

Janosch Freuding

Fremdheitserfahrungen und Othering

Ordnungen des »Eigenen« und
»Fremden« in interreligiöser Bildung

Janosch Freuding
Fremdheitserfahrungen und Othering

Janosch Freuding (Dr.), geb. 1987, forscht und lehrt zu den Themen interreligiöse Bildung, Ordnungstheorie und Othering am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts (Institut für Katholische Theologie) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Er ist seit mehreren Jahren im Asylbereich aktiv und Mitautor mehrerer asylpolitischer Strategiepapiere.

Janosch Freuding

Fremdheitserfahrungen und Othering

Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung

[transcript]

Wir danken für die Unterstützung durch den Open-Access-Publikationsfonds der Otto-Friedrich-Universität Bamberg sowie durch den Publikationsfonds des Erzbistums Bamberg.

Diese Studie wurde von der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaft der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Konstantin Lindner

Gutachter: Prof. Dr. Henrik Simojoki

Tag der mündlichen Prüfung: 04.12.2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 Lizenz (BY-ND). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Vielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, gestattet aber keine Bearbeitung. (Lizenztext:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>)

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© Janosch Freuding

Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6043-2

PDF-ISBN 978-3-8394-6043-6

<https://doi.org/10.14361/9783839460436>

Buchreihen-ISSN: 2703-142X

Buchreihen-eISSN: 2703-1438

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Vorwort und Danksagung	11
------------------------------	----

I. Vorbemerkungen

1. Anmerkungen zum Aufbau und Anliegen vorliegender Studie	15
2. Anmerkungen zum Begriff interreligiöser Bildung	23

II. Kontextuelle Klärungen des Themenfelds Fremdheit

1. »Fremdheit« - ein häufig zitierter, widersprüchlicher Begriff in interreligiösen Lernansätzen	29
2. Fremdheit als menschliche Grunderfahrung	31
3. »Fremdheit« in Abhängigkeit von Ordnungsprozessen und Ordnungskontexten	37
4. »Fremdheit« als Zuschreibung, Othering und Ausgrenzung	47
5. Fazit	65

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

1. Fremdheit - ein zentraler Topos im Horizont weiterer interreligiöser Themengebiete	71
2. Fremdheit als vielfältige Erfahrung würdigen	79

3.	Fremdheit begegnen, Fremdheit durch Begegnung verringern	83
4.	Fremdheit verstehen	91
5.	Fremdes als Gabe und als Gast wertschätzen	95
6.	Eigenständigkeit von Fremdem ernstnehmen, Fremdheitserfahrungen xenosophisch kultivieren	101
7.	Konflikthaftigkeit von Fremdheitserfahrungen begegnen	111
8.	Fremdes und Eigenes theologisch begründen	117
9.	Fremdheit des »Eigenen« entdecken, Kompetenzen bezüglich Heterogenität und Pluralität entwickeln	125
10.	»Fremdheit« in seiner Ordnungskontextualität wahrnehmen	129
11.	Otheringprozessen und Vereindeutigungen von »Fremdheit« entgegentreten	137
12.	Zusammenfassende Perspektiven	143
13.	Stand der Untersuchung und weiteres Vorgehen vorliegender Studie	157

IV. Erfahrungszugänge zur Unzugänglichkeit des Fremden suchen – Phänomenologische Perspektiven

1.	Erste Anknüpfungspunkte – Blick auf religionspädagogische Rezeptionen	165
2.	Philosophische Verbindungslinien – die Suche nach dem »Sein« im politischen Kontext	169
3.	Vertiefte Betrachtung phänomenologischer Perspektiven auf das Themenfeld Fremdheit	175
4.	Religionspädagogische Würdigung	201
5.	Stand der Untersuchung und Ausblick auf das folgende Kapitel	219

V. Ordnungen des Eigenen und ihre Fremdheiten verstehen – Ordnungstheoretische Perspektiven

1.	Erste Anknüpfungspunkte – Blick auf religionspädagogische Rezeptionen	223
----	---	-----

2.	Philosophische Verbindungslinien – zersplitterte Weltordnung und die Subjektfrage ...	229
3.	Vertiefte Betrachtung systematischer Perspektiven auf Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden«	237
4.	Theoretische Erträge der rezipierten Ordnungstheorien im zusammenfassenden Überblick	289
5.	Religionspädagogische Würdigung	307

VI. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« machtkritisch hinterfragen – Postkoloniale und otheringtheoretische Erweiterung

1.	Philosophische Verbindungslinien und religionspädagogische Anknüpfungspunkte	329
2.	Ordnungen verstehen und kritisieren – sich innerhalb der Ordnungen verorten	333
3.	Nach dem Außer-ordentlichen des Otherings fragen	353

VII. Zusammenfassung der Studie/Reflexionskategorien für den pädagogischen Umgang mit Fremdheit in interreligiöser Bildung

1.	Zusammenfassung der Studienergebnisse	369
2.	Reflexionskategorien für den Umgang mit Fremdheit und Othering in interreligiöser Bildung	375
	Literatur	389

*Fremd ist das, was eine Ordnung irritiert und in Frage stellt –
nicht das, was in einer Ordnung als »fremd« bezeichnet wird.*

Vorwort und Danksagung

Vorliegende Studie wurde in einer Zeit geschrieben, in der die in dieser Studie beforschten Themen zusehends an Bedeutung gewannen. Wie sich sensibel auf individuelle Fremdheitserfahrungen und wirkungsvoll auf soziale Ausgrenzungsstrukturen reagieren lässt, ist eine zentrale Gesellschafts- und Bildungsaufgabe, die auch im Rahmen interreligiöser und interweltanschaulicher Bildungsprozesse immer wieder neu gedacht werden muss.

Die Ergebnisse vorliegender Studie konnte ich als Lehrer für Katholische Religionslehre an der FOS/BOS Bamberg und Erlangen sowie als Dozent für Lehramtsstudierende in die konkrete Praxis des Schul- bzw. Unialltags übertragen. Schon vor Beginn meiner Doktorarbeit habe ich als Deutschlehrer für Asylbewerber*innen gearbeitet und mich seitdem weiter im Asylbereich engagiert. Diese Arbeit hat mich sehr geprägt und noch stärker für die gewaltigen Macht- und Bildungsunterschiede sensibilisiert, die in unserer Gesellschaft und weltweit bestehen.

Sehr herzlich danken möchte ich zuallererst meinen beiden Betreuern Prof. Dr. Konstantin Lindner und Prof. Dr. Henrik Simojoki, die mich den ganzen Schreibprozess hinweg auf vielfältige Weise unterstützt und mit wertvollen wissenschaftlichen Anregungen begleitet haben. Nicht möglich gewesen wäre die Promotion ohne vielfältige finanzielle Unterstützungen, für die ich dankbar bin: Gefördert wurde die Studie während des Schreibprozesses durch ein Stipendium der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Die Open-Access-Veröffentlichung der Studie wurde erst durch einen Druckkostenzuschuss des Open-Access-Publikationsfonds der Otto-Friedrich-Universität Bamberg ermöglicht. Dankenswerterweise hat auch die Erzdiözese Bamberg die Publikation bezuschusst und so zur Drucklegung der Studie beigetragen. Danken möchte ich auch dem Transcript-Verlag für die Aufnahme in sein Verlagsprogramm und auf Verlagsseite insbesondere Luisa Bott, die mir bei allen großen und kleinen Fragen der Veröffentlichung unterstützend zur Seite stand.

Für den stets herzlichen und anregenden Austausch vor Ort danke ich meinem FNF-Vertrauensdozenten Prof. Dr. Thomas Saalfeld und meinen FNF-Mitstipendiat*innen. Neben der Teilnahme an stiftungsinternen Seminaren konnte ich im Rahmen meines oben genannten Stipendiums am stiftungsübergreifenden Programm »Dialogper-

spektiven – Religionen und Weltanschauungen im Gespräch« teilnehmen. Ich verdanke dem Dialogperspektivenprogramm viele wichtige Impulse für meine Doktorarbeit und freundschaftliche Beziehungen, die über das Programm hinaus bis heute bestehen. Ebenso wertvoll war und ist für mich der Austausch im Rahmen des interuniversitären Oberseminars Bamberg-Eichstätt-Freiburg, im Rahmen des ökumenischen Forschungsseminars in Bamberg und, last but not least, der Kontakt zu meinem Lehrstuhlteam und meinen beiden »Doktorgeschwistern« Florian Brustkern und Marie-Theres Ultsch. »Motor des Gelingens« waren aber auch die vielen (wissenschaftlichen und freundschaftlichen) Gespräche mit Julia Henningsen, Alfred el-Khoury, Katerina Shekutkovska, Alexander Graeff, Felix Wiedemann und Ruth Heckelsmüller. Für ihre spontane Hilfe bei der griechischen Begriffsbildung und ihre philosophische Grundlagenarbeit im Gymnasium danke ich meiner Griechischlehrerin Gudrun Nebas. Es ist sehr schön, dass dieser Kontakt immer noch besteht. Gerade die nächste Umgebung bekommt oft am besten mit, welche Herausforderung eine Promotion bedeutet. Von ganzem Herzen danken möchte ich für ihre Unterstützung, Kritik, Freundschaft und Liebe meinem ehemaligen und heutigen Bamberger Freundeskreis, Sophie und Teresa sowie meiner Familie. Und hier ganz besonders meinem Papa, Theologe mit Leib und Seele, der von der ersten Hausarbeit bis zur Doktorarbeit jeden meiner Texte gelesen und mit mir über sie diskutiert hat.

I. Vorbemerkungen

1. Anmerkungen zum Aufbau und Anliegen vorliegender Studie

1.1 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 Bambergers 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 ein 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 Mey-

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. Kap. I.2.

er 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 ausbrechen. Hier aber entwickelt sich 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

4 Karlo Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 1999, S. 273f.

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: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005, S. 230-243, hier S. 233.

6 Karlo Meyer: Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, S. 271.

7 Ebd., S. 272.

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.

In eine ähnliche Richtung weist auch eine europaweite Schulbuchstudie von 2011: »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?

8 Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hg.): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung 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 nasıl buluyorsunuz? – Wie finden Sie es hier?«, in: MiGAZIN vom 15.12.2014, www.migazin.de/2014/12/15/burasini-nasil-buluyorsunuz-wie-finden-sie-es-hier (zuletzt geprüft am 14.01.2022); 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: Waxmann 2017, 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-schulbuchern/](https://www.remid.de/blog/2019/10/wo-strukturen-existieren-die-othering-beguenstigen-islam-darstellungen-in-evangelischen-und-katholischen-schulbuichern/) (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

1.2 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 Mitgliedern verlieren, pluralisiert sich die Religionslandschaft in Deutschland immer stärker und der Anteil an nicht konfessionell-gebundenen Menschen steigt. Begleitet von teils lauten Debatten erhalten nichtchristliche Religionsgemeinschaften in den letzten Jahren stärker Zugang zu Bildungsinstitutionen, doch insgesamt ist die institutionelle Struktur religiöser Bildung in Deutschland weiterhin größtenteils 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 auch ein Wiedererstarken völkischer Denkweisen und rassistischer und antisemitischer Argumentationsmuster. Im Angesicht mehrerer großer Krisen in den letzten Jahren erscheinen Gesellschaften repolitisiert, immer wieder aber auch sichtbar uneins über die richtige Form der Lebensweise: Forderungen nach einer umfassenden gesellschaftlichen Veränderung treffen auf starke Beharrungskräfte etablierter Gesellschaftsordnungen. Dabei werden auch 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 heterogene gesellschaftliche 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 »religiöse« Ordnungen handelt. Wenn

11 Bernhard Waldenfels: »Phänomenologie des Eigenen und des Fremden«, in: Herfried Münkler/Bernd Ladwig (Hg.), *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit*, Berlin: Akademie 1997, S. 65-84, hier S. 73.

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 Fremdeheitsbegriff in interreligiöser Bildung?

1.3 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 religiöser 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.

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

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

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 Othering-Praxen 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 hermeneutischen Teil befasst sich vorliegende Studie vertiefend mit diesen grundlegenden Fragestellungen. Sie versucht die gerade aufgezeigten Ansatzpunkte aufeinander zu beziehen, indem sie postkoloniale Othering-Theorien und phänomenologische Theorien des Fremden, die in der Religionspädagogik im Gegensatz zu postkolonialen Studien oft rezipiert werden, zusammendenkt. Von großer Bedeutung sind zudem 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. Die Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse befindet sich in Kapitel III.12.

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.5.1 bis 5.6 sowie in VI.2 und 3.3.

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.

2. Anmerkungen 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.¹ Besonders zu Beginn verstanden sich viele Ansätze vorwiegend als eine »Didaktik der Weltreligionen«.² 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*.³ 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.⁴ Dagegen ist u.a. für Georg Langenhorst der Lernbegriff der »wei-

-
- 1 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; vgl. auch Kap. III.1, Fußnote 3.
 - 2 Johannes Lähnemann: *Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil I: Fernöstliche Religionen u. Teil II: Islam*. Konvolut, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1986; vgl. auch Kap. III.1, Fußnote 3.
 - 3 Johannes A. van der Ven/Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen (= Theologie & Empirie, Band 22)*, Kampen, The Netherlands: Kok 1994; Stephan Leimgruber: *Interreligiöses Lernen*, München: Kösel 1995a; vgl. auch Udo Tworuschka: »Weltreligionen im Unterricht oder interreligiöses Lernen? Versuch einer vorläufigen Bilanzierung«, in: Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf: Patmos 1995, S. 171-196.
 - 4 Friedrich Schweitzer: *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus 2014; vgl. Bernhard Grümme: *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg i.Br.: Herder 2017, S. 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: Patmos 1995, S. 259-273.

tere, umfassendere, offenere Begriff«, weil er die »unterschiedlichsten Aspekte sowohl von *Erziehung* als auch von *Bildung*« umfasst.⁵ 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.⁶ Gelegentlich wird auch vom *transreligiösen Lernen* gesprochen – eine Bezeichnung, die sich aber aufgrund von religionstheoretischen Aspekten nicht durchsetzt.⁷

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,⁸ 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 Weltreligionsbegriff aus vielerlei Gründen anfragbar⁹, zum anderen gibt es unter der Vielfalt der Lernprozesse auch solche, die wirklich »inter«, d.h. im gleichberechtigten Austausch ablaufen.

