die Rückkehr der Moral: Ein Interview mit Michel Foucault. in: Eva Erdmann (Hg.): *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*, Frankfurt am Main, S. 133–145
- Foucault, Michel; Ewald, François (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin
- Foucault, Michel; Ewald, François: Geschichte der Sexualität: Interview mit Michel Foucault, in: *Ästhetik und Kommunikation* 57/58 (1985), S. 157–164
- Foucault, Michel; Konersmann, Ralf (2000): *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt am Main
- Foucault, Michel; Lemke, Thomas: Autobiographie, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 42 (1994), S. 699–702
- Franken, Lina (2017): *Unterrichten als Beruf. Akteure, Praxen und Ordnungen in der Schulbildung*, Frankfurt
- Freuding, Janosch (15.12.2014): Bayerische Islam-Schulbücher. Burasini nasıl buluyorsunuz? – Wie finden Sie es hier?, in: *MiGAZIN*.
- Freuding, Janosch (2017): Maps and Landscapes of Meaning: Othering, Transculturality and "Lebenswelt" in Interreligious Learning. in: Arniika Kuusisto, Liam Gearon (Hg.): *Value*

learning trajectories. Theory, method, context, Münster, New York (= Research on religious and spiritual education), S. 55–65

Freuding, Janosch; Graeff, Alexander: "Wo Strukturen existieren, die Othering begünstigen" – Islam-Darstellungen in evangelischen und katholischen Schulbüchern (2019), URL: <https://www.remid.de/blog/2019/10/wo-strukturen-existieren-die-othering-beguenstigen-islam-darstellungen-in-evangelischen-und-katholischen-schulbuechern/> (zuletzt geprüft am 20.09.2020)

Gärtner, Claudia (2016): Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches. in: Franz Gmainer-Pranzl, Beate Kowalski, Tony Neelankavil (Hg.): *Herausforderungen interkultureller Theologie*, Paderborn (= Beiträge zur komparativen Theologie), S. 89–104

Gärtner, Claudia; Herbst, Jan-Hendrik (Hrsg.) (2020): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und politischer Bildung*, Wiesbaden

Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hrsg.) (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

Gerber, Uwe (2006): Interreligiöser Dialog zur Friedensförderung. Abgrenzung - Toleranz - Differenz. in: Uwe Gerber (Hg.): *Auf die Differenz kommt es an. Interreligiöser Dialog mit Muslimen*, Leipzig, S. 63–78

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden

Gondek, Hans-Dieter (2001): Der Händedruck zwischen Merleau-Ponty und Levinas. in: Matthias Fischer, Hans-Dieter Gondek, Burkhard Liebsch (Hg.): *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*, Frankfurt am Main (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft), S. 64–98

Good, Paul (1998): *Maurice Merleau-Ponty. Eine Einführung*, Düsseldorf

Graeff, Alexander: Funktionen der Spiritualität von 1900 bis heute, in: *Integrale Perspektiven* 5 (2019), URL: <https://www.integralesforum.org/integrale-perspektiven/2019/162-ip-05->

2019-schwerpunkt-integrale-konferenz-2019-spirit-heute-und-morgen/5043-funktionen-der-spiritualitaet-von-1900-bis-heute (zuletzt geprüft am 20.09.2020)

Grimmitt, Michael; Grove, Julie; Hull, John; Spencer, Louise (1991): *A gift to the child. Religious education in the primary school*, Hemel Hempstead

Gripp-Hagelstange, Helga (1995): *Niklas Luhmann. Eine erkenntnistheoretische Einführung*, München

Gros, Frédéric (2004): Situierung der Vorlesungen, in: Ders.: *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82)*, hrsg. von Frédéric Gros, Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, S. 616–668

Gruber, Bernhard (2009): *Leben gestalten. Lehrerband. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der 7. Jahrgangsstufe am Gymnasium*, Donauwörth

Grümme, Bernhard (2007): *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik*, Gütersloh, Freiburg im Breisgau

Grümme, Bernhard (2017): *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg im Breisgau

Grümme, Bernhard: Plädoyer für eine Neubestimmung der Religionspädagogik: Perspektiven einer Aufgeklärten Heterogenität, in: *RpB* 79 (2018), S. 5–13

Grümme, Bernhard (2020): "Vergegnung" im Dialog?: Anfragen aus der Perspektive heterogenitätsfähiger Religionspädagogik. in: Thorsten Knauth, Wolfram Weiße (Hg.): *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*, Münster, New York (= Religionen im Dialog), S. 83–95

Günther, Gotthard (1976): *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Band 1: Metakritik der Logik, nicht-aristotelische Logik, Reflexion, Stellenwerttheorie, Dialektik, cybernetic ontology, Morphogrammatik, transklassische Maschinentheorie*, Hamburg

Habbel, Torsten (1994): *Der Dritte stört. Emmanuel Levinas - Herausforderung für politische Theologie und Befreiungsphilosophie.*, Mainz

Habermas, Jürgen (1981): *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, Frankfurt am Main

Habermas, Jürgen; Luhmann, Niklas (1971): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*, Frankfurt a.M.