-
- 5 Georg Langenhorst: *Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2016, S. 28 u. 30; vgl. auch Sajak und Meyer, die weiterhin von interreligiösem Lernen sprechen: Clauß P. Sajak: *Interreligiöses Lernen (= Theologie kompakt)*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2018; K. Meyer: *Grundlagen interreligiösen Lernens*.
 - 6 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 1, Neukirchen-Vlyun*: Neukirchener 2001, 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: Kok 1994, 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: Pustet 2006, S. 471-486, hier S. 483f.; Stephan Leimgruber: *Interreligiöses Lernen*, München: Kösel 2007b, S. 20f.; G. Langenhorst: *Trialogische Religionspädagogik*, S. 27.
 - 7 Henrik Simojoki: *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart, Band 12)*, Tübingen: Mohr Siebeck 2012, S. 358; vgl. auch Zekirija Sejdini/Martina Kraml/Matthias Scharer: *Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive (= Studien zur interreligiösen Religionspädagogik, Band 1)*, Stuttgart: Kohlhammer 2017, S. 121-125.
 - 8 Georg Langenhorst: »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand. *Religionspädagogische Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen*«, in: *RpB 50* (2003), S. 89-106, hier S. 90 u. 104ff.
 - 9 Tomoko Masuzawa: *The invention of world religions. Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism*, Chicago, London: The University of Chicago Press 2005; vgl. auch U. Tworuschka: *Weltreligionen im Unterricht oder interreligiöses Lernen?*, S. 182f.

Vorliegende Studie schließt sich deshalb dem begrifflichen Dreischritt an, wie er u.a. bei Schweitzer¹⁰ 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)¹¹.

Mithilfe des Religionsbegriffs in interreligiöser Bildung lassen sich jedoch dezidiert nicht- oder antireligiöse Weltanschauungen kaum erfassen. Aus diesem Grund wird an geeigneter Stelle durch ergänzende Formulierungen auch auf Bildungsprozesse im Angesicht weltanschaulicher Pluralität verwiesen.¹²

10 F. Schweitzer: *Interreligiöse Bildung*, S. 166f.

11 Vgl. G. Langenhorst: *Trialogische Religionspädagogik*, S. 29.

12 Joachim Willems etwa verwendet den Begriff des »interweltanschaulichen Lernens« als ergänzenden Begriff zum interreligiösen Lernen, vgl. Joachim Willems: »Religion als Problem. Die religionskritische Aufgabe im interweltanschaulichen Religionsunterricht«, in: *ZPT* 70 (2018), S. 142-152, hier S. 143.

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 Kindertagesstätten⁴. 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 Feldbeschreibung, aus der drei zentrale Perspektiven hervorgehen, die für die weitere Untersuchung ent-

1 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 108-110.

2 K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht.

3 Clauß P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive (= Forum Religionspädagogik interkulturell, Band 9), Münster: Lit 2005a.

4 Matthias Hugoth: Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung, Freiburg i.Br.: Herder 2003.

5 Tobias Kaspari: Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik (= Arbeiten zur praktischen Theologie, Band 44), Leipzig: Evang. Verl.-Anstalt 2010.

scheidend sein werden. Mit einem so präzisierten Fremdheitsbegriff wird im Kapitel III der derzeitige Forschungsstand zum Thema Fremdheit in interreligiöser Bildung reflektiert.

2. Fremdheit als menschliche Grunderfahrung

»Würde man das Fremde als ein Spezialthema behandeln, so hätte man es von vornherein verfehlt.«¹

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.² 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 (vgl. auch Kap. II.3.1).

2.1 Vorgängigkeit und Asymmetrie des Fremden

Etymologisch³ leitet sich das deutsche Wort »fremd« aus mittelhochdeutsch vrem(e)de, althochdeutsch fremidi bzw. noch weiter zurückgehend von germanisch *framaþja ab, was eine Adjektivbildung zu germanisch *fram- (»fern von, weg von«) darstellt. Schon früh ist der Fremdheitsbegriff 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«⁴.

1 Bernhard Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2006, S. 7.

2 Wachhunde oder Immunzellen bspw. verfügen wohl ebenfalls über ein basales »Fremdheits«-Konzept.

3 <https://www.dwds.de/wb/etymwb/fremd> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

4 Bei Simmel heißt es wörtlich »der Fremde«, vgl. Georg Simmel: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Berlin: Duncker & Humblot 1908/2013, S. 529.

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*)«.⁵ Dennoch verbindet die verschiedenen Bedeutungsnuancen eine Gemeinsamkeit: Sie drücken stets einen Zustand der Ferne bzw. Entzogenheit aus. Etwas, das sich außerhalb der bekannten Ordnung 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«⁶. 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.⁷

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.⁸ 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.«⁹ 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«¹⁰, 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,

5 B. Waldenfels: *Phänomenologie des Eigenen und des Fremden*, S. 68.

6 Bernhard Waldenfels: *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991.

7 B. Waldenfels: *Phänomenologie des Eigenen und des Fremden*, S. 81.

8 Ebd., S. 70.

9 Ebd.

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

dennoch unabhängig von einem selbst eigene Lebenswahrnehmungen haben und ihre eigenen Lebensentscheidungen treffen, ist eine Herausforderung, an der Beziehungen scheitern können. Wenn ein Kind 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. Solche oder ähnliche Krisen erwachsen aus einem subjektiven Erkennen, dass Menschen, die einem Ich nahestehen und denen es eine Orientierungsfunktion zuschreibt, sich nicht immer in seinem eigenen Interesse verhalten, gewissermaßen quer zu seinen subjektiven Anliegen. Dies führt oft dazu, dass jene Menschen dem Ich fremder erscheinen, als es das erwartet hätte.

Dies gilt nicht nur im Privaten, sondern oft auch auf gesellschaftlicher Ebene. Im 19. Jahrhundert schlug etwa 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 W. 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.«¹¹ Auch in diesem Zitat lässt sich ein Gefühl der 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 bezüglich 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 beispielsweise 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.

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

11 Gérard de Nerval: Brief an Théophile Gautier, August 1843, zitiert nach: Edward W. Said: *Orientalismus*, Frankfurt a.M.: Fischer 2014, S. 121.

meinerseits den Anderen sehe als jemanden, der die Dinge und am Ende auch mich sieht.«¹² 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.«¹³

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.¹⁴

Bis zu eininhalb 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«¹⁵ 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 erkennen ihr Selbst also im gespiegelten Anderen. »Je est un autre« – »Ich ist ein Anderer«, schreibt der Dichter Arthur Rimbaud.¹⁶ »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 Aufmerksamkeit¹⁷ 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

12 B. Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, S. 86.

13 Ebd., S. 81.

14 Julia Reuter: Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden, Bielefeld: Transcript 2002, S. 113-120; vgl. George H. Mead/Ulf Pacher: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1968, S. 177-271.

15 Jacques Lacan/Hans-Dieter Gondek: Schriften I. Vollständiger Text, Wien, Berlin: Turia + Kant 2016, S. 109ff.

16 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: Dieterich 1997, hier S. 21.

17 B. Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, S. 92-108.

es stets einer gewissen Distanz«. ¹⁸ 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. ¹⁹ 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«, ²⁰ 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«. ²¹

Warum 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 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.« ²² Denn Fremdheit beginnt »bei mir selbst«. ²³

2.4 Fremdwerden und Veränderung der Erfahrung

»Fremdheit ist selbstbezüglich, und sie ist ansteckend. Ihre Wirkung geht jeder Thematisierung voraus.« ²⁴ Die unmittelbarste Art und Weise, wie Fremdheit in das Leben treten kann, ist mittels Erfahrung. Erfahrungen von Fremdheit können plötzlich und kraftvoll hereinbrechen, lebhaftig erlebt mit allen Sinnen – als Erfahrung, dass etwas außerhalb des erfahrbaren Bereichs, außerhalb der eigenen Kontrolle und des eigenen

18 Ebd., S. 78.

19 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.

20 Bernhard Waldenfels: Ordnung im Zwielficht, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987, S. 130.

21 B. Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, S. 81f.

22 Ebd., S. 89.

23 B. Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden, S. 71.

24 B. Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, S. 8.

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.«²⁵ 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.«²⁶ Deshalb argumentiert Waldenfels, dass überhaupt jede Erfahrung ebenso eine Fremderfahrung²⁷ 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.

Als »fremd« Erfahrenes muss demnach nicht immer fremd bleiben. Was »fremd« ist und was nicht, erfährt im Laufe eines Lebens viele Differenzierungen und Veränderungen, während sich der heranwachsende Mensch durch viele Lebenskontexte mit mal vertrauten, mal unvertrauten Gesichtern bewegt, ohne dass es dabei zwangsläufig zu Fremdheitserfahrungen kommen muss. Die zunächst unbekannte Kindheitswohnung wird bald zum »eigenen Reich«, durch das sich das Kind 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 wie ausgeführt in einem Moment als fremd und distanziert wahrgenommen und im nächsten Moment wieder als wohlbekannt erfahren.

Erfahrungen von Fremdheit sind plötzlich da und einschneidend, sind situativ und subjektiv, in allen Lebenskontexten möglich und ständig im Fluss. Dass dies so ist, liegt auch daran, dass sich Menschen durch eine Vielzahl an Ordnungskontexten hindurch bewegen und auch ihre subjektiven Ordnungsprozesse und -haltungen beständig anpassen.

25 Ebd., S. 7.

26 Ebd., S. 8.

27 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.

3. »Fremdheit« 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.«¹

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 Maßstab der Fremdheit fungiert.«² Ein »standortloses ›Fremdes überhaupt‹ gliche einem ›Links überhaupt‹.«³

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. 31). 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.⁴ 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.⁵ Rollen, die außerhalb einer Ordnung liegen, können nicht einfach übernommen werden und müssen

1 J. Reuter: Ordnungen des Anderen, S. 21.

2 Bernhard Waldenfels: »Das Eigene und das Fremde«, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 43 (1995), S. 611-620, hier S. 615.

3 B. Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden, S. 69.

4 Ebd., S. 72.

5 Ebd.

letztlich unerfahrbar bleiben. Forscher*innen mit Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Diskursräumen haben, wenn sie gesellschaftliche Ausgrenzung untersuchen, z. B. 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.⁶ 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 Element⁷ menschlicher Erfahrung und können auch über Kulturräume hinweg »kommunikabel« sein.⁸ Bereits diese sehr grobe Abstufung verschiedener Fremdheiten zeigt: Fremdes und die Erfahrung des Fremden bleiben stets an eine bestimmte Perspektive und an bestimmte Ordnungsstrukturen gebunden.

Je pluraler die Gesellschaft, umso mehr gilt der Satz: »So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten.«⁹ 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.¹⁰ 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 (vgl. Kap. V.2). Dem selbstbewussten »Ich denke, also bin ich« von René Descartes antwortet die Philosophie des 20. Jahrhunderts mit der kritischen Frage: »Welches Ich denkt, wenn ich sage: Ich denke?«¹¹

Waldenfels spricht bezüglich der Gegenwart von der »Kontingenz faktisch geltender Ordnungen: Es gibt nicht einen einzigen Maßstab, nach dem geurteilt wird.«¹² 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 großenteils das Ergebnis willkürlicher Festlegungen.«¹³

6 Ebd.

7 Ebd., S. 72f.

8 K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 284.

9 B. Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden, S. 72.

10 Niklas Luhmann: Beobachtungen der Moderne, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2006, S. 93ff.

11 B. Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden, S. 71.

12 B. Waldenfels/P. Gehring/A. Gelhard: Phänomenologie braucht einen langen Atem, S. 119f.

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

Durch diese Heterogenität der Ordnungen wird nicht nur »das Fremde« selbst zu einer äußerst heterogenen Erscheinung, sondern es ist auch schwer zu bestimmen, was der Gegenpol des Fremden, »das Eigene« ist. 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 »Eigene« gegenüber einer Dimension des »Fremden« aufbauen oder diesen Gegensatz zumindest implizit mitdenken.

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.¹⁴ Der Begriff des Fremden markiert einen Ort, der außerhalb eines zugänglichen Bereichs liegt (vgl. S. 32). »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.«¹⁵ 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«¹⁶ bestehender Sehnsüchte und bedroht auch deshalb die »eigene« Ordnung.

Das Fremde ist »un-ordentlich«¹⁷, da es menschliche Ordnungen hinterfragt, sich ihrer Zuordnung widersetzt. Gleichzeitig ist es ihr »Konstrukt«.¹⁸ 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.«¹⁹

»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.«²⁰

14 B. Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden, S. 69.

15 Ebd., S. 77.

16 J. Reuter: Ordnungen des Anderen, S. 57-63.

17 Ebd., S. 11.

18 Ebd., S. 13.

19 B. Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden, S. 73.

20 J. Reuter: Ordnungen des Anderen, S. 14; mit Verweis auf Rolf-Peter Janz: »Einleitung«, in: Rolf-Peter Janz (Hg.), Faszination und Schrecken des Fremden, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001, S. 7-19.

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 zugleich Teil und Nicht-Teil der eigenen Ordnung: Teil, weil 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.«²¹

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.«²²

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.²³ *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.«²⁴ 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

21 B. Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden, S. 70.

22 B. Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, S. 92.

23 Michael R. Waldmann: »Kategorisierung und Wissenserwerb«, in: Jochen Müsseler/Martina Rieger (Hg.), *Allgemeine Psychologie*, Berlin, Heidelberg: Springer 2017, S. 357-399, hier S. 359-370.

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

Objekt eine andere Art der Kategorisierung wählen, und in denen regelbasierte, prototypische und exemplarische Zugänge gleichermaßen zum Zuge kommen.²⁵ Bei Ordnungsprozessen werden gleichzeitig mehrere 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.²⁶ In den vergangenen Jahren wurde die Evidenz multipler Systeme in einer Vielzahl von Studien aufgezeigt.²⁷ »Generell entsteht das Bild, dass bei jeder Aufgabe mehrere Gehirnbereiche zusammenwirken, dass es aber auch aufgabenspezifische Muster gibt.«²⁸ 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.«²⁹ 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.«³⁰ 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«.³¹

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, 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,

25 Michael R. Waldmann: Kategorisierung und Wissenserwerb, S. 367-370.

26 So der Ansatz von Ashby u.a. im Rahmen eines konnektionistischen Lernmodells COVIS, vgl. F. G. 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), S. 442-481.

27 Michael R. Waldmann: Kategorisierung und Wissenserwerb, S. 369f.

28 Ebd., S. 369.

29 Ebd., S. 391.

30 Ebd., S. 390f.

31 Ebd., S. 391.

zwei aus dem Rheinland und nur zwei aus Schwaben, wird sie immer noch die Norm verkörpern.«³²

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.³³ 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.³⁴ Am Ende steht der menschliche »Habitus« als eine Verkörperung von Ordnung, die auf eine Vielzahl von ökonomischen, politischen, kulturellen Ordnungsprozessen zurückzuführen ist.³⁵ Julia Reuter schreibt dementsprechend:

»Den Fremden als fremd zu erfahren, indem sein fremdes Aussehen, seine fremde Kleidung bzw. unbekanntes 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.«³⁶

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 »Eigenem« und »Fremdem« erscheint im Handeln und Bewusstsein der Menschen nicht nur als Folge erst zu festigender Ordnungskonstruktionen, sondern besitzt vielfach den Status des »Selbstverständlichen«³⁷, das gar nicht mehr bewusst gemacht wird. Ordnungen des Fremden lassen sich daher sowohl als *versteckt* wirkende *Ordnungsnetze*, als auch als *explizite Strukturen* analysieren.

32 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: Julius Klinkhardt 2017, S. 27-42, hier S. 38f.