Harz, Frieder (2014): *Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas*, Göttingen

- Haußmann, Werner (2005): Glaube gewinnt Gestalt. Lernen mit religiösen Artefakten. in: Werner Haußmann, Johannes Lähnemann (Hg.): *Dein Glaube - mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde ; mit Kopiervorlagen*, Göttingen (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer Thema), S. 25–49
- Heger, Johannes (2017): *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*, Paderborn
- Heitmeyer, Wilhelm; Müller, Joachim; Schröder, Helmut (1997): *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*, Frankfurt am Main
- Henningsen, Julia: *Repräsentation des globalen Südens in dem evangelischen Schulbuch "Kursbuch Religion" (1976-2017) - eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien*, i. E.
- Heringer, Hans Jürgen (2017): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*, Tübingen
- Hirschfeld, Lawrence A.: The child's representation of human groups, in: *Psychology of Learning and Motivation* 31 (1994), S. 133–185
- Hirschfeld, Lawrence A. (1998): *Race in the making. Cognition, culture, and the child's construction of human kinds*, Cambridge, Mass., London
- Honneth, Axel (1999): Foucault und Adorno. Zwei Formen einer Kritik der Moderne, in: Ders.: *Die zerrissene Welt des Sozialen. Sozialphilosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, S. 73–92
- Howe, Mark L.; Courage, Mary L.: On resolving the enigma of infantile amnesia, in: *Psychological Bulletin* 113 (1993), S. 305–326
- Hugoth, Matthias (2003): *Fremde Religionen - fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung*, Freiburg im Breisgau
- Huntington, Samuel P. (1996): *The clash of civilizations and the remaking of world order*, New York
- Husserl, Edmund (1950): *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie (= Hua III)*, hrsg. von Walter Biemel, Den Haag

- Husserl, Edmund (1952): *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution* (= Hua IV), hrsg. von Marly Biemel, Den Haag
- Husserl, Edmund (1962): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie* (= Hua VI), hrsg. von Walter Biemel, Den Haag
- Husserl, Edmund (1963): *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge* (=Hua I), hrsg. von Stephan Strasser, Den Haag
- Husserl, Edmund (1973): *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlaß. Dritter Teil: 1929 - 1935* (= Hua XV), hrsg. von Iso Kern, Dordrecht
- Husserl, Edmund (1974): *Formale und transzendente Logik. Versuch einer Kritik der logischen Vernunft* (= Hua XVII), hrsg. von Paul Janssen, Dordrecht
- Husserl, Edmund (1975): *Logische Untersuchungen. Erster Band: Prolegomena zur reinen Logik* (= Hua XVIII), hrsg. von Elmar Holenstein, Dordrecht
- Husserl, Edmund (1984): *Logische Untersuchungen. Zweiter Band. Erster Teil. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis*. (= Hua XIX/1), hrsg. von Ursula Panzer, Den Haag
- Husserl, Edmund (1985): *Erfahrung und Urteil. Untersuchung zur Genealogie der Logik*, Hamburg
- Husserl, Edmund (2008): *Die Lebenswelt. Auslegungen der vorgegebenen Welt und ihrer Konstitution. Texte aus dem Nachlass (1916 - 1937)* (= Hua XXXIX), hrsg. von Rochus Sowa, Dordrecht
- Huth, Martin (2008): *Responsive Phänomenologie. Ein Gang durch die Philosophie von Bernhard Waldenfels*, Frankfurt, M.
- Inzlicht, Michael; Ben-Zeev, Talia: A threatening intellectual environment: When and why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males, in: *Psychological science* 11 (2000), S. 365–371
- Janz, Rolf-Peter (2001): Einleitung. in: Rolf-Peter Janz (Hg.): *Faszination und Schrecken des Fremden*, Frankfurt am Main (= Edition Suhrkamp), S. 7–19
- Jensen, Sune Qvortrup: Othering, identity formation and agency, in: *Qualitative Studies* 2 (2011), S. 63–78

- Käbisch, David; Philipp, Laura (2017): Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivwechsel und Argumentieren: Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionlosen. in: Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki, Elisabeth Naurath (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*, Freiburg, Basel, Wien, S. 238–257
- Kabobel, Jana (2011): *Die politischen Theorien von Luhmann und Foucault im Vergleich*, Würzburg
- Karin, Peter: Wenn Fremde sich begegnen... Bedeutung von bleibend Fremdem und Unzugänglichem in interreligiösen Lernkonzepten, in: *ÖRF* 23 (2015), S. 11–19
- Kaspari, Tobias (2010): *Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik*, Leipzig
- Kenngott, Eva-Maria; Englert, Rudolf; Knauth, Thorsten (Hrsg.) (2015): *Konfessionell - interreligiös - religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart
- Khorchide, Mouhanad (2017): Gegebene, notwendige und zu überwindende Grenzen interreligiösen Lernens aus islamischer Sicht. in: Rainer Möller, Clauß Peter Sajak, Mouhanad Khorchide (Hg.): *Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster, Westf, S. 244–254
- Klessmann, Michael (2018): *Ambivalenz und Glaube. Warum sich in der Gegenwart Glaubensgewissheit zu Glaubensambivalenz wandeln muss*, Stuttgart
- Klinkhammer, Gritt; Frese, Hans-Ludwig; Satilmis, Ayla; Seibert, Tina (2011): *Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit MuslimInnen in Deutschland. Eine quantitative und qualitative Studie*, Bremen
- Knauth, Thorsten; Weiße, Wolfram (Hrsg.) (2020): *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*, Münster, New York
- Kneer, Georg (1996): *Rationalisierung, Disziplinierung und Differenzierung. Zum Zusammenhang von Sozialtheorie und Zeitdiagnose bei Jürgen Habermas, Michel Foucault und Niklas Luhmann*, Wiesbaden
- Kneer, Georg; Nassehi, Armin (1997): *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung*, München

- König, Klaus (2012): Mehr Religion: Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht. in: Ulrich Kropac, Georg Langenhorst (Hg.): *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre*, Babenhausen
- Kraml, Martina; Sejdini, Zekirija: Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial: Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik, in: *ÖRF* 23 (2015), S. 29–37
- Kraml, Martina; Sejdini, Zekirija; Bauer, Nicole; Kolb, Jonas (2020): *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen. Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität*, Stuttgart
- Krause, Detlef (2005): *Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann*, Stuttgart
- Krioukov, Alexei (2004): *Das Problem der Intersubjektivität bei Husserl und Sartre*, Stuttgart
- Kropa[sic!], Ulrich (2006): Religiöse Pluralität als religionsdidaktische Herausforderung: Perspektiven des interreligiösen Lernens. in: Christoph Böttigheimer, Hubert Filser (Hg.): *Kircheneinheit und Weltverantwortung. Festschrift für Peter Neuner*, Regensburg, S. 471–486
- Kropac, Ulrich, König, Klaus (2019): *Religion - Religiosität - Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule*
- Kuhn, Thomas S.; Hacking, Ian (2012): *The structure of scientific revolutions*, Chicago
- Kumpf, Herbert (2012): Zur Didaktik interreligiösen Lernens in der Sekundarstufe I und II. in: Hartmut Rupp (Hg.): *Bildung und interreligiöses Lernen*, Stuttgart (= Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit), S. 223–245
- Kumpf, Herbert (2017): Beobachtungen beobachten. Chancen einer Beobachtung zweiter Ordnung für interreligiöse Bildung am Beispiel des Betens. in: Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, Hanna Roose (Hg.): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik), S. 129–143
- Küng, Hans (2012): *Handbuch Weltethos. Eine Vision und ihre Umsetzung*, München, Zürich
- Lacan, Jacques; Gondek, Hans-Dieter (2016): *Schriften I. Vollständiger Text*, Wien, Berlin
- Lachmann, Rainer (2010): Von der Fremdreligionen-Didaktik zum Interreligiösen Lernen. in: Rainer Lachmann, Martin Rothgangel, Bernd Schröder (Hg.): *Christentum und Religionen*

elementar. Lebensweltlich - theologisch- didaktisch, Göttingen (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer), S. 26–40

Lachmann, Rainer; Rothgangel, Martin; Schröder, Bernd (Hrsg.) (2010): *Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich - theologisch- didaktisch*, Göttingen

Lähnemann, Johannes: Jesus und Mohammed, Christoph und Ali: Zur Problematik des Fremdreli­gionsunterrichts am Beispiel des Islam, in: *Der evangelische Erzieher: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 26 (1974), S. 409–424

Lähnemann, Johannes (1986): *Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil I: Fernöstliche Religionen u. Teil II: Islam. Konvolut*, Göttingen

Lähnemann, Johannes (1998): *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen

Lähnemann, Johannes (2008): Vom Unterricht über Fremdreli­gionen zum interreligiösen Lernen. in: Friedrich Schweitzer, Volker Elsenbast, Christoph T. Scheilke (Hg.): *Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow. Festschrift zum 80. Geburtstag*, Gütersloh, S. 107–120

Langenhorst, Georg: 'Interreligiöses Lernen' auf dem Prüfstand.: Religionspädagogische Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen, in: *RpB* 50 (2003), S. 89–106

Langenhorst, Georg (2014): *Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung*, Freiburg im Breisgau

Langenhorst, Georg (2015): Religionspädagogik und Komparative Theologie: Eine Verhältnisbestimmung aus Sicht der Religionspädagogik. in: Rita Burrichter, Georg Langenhorst, Klaus von Stosch (Hg.): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunfts­fähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn (= Beiträge zur komparativen Theologie), S. 89–110

Langenhorst, Georg (2016): *Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg, Basel, Wien

Leimgruber, Stephan (1993): Die Angst vor dem Fremden und ihre Bewältigung. in: Michael Langer (Hg.): *Wir alle sind Fremde. Texte gegen Hass und Gewalt*, Regensburg, S. 140–145

Leimgruber, Stephan (1995): *Interreligiöses Lernen*, München

Leimgruber, Stephan (2007): *Interreligiöses Lernen*, München

Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (2010): Interkulturelles und interreligiöses Lernen. in: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München, S. 462–471

Leiß, Judith (2019): „Normal ist der heilige Gral“. Dramatisierung und Entdramatisierung von Behinderung als sozialer Konstruktion in Sarah Crossans Eins. in: Gabriele von Glasenapp, Daniela A. Frickel, Andre Kagelmann, Andreas Seidler (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*, Berlin, Bern (= Kinder- und Jugendkultur), S. 127–144

Lembeck, Karl-Heinz (1994): *Einführung in die phänomenologische Philosophie*, Darmstadt

Lemke, Thomas (1997): *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*, Berlin [u.a.]

Leonhard, Silke (2006): *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart

Levinas, Emmanuel (1992): *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, Freiburg im Breisgau, München

Lévinas, Emmanuel (1983): *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*, Freiburg im Breisgau, München

Lévinas, Emmanuel (1987): *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*, München [u.a.]