33 Cicero: *De officiis* 1,40, zitiert nach B. Waldenfels: *Ordnung im Zwielficht*, S. 17.

34 P. Bourdieu: *Was heißt sprechen?*, S. 95.

35 Pierre Bourdieu: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2006, S. 277ff.; vgl. auch B. Waldenfels: *Ordnung im Zwielficht*, S. 79f.

36 J. Reuter: *Ordnungen des Anderen*, S. 13.

37 Ebd., S. 10.

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.³⁸ 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«³⁹, reicht aus, um die bisherige Ordnung nur noch als eine Variante unter vielen erscheinen zu lassen, und sie so in ihrer Form anzufragen. 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.«⁴⁰

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 an Überzeugungen oder Hypothesen festgehalten wird, die sich als (offensichtlich) falsch erweisen. Eine Meta-Studie von Man-Pui Sally Chan et al.⁴¹ 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 subjektiven Argumentation passen, und ordnen sie dieser zu. In ähnlicher Weise zeigt Jonathan Haidt, dass auch moralische Urteile in erster Linie auf Intuition bzw. affektiven Reaktionen fußen und durch das explizite Bewusstsein erst nachträglich rational begründet werden.⁴²

Immer wieder wird diskutiert, wie sich Fehltritte oder kontrafaktische Meinungen am besten korrigieren lassen: ob man 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 jüngere Studie findet

38 B. Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden, S. 73f.

39 M. Rieger-Ladich: Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität, S. 30.

40 Ebd.

41 Man-Pui S. 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.

42 Jonathan Haidt: »The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment«, in: Psychological Review 108 (2001), S. 814-834.

Belege dafür, dass die zweite Option besser ist.⁴³ Chan et al. raten ebenfalls, Falschinformationen argumentativ möglichst breit zu korrigieren, empfehlen aber gleichzeitig: »keep expectations low«. ⁴⁴ 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).«⁴⁵

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.⁴⁶ Mithilfe von Erzählungen lassen sich die Dinge der Welt auf oft machtvolle 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 Behauptung⁴⁷ 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.«⁴⁸ 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 »typischer Aufbau der Entdeckungsgeschichte in deutschsprachigen Schulbüchern« ist daher der folgende:

43 Ullrich K. 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.

44 M.-P. S. Chan/C. R. Jones/K. Hall Jamieson/D. Albarracín: *Debunking*, S. 1544.

45 Anthony N. Washburn/Linda J. Skitka: »Science Denial Across the Political Divide«, in: *Social Psychological and Personality Science* 9 (2018), S. 972-980, hier S. 977.

46 Michel d. Certeau: *Kunst des Handelns* (= Internationaler Merve-Diskurs, Band 140), Berlin: Merve 1988, S. 226-236.

47 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. Jahrhunderts in modernistischer Weise in die Tradition Kolumbus' gestellt, vgl. Roland Bernhard: *Geschichtsmysmen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*, Göttingen: V&R unipress 2013, S. 50-57.

48 Ebd., S. 63.

»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.«⁴⁹

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«⁵⁰ von Fremdheit ist deshalb auch ein »Regulativ«⁵¹, 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«.⁵² 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.

49 Ebd., S. 66.

50 J. Reuter: Ordnungen des Anderen, S. 34-41.

51 Ebd., S. 41-48.

52 Ebd., S. 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.«¹

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 »Eigene« aufbaut oder mitdenkt. Bereits die ehrbarsten

1 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: Pano 2011, S. 35-66, hier S. 51.

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.²

Saids bekanntestes und einflussreichstes Werk hierzu ist seine 1978 erschienene Monographie »Orientalismus«.³ 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: Er wurde einerseits als Sehnsuchtsort verklärt und andererseits als ein rückständiger und zu erobernder Herrschaftsraum der Kolonialmächte betrachtet.

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 sich aber zugleich die Kolonialmächte selbst durch die Kulturen, auf die sie trafen, in ihrem universalen Anspruch angefragt sahen. Auf die Selbstverunsicherung reagierten die Kolonialmächte mit Strategien des »Otherings«. 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 bezüglich der nun bestehenden Ordnung und müssten durch sie selbst erst aufgeklärt werden.⁴ 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«).⁵

Othering als ordnendes, künstlich »Fremdheit« produzierendes Prinzip räumt »fremden« Personen, Dingen und Formen keine Möglichkeit ein, jemals Teil der »ei-

-
- 2 Der Begriff Othering geht auf Spivak zurück, vgl. Gayatri C. Spivak: »The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives«, in: *History and Theory* 24 (1985), S. 247-272, hier S. 252-257. Said verwendet den Begriff selbst nicht, doch seine Analysen werden in der postkolonialen Rezeption als maßgeblich für die Othering-Forschung angesehen, vgl. P. Mecheril/O. Thomas-Olalde: *Die Religion der Anderen: Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart*, S. 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: Columbia University Press 2014.
 - 3 E. W. Said: *Orientalismus*; 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 (= Cultural studies, Band 36)*, Bielefeld: Transcript 2015, insb. S. 96.
 - 4 Um dies zu verdeutlichen führt Spivak das Beispiel eines englischen Captains an, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts 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 Gorkah 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 G. C. Spivak: *The Rani of Sirmur*, S. 254.
 - 5 Ebd., S. 253.

genen« 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 Diskurse folgten laut Said einer »imaginären Geographie«, indem sie einen Raum des »Ostens« einem Raum des »Westens« gegenüberstellten.⁶ Hierbei handelte es sich gleichwohl, so Said, um einen »beträchtlichen geographischen Ehrgeiz«⁷, der sich zunächst ein riesiges Gebiet der Welt vornahm, um es in einem zweiten Schritt wieder in »handliche Teile«⁸ 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.⁹ 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.¹⁰ 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 sogenannte »Witwenverbrennung« im kolonialen Indien heraus. In der indischen Tradition wurde dieses Ritual *Sati* 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 *sati* 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

6 E. W. Said: *Orientalismus*, S. 65-90.

7 Ebd., S. 66.

8 Ebd., S. 90.

9 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. A. Abdek-Malek: *Orientalism in Crisis*, S. 108; vgl. E. W. Said: *Orientalismus*, S. 118.

10 E. W. Said: *Orientalismus*, S. 124f.

Männer, die braune Frauen vor braunen Männern retten« treu, und konnten doch, wie Spivak anmerkt, oft nicht einmal die Namen der »geretteten« Frauen richtig schreiben.¹¹ »Die beiden Sätze reichen aus«, so Spivak, »um einander über weite Strecken zu legitimieren.«¹² 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«.¹³ In ihrer Historisierung erfährt diese »Sprachlosigkeit« eine besonders zynische Note: »Niemals trifft man auf das Zeugnis eines Stimmbewusstseins der Frauen.«¹⁴ 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.¹⁵ »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.«¹⁶ 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 aufgeladen ist. Die sexuellen Übergriffe in der sogenannten »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«

11 Gayatri C. Spivak: Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation (= Es kommt darauf an, Band 6), Wien: Turia + Kant 2008, S. 81.

12 Ebd.

13 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 197.

14 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 81.

15 Sune Q. Jensen: »Othering, identity formation and agency«, in: Qualitative Studies 2 (2011), S. 63-78, hier S. 65.

16 Vgl. hierzu auch: <https://www.tagesspiegel.de/berlin/afd-europawahlkampf-in-berlin-die-nackte-frau-und-die-boesen-turbantraeger/24214994.html> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

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 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 Othering-Strukturen eine *Reproduktion des Wissens* bedeuten, das zugleich mit einem hohen Symbolgehalt aufgeladen wird. Dies findet in allen Lebenskontexten statt und produziert »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«. ¹⁷ 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

17 P. Mecheril/O. Thomas-Olalde: Die Religion der Anderen: Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart, 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*, Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang 2011, S. 27-51, hier S. 36f.

ein Anderer« (vgl. Kap. II.2.3) findet hier einen neuen Zielpunkt: Menschen machen Fremdes fremder, um ihr Eigenes eigener machen zu können.¹⁸

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 Dispositiv¹⁹, 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«.²⁰

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.«²¹

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 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.«²² 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

18 Vgl. O. Thomas-Olalde/A. Velho: Othering and its effects – Exploring the concept., S. 41.

19 Vgl. ebd., S. 37-40.

20 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 183.

21 P. Mecheril/O. Thomas-Olalde: Die Religion der Anderen: Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart, S. 50.

22 Ebd.

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«²³ 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 erscheint.«²⁴ An anderer Stelle sprechen Mecheril et al. von Kultur auch als »Sprachversteck für Rassekonstruktionen«.²⁵

4.2 Rassismen und Stereotype

In einer klassisch gewordenen Studie²⁶ 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

23 Ebd., S. 57-62.

24 Ebd., S. 37.

25 Paul Mecheril/Castro Varela, María do Mar/Inci Dirim/Annita Kalpaka/Claus Melter: Migrationspädagogik, Weinheim, Basel: Beltz 2010, S. 66.

26 Henri Tajfel/Alan L. Wilkes: »Classification and quantitative judgment.«, in: British Journal of Psychology 54 (1963), S. 101-114.

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 (sogenannte in-group bias).

Eine extreme Form dieser Gruppenbildungen 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.«²⁷ Das entscheidende Ziel, das mit dieser Klassifikation verfolgt wird, ist also nicht die tatsächliche »Rassezugehörigkeit«, die sich schwerlich als Kategorie halten lässt. Die Aufteilung in Gruppen erfolgt »aufgrund willkürlich gewählter Kriterien (wie etwa Herkunft oder Hautfarbe)«.²⁸

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.²⁹

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*.«³⁰ 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?«³¹ Hierdurch wird ein Status der Nicht-Zugehörigkeit ausgedrückt, der bisweilen unüberwindlich scheint: In einer Studie aus dem Jahr 1997 etwa bejahten 80 Prozent der befragten muslimischen Jugendlichen in Deutschland die Frage: »Du kannst machen, was du willst, du wirst nie dazugehören.«³² Stuart Hall schreibt: »Folglich ist der Kampf gegen Rassismus nicht hauptsächlich ein Kampf gegen andere Leute in anderen Gesell-

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

28 Birgit Rommelsbacher: »Was ist eigentlich Rassismus?«, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*, Schwalbach: Wochenschau Verl. 2009, S. 25–38, hier S. 25.

29 Ebd., S. 29.

30 Ebd.

31 Ebd., S. 31.

32 Wilhelm Heitmeyer/Joachim Müller/Helmut Schröder: *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997 (zitiert nach: B. Rommelsbacher: *Was ist eigentlich Rassismus?*, S. 31).

schaften, sondern ein Kampf innerhalb unserer eigenen Gesellschaft, innerhalb unserer eigenen Bewegungen und Kulturen.«³³

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 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*.«³⁴

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.³⁵ Ähnliches konnte auch in Bezug auf Geschlechterstereotype gezeigt werden. Allein die Anwesenheit männlicher Studierender bewirkte in einer Studie von Inzlicht und Ben-Zeev³⁶ 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.³⁷

33 Stuart Hall: Rassismus als ideologischer Diskurs, S. 916. Dieses Zitat wirft freilich erneut die Frage auf, was das »Eigene« überhaupt bedeutet, vgl. Kap. II.2.3 bzw. unten.

34 B. Rommelsbacher: Was ist eigentlich Rassismus?, S. 31.

35 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. .

36 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.

37 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.

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 rassistische Stereotyp 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 zuordnen.³⁸ 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 befragt. Die überwiegende Mehrheit der befragten Kinder hat grundsätzlich ein positives Bild von Flüchtlingskindern, das von Hilfsbereitschaft geprägt ist. Die Studie³⁹ 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 Prozent der Kinder, in den neuen Bundesländern 36 Prozent der Kinder über Kontakte zu geflüchteten Kindern, als häufigster Kontaktort wird die Schule genannt. Ein solches Gefälle lässt sich ebenfalls beobachten, wenn 66 Prozent der Kinder aus Westdeutschland, aber nur 56 Prozent 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.«⁴⁰ Alle Studien zeigen gemeinsam, wie stark soziale Kategorien vom kulturellen und lebensweltlichen Umfeld abhängig sind.

Diese Ergebnisse decken sich im Wesentlichen mit Gordon Allports Kontakthypothese⁴¹, 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:

38 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: MIT Press 1998.

39 World V. D. World Vision Deutschland e.V. (Hg.): *Kinder in Deutschland 2018*. 4. World Vision Kinderstudie, Weinheim: Beltz J 2018, hier zitiert aus der Zusammenfassung der Studie S. 15ff., vgl. <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Zusammenfassung-vierte-Kinderstudie.pdf> (zuletzt geprüft: 14.01.2022).

40 Ebd., S. 16.

41 Vgl. Gordon W. Allport: *The nature of prejudice*, Reading, Mass.: Addison-Wesley 1954.

- »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«.
- »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 (Erfolgserebnisse) wahrgenommen«.⁴²

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. Dies soll im Folgenden noch genauer betrachtet werden.

4.3 Begründungen von Differenz in der Schule

Othering ist eine »Konstruktion von Andersheit«⁴³, 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 aufzeigt⁴⁴: 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. 42), mit »besonderer Heftigkeit«⁴⁵ ausgetragen werden. 1925 beschreibt Siegfried Bernfeld in seiner Streitschrift »Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung« Schule sehr nüchtern:

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

43 Rolf Eickelpasch/Claudia Rademacher: Identität, Bielefeld: Transcript 2004, S. 79.

44 Lina Franken: Unterrichten als Beruf. Akteure, Praxen und Ordnungen in der Schulbildung (= Arbeit und Alltag, Band 13), Frankfurt a.M., New York: Campus 2017, S. 55ff.

45 M. Rieger-Ladich: Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität, S. 35.

»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 politischen Tendenzen der Gesellschaft; aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entspringen [...]. In welcher Richtung immer diese Kräfte wirken mögen, es ist von vornherein unwahrscheinlich, dass sie die Erreichung des didaktischen Zwecks garantieren, es ist nicht einmal wahrscheinlich, dass sie ihm neutral gegenüberstehen.«⁴⁶

Immer wieder wird empirisch nachgewiesen, dass Migrantenkinder im deutschen Schulsystem durchschnittlich schlechter abschneiden als Kinder ohne Migrationshintergrund.⁴⁷ 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 Schlechterstellung⁴⁸: 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 zu einer besonders »raffinierten, da maskierten Form der Produktion von Ungleichheit«, dem »gleichen Wettbewerb unter Ungleichen«.⁴⁹

Eine andere Form der Produktion von Ungleichheit ist die schulische »Ungleichbehandlung«.⁵⁰ In diesem Zusammenhang bekannt geworden ist die Studie von Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke über »institutionelle Diskriminierung« an Bielefelder Schulen.⁵¹ Laut ihr kommt es zu einer systematischen Benachteiligung von Kindern mit 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

46 Siegfried Bernfeld: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2017, S. 27.

47 P. Mecheril/Castro Varela, María do Mar/İ. Dirim/A. Kalpaka/C. Melter: *Migrationspädagogik*, S. 121ff.

48 Ebd., S. 121-149.

49 Ebd., S. 128.

50 Ebd., S. 132-136.

51 Mechtild Gomolla/Frank-Olaf Radtke: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2009.

die Eigenschaften der Kinder und ihre migrationsbedingten Startnachteile zurechnen, sondern wird in der Organisation Schule selbst erzeugt.«⁵²

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. Mittelschulabsolvent*innen 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 – etwa mit solchen oder ähnlichen Begründungen: »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.«⁵³

In eine ähnliche Richtung deuten die Ergebnisse der bereits in Kapitel I erwähnten 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«⁵⁴ (vgl. auch Kap. I.1, Fußnote 8). Bis auf wenige Ausnahmen erscheine der Islam »als Gegenpart der Konstruktion europäischer Identität«. »Dabei ignorieren die Islam Erzählungen die historische Koexistenz der Religionen auf dem Balkan und stellen Muslime nicht als genuinen Teil Europas dar.«⁵⁵ Eine vom Bundesministerium für Migration, Flüchtlinge und Integration in Auftrag gegebene Studie kommt 2015 zum Thema Migration zu ganz ähnlichen Ergebnissen.⁵⁶ Die Studienergebnisse zeigen auch, dass die Thesen Edward W. 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

52 Ebd., S. 20f.

53 Ebd., S. 285f.

54 Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hg.): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt, S. 3.