Lindner, Konstantin (2011): Das wertbildende Potenzial des Fremden im Kontext religiösen Lernens. in: Johanna Rahner, Mirjam Schambeck (Hg.): *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung - theologisch reflektiert*, Berlin, Münster (= Bamberger theologisches Forum), S. 215–236

Lindner, Konstantin (2018): Anknüpfungspunkte! – Religiöse Bildung im Horizont heutiger Schülerinnen und Schüler. in: Winfried Verburg (Hg.): *Anknüpfungspunkte?! 13. Arbeitsformung für Religionspädagogik*, München, S. 51–72

Lindner, Konstantin (2018): Der Beitrag des Religionsunterrichts zu kulturbezogener Bildung: Einordnungen und Perspektiven. in: Adrianna Hlukhovich, Benjamin Bauer, Katharina Beuter, Konstantin Lindner, Sabine Vogt (Hg.): *Kultur und kulturelle Bildung*.

Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule, Bamberg (= Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung), S. 185–207

Lindner, Konstantin; Schambeck, Mirjam; Simojoki, Henrik; Naurath, Elisabeth (Hrsg.) (2017): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*, Freiburg, Basel, Wien

Lingen-Ali, Ulrike; Mecheril, Paul: Religion als soziale Deutungspraxis, in: *ÖRF* 24 (2016), S. 17–24

Locksley, Anne; Borgida, Eugene; Brekke, Nancy; Hepburn, Christine: Sex stereotypes and social judgment, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 39 (1980), S. 821–831

Luhmann, Niklas: Normen in Soziologischer Perspektive, in: *Soziale Welt* 20 (1969), S. 28–48

Luhmann, Niklas (1983): *Rechtssoziologie*, Opladen

Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt am Main

Luhmann, Niklas (1988): *Die Wirtschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main

Luhmann, Niklas: Neuere Entwicklung in der Systemtheorie, in: *Merkur* 42 (1988), S. 292–300

Luhmann, Niklas: Am Ende der kritischen Soziologie, in: *Zeitschrift für Soziologie* 20 (1991), S. 147–152

Luhmann, Niklas (1991): Sthenographie und Euryalistik. in: Hans Ulrich Gumbrecht (Hg.): *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*, Frankfurt am Main (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft), S. 58–82

Luhmann, Niklas (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main

Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main

Luhmann, Niklas (2000): *Die Religion der Gesellschaft*, Frankfurt am Main

Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hrsg. von Dieter Lenzen, Frankfurt am Main

Luhmann, Niklas (2002): *Short Cuts*, Frankfurt am Main

- Luhmann, Niklas (2005): *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven*, Wiesbaden
- Luhmann, Niklas (2006): *Beobachtungen der Moderne*, Wiesbaden
- Luhmann, Niklas (2008): *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*, Opladen
- Luhmann, Niklas (2009): *Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*
- Luhmann, Niklas (2009): *Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*, Wiesbaden
- Luhmann, Niklas (2017): *Die Realität der Massenmedien*, Wiesbaden
- Marx, Karl (1960): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte, in: Ders.: *Werke Bd. 8*, Berlin, Berlin, S. 111–207
- Masuzawa, Tomoko (2005): *The invention of world religions. Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism*, Chicago, London
- Maturana, Humberto R. (1985): *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie*, Braunschweig/Wiesbaden
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, München
- Mead, George Herbert; Pacher, Ulf (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*, Frankfurt am Main
- Mecheril, Paul (2008): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“: Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. in: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Wiesbaden (= Interkulturelle Studien), S. 15–34
- Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*, Weinheim, Basel
- Mecheril, Paul; Seukwa, Louis Henri: Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 29 (2006), S. 8–13

- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar. (2011): Die Religion der Anderen: Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. in: Brigit Allenbach (Hg.): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, Zürich (= Religion - Wirtschaft - Politik), S. 35–66
- Mendl, Hans (2017): Der fremde Andere: Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik. in: Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, Hanna Roose (Hg.): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik), S. 106–118
- Menke, Christoph (2003): Zweierlei Übung.: Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz. in: Axel Honneth, Martin Saar (Hg.): *Michel Foucault: Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001*, Frankfurt am Main, S. 283–299
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin
- Merleau-Ponty, Maurice (1976): *Die Struktur des Verhaltens*, Berlin, New York
- Merleau-Ponty, Maurice (1986): *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen*, hrsg. von Claude Lefort, München
- Messerschmidt, Astrid (2005): Befremdungen - oder wie man fremd wird und fremd sein kann. in: Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast (Hg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, Darmstadt, S. 217–228
- Mette, Norbert (1995): Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts. in: Reinhard Göllner, Günter Biemer (Hg.): *Religion in der Schule? Projekte - Programme - Perspektiven*, Freiburg im Breisgau, S. 118–132
- Metz, Johann Baptist (29.01.1993): Wenn wir uns selbst unheimlich geworden sind..., in: *Publik-Forum* 22, S. 20–21
- Meyer, Karlo (1999): *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. "Weltreligionen" im deutschen und englischen Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn
- Meyer, Karlo (2017): Impulse zu existenziellen Fragen - durch fremde religiöse Traditionen: Ein hermeneutisch-pädagogisches Problem. in: Rainer Möller, Clauß Peter Sajak, Mouhanad Khorchide (Hg.): *Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster, Westf, S. 13–27
- Meyer, Karlo (2019): *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen

- Meyer, Lidwina (2005): Feministische Theologien und interreligiöses Lernen. in: Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast (Hg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, Darmstadt, S. 192–205
- Michael C. Frank (2012): Diskurs, Diskontinuität und historisches Apriori. Michel Foucaults »Die Ordnung der Dinge«, »Archäologie des Wissens« und »Die Ordnung des Diskurses«. in: Julia Reuter, Alexandra Karentzos (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*, Wiesbaden, S. 39–50
- Michael R. Waldmann (2006): Konzepte und Kategorien. in: Joachim Funke, Peter A. Frensch (Hg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition.*, Göttingen u. a., S. 283–293
- Michael R. Waldmann (2017): Kategorisierung und Wissenserwerb. in: Jochen Müsseler, Martina Rieger (Hg.): *Allgemeine Psychologie*, Berlin, Heidelberg (= SpringerLink : Bücher), S. 357–399
- Möckel, Christian (1998): *Einführung in die transzendente Phänomenologie*, München
- Möller, Rainer (2017): Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive. in: Rainer Möller, Clauß Peter Sajak, Mouhanad Khorchide (Hg.): *Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster, Westf, S. 43–59
- Möller, Rainer; Sajak, Clauß Peter; Khorchide, Mouhanad (Hrsg.) (2017): *Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster, Westf
- Möller, Rainer; Wedding, Michael (2017): Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert? in: Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki, Elisabeth Naurath (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*, Freiburg, Basel, Wien, S. 139–158
- Müllner, Ilse (2018): "Du selbst bist fremd in Ägypten gewesen!" (Dtn 10,19): Das Erste Testament als Migrationsliteratur. in: Annegret Reese-Schnitker, Daniel Bertram, Marcel Franzmann (Hg.): *Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis*, Stuttgart (= Religionspädagogik innovativ), S. 39–50
- Münch, Richard (2004): *Soziologische Theorie*, Frankfurt/M., New York

- Münkler, Marina; Röcke, Werner (1998): Der ordo-Gedanke und die Hermeneutik der Fremde im Mittelalter: Die Auseinandersetzung mit den monströsen Völkern des Erdrandes. in: Herfried Münkler (Hg.): *Die Herausforderung durch das Fremde*, Berlin (= Forschungsberichte / Interdisziplinäre Arbeitsgruppen, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften), S. 701–766
- Muth, Ann-Kathrin; Sajak, Clauß Peter (2010): Der Gast als Gabe?: Religionspädagogische Überlegungen zur Frage der konfessionellen Gastfreundschaft im Religionsunterricht. in: Hans Schmid, Winfried Verburg (Hg.): *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, München, S. 22–33
- Nakamura, Yoshirō (2000): *Xenosophie. Bausteine für eine Theorie der Fremdheit*, Darmstadt
- Nipkow, Karl Ernst: Die Weltreligionen im Religionsunterricht der Oberstufe, in: *Der evangelische Erzieher: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 13 (1961), S. 150–162
- Otto, Rudolf (1947): *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*, München
- Otto, Walter F. (2013): *Die Götter Griechenlands. Das Bild des Göttlichen im Spiegel des griechischen Geistes*, Frankfurt am Main
- Pirner, Manfred L. (2007): Populäre Medienkultur – lingua franca für interreligiöse Bildung? in: Johannes Lähnemann (Hg.): *Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2006*, Hamburg-Schenefeld (= Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung), S. 150–156
- Pirner, Manfred L. (2012): Interreligiöses Lernen und die Medien. in: Hartmut Rupp (Hg.): *Bildung und interreligiöses Lernen*, Stuttgart (= Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit), S. 56–69
- Pohl-Patalong, Uta; Boll, Stefanie; Dittrich, Thorsten; Lüdtke, Antonia Elisa; Richter, Claudia (2017): *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart
- Pohl-Patalong, Uta; Woyke, Johannes; Boll, Stefanie; Dittrich, Thorsten; Lüdtke, Antonia Elisa (2016): *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart
- Precht, Peter (1991): *Husserl zur Einführung*, Hamburg

Rahner, Johanna; Schambeck, Mirjam (Hrsg.) (2011): *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung - theologisch reflektiert*, Berlin, Münster

Rahner, Karl (1976): *Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums*, Freiburg i. Br.

Reckwitz, Andreas (2004): Die Logik der Grenzerhaltung und die Logik der Grenzüberschreitungen: Niklas Luhmann und die Kulturtheorien. in: Günter Burkart (Hg.): *Luhmann und die Kulturtheorie* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft), S. 213–240

Reckwitz, Andreas (2011): Die Kontingenzperspektive der "Kultur". Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. in: Friedrich Jaeger, Jörn Rüsen (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd 3: Themen und Tendenzen*, Stuttgart, S. 1–20

Reese-Schnitker, Annegret; Bertram, Daniel; Franzmann, Marcel (Hrsg.) (2018): *Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis*, Stuttgart

Reis, Oliver; Potthast, Fabian (2017): Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um? in: Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, Hanna Roose (Hg.): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik), S. 89–105

Renz, Andreas; Leimgruber, Stephan (Hrsg.) (2002): *Lernprozess Christen - Muslime. Gesellschaftliche Kontexte - theologische Grundlagen - Begegnungsfelder*, Münster

Reuter, Julia (2002): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*, Bielefeld

Reuter, Julia (2011): *Geschlecht und Körper. Studien zur Materialität und Inszenierung gesellschaftlicher Wirklichkeit*, Berlin

Rickers, Folkert (2001): Art. Interreligiöses Lernen. in: Norbert Mette, Folkert Rickers (Hg.): *LexRP Band I*, [Neukirchen-Vlyun] (= PC-Bibliothek), S. 874–881

Riegel, Ulrich (2018): *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*, Stuttgart