55 Ebd., S. 7.

56 Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.): Schulbuchstudie Migration und Integration, Berlin 2015.

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.⁵⁷

Mecheril et al. betonen, dass institutionelle Diskriminierung die Existenz individuellen Fehlverhaltens nicht ausschließt.⁵⁸ 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.)⁵⁹ Diese Deutungsmuster sind »getragen von ideologischen Diskursen«⁶⁰. Sie folgen der Tendenz, Ebenen zu vermischen und aus Korrelationen Kausalitäten zu kreieren – und münden dann in oben aufgezeigten oder ähnlichen institutionellen Mechanismen der Differenzherstellung.

»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.

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«⁶¹ wird es mit dem Begriff »VerÄnderung«⁶² oder auch mit dem Begriff »Differentmachen«⁶³ übersetzt. Im Deutschen, Englischen, Französischen meint das Wort »fremd« also nicht automatisch das Gleiche

57 E. W. Said: *Orientalismus*, S. 234f., bes. S. 235.

58 P. Mecheril/Castro Varela, *María do Mar/l. Dirim/A. Kalpaka/C. Melter: Migrationspädagogik*, S. 135.

59 Ebd., S. 135f.

60 Ebd., S. 136.

61 Claudia Benthien: »Historische Anthropologie. Neuere deutsche Literatur«, in: Claudia Benthien/Hans R. Velten (Hg.), *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch 2002, S. 56-82, hier S. 72.

62 J. Reuter: *Ordnungen des Anderen*, 142-149; vgl. auch C. Benthien: *Historische Anthropologie. Neuere deutsche Literatur*, S. 72.

63 Castro Varela, *María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie*, S. 164.

(vgl. Kap. II.2, Fußnote 5) – 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 Begriff »anders« anstelle des Begriffs »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.«⁶⁴ 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 unterschieden haben müssen, bevor ein Schiedsspruch einsetzen kann.«⁶⁵

Hier ist laut Waldenfels kein unabhängiger Standpunkt, keine unabhängige »dritte« Position möglich. Ein Mensch aus Japan, muss gleich 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 Subjektion 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

64 B. Waldenfels: *Phänomenologie des Eigenen und des Fremden*, S. 69.

65 Ebd.

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«. ⁶⁶ 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, in denen 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 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 Fremdenbegriffs 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

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

eine Sache kam, in der sich beide *einander* fremd und in ihren Vorstellungen angegriffen fühlen. Wie Waldenfels sagt, steht Fremdheit in einer 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 von »Fremdheit« 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 dieses 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«. ⁶⁷ 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, kann sehr ertragreich sein.

67 P. Mecheril/O. Thomas-Olalde: Die Religion der Anderen: Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart, S. 47.

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. Kap. II.2). 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 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 deren Perspektive das Bezeichnete fremd ist. Ein standortloses »Fremdes überhaupt« dagegen gliche einem »Links überhaupt« (vgl. Kap. II.3, Fußnote 3). Eine subjektive Fremdheitserfahrung bezieht sich immer auf ein objektiviertes »Fremdes« in Gestalt einer Fremdzuschreibung. Sofern sich diese Zuschreibung auf eine Person bezieht, kann diese auch die *Erfahrung einer Fremdheitszuschreibung* machen. Diese gegenseitige Beziehung lässt sich aber auch aus einer dritten, beobachtenden Position heraus beschreiben, hierbei kommt es nicht zwangsläufig zu Fremdheitserfahrungen, sehr wohl aber zu Fremdzuschreibungen. »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. Kap. II.2, Fußnote 16). 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 (vgl. Kap. II.2, Fußnote 13). Menschen werden seit ihrer Geburt und schon vor ihrer Geburt durch Andere/Fremde geprägt und formen daraus ihre Identität, ihr 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. Kap. II.2, Fußnote 25).

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 »das Fremde« fremder, um »das Eigene« eigener zu machen. Sie tun das auf verschiedene Arten und Weisen: durch explizite Ausgrenzung aus 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. Kap. II.4, Fußnote 1 u. 17).

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 Othering 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. Kap. II.4.4). 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 geschieht oft aus einer neutralen, beobachtenden Position heraus, während die Zuschreibung von Fremdheit meist von einer *subjektiven*, »eigenen« Position ausgeht, die in einer *gegensätzlichen Beziehung* zum »Fremden« steht. 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? Je-

weils 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. Kap. II.4). »Fremdheit« ist eine relationale Größe und damit abhängig von einem bestimmten Kontext (vgl. Kap. II.3). 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« subsummieren lassen. Was kann vor diesem Hintergrund Reuters Aufforderung: »Wer den Fremden verstehen will, der muss zuallererst die eigene Ordnung verstehen« (vgl. Kap. II.3, Fußnote 1) 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 weiterer interreligiöser Themengebiete

Seit ihren ersten Konzeptionierungen befasst sich interreligiös ausgerichtete Religionsdidaktik mit dem Topos der »Fremdheit«. 1974 definiert Johannes Lähnemann als Ziele des damals noch sogenannten »Fremdreligionsunterrichts«: »[Lernende] sollen Lernbereitschaft im Blick auf fremde Religionen und Kulturen entwickeln.« Und: »Sie sollen Menschen aus anderen Religionen und Kulturen in ihrer Andersartigkeit verstehen und akzeptieren.«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. Kap. II.1). 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. 79) 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

1 J. Lähnemann: Jesus und Mohammed, Christoph und Ali, S. 417.

2 Clauß P. Sajak: »Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht«, in: Bernhard Grüme/Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2012, S. 223-233, hier S. 223.

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.

Weltreligionen

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 Elementarbereich und im kirchlichen Bereich rege rezipiert werden.⁷ In einem engeren Kontext

3 Mirjam Schambeck: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 57-110; F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 45-69; vgl. G. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik, S. 24-37; vgl. C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 23-33 u. 53-81; für die allerersten Anfänge unter Rainer Lachmann: »Von der Fremdreigionen-Didaktik zum Interreligiösen Lernen«, in: Rainer Lachmann/Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.), Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch-didaktisch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 26-40; s. auch Johannes Lähnemann: »Vom Unterricht über Fremdreigionen 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: Gütersloher Verl.-Haus 2008, S. 107-120.

4 F. Rickers: Art. Interreligiöses Lernen, S. 877.

5 G. Langenhorst: »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand., S. 106; vgl. auch G. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik, S. 397.

6 Vgl. bspw. T. Masuzawa: The invention of world religions; vgl. dagegen Eva M. 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: Lit 2011, S. 237-254.

7 Ein paar ausgewählte Veröffentlichungen sind zum Beispiel J. Lähnemann: Weltreligionen im Unterricht; Clauß P. Sajak: Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen, München: Kösel 2010; Rainer Lachmann/Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.): Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch-didaktisch (= Theologie für Leh-

wird ein Lernprozess innerhalb der sogenannten 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 das Weltethos-Projekt von Hans Küng verwiesen.¹⁰ Ein wichtiger Ansatz, um Glaubensvorstellungen von »Weltreligionen« im Unterricht begreiflich zu machen, ist das sogenannte Zeugnislernen – das durch religiöse Artefakte eine Auseinandersetzung mit unbekanntem Glaubenswelten initiieren möchte. Entwickelt zuerst in England durch John Hull und Michael Grimmitt wurde das Konzept durch Karlo Meyer, Clauß 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

rinnen und Lehrer, Band 5), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010; Frieder Harz: *Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014; Mirjam Zimmermann: *Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015.

- 8 Unter anderem von Georg Langenhorst unter dem Schlagwort »Trialog« subsummiert, vgl. G. Langenhorst: *Trialogische Religionspädagogik*; vgl. auch *alternative Ansätze*: Katja Baur (Hg.): *Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung*, Stuttgart: Calwer 2007; Katja Boehme (Hg.): *»Wer ist der Mensch?«*. Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren (= *Religionspädagogische Gespräche*, Band 4), Berlin: Frank & Timme 2013.
- 9 Vor allen zwischen Christentum und Islam, vgl. Andreas Renz/Stephan Leimgruber (Hg.): *Lernprozess Christen – Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – theologische Grundlagen – Begegnungsfelder* (= *Forum Religionspädagogik interkulturell*, Band 3), Münster: Lit 2002; Frank van der Velden/Harun Behr/Werner Haußmann (Hg.): *Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe*, Göttingen: V & R Unipress 2013; Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer: *Mensch werden*.
- 10 F. Schweitzer: *Interreligiöse Bildung*, S. 49f.; G. Langenhorst: *Trialogische Religionspädagogik*, S. 205f.; C. P. Sajak: *Interreligiöses Lernen*, S. 34ff.; vgl. Hans Küng: *Handbuch Weltethos. Eine Vision und ihre Umsetzung*, München, Zürich: Piper 2012.
- 11 Michael Grimmitt/Julie Grove/John Hull/Louise Spencer: *A gift to the child. Religious education in the primary school*, Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education 1991; vgl. K. Meyer: *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*; 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: Vandenhoeck & Ruprecht 2005, S. 25-49; C. P. Sajak: *Kippa, Kelch, Koran*; vgl. auch C. P. Sajak: *Interreligiöses Lernen*, S. 62ff.
- 12 J. A. van der Ven/H.-G. Ziebertz: *Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung*, S. 259ff.

ließe (vgl. ausführlicher Kap. III.3). Welche Rahmenbedingungen erfordert der interreligiöse Austausch von Laien im Unterschied zu 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

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 Veröffent-

-
- 13 Barbara Asbrand: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt a.M.: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation 2008, S. 181-191.
- 14 Stephan Ahrnke/Hartmut Rupp: »Die Konstruktion von Heterogenität in multireligiösen Schulfeiern«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), Religiöse Pluralität, Babenhausen: Lusa 2017, S. 119-128.
- 15 Vgl. den Überblick bei C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 25.
- 16 Vgl. Georg Langenhorst: »Religionspädagogik und Komparative Theologie. Eine Verhältnisbestimmung aus Sicht der Religionspädagogik«, in: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus v. Stosch (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 89-110, hier S. 99ff.; F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 146.
- 17 Bspw. Michael Waltemathe: »Wahrheit, Richtigkeit und Überzeugung im religionspädagogischen Diskurs«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), Religiöse Pluralität, Babenhausen: Lusa 2017, S. 51-60; Zekirija Sejdini/Martina Kraml (Hg.): Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen (= Studien zur interreligiösen Religionspädagogik, Band 4), Stuttgart: Kohlhammer 2020.
- 18 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 30-34; S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 50-55; C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 34ff.; G. Langenhorst: »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand., S. 90ff.; Herbert Kumpf: »Zur Didaktik interreligiösen Lernens in der Sekundarstufe I und II.«, in: Hartmut Rupp (Hg.), Bildung und interreligiöses Lernen, Stuttgart: Calwer 2012, S. 223-245.

lichungen 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 sollte.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 und Religionsbegriff interreligiösen Lernens freilich von der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht.²⁵ Hier

-
- 19 Alina Bloch: *Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrerausbildung. Eine qualitative Studie zum studentischen Umgang mit der Wahrheitsfrage der Religionen* (= Empirische Theologie, Band 29), Berlin: Lit 2018.
- 20 Oliver Reis/Fabian Potthast: »Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um?«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), *Religiöse Pluralität*, Babenhäuser: Lusa 2017, S. 89-105.
- 21 Eine Auswahl zeigt die Vielfalt an möglichen Perspektiven: aus katholischer Perspektive z.B. C. P. Sajak: *Das Fremde als Gabe begreifen*; aus evangelischer Perspektive z.B. F. Schweitzer: *Interreligiöse Bildung*; aus christlich-muslimischer Perspektive z.B. Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer: *Mensch werden*; aus weltanschaulich pluraler Perspektive z.B. Folkert Doedens/Wolfram Weißer (Hg.): *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik* (= Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft, Band 1), Münster: Waxmann 1997.
- 22 J. A. van der Ven/H.-G. Ziebertz: *Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung*, S. 266f.; Kritik kommt u.a. von G. Langenhorst: »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand., S. 103f.
- 23 Hans-Georg Ziebertz: »Religious Pluralism and Religious Education«, in: *Journal of Empirical Theology* 6 (1993), S. 82-99, hier S. 85f.; vgl. auch C. P. Sajak: *Interreligiöses Lernen*, S. 90ff.; vgl. Kathleen Engbreton: »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: Springer 2009, S. 667-678.
- 24 F. Schweitzer: *Interreligiöse Bildung*, S. 233ff.; vgl. Friedrich Schweitzer: »Die Religion des interreligiösen Lernens. Neue Antinomien einer religionspädagogisch-wissenschaftstheoretischen Grundfrage.«, in: Altmeyer, Stefan, Büttner, Gottfried/Joachim Theis (Hg.), *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*, Stuttgart: Kohlhammer 2013, S. 269-278.
- 25 Eine gute Übersicht bieten z.B. Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki et al. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2017; Eva-Maria Kenngott/Rudolf Englert/Thorsten Knauth (Hg.): *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (= *Praktische Theologie heute*, Band 136), Stuttgart: Kohlhammer 2015; Jan Woppowa/Tuba İşik/Katharina Kammeyer et al. (Hg.): *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (= *Religionspädagogik innovativ*, Band 20), Stuttgart: Kohlhammer 2017; Rainer Möller/Clauß P. Sajak/Mouhanad Khor-

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 Zugleich lässt sich bei vielen Lernenden eine Tendenz zur religiösen Unentschiedenheit feststellen – umso dringender ist die Frage zu beantworten, wie eine »reflektierte Positionalität« innerhalb heterogener religiöser Bildungsprozesse heute aussehen kann.²⁷

Kultur

»Interreligiöses Lernen ist häufig mit interkulturellem Lernen verbunden.«²⁸ Da Grundkonzeptionen interreligiösen Lernens theoretisch durch die interkulturelle Pädagogik beeinflusst sind,²⁹ stellte sich schon früh die Frage, wie man kulturelle Faktoren in interreligiösen Lernarrangements stärker berücksichtigen könnte. Das u. a. von Hans-Georg Ziebertz benannte Desiderat³⁰ einer stärkeren Rezeption interkulturell-pädagogischer Horizonte ist aber nach wie vor nur in Teilen eingelöst.³¹

chide (Hg.): Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius-Institut 2017.