Rieger-Ladich, Markus (2017): Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. in: Thorsten Bohl, Jürgen Budde, Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische*

Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen, Bad Heilbrunn (= UTB Schulpädagogik), S. 27–42

Riegger, Manfred (2015): Religionspädagogische Ethnographie und Komparative Theologie: Perspektiven hermeneutisch-methodischer Synergien. in: Rita Burrichter, Georg Langenhorst, Klaus von Stosch (Hg.): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn (= Beiträge zur komparativen Theologie), S. 49–69

Riegger, Manfred (2017): Vielfalt und Verschiedenheiten: Religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität. in: Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, Hanna Roose (Hg.): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik), S. 24–41

Rimbaud, Arthur (1997): Brief an Paul Demeny, 15. Mai 1871, zweiter Seherbrief. in: Arthur Rimbaud, Werner von Koppenfels (Hg.): *Seher-Briefe. Lettres du voyant*, Mainz (= Excerpta classica)

Rommelsbacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? in: Claus Melter, Paul Mecheril (Hg.): *Rassismuskritik*, Schwalbach/Ts., S. 25–38

Römpp, Georg (2005): *Husserls Phänomenologie. Eine Einführung*, Wiesbaden

Ross, Josephine; Hutchison, Jacqui; Cunningham, Sheila J.: The Me in Memory: The Role of the Self in Autobiographical Memory Development, in: *Child development* (2019), S. 1–16

Ruoff, Michael (2007): *Foucault-Lexikon. Entwicklung, Kernbegriffe, Zusammenhänge*, Paderborn

Said, Edward W. (2014): *Orientalismus*, Frankfurt am Main

Sajak, Clauß Peter (2005): *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*, Münster

Sajak, Clauß Peter (2010a): *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*, Münster

Sajak, Clauß Peter (2010b): *Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen*, München

Sajak, Clauß Peter (2012): Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht. in: Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard, Manfred L. Pirner (Hg.): *Religionsunterricht neu*

denken. *Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart (= Praktische Theologie, Religionspädagogik, Diakonie), S. 223–233

Sajak, Clauß Peter (2018): *Interreligiöses Lernen*, Darmstadt

Sarasin, Philipp (2005): *Michel Foucault zur Einführung*, Hamburg

Schambeck, Mirjam (2011): Multi-Kulti?: Kulturtheoretische, theologische und religionspädagogische Fragestellungen. in: Johanna Rahner, Mirjam Schambeck (Hg.): *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung - theologisch reflektiert*, Berlin, Münster (= Bamberger theologisches Forum), S. 177–214

Schambeck, Mirjam (2013): *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen, Stuttgart

Schambeck, Mirjam: Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft, in: *RpB* (2016), S. 93–104

Schambeck, Mirjam: Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt: Religionspädagogische Orientierungen in der aktuellen Integrationsdebatte, in: *ÖRF* 24 (2016), S. 51–60

Schambeck, Mirjam: Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht – Die Schule als Labor und Lernfeld für ein neues gesellschaftliches Miteinander, in: *Theo-Web* 16 (2017), S. 121–138

Schambeck, Mirjam (2018): Was (Religions-)Lehrkräfte können müssen, um Religion mit Geflüchteten zu thematisieren – Videobasierte Unterrichtsforschung zur Profilierung des Professionswissens. in: Mirjam Schambeck, Ulrich Riegel (Hg.): *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung*, S. 286–306

Schambeck, Mirjam (2020): Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband: Ein Modell in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionstunterricht. in: Thorsten Knauth, Wolfram Weiße (Hg.): *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*, Münster, New York (= Religionen im Dialog), S. 31–50

Schlager-Weidinger, Thomas; Hofer, Renate: 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: *ÖRF* 23 (2015), S. 55–62

- Schmid, Günther: Niklas Luhmanns funktional-strukturelle Systemtheorie: eine wissenschaftliche Revolution?, in: *Politische Vierteljahresschrift : Zeitschrift der deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft* 11 (1970), S. 186–218
- Schmid, Hans; Verburg, Winfried (Hrsg.) (2010): *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, München
- Schmidt, James (1985): *Maurice Merleau-Ponty. Between phenomenology and structuralism*, London
- Schmidt, Siegfried J. (2003): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*, Münster
- Schmitz, Markus (2012): Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen - Edward W. Said: »Orientalism« und »Culture and Imperialism«. in: Julia Reuter, Alexandra Karentzos (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*, Wiesbaden, S. 109–120
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2009): *Grundlagen der Soziologischen Theorie. Band 2: Garfinkel - RC - Habermas - Luhmann*, Wiesbaden
- Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hrsg.) (2005): *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, Darmstadt
- Schubert, Konrad (1964): *Kristallstrukturen zweikomponentiger Phasen*, Berlin Heidelberg
- Schütz, Alfred (1971): Das Problem der Transzendentalen Intersubjektivität bei Husserl, in: Ders.: *Gesammelte Aufsätze III. Studien zur Phänomenologischen Philosophie*, hrsg. von Ilse Schütz, Dordrecht, Dordrecht, S. 86–118
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (1975): *Strukturen der Lebenswelt*, Neuwied
- Schweitzer, Friedrich (2011): *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland - interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven*, Münster
- Schweitzer, Friedrich (2012): Integration durch religiöse Bildung? Überlegungen aus christlicher Sicht. in: Albert Biesinger, Friedrich Schweitzer, Matthias Gronover, Joachim Ruopp (Hg.): *Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik*, Münster (= Glaube, Wertebildung, Interreligiosität), S. 85–101