- 26 Jan Woppowa: »Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation«, in: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki et al. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2017, S. 174-192; David Käbisch/Laura Philipp: »Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen«, in: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki et al. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2017, S. 238-257.
- 27 Stefanie Lorenzen: Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener (= Praktische Theologie heute, Band 174), Stuttgart: Kohlhammer 2020.
- 28 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: Kösel 2010, S. 462-471, hier S. 463.
- 29 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 90-96; vgl. auch Georg Auernheimer: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2016.
- 30 Hans-Georg Ziebertz: »Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen«, in: Friedrich Schweitzer/Volker Elsenbast/Ulrich Schwab et al. (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh, Freiburg i.Br.: Kaiser Gütersloher Verl.-Haus; Herder 2002, S. 121-143, hier S. 141.
- 31 Ein Beginn findet sich bei Monika Tautz: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum (= Praktische Theologie heute, Band 90), Stuttgart: Kohlhammer 2007, S. 21ff.; vgl. auch Joachim Willems: Interkulturalität und Interreligiosität. Eine konstruktivistische Perspektive (= Interkulturelle Bibliothek, Band 126), Nordhausen: Bautz 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: Adriana Hlukhovych/Benjamin Bauer/Katharina Beuter et al. (Hg.), Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule, Bamberg: University of Bamberg Press 2018, S. 185-207; vgl. Klaus König: »Mehr Religion. Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht«, in: Ulrich Kropač/Georg Langenhorst (Hg.),

Noch zu selten³² wird vor allem der 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.«³³ Oben wurde bereits die Verwendung des Kulturbegriffs im Sinne einer Abgrenzung von einer kulturellen »Eigen«- gegenüber einer kulturellen »Fremd«-Identität problematisiert (vgl. S. 53).

Komplexität und Multidimensionalität interreligiöser Bildungsprozesse

Nicht nur aufgrund kultureller Dimensionen betonen viele Veröffentlichungen die große Komplexität und Multidimensionalität interreligiöser Bildungsprozesse. Weitere Kontexte, die genannt werden, sind Migration³⁴ und Flucht³⁵, Globalisierung³⁶, Integrationsfragen³⁷ und Medien³⁸. Daneben wird eine stärkere Beachtung der Tatsache gefordert³⁹, dass interreligiöse Bildung nicht nur im Religionsunterricht am Gymnasium, sondern in allen Schularten⁴⁰, im Elementarbereich⁴¹ und auch in Kirchen,

Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen: Lusa 2012; vgl. auch Kropac, Ulrich, König, Klaus: Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule (= Religionspädagogik innovativ, Band 25), Kohlhammer 2019.

- 32 Rita Burrichter: »Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht? Anmerkungen zu Optionen und Herausforderungen in einem schulischen Praxisfeld«, in: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus v. Stosch (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 141-158, hier S. 155.
- 33 Paul Mecheril/Louis H. 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 P. Mecheril/Castro Varela, María do Mar/İ. Dirim/A. Kalpaka/C. Melter: Migrationspädagogik, S. 62-66.
- 34 Johanna Rahner/Mirjam Schambeck (Hg.): Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert (= Bamberger theologisches Forum, Band 13), Berlin, Münster: Lit 2011; vgl. auch F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 21ff.
- 35 Annegret Reese-Schnitker/Daniel Bertram/Marcel Franzmann (Hg.): Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis (= Religionspädagogik innovativ, Band 23), Stuttgart: Kohlhammer 2018.
- 36 H. Sijmojoki: Globalisierte Religion, S. 346ff.
- 37 Albert Biesinger/Friedrich Schweitzer/Matthias Gronover et al. (Hg.): Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik (= Glaube, Wertebildung, Interreligiosität, Band 1), Münster: Waxmann 2012.
- 38 Dieses Feld ist relativ unbearbeitet, vgl. Manfred L. Pirner: »Interreligiöses Lernen und die Medien«, in: Hartmut Rupp (Hg.), Bildung und interreligiöses Lernen, Stuttgart: Calwer 2012, S. 56-69.
- 39 F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 116ff.
- 40 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 (= Religion und berufliche Bildung, Band 6), Berlin: Lit 2011; A. Biesinger/F. Schweitzer/M. Gronover et al. (Hg.): Integration durch religiöse Bildung.
- 41 M. Hugoth: Fremde Religionen – fremde Kinder? Friedrich Schweitzer: Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland –

Moscheen, Synagogen⁴² etc. stattfindet. Zahlreiche Sammelbände mit Best-Practice-Beispielen und Projektberichten unterstreichen diese Vielfalt.⁴³ Einen guten Überblick über verschiedene Kontexte und Referenzwissenschaften von interreligiöser Bildung bieten das »Handbuch interreligiöses Lernen« (Stand 2005)⁴⁴ bzw. mehrere Grundlagen des interreligiösen Lernens/der interreligiösen Bildung.⁴⁵ Zurecht 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.⁴⁶

Kompetenz

Nicht zuletzt aufgrund der hohen Komplexität interreligiöser Bildung sind seit einigen Jahren Veröffentlichungen zur interreligiösen Kompetenz »hoch im Kurs«⁴⁷. 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.⁴⁸ Zugleich wird u.a. mit Verweis auf Paul Mecherils Kritik (»Kompetenzlosigkeitskompetenz«) vor einer Überfrachtung des Kompetenzbegriffs gewarnt.⁴⁹

interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven (= Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Band 3), Münster: Waxmann 2011; F. Harz: Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas.

42 F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 161ff.

43 Elisabeth Dieckmann/Clauß P. Sajak (Hg.): Weißt du, wer ich bin? Initiativen und Projekte für das interreligiöse und interkulturelle Lernen (= Forum Religionspädagogik interkulturell, Band 24), Berlin: Lit 2014.

44 Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005.

45 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen; F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung; K. Meyer: Grundlagen interreligiösen Lernens und weitere.

46 B. Grümme: Heterogenität in der Religionspädagogik, S. 196f.; Rainer Möller/Michael Wedding: »Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?«, in: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki et al. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br., Basel, Wien: Herder 2017, S. 139-158, hier S. 147; R. Burrichter: Umgang mit Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht?, S. 155f.

47 M. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 13; vgl. Joachim Willems: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2011; Max Bernlochner: Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam (= Beiträge zur komparativen Theologie, Band 13), Paderborn: Schöningh 2013.

48 Vgl. zum Beispiel die Zusammenschau bei C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 65ff. u. 97ff.; vgl. auch F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 146ff.

49 Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer: Mensch werden, S. 137; vgl. auch Paul Mecheril: »Kompetenzlosigkeitskompetenz«. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen«, in: Georg Auernheimer (Hg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2008, S. 15-34.

2. Fremdheit als vielfältige Erfahrung würdigen

In vielen Ansätzen findet sich der Hinweis, während interreligiöser Lernprozesse 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.«¹ 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 Seite: Fremdheit kann Flucht Tendenzen auslösen, Kommunikation erstarren lassen, Aggression schüren. Es gibt hier also viel zu lernen.«²

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 kippe so die Wahrnehmung von Fremdheit in unterschiedliche Richtungen, auch der Grad der wahrgenommenen Fremdheit verändere sich von Situation zu Situation.³

1 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, S. 230.

2 Ebd., S. 231.

3 Manfred Riegger: »Vielfalt und Verschiedenheiten. Religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), Religiöse Pluralität, Babenhausen: Lusa 2017, S. 24-41, hier S. 30f.

Aus der so konstatierten Vielfältigkeit erwachsen unterschiedliche Zugänge zum Feld Fremdheit in interreligiöser Bildung: Streib definiert unterschiedliche »Stile der inter-religiösen Verhandlung«⁴, 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 strukturgenetischen Entwicklungslogik«. Dies bündelt Streib in nebenstehender Tabelle.

Riegger ist diese Stufenabfolge dennoch zu »linear«. Er bevorzugt den Begriff »Konstruktionsmuster« – als »standortbezogenen Umschlagplatz zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen eigener und fremder Religion und Religiosität bzw. Kultur in Abhängigkeit der Kontaktformen und emotionalen Ladung«.⁵ 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.⁶

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 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 Fremdhheitsbegriffs selbst.

4 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, 236f.

5 M. Riegger: Vielfalt und Verschiedenheiten, S. 31.

6 Vgl. ebd., S. 33ff.

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 fremden Religion. Die Sorge um die eigene Identität steht im Mittelpunkt	Fremdheit als Andersheit Interpretation der Fremdheit der fremden Religion als Andersheit, als Objekt reflexiver Assimilation oder Abgrenzung	Vertrautheit als Identität Vertrautheit als reflektierte Identifizierung mit der eigenen Religion und selektive 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 konventions-geleitete 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-rezi-prok/ ›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 xenopolemischer 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

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 sogenannten »Fremdreligionenunterrichts«: »Die Schüler sollen bei Begegnungen mit Andersglaubenden nicht voreingenommen-ablehnend, sondern offen und verständigungsbereit auftreten.«¹

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.² »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.«³

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

1 J. Lähnemann: Jesus und Mohammed, Christoph und Ali, S. 417.

2 Bernhard Dressler: »Religiöse Bildung und Schule«, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005, S. 85-100, hier S. 87f.

3 Martina Kraml/Zekirija Sejdini: »Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial. Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik«, in: ÖRF 23 (2015), S. 29-37, hier S. 30.

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 vielfältigen Bemühungen um ein »fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen«⁴, um ein »Trialogisches Lernen«⁵, um ein »Dialogisches Lernen«, wie es im Zusammenhang mit der Etablierung des Hamburger »Religionsunterrichts für alle« konzipiert wird.⁶ Ein interessantes Projekt ist auch das »Dialogperspektiven«-Programm der Leo Baeck Foundation.⁷ 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.«⁸

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 posi-

4 Katja Boehme: »Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen«, in: RpB 79 (2018), S. 15-23; vgl. auch K. Boehme (Hg.): »Wer ist der Mensch?«.

5 Vgl. C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 74ff.; vgl. auch G. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik.

6 Vgl. auch C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 72ff.

7 Gegründet wurde das Programm von der Ernst-Ludwig-Ehrlich-Stiftung, vgl. <https://dialogperspektiven.de> (zuletzt geprüft am 14.01.2022) Ich durfte an dem Projekt selbst teilnehmen.

8 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: Frank & Timme 2011, S. 217-243, hier S. 223.

tiv verändert wird und sie so nachhaltig zu einer begründeten selbstreflexiven weltanschaulichen Haltung gelangen.«⁹

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.¹⁰

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«¹¹:

»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.«¹²

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 Interreli-

9 Ebd., S. 240.

10 Katja Boehme: »Interreligiöses Begegnungslernen durch fächerkooperierenden Unterricht«, in: Notizblock 62 (2017), S. 6-7.

11 Vgl. <https://www.uibk.ac.at/projects/irrp/projektbeschreibung> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

12 Vgl. <https://www.uibk.ac.at/projects/irrp/projektbeschreibung>, vgl. auch M. Kraml/Z. Sejdini: Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial, S. 34.

giöses Lernen [...] nie aus einer Metaposition heraus erfolgt, sondern auf Kommunikation und Begegnung – dem Königsweg Interreligiösen Lernens – basiert.«¹³

Schlager-Weidinger und Hofer rekurren hier auf zwei Begriffe, die in der Literatur zum Themengebiet¹⁴ vielfältig rezipiert werden: einerseits auf den von Theo Sundermeier mitgeprägten Begriff der »Konvivenz«, des friedlichen Zusammenlebens (vgl. Kap. III.4, Fußnote 3), andererseits auf Stephan Leimgrubers Credo, nach dem Begegnung der »Königsweg« interreligiösen Lernens sei.¹⁵

Leimgruber stellt die »interreligiöse Begegnung« ins Zentrum seines Ansatzes, hier maßgeblich auf Martin Buber rekurrend: »Alles wirkliche Leben ist Begegnung«.¹⁶ 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.«¹⁷

Leimgrubers These wird nicht unkritisch gesehen (s. unten). Kein religionspädagogischer Ansatz stellt zwar das grundsätzliche Potential von interreligiösen Begegnungen in Frage (in diesem Zusammenhang wird auch oft auf Gordon Allports »Kontakthypothese« verwiesen¹⁸), 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 die Anbindung an die Kirchen, wie sie im Grundgesetz (Artikel 7,3) verankert ist, beibehält«.¹⁹ Noch weiter bewegt sich Folkert Rickers: »Interreligiöses Lernen ist nur möglich, wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der

13 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.

14 Vgl. auch Katja Boehme: »Interreligiöses Begegnungslernen«, in: WiReLex (2019), URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200343> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

15 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 101-104.

16 Zitiert nach S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 37f. u. 57ff.; vgl. auch S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 101ff.

17 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 103.

18 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: Ferdinand Schöningh 2016, S. 89-104, hier S. 104; vgl. G. W. Allport: The nature of prejudice; vgl. auch Kap. II.4, Fußnote 42.

19 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 61f.

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.«²⁰ 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.«²¹

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.«²² Auch Barbara Asbrand sieht in Bezug auf die Grundschule den konfessionellen Religionsunterricht als »Fremdkörper« und tritt für eine Stärkung der »Konvivenz« im Klassenverband ein.²³ Im Stadtstaat Hamburg wurde nicht zuletzt aufgrund kritischer Bedenken gegenüber der Form des konfessionellen Unterrichts dieser aufgebrochen und ein dialogischer »Religionsunterricht für alle« eingerichtet.²⁴

Die These, dass gelingendes und authentisches interreligiöses Lernen nur in der persönlichen Begegnung (in einem interreligiös verantworteten Religionsunterricht) möglich sei, wird von anderen in Frage gestellt²⁵. Georg Langenhorst kritisiert, dass Verfechter*innen persönlicher interreligiöser Begegnung vor allem das multikulturelle Leben der Großstädte im Blick hätten²⁶, 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 in einer »Vergegnung« münden könne.²⁷ Die Wahrscheinlichkeit bestehe insbesondere deshalb, weil die sich begegnenden Menschen in den seltensten Fällen Expert*innen ihrer »eigenen« Religion seien.²⁸ Auch Friedrich Schweitzer nimmt kritisch auf das Begegnungskonzept Bezug

20 F. Rickers: Art. Interreligiöses Lernen, S. 875.

21 Norbert Mette: »Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts«, in: Reinhard Cöllner/Günter Biemer (Hg.), Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven, Freiburg i.Br.: Herder 1995, S. 118-132, hier S. 130.

22 Ebd., S. 130f.

23 Vgl. u.a. das abschließende Fazit in B. Asbrand: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, S. 248-251.

24 F. Doedens/W. Weiße (Hg.): Religionsunterricht für alle.

25 Vgl. die Übersicht C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 24f.

26 G. Langenhorst: »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand., S. 89f.

27 Zitiert nach G. Langenhorst: Religionspädagogik und Komparative Theologie, S. 101.

28 Ebd., S. 104f.; vgl. auch B. Asbrand: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, S. 181-191.

und schreibt, dass sich der »angebliche Königsweg« (hier vor allem in Bezug auf gemeinsames interreligiöses Feiern) »zumindest teilweise als Holzweg« erwies.²⁹

»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.«³⁰

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 artifizierter Lernraum ist und mit dem »wirklichen« Leben selbst nicht identisch sein kann und darf, ist Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar.«³¹

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.³² Zudem werden unter der Überschrift interreligiöser Begegnung mittlerweile sowohl »Begegnungen zwischen Personen« als auch »Begegnungen mittels Medien« aufgeführt.³³

Mirjam Zimmermann geht in »Interreligiöses Lernen narrativ« einen solchen Weg und stellt in den Mittelpunkt ihrer Unterrichtskonzeption zum Thema »Dem Fremden begegnen«³⁴ eine 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«³⁵. Der didaktische Kommentar dazu regt an, zuvor den »Ruf

29 F. Schweitzer: *Interreligiöse Bildung*, S. 146.

30 Ebd., S. 142.

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

32 Vgl. Uta Pohl-Patalong/Johannes Woyke/Stefanie Boll/Thorsten Dittrich/Antonia E. Lüdtkke: *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart: Kohlhammer 2016; Uta Pohl-Patalong/Stefanie Boll/Thorsten Dittrich/Antonia E. Lüdtkke/Claudia Richter: *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart: Kohlhammer 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: Kohlhammer 2015, S. 119-234; K. Lindner/M. Schambeck/H. Simojoki et al. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht*; Thorsten Knauth/Wolfram Weiße (Hg.): *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht (= Religionen im Dialog, Band 19)*, Münster, New York: Waxmann 2020.

33 K. Boehme: *Interreligiöses Begegnungslernen*.

34 Vgl. M. Zimmermann: *Interreligiöses Lernen narrativ*, S. 84-89.

35 Ebd., S. 84.

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...«³⁶ »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 bereit, dass Kinder sich in den begegnungspädagogisch offerierten Kategorien zu verstehen lernen.«³⁷

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.4, Fußnote 42). Interreligiöse Begegnung

36 Ebd., S. 87f.

37 Ulrike Lingen-Ali/Paul Mecheril: »Religion als soziale Deutungspraxis«, in: ÖRF 24 (2016), S. 17-24, hier S. 22f.; vgl. T. Schlager-Weidinger/R. Hofer: Z.I.M.T. – Würze in der LehrerInnenausbildung, S. 57-60.

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 interreligiöse 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.«¹ 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«²

Konvivenz, also das Zusammenleben in einer Lebensgemeinschaft, und Xenologie, also das Verstehen von Anderen gerade in ihrer Unterschiedlichkeit, gehören für Sundermeier untrennbar zusammen.³

-
- 1 H. Kumpf: Zur Didaktik interreligiösen Lernens in der Sekundarstufe I und II., 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 et al. (Hg.), Religiöse Pluralität, Babenhausen: Lusa 2017, S. 129-143, hier S. 141ff.
 - 2 Konstantin Lindner: »Anknüpfungspunkte! – Religiöse Bildung im Horizont heutiger Schülerinnen und Schüler.«, in: Winfried Verburg (Hg.), Anknüpfungspunkte?! 13. Arbeitsformung für Religionspädagogik, München: Deutscher Katecheten-Verein 2018, S. 51-72, hier S. 57; B. Asbrand: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, S. 213-220; vgl. F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 93-96; C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 84-86; vgl. Theo Sundermeier: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, S. 153-197.
 - 3 T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 189-197.

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 sogenannten 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 »Fremden« besteht:

»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.«⁴

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 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.«⁵

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: Durch den Wunsch, die unbekanntes Wesenheit »fremder« Personen und Zeugnisse verstehen zu wollen, kann ihre »Fremdartigkeit« essentialisiert und vereindeutigt werden. Über all den Interpretationsversuchen und Hermeneutiken des

4 U. Pohl-Patalong/S. Boll/T. Dittrich/A. E. Lüdtke/C. Richter: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II, S. 246f.

5 J. Lähnemann: Jesus und Mohammed, Christoph und Ali, S. 418.

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 schreibt Matthias Hugoth folgendes:

»Deutsche leben mit Migranten 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.«⁶

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.«⁷ 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. Kap. III.11, Fußnote 14). Lassen sich diese Tendenzen bei Sundermeier noch aus seiner »vorrangigen *ethnologischen* Perspektive«⁸ erklären, die er jedoch zurückhaltend und als eine einer Vielzahl von Perspektiven entfaltet⁹, 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 können problematische Macht-Wissen-Strukturen und Fremdheitszuschreibungen zu reproduzieren, wie sie u.a. jüngst im Sammelband »Der inspizierte Muslim«¹⁰ 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«.¹¹ Khorchide zitiert Bernhard Dressler, der in einem Beitrag vor der »Wut des Verstehens« warnt: »Man kann und

6 M. Hugoth: Fremde Religionen – fremde Kinder?, S. 7.

7 Ebd., S. 8.

8 B. Asbrand: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, S. 219.

9 T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 188 u. 134f.

10 Schirin Amir-Moazami (Hg.): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa, Bielefeld: Transcript 2018.

11 Mouhanad Khorchide: »Gegebene, notwendige und zu überwindende Grenzen interreligiösen Lernens aus islamischer Sicht.«, in: Rainer Möller/Clauf P. Sajak/Mouhanad Khorchide (Hg.), Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evan-

muss sich verständigen, ohne sich vollständig zu verstehen.«¹² 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.«¹³

Unter der Überschrift »Fremdheit verstehen« lassen sich also zwei unterschiedliche Zugangsweisen aufführen: erstens diejenige, die zu einer aufrichtigeren und tiefergehenden Auseinandersetzung mit »fremden« Zeugnissen und Menschen aufruft, und dazu aufruft, die Vielzahl der möglichen Inhalte auf einige gut ausgewählte Beispiele zu reduzieren¹⁴; 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 verstehen. Gleichzeitig besteht die Gefahr, »Fremdheit« auf diese Weise festzuschreiben.

gelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius-Institut 2017, S. 244-254, hier S. 245.

12 B. Dressler: Religiöse Bildung und Schule, S. 96.

13 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: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005, S. 217-228, hier S. 224.

14 Vgl. H. Kumpf: Zur Didaktik interreligiösen Lernens in der Sekundarstufe I und II., S. 226.

5. Fremdes als Gabe und als Gast wertschätzen

»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.«¹ 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.1, Fußnote 11). Stärker als etwa Meyer, der vor allem das irritierende Moment fremder religiöser Zeugnisse in den Mittelpunkt seiner Untersuchung stellt,² sieht Sajak solche Zeugnisse positiver als »Gabe an die Schüler«, die dem »interreligiösen Lernen im konfessionellen Religionsunterricht neue Impulse geben kann«³. Denn, so Sajak, die »Auseinandersetzung mit Vorstellungen und Praktiken anderer Religionen« stelle »einen integralen Bestandteil jeder individuellen religiösen Entwicklung« dar.⁴

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.

1 Im Folgenden zitiert nach der 2., leicht überarbeiteten Auflage 2010: Clauß P. Sajak: *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive* (= *Forum Religionspädagogik interkulturell*, Band 9), Münster: Lit 2010b, S. 12f.

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

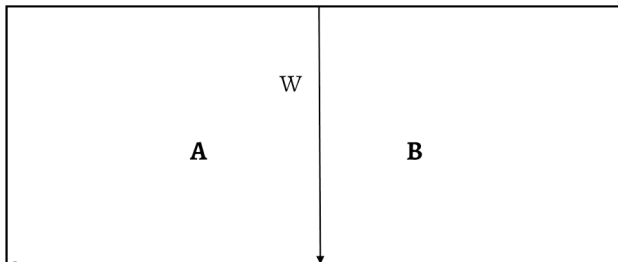
3 C. P. Sajak: *Das Fremde als Gabe begreifen*, S. 219.

4 Ebd., S. 290.

- Von den Religionen der Welt können wir neue Zugänge zur Sinn- und Gottesfrage und Hilfe bei Entscheidungen zu weltanschaulichen Fragen finden.
- 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 Kulturreligionen 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.«⁵

Auch wenn Sajak auf das Feld des Fremden bereits im Titel seines Werks verweist, sind die Klärungen, wie nach seinem Ansatz Fremdheit zu definieren⁶ ist, im Verhältnis recht knapp. Wie viele andere⁷ 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.«

Abb. 1: »Ziehe eine Linie und du erschaffst eine Welt«⁸



-
- 5 Ebd., S. 217. Zuschreibungen wie »bedeutende Kulturreligionen«/»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.
- 6 Auch sein Einführungsbuch »Interreligiöses Lernen« von 2018 stützt sich beim Thema Fremdheit zu großen Teilen auf die Ausführungen in seiner Habilitationsschrift und auf den xenologischen Ansatz von Heinz Streib (vgl. zum Ansatz von Streib genauer Kap. III.6), vgl. C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 84-88.
- 7 Vgl. das vorherige Kapitel III.4.
- 8 T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 133.

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.«⁹ Folglich gelte es, so Sajak, »einen Prozess des Austauschs und des Verstehens zu initiieren, der die Wand als das ›Gesicht‹ des anderen stehen lässt, diese aber durchlässig macht für Kommunikation und Austausch.«¹⁰ (Sundermeier selbst nennt diesen Vorgang »osmotisch«.¹¹) Jede »Vereinnahmung oder Instrumentalisierung« aber, so Sajak, führe »zur Zerstörung der anderen, jede Assimilation zur Aufgabe der eigenen Identität.«¹²

Vor diesem Hintergrund lässt sich gut verstehen, dass Sajak als Rahmen für interreligiöses Lernen den konfessionellen Religionsunterricht bevorzugt¹³, 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.¹⁴ Sajak fasst diesen grundsätzlichen positiven Zugang in einem Sundermeier-Zitat zusammen: »Der symbiotische Zellenaustausch zwischen mir und dem Fremden [...] wird dann, um im Bilde zu bleiben, der Zellauffrischung dienen.«¹⁵

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 nichtchristlichen 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 ethnologisch¹⁶ begreift und nicht präzise genug von anderen Perspektiven unterscheidet, aber es ist auch, wie noch zu zeigen sein wird, ein Grundproblem von phänomenologisch¹⁷ geprägten Zugängen insgesamt (vgl. Kap. IV.4.6).

-
- 9 C. P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen; vgl. T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 135.
 10 C. P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen, S. 239; vgl. Sundermeiers aus der japanischen Philosophie übernommenes Bild von der Stirnfront eines Hauses als dessen »Gesicht«, T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 134.
 11 T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 135.
 12 C. P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen, S. 239.
 13 Ebd., S. 220-236.
 14 Ebd., S. 244-254.
 15 Ebd., S. 242; vgl. T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 188f.
 16 Vgl. das vorherige Kapitel III.4.
 17 C. P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen, S. 240.

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 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.«¹⁸ 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 verdeutlichten *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 nicht unwichtig.

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.¹⁹ »Meist sind es die Früchte der Kontingenz, der »Stolpersteine«, der Störungen, des Dazwischenkommenden, die »aus dem Tritt« bringen und Neuanfänge ermöglichen«²⁰, 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 den anderen stellt.«²¹

Wie gezeigt versteht auch Sajak die Grenze nicht als starr abgrenzend, sondern vielmehr als »osmotisch«, dennoch lässt sich hier eine bedeutende Schwerpunktverschie-

18 Ebd., S. 242 u. 243.

19 M. Kraml/Z. Sejdini: Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial, S. 29.

20 Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer, S. 145.

21 Ebd., S. 141 u. 140.

bung 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]«. ²²

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 Teiligungsformen 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?« ²³

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) ²⁴. 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 ξένοϛ: »Gast, Fremder«, vgl. auch Kap. III.6, Fußnote 34). Nicht nur Rudolf Englert sieht in der Metapher »Gastfreundschaft« ein »großes Potential«: »Wäre es 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?« ²⁵ 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

22 Ebd., S. 139.

23 Ebd., S. 145.

24 Hans Schmid/Winfried Verburg (Hg.): Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München: dkv 2010.

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

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?«²⁶ Ergänzend ließe sich auch die Frage von Sejdini/Kraml/Scharer anführen: »Wer bestimmt die Spielregeln dieses Miteinanders?«²⁷

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).²⁸ Mit Verweis auf Yoshirō Nakamura warnt Streib jedoch davor, den »erfahrenen Fremden« mit einem »inszenierten Fremden« und insgesamt »Fremdheit mit Andersheit« zu ersetzen.²⁹ Echte Erfahrungen von Fremdheit werden, mit Bernhard Waldenfels gesprochen, niemals ihren schmerzenden »Stachel«³⁰ 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 in Kapitel III.3 aufgeführter Hinweis zu verstehen, dass Unterricht stets einen artifiziellen Lernraum eröffne, in dem »Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar« sei?³¹

26 Ann-Kathrin Muth/Clauß P. 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: dkv 2010, S. 22-33, hier S. 22.

27 Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer: *Mensch werden*, S. 144.

28 H. Streib: *Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik*, S. 241.

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

30 B. Waldenfels: *Der Stachel des Fremden*.

31 B. Dressler: *Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen?*, S. 121.

6. Eigenständigkeit von Fremdem ernstnehmen, Fremdheitserfahrungen xenosophisch kultivieren

»Die Erfahrung von Fremdheit und deren konstruktive Bearbeitung ist letztlich die Würze in der Suppe des Interreligiösen Lernens!«, schreibt Hans Mendl.¹ Bei der hermeneutischen Reflexion des Fremden, so Mendl, könne am Ende immer wieder die Erkenntnis stehen, dass »das Fremde fremd bleibt«². 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 betone »das Moment des Fremden, des Irritierenden, des Unerhörten, des radikal Neuen, des Undenkbaren, die Anerkennung der Andersheit des Anderen«³. 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 erhalten⁴). Die Übergänge zu den im vorherigen Kapitel vorgestellten Ansätzen sind fließend. Dennoch lassen sich innerhalb dieser Vielfalt von An-

1 Hans Mendl: »Der fremde Andere. Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), *Religiöse Pluralität*, Babenhausen: Lusa 2017, S. 106-118, hier S. 113.

2 Ebd., S. 114.

3 Bernhard Grümme: *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 10)*, Gütersloh, Freiburg i.Br.: Gütersloher Verl.-Haus; Herder 2007, S. 321; vgl. H. Mendl: *Der fremde Andere*, S. 109f.