- Schweitzer, Friedrich (2012): Interreligiöses Lernen und Differenz: Doppelte Fremdheitserfahrung als Herausforderung und Chance für religiöse Bildung. in: Thomas Klie, Dietrich Korsch, Ulrike Wagner-Rau (Hg.): *Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit*, Leipzig, S. 61–69
- Schweitzer, Friedrich (2013): Die Religion des interreligiösen Lernens.: Neue Antinomien einer religionspädagogisch-wissenschaftstheoretischen Grundfrage. in: Altmeyer, Stefan, Bittner, Gottfried, Joachim Theis (Hg.): *Religiöse Bildung - Optionen, Diskurse, Ziele*, Stuttgart (= Praktische Theologie heute), S. 269–278
- Schweitzer, Friedrich (2014): *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh
- Schweitzer, Friedrich; Elsenbast, Volker; Schwab, Ulrich; Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.) (2002): *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh, Freiburg im Breisgau
- Sejdini, Zekirija; Kraml, Martina (Hrsg.) (2020): *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen*, Stuttgart
- Sejdini, Zekirija; Kraml, Martina; Scharer, Matthias (2017): *Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive*, Stuttgart
- Simmel, Georg ([1908] 2013): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Berlin
- Simojoki, Henrik (2012): *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*, Tübingen
- Simojoki, Henrik (2017): Königsweg oder Sargnagel? – Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts. in: Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki, Elisabeth Naurath (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*, Freiburg, Basel, Wien, S. 101–119
- Spivak, Gayatri Chakravorty: The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives, in: *History and Theory* 24 (1985), S. 247–272
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*, Wien

- Spivak, Gayatri Chakravorty; Landry, Donna; MacLean, Gerald M. (2008): Ein Gespräch über Subalternität, in: Ders.: *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*, Wien, Wien, S. 119–148
- Steele, Claude M.; Aronson, Joshua: Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (1995), S. 797–811
- Stegmaier, Werner (2009): *Emmanuel Levinas zur Einführung*, Hamburg
- Stögbauer, Eva Maria (2011): Mit fremden Religionen im Klassenzimmer: Bedingungen, neuralgische Punkte und Perspektiven einer Didaktik der Religionen. in: Johanna Rahner, Mirjam Schambeck (Hg.): *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung - theologisch reflektiert*, Berlin, Münster (= Bamberger theologisches Forum), S. 237–254
- Stosch, Klaus von (2012): *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn
- Streib, Heinz (2005): Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. in: Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast (Hg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, Darmstadt, S. 230–243
- Streib, Heinz; Bullik, Ramona; Klein, Constantin: Xenosophie und Religion in Deutschland: Einstellungen Jugendlicher zum Fremden, in: *Journal für politische Bildung* 3 (2017), S. 42–47
- Stuart Hall: Rassismus als ideologischer Diskurs, in: *Das Argument - Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften* 31 (1989), S. 913–921
- Sundermeier, Theo (1996): *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen
- Tajfel, Henri; Wilkes, Alan L.: Classification and quantitative judgment., in: *British Journal of Psychology* 54 (1963), 101–114
- Taureck, Bernhard H. F. (2006): *Emmanuel Lévinas zur Einführung*, Hamburg
- Tautz, Monika (2007): *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum*, Stuttgart
- Thomas-Olalde, Oscar; Velho, Astride (2011): Othering and its effects - Exploring the concept. in: Heike Niedrig, Christian Ydesen (Hg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*, S. 27–51

- Tworuschka, Udo (1995): Weltreligionen im Unterricht oder interreligiöses Lernen?: Versuch einer vorläufigen Bilanzierung. in: Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, S. 171–196
- Tyrell, Hartmann (1978): Normativität und soziales Handeln. in: Günter Dux, Thomas Luckmann (Hg.): *Beiträge zur Wissenssoziologie, Beiträge zur Religionssoziologie / Contributions to the Sociology of Knowledge, Contributions to the Sociology of Religion*, Wiesbaden (= Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie), S. 59–90
- van der Velden, Frank; Behr, Harun; Haußmann, Werner (Hrsg.) (2013): *Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe*, Göttingen
- van der Ven, Johannes A.; Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.) (1994): *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Kampen, The Netherlands
- van der Ven, Johannes A.; Ziebertz, Hans-Georg (1995): Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung. in: Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, S. 259–273
- Wabel, Thomas (2010): *Die nahe ferne Kirche. Studien zu einer protestantischen Ekklesiologie in kulturhermeneutischer Perspektive*, Tübingen
- Wabel, Thomas (2018): Folklore oder letzter Ernst? Religion als kulturelles Phänomen. in: Adrianna Hlukhovich, Benjamin Bauer, Katharina Beuter, Konstantin Lindner, Sabine Vogt (Hg.): *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, Bamberg (= Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung), S. 105–137
- Wahrig, Gerhard; Krämer, Hildegard; Zimmermann, Harald (Hrsg.) (1982): *Brockhaus - Wahrig. Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden. Vierter Band K - OZ*, Wiesbaden
- Waldenfels, Bernhard (1971): *Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluss an Edmund Husserl*, Dordrecht
- Waldenfels, Bernhard (1987a): *Ordnung im Zwielficht*, Frankfurt am Main
- Waldenfels, Bernhard (1987b): *Phänomenologie in Frankreich*, Frankfurt am Main
- Waldenfels, Bernhard (1989): Erfahrung des Fremden in der Phänomenologie. in: Ernst Wolfgang Orth (Hg.): *Profile der Phänomenologie. Zum 50. Todestag von Edmund Husserl*, Freiburg/München (= Phänomenologische Forschungen), S. 39–62