4 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 v. Stosch (Hg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 15-30, hier S. 18; vgl. auch Klaus v. Stosch: *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen (= Beiträge zur komparativen Theologie, Band 6)*, Paderborn: Schöningh 2012.

sätzen 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«.⁵

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« rekurrieren, jedoch ohne ihn zu konkretisieren.⁶ Auch seien viele Ausführungen zu den einzelnen Religionen stark »konsensbentont«.⁷ 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«,⁸ 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.⁹ (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 Kommuni-

5 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: Lit 2011, S. 215-236, hier S. 232f.; vgl. auch Uwe Gerber: »Interreligiöser Dialog zur Friedensförderung. Abgrenzung – Toleranz – Differenz«, in: Uwe Gerber (Hg.), *Auf die Differenz kommt es an. Interreligiöser Dialog mit Muslimen*, Leipzig: Evang. Verl.-Anst 2006, S. 63-78; neben vielen weiteren, die für eine Anerkennung der »Eigenständigkeit« des Fremden plädieren, vgl. bspw. auch M. Tautz: *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht*, S. 364ff.; Peter Karin: »Wenn Fremde sich begegnen... Bedeutung von bleibend Fremdem und Unzugänglichem in interreligiösen Lernkonzepten«, in: ÖRF 23 (2015), S. 11-19.

6 Vgl. K. Meyer: *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*, S. 84-87, bes. S. 86.

7 Ebd., S. 86. Ähnliches gilt für Johannes Lähnemann, der Meyer zufolge nicht genug klärt, was eine von ihm konstatierte »Bereicherung« durch andere Religionen bedeutet, vgl. ebd., S. 94.

8 S. Leimgruber: *Interreligiöses Lernen*, S. 109.

9 S. Leimgruber: *Interreligiöses Lernen*, S. 50-59; vgl. S. Leimgruber: *Interreligiöses Lernen*, S. 87f. u. S. 101-104.

kation 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.«¹⁰

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 die im letzten Kapitel angeführte Kritik einer »Inszenierung« (vgl. Kap. III.5, Fußnote 29) oder gar »Instrumentalisierung« des Fremden hier nicht besonders zu?¹¹

»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.«¹²

Meyer sieht es als problematisch, wenn dem unterrichtlichen »Gegenstand«¹³ durch einen harmonisierenden Ansatz »das Widerständige verloren geht, dass er auf diese Weise um sein Charakteristikum als Zeuge einer anderen (der westlichen Schule entgegenstehenden) Weltsicht gebracht wird, und dass so sein Wert in diesem anderem Bezugssystem, dem er entstammt, nicht mehr ernst genommen wird.«¹⁴ 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«, ¹⁵ 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.¹⁶ Auch

10 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 109.

11 Vgl. dagegen C. P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen, S. 12f. u. Fußnote 48.

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

13 K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 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 Zeugnisse im Unterricht«, vgl. ebd. S. 264.

14 Ebd., S. 268.

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

16 Ebd., S. 272f.

Meyer bezieht sich hierbei auf Theo Sundermeiers »osmotisches« Differenzmodell (vgl. das vorherige Kapitel III.5).

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 verbundenen »Antworten, Hoffnungen und Weisheiten sind oft weit entfernt von der westlichen, schulischen Denkkultur«. 2. als Zeug-nis »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«. ¹⁷

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. ¹⁸ 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«. ¹⁹

»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.« ²⁰

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 numinosen Wirklichkeit bleibe das Numinose immer auch das

17 Ebd., S. 265f.

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

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

20 Ebd., S. 276f.

Transzendente, das »Ganz-andere«²¹. Dieses numinose Gefühl, so Meyer, lässt sich nur im gläubigen Vollzug anstoßen, »von Außen, im profanen Unterricht lässt es sich nicht erleben noch erlernen«²² – 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.«²³

Aufgrund dieser mehrdimensionalen Fremdheit von religiösen Zeug-nissen fordert Meyer während interreligiöser Lernvorgänge fremd Erscheinendes nicht zu übergehen. Eine persönliche Auseinandersetzung mit religiösen Zeug-nissen erwachse, so Meyer wieder im Verweis auf Sundermeier, aus einem »osmotischen Kontakt«²⁴, 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, in dem auch bestehende Bilder zum eigenen und fremden Glauben hinterfragt und neu interpretiert werden können.²⁵ Bereits in der Einleitung vorliegender Studie wurde folgende Schilderung Meyers angeführt:

»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«²⁶ (vgl. auch Kap. I.1, Fußnote 4).

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 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, konse-

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

22 K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 277; mit Verweis auf Otto, vgl. R. Otto: Das Heilige, S. 74.

23 K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 277, Kursivsetzungen nach Meyer.

24 Ebd., S. 286.

25 Ebd., S. 285-306.

26 Ebd., S. 273f.

quent in der »leiblichen und nicht der transzendentalen Konstitution des Menschen«. ²⁷ 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.« ²⁸

Kaspari schreibt weiter: »Nur in der Praxis der Antwort erscheint das Heilige so, dass es sich zugleich entzieht.« ²⁹ Nach Kaspari wird das Fremde in der »Form« ³⁰ 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 u. 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 Dreieinen Gottes hervor. Diese Fremdheit ist der christlichen Religion nicht peripher und daher abschließend zu überwinden, sondern gehört in ihr Zentrum.« ³¹

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. 98f.). 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.« ³² Ähnliches schreibt Kaspari zum Bild der »Gastfreundschaft«, das Meyer und andere als

27 T. Kaspari: *Das Eigene und das Fremde*, S. 258, mit Verweis auf W. F. Otto; vgl. Walter F. Otto: *Die Götter Griechenlands. Das Bild des Göttlichen im Spiegel des griechischen Geistes* (= Klostermann rote Reihe, Band 54), Frankfurt a.M.: Klostermann 2013.

28 T. Kaspari: *Das Eigene und das Fremde*, S. 437f.

29 Ebd., S. 438.

30 Ebd., S. 437.

31 Ebd., S. 440 u. 447.

32 Ebd., S. 444.

Leitbild herausstellen (vgl. das vorherige Kapitel, S. 99f.). Fremde religiöse Zeugnisse seien nicht einfach »zu Gast geladen«, indem man ihnen »respektvoll«, um ihrer »Würde und Macht willen« begegnet.³³ 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.«³⁴

Schließlich sei auch die eigene Religion immer schon fremde Gabe – darum gehöre die »Didaktik fremder Religionen« im christlichen Religionsunterricht »ins Zentrum des Eigenen«.³⁵

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.«³⁶

Für Streib liegt eine »Zielrichtung interreligiösen Lernens« deshalb in der xenosophischen »Kultivierung von Fremdheit«.³⁷ Ähnlich wie Kaspari stützt sich Streib bei seinen Ausführungen auf Bernhard Waldenfels, darüber hinaus aber auf Yoshirō Nakamuras xenosophischen Ansatz.³⁸ Laut Waldenfels stellt das Fremde stets einen »Stachel« dar.³⁹ 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.⁴⁰

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

33 Vgl. K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 308.

34 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 447.

35 Ebd., S. 448.

36 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, S. 241.

37 Ebd., S. 239.

38 Vgl. auch S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 84f.

39 B. Waldenfels: Der Stachel des Fremden.

40 Y. Nakamura: Xenosophie, S. 238 u. 248.

werden sollten,⁴¹ sollte man deswegen Erfahrungen von Fremdheit nicht herunterspielen oder ignorieren, noch sollte die Religionspädagogik das »alleinige Ziel« verfolgen, »Fremdheit zu minimieren oder zu beseitigen«⁴². 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«.⁴³

Ein xenosophisches Lernprogramm müsse »Stile des Umgangs mit Fremdheit« kennenlernen, um allmählich zu einem höheren Stil interreligiöser Verhandlung zu gelangen.⁴⁴ Zusammenfassend skizziert er die verschiedenen Stile in bereits abgebildeter Tabelle (vgl. Kap. III.2). »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.⁴⁵

»[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.«⁴⁶ Ein solches Potential könne aber nur anhand der Einsicht entfaltet 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 Geschenkcharakter der fremden Religion desto eher einsehen und begrüßen.«⁴⁷

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.

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

41 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, S. 239.

42 Ebd., S. 230.

43 Ebd., S. 231; vgl. Y. Nakamura: Xenosophie, S. 41.

44 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, S. 240.

45 Ebd., S. 237.

46 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.

47 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, S. 241.

»keine leichte Aufgabe« ist, »Lernschritte der Kultivierung von Fremdheit« in den »pädagogischen Alltag zu übersetzen«. ⁴⁸ 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 werden ⁴⁹). 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« ⁵⁰ 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 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?

48 Ebd., S. 240.

49 Vgl. etwa C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 85f.; M. Zimmermann: Interreligiöses Lernen narrativ, S. 25ff.; M. Riegger: Vielfalt und Verschiedenheiten, S. 31.

50 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 447.

7. Konflikthaftigkeit von Fremdheitserfahrungen 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«¹. 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?«² Zahlreiche Veröffentlichungen widmen sich deshalb dezidiert auch der konflikthaften Seite von interreligiösen Bildungsprozessen.³

Viele Beiträge beginnen ihre Untersuchung mit einer Nennung von gesellschaftlichen Konfliktfeldern, die einen möglichen Horizont interreligiöser Bildung darstellen können. Eine Negativfolie, die in diesem Zusammenhang oft zitiert wird, ist Samuel P. Huntingtons These vom »Clash of Civilisations«⁴. Häufig wird auch auf die Ereignisse des 11. September Bezug genommen – viele Beiträge leiten hieraus geradezu eine neue Dringlichkeit interreligiösen Lernens ab.⁵ In ähnlicher Weise galt dies in den 1990er Jahren für die Welle von rassistischen Anschlägen in Hoyerswerda/Rostock/Mölln/Solingen

-
- 1 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, S. 231; vgl. Kap. III.2, Fußnote 2.
 - 2 G. Langenhorst: Religionspädagogik und Komparative Theologie, S. 103.
 - 3 Vgl. z. B. Martina Kraml/Zekirija Sejdini/Nicole Bauer/Jonas Kolb: Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen. Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität (= Studien zur interreligiösen Religionspädagogik, Band 3), Stuttgart: Kohlhammer 2020.
 - 4 Samuel P. Huntington: The clash of civilizations and the remaking of world order, New York: Simon & Schuster 1996.
 - 5 Vgl. bspw. G. Langenhorst: Religionspädagogik und Komparative Theologie, S. 89.

und anderen Orten.⁶ Die jüngsten Veröffentlichungen werden nun von der Debatte um die nach 2015 stark gestiegenen Asylbewerber*innenzahlen geprägt.⁷

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 sogenannten »PRO-Bewegungen«, die den Bau von Moscheen und Minaretten verhindern wollen, PEGIDA und (antimuslimische) Ressentiments gegenüber Asylsuchenden.⁸

Andere Veröffentlichungen thematisieren das Misslingen von interreligiösen Lernsituationen in der konkreten Praxis. Bereits in der Einleitung wurden Karlo Meyers und Heinz Streibs Schilderungen eines Zeugnislernens erwähnt, bei dem Kinder, als ihnen die Lehrkraft den Adhān vorspielt, in Gelächter ausbrechen. In Streibs Beispiel führt dieses Gelächter fast zu einer Prügelei auf dem Pausenhof (vgl. Kap. I.1, Fußnote 4 u. 5).

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.«⁹ In interkulturellen und interreligiösen »Überschneidungssituationen«¹⁰, so Willems, könne es zu sogenannten »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.«¹¹

Solche »Critical Incidents« untersucht auch Manfred Riegger.¹² In einem Beitrag beruft er sich dazu auf das zitierte Beispiel von Streib, führt aber auch weitere Bei-

6 Vgl. bspw. N. Mette: *Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts*; 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: Pustet 1993, S. 140-145.

7 Vgl. bspw. Sajak, der sich neben den Entwicklungen von 2015 auch auf Huntington und die Anschläge des 11. Septembers bezieht: C. P. Sajak: *Interreligiöses Lernen*, S. 9f.; vgl. auch A. Reese-Schnitker/D. Bertram/M. Franzmann (Hg.): *Migration, Flucht und Vertreibung*.

8 Andrea Betz: *Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz (= Empirische Theologie, Band 30)*, Berlin: Lit 2018, S. 13ff.

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

10 Vgl. Kap. III.10, Fußnote 37.

11 J. Willems: *Interkulturalität und Interreligiosität*, S. 146f.; vgl. J. Willems: *Interreligiöse Kompetenz*, S. 78; vgl. auch Hans J. Heringer: *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*, Tübingen: A. Francke 2017, S. 219ff.

12 Vgl. M. Riegger: *Vielfalt und Verschiedenheiten*, S. 26.

spiele 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!‹«

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.«¹³

An anderer Stelle berichtet Riegger über eine nicht gelingende Unterrichtsstunde: »Muslime, Flüchtlinge, Ausländer – alle sollen verschwinden!« Dies 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.¹⁴ 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, sich in die Klasse hineinzusetzen und die Situation nachzuspielen. Schon nach kurzer Zeit fielen hier laut Riegger 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.«¹⁵ 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

13 Manfred Riegger: »Religionspädagogische Ethnographie und Komparative Theologie. Perspektiven hermeneutisch-methodischer Synergien«, in: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus v. Stosch (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 49–69, hier S. 65f.

14 M. Riegger: Vielfalt und Verschiedenheiten, S. 39.

15 Ebd., S. 41.

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 berücksichtigen. Das Ernstnehmen von Ängsten, etwa keinen Ausbildungsplatz zu bekommen, sei eine »emotionale Anerkennung, die möglicherweise irgendwann zum Anerkennungsmuster führen kann«. ¹⁶

Betz dokumentiert ähnlich »die Notwendigkeit dessen, Befremden zulassen zu dürfen und nicht bei vorschnellen Toleranzäußerungen stehen zu bleiben«. ¹⁷ Dies ist eine Forderung, die wie erwähnt auch Streib et al. im Zuge ihres xenosophischen Ansatzes aussprechen (vgl. oben, S. 107f.). 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.« ¹⁸

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 Differenzenerfahrungen oder Vorurteile gegenüber religiös Fremden drohen, zu Meinungsverschiedenheiten oder gar Konflikten zu werden«. ¹⁹ Mehr denn je könnte es zu einem »Tätigkeitsfeld der Religionspädagogik« werden, »Brücken zu bauen«. ²⁰ 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. ²¹ 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.« ²² (Vgl. dazu die gegenteilige Ansicht von Manfred L. Pirner, Kap. III.10, Fußnote 31 u. 32.)