- Waldenfels, Bernhard (1991): *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt am Main
- Waldenfels, Bernhard (1992): *Einführung in die Phänomenologie*, München
- Waldenfels, Bernhard (1994): *Antwortregister*, Frankfurt am Main
- Waldenfels, Bernhard: Das Eigene und das Fremde, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 43 (1995), S. 611–620
- Waldenfels, Bernhard (1995): *Deutsch-französische Gedankengänge*, Frankfurt am Main
- Waldenfels, Bernhard (1997): Phänomenologie des Eigenen und des Fremden. in: Herfried Münkler, Bernd Ladwig (Hg.): *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit*, Berlin (= Studien und Materialien der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Die Herausforderung durch das Fremde der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften), S. 65–84
- Waldenfels, Bernhard (2004): *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*, Frankfurt am Main
- Waldenfels, Bernhard (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, Frankfurt am Main
- Waldenfels, Bernhard (2013): *Topographie des Fremden*, Frankfurt am Main
- Waldenfels, Bernhard (2017): *Platon: Zwischen Logos und Pathos*, Berlin
- Waldenfels, Bernhard; Gehring, Petra; Fischer, Matthias (2001): "...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.": Gespräch mit Bernhard Waldenfels. in: Matthias Fischer, Hans-Dieter Gondek, Burkhard Liebsch (Hg.): *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*, Frankfurt am Main (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft), S. 408–459
- Waldenfels, Bernhard; Gehring, Petra; Gelhard, Andreas: Phänomenologie braucht einen langen Atem, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 65 (2017), S. 1109–1126
- Waltemathe, Michael (2017): Wahrheit, Richtigkeit und Überzeugung im religionspädagogischen Diskurs. in: Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, Hanna Roose (Hg.): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik), S. 51–60
- Washburn, Anthony N.; Skitka, Linda J.: Science Denial Across the Political Divide, in: *Social Psychological and Personality Science* 8 (2017)

- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? in: Lucyna Darowska, Claudia Machold (Hg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld, S. 39–66
- Willems, Joachim (2008): *Interkulturalität und Interreligiosität. Eine konstruktivistische Perspektive*, Nordhausen
- Willems, Joachim (2011a): *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen - Konzeptualisierungen - Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden
- Willems, Joachim: Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik, in: *Theo-Web* 10 (2011b), S. 202–219
- Willems, Ulrich; Reuter, Astrid; Gerster, Daniel (Hrsg.) (2016): *Ordnungen religiöser Pluralität. Wirklichkeit - Wahrnehmung - Gestaltung*, Frankfurt, New York
- Wittgenstein, Ludwig; Schulte, Joachim (2003): *Logisch-Philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus*, Frankfurt am Main
- Wohlmuth, Josef (Hrsg.) (1998): *Emmanuel Levinas. Eine Herausforderung für die christliche Theologie*, Paderborn
- Wohlmuth, Josef (2013): „Eine Religion für Erwachsene“. Emmanuel Levinas und die Religionspädagogik. in: Konstantin Lindner, Andrea Kabus, Ralph Bergold, Harald Schwillus (Hg.): *Erinnern und Erzählen. Theologische, geistes-, human- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. FS Godehard Ruppert*, Berlin (= Bamberger theologisches Forum), S. 441–450
- Woppowa, Jan (2015): Das Konfessorische als Stein des Anstoßes: Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik. in: Rita Burrichter, Georg Langenhorst, Klaus von Stosch (Hg.): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn (= Beiträge zur komparativen Theologie), S. 15–30
- Woppowa, Jan (2017): Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. in: Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki, Elisabeth Naurath (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*, Freiburg, Basel, Wien, S. 174–192
- Woppowa, Jan; Işık, Tuba; Kammeyer, Katharina; Peters, Bergit (Hrsg.) (2017): *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen - Optionen - Wege*, Stuttgart

World Vision Deutschland e.V., World Vision Deutschland (Hrsg.) (2018): *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie*, Weinheim

Yavuzcan, Ismail H. (2017): Ambiguität als produktive Herausforderung. Konturen einer subjektorientierten Islamischen Religionspädagogik in der Postmoderne. in: Katja Baur, Dirk Oesselmann (Hg.): *Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz. Eine Herausforderung für das Lernen, Lehren und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen*, Berlin, Münster (= Interreligiöses Lernen an Hochschulen), S. 204–219

Zahavi, Dan; Husserl, Edmund (2009): *Husserls Phänomenologie*, Tübingen

Ziebertz, Hans-Georg: Religious Pluralism and Religious Education, in: *Journal of Empirical Theology* 6 (1993), S. 82–99

Ziebertz, Hans-Georg (1994): Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewusstsein. in: Johannes A. van der Ven, Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Kampen, The Netherlands (= Theologie & Empirie), S. 233–275

Ziebertz, Hans-Georg (2002): Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen. in: Friedrich Schweitzer, Volker Elsenbast, Ulrich Schwab, Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh, Freiburg im Breisgau (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft), S. 121–143

Zimmermann, Klaus: Die Abschaffung des Subjekts in den Schranken der Subjektphilosophie, in: *Das Argument - Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften* 31 (1989), S. 855–870

Zimmermann, Mirjam (2015): *Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen*, Göttingen