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 Verständigung und einem friedlicheren Miteinander

16 Ebd.

17 Vgl. A. Betz: Interreligiöse Bildung und Vorurteile, S. 264.

18 Ebd., S. 268.

19 Ebd., S. 274.

20 Ebd., S. 275.

21 Ebd., S. 269ff.

22 Ebd., S. 266f.

von Menschen heute mitzuwirken.«²³ 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«²⁴ 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!«²⁵

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.²⁶

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«.²⁷ 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.²⁸ Er unterstreicht deshalb die Bedeutung einer »Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz«.²⁹ Streib et al. sprechen von »Komplexitätstoleranz«³⁰, Meyer vom »Ambiguitätsmanagement«³¹. Ismail H. Yavuzcan strebt, wie im folgenden Kapitel näher beschrieben, eine »ambiguitätssensible Religionspädagogik« an (vgl. Kap. III.8, Fußnote 5). Sejdini/Kraml/Scharer wollen beim interreligiösen Lernen »Kontingenz- und Pluralitätskompetenz« zu fördern.³² Silvia Habringer-Hagleitner und Karin Peter bringen den Begriff »Fragmentaritätskompetenz« ins Spiel, die den Umgang mit der Erkenntnis lernt, dass die eigene Perspektive fragmentarisch und

23 C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen, S. 9.

24 Johannes Lähnemann: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998, S. 288f.

25 S. Leimgruber: Die Angst vor dem Fremden und ihre Bewältigung, S. 144 u. 145.

26 G. W. Allport: The nature of prejudice, S. 444 u. 456; vgl. H. Streib/R. Bullik/C. Klein: Xenosophie und Religion in Deutschland, S. 43.

27 H. Streib/R. Bullik/C. Klein: Xenosophie und Religion in Deutschland, S. 45.

28 J. Willems: Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik, S. 208ff.

29 J. Willems: Interreligiöse Kompetenz, S. 166ff.

30 H. Streib/R. Bullik/C. Klein: Xenosophie und Religion in Deutschland, S. 45.

31 K. Meyer: Grundlagen interreligiösen Lernens, S. 277-302.

32 Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer: Mensch werden, S. 115f. u. 135, vgl. aber auch die kritischen Einschränkungen mit Verweis auf Paul Mecheril S. 137-139; vgl. auch P. Mecheril: »Kompetenzlosigkeitskompetenz«.

in sich widersprüchlich bleibt.³³ 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«.³⁴ 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 gemischtreligiösen Klasse durchführte? Inwiefern ist ein solcher Konflikt auch auf die Grundkonzeption der Ansätze von Grimmitt, Meyer u.a. zurückzuführen? 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.

33 P. Karin: Wenn Fremdheit sich begegnen... Bedeutung von bleibend Fremdem und Unzugänglichem in interreligiösen Lernkonzepten, S. 17.

34 Mirjam Schambeck: »Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft«, in: RpB (2016), S. 93-104, hier S. 100f.; unter Bezugnahme auf M. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 159-184, bes. S. 174ff.

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. Einige Ansätze leiten deshalb die Wichtigkeit interreligiöser Bildung aus einer theologischen Begründungsfigur heraus ab. Ein prominentes Beispiel hierfür ist Johannes Lähnemann, der, wie im vorherigen Kapitel erwähnt, in der »entgrenzenden Pädagogik des Evangeliums«¹ 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.«² 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.«³

-
- 1 J. Lähnemann: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, S. 244ff.
 - 2 So bspw. K. Lindner: Das wertbildende Potenzial des Fremden im Kontext religiösen Lernens, S. 217; vgl. auch S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, 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: Kohlhammer 2018, S. 39-50, und viele weitere.
 - 3 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: Lit 2017, S. 204-219, hier S. 210.

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« (*ihtilāfal-umma raḥma*). 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«. ⁴ 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 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.« ⁵

Auf Tobias Kasparis Ansatz wurde bereits in einem vorherigen Kapitel verwiesen (vgl. Kap. III.6). 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« ⁶, 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.« ⁷

4 Ebd., S. 210ff.; vgl. Thomas Bauer: Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams, Berlin: Verl. der Weltreligionen 2011.

5 I. H. Yavuzcan: Ambiguität als produktive Herausforderung. Konturen einer subjektorientierten Islamischen Religionspädagogik in der Postmoderne, S. 217.

6 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 184-187 u. 345.

7 Ebd., S. 371.

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*«. ⁸ 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). ⁹ Auch Gott offenbare sich in Gestalt seines leiblichen Sohnes (deus relevatus), bleibt aber zugleich fremd und verborgen (deus absconditus). ¹⁰ 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 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.« ¹¹

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.« ¹² 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.« ¹³

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« ¹⁴, schreibt Schambeck und belegt dies mit ausgewählten biblische Zeugnissen, die diese Denkweise symbolisieren ¹⁵: »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

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

9 Ebd., S. 260; vgl. auch Kap. III.6, Fußnote 27.

10 Ebd., S. 308f.; vgl. in anderer Nuance N. Mette: Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts, S. 126f.

11 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 421.

12 Ebd., S. 440.

13 Ebd., S. 310.

14 M. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 123.

15 Ebd., S. 117-122.

Gottes selbst ermöglicht.«¹⁶ 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.«¹⁷ 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.«
- »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 Ursprungslosen 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.«¹⁸

Schambeck fasst die verschiedenen Aspekte in nebenstehender Graphik¹⁹ 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.«²⁰

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

16 Ebd., S. 123.

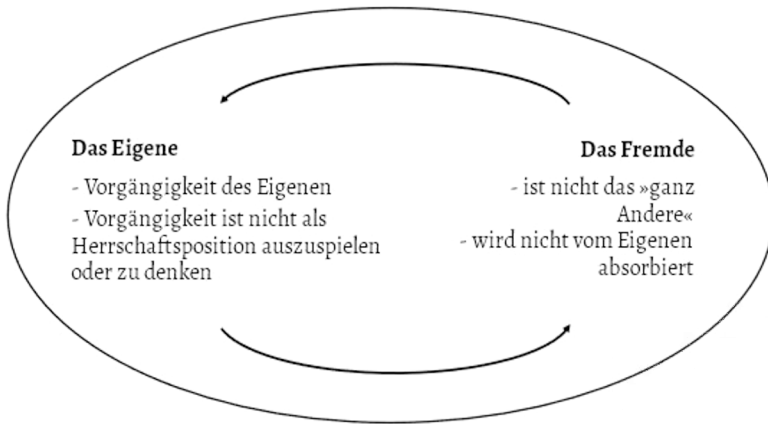
17 Karl Rahner: Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums, Freiburg i.Br.: Herder 1976, S. 221.

18 M. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 127f.

19 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: Lit 2011, S. 177-214, hier S. 196.

20 M. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 124.

Abb. 2: Mirjam Schambecks differenzhermeneutisches Modell



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.«²¹ 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 Prozent deckt. Dieses Vorgehen ist damit nicht so weit von Hans Küngs »Weltethos«-Ansatz entfernt, wie Schambeck in ihrer Kritik an Küng²² meint: Zwar betont Schambeck wohl²³ 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.«²⁴

21 Ebd., S. 112.

22 Ebd., S. 112f.

23 Georg Langenhorst warnt jedoch davor, Küngs Ansatz oberflächlich zu interpretieren, vgl. G. Langenhorst: *Trialogische Religionspädagogik*, S. 209f.; vgl. H. Küng: *Handbuch Weltethos*.

24 F. Schweitzer: *Interreligiöse Bildung*, S. 154.

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.

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, Kap. III.5). Dies ist auf den zweiten Blick nicht mehr überraschend, gibt es doch bei ihr zwei unterschiedliche Fremdheitszustände: 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 »chiasmatische 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.²⁵

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. Kap. III.9, Fußnote 20). Um die Problematik dieser Passage zu illustrieren, sei die folgende Frage in den Raum gestellt: Wie wird z.B. 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.²⁶ Im weiteren Verlauf der Studie wird diesen Fragen weiter nachzugehen sein.

25 M. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 128.

26 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. I. H. Yavuzcan: Ambiguität als produktive Herausforderung. Konturen einer subjektorientierten Islamischen Religionspädagogik in der Postmoderne, S. 212.

9. Fremdheit des »Eigenen« entdecken, Kompetenzen bezüglich 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.¹ 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.«² Dies deckt sich mit Befunden, die die ReViKoR-Studien für den evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein erheben. Nach ihnen haben sowohl Lernende³ als auch Lehrende⁴ Schwierigkeiten zu benennen, was das evangelische Profil ihres Faches ausmacht. Auch Bernhard Grümme schreibt, dass »für die allermeisten Jugendlichen die christliche Religion mit ihrer Semantik zur Fremdreligion geworden [ist], die sie vor allem in der Außenperspektive erleben«.⁵

Immer wieder werden solche »Befremdungserfahrungen [...] gegenüber der eigenen Religion« auch in ihrem positiven Potential gesehen. Diese Befremdungserfahrungen

-
- 1 Rudolf Englert/Elisabeth Hennecke/Markus Kämmerling: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München: Kösel 2014.
 - 2 Rudolf Englert: »Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt«, in: Eva-Maria Kenngott/Rudolf Englert/Thorsten Knauth (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart: Kohlhammer 2015, S. 19-30, hier S. 29.
 - 3 U. Pohl-Patalong/S. Boll/T. Dittrich/A. E. Lüdtker/C. Richter: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II, S. 245f.
 - 4 U. Pohl-Patalong/J. Woyke/S. Boll/T. Dittrich/A. E. Lüdtker: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 305-313.
 - 5 Bernhard Grümme: »Plädoyer für eine Neubestimmung der Religionspädagogik. Perspektiven einer Aufgeklärten Heterogenität«, in: RpB 79 (2018), S. 5-13, hier S. 8.

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.2, Fußnote 4). Denn wer »durch Befremdungserfahrungen mit der eigenen Religion bereichert worden ist, kann den Geschenk-Charakter der fremden Religion desto eher einsehen und begrüßen.«⁶ Das Fremdwerden der »eigenen« religiösen Perspektive beeinflusst so auch Debatten um einen »zukunftsfähigen Religionsunterricht«⁷. Die Verfasser*innen der ReViKoR-Studie 2017 schreiben beispielsweise:

»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.«⁸

Angesichts solcher Überlegungen hat es in den vergangenen Jahren in der Religionspädagogik verstärkte Bemühungen gegeben, die »Pluralitätsfähigkeit«⁹ 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«¹⁰ 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«.¹¹ 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 einen größeren religionspädagogischen Kontext einzuordnen, in dem er von Englert, Grümme und anderen auch gesehen wird.¹²

Nicht so nachdrücklich, wie es aus Sicht dieser Studie wünschenswert wäre, aber immer wieder wird dieser Zusammenhang auch in interreligiösen Lernansätzen selbst

-
- 6 H. Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, S. 241; vgl. auch Kap. III.6, Fußnote 47.
 - 7 K. Lindner/M. Schambeck/H. Simojoki et al. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht; vgl. auch J. Woppowa/T. İşik/K. Kammeyer et al. (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht; R. Möller/C. P. Sajak/M. Khorchide (Hg.): Kooperation im Religionsunterricht; bzw. den schon erwähnten Titel E.-M. Kenngott/R. Englert/T. Knauth (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich.
 - 8 U. Pohl-Patalong/S. Boll/T. Dittrich/A. E. Lüdtker/C. Richter: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II, S. 245.
 - 9 Friedrich Schweitzer/Volker Elsenbast/Ulrich Schwab et al. (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 1), Gütersloh, Freiburg i.Br.: Kaiser Gütersloher Verl.-Haus; Herder 2002; Rudolf Englert/Ulrich Schwab/Friedrich Schweitzer/Hans-Georg Ziebertz: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 17), Freiburg i.Br. [u.a.]: Herder 2012.
 - 10 B. Grümme: Heterogenität in der Religionspädagogik, S. 338.
 - 11 Ebd., S. 356f.
 - 12 Für Grümme etwa ist interreligiöse Bildung ein Baustein einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik, vgl. B. Grümme: Plädoyer für eine Neubestimmung der Religionspädagogik, S. 174ff.

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«¹³ implizierten, seien eine Überforderung der Schüler und Schülerinnen und vernachlässigten »entwicklungspsychologische Erkenntnisse«¹⁴. 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 trialogischen Religionspädagogik und in Entgegnung auf komparativ-theologische Ansätze:

»Das grundlegende Problem religiöser Erziehung und Bildung heute¹⁵ 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.«¹⁶

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 trialogisch 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.«¹⁷

An diese Passage ließen sich einige Anfragen richten, besonders an die aus lebensweltlicher Hinsicht problematische Unterteilung zwischen »naher« und »ferner Fremde«.¹⁸

13 G. Langenhorst: »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand., S. 90.

14 Ebd., S. 103.

15 Langenhorst verweist an dieser Stelle auf: Georg Langenhorst: Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung, Freiburg i.Br.: Herder 2014.

16 G. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik, S. 199; vgl. auch G. Langenhorst: Religionspädagogik und Komparative Theologie, S. 107.

17 G. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik, S. 397.

18 Laut dem religionswissenschaftlichen Medien- und Informationsdienst REMID leben in Deutschland zurzeit bspw. 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>

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.¹⁹ 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 grundsätzlich zuordnet: Heimat ist die »eigene, christliche Religion« in der lernenden Auseinandersetzung mit »Weltreligionen«. ²⁰ 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. ²¹ Diese »doppelte Fremdheitserfahrung« sei »Herausforderung und Chance für religiöse Bildung«. ²² An anderer Stelle vereindeutigt Schweitzer das »religiös Fremde« dagegen wieder ziemlich klar auf Angehörige von nichtchristlichen Religionen, namentlich »Juden« und »Muslime« (vgl. Kap. III.10, Fußnote 16).

Bereits 1994 konstatiert Hans-Georg Ziebertz, dass Lernenden »nicht selten« die christliche Religion »fremd« geworden sei. ²³ Seit langer Zeit wird der Umstand, dass die vermeintlich vertraute »eigene« Religion auch eine »Fremdreligion« sein kann, immer wieder als eine Beobachtung benannt. Im Vergleich dazu finden sich nur wenige Ansätze, die die Fremdheit »eigener« Religion konsequent als Ausgangspunkt interreligiöser Bildung verstehen.

/info_zahlen (zuletzt geprüft am 14.01.2022). Georg Langenhorst argumentiert hier theologisch, dennoch bleibt die Formulierung anfragbar.

19 K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 271.

20 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 446f.

21 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: Evang. Verl.-Anst 2012, S. 61-69, hier S. 62.

22 Vgl. den Untertitel des Beitrags.

23 H.-G. Ziebertz: Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewusstsein, 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 i.Br.: Herder 1995, S. 138-153, hier S. 138ff.; N. Mette: Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts, S. 129f.

10. »Fremdheit« in seiner Ordnungskontextualität¹ 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.² 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.³ 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.«⁴

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«.⁵

1 Der Ordnungsbegriff wird in Kapitel V vertieft untersucht.

2 Vgl. S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen.

3 Vgl. S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen.

4 G. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik, S. 26f.; vgl. S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 19-23.

5 M. Schambeck: Multi-Kulti?, 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«⁶, »Globalisierung und Migration«⁷, »Konflikte[] zwischen Mehrheitsgesellschaft und bestimmten Minoritäten«⁸, »Zusammensetzung der Schulklassen«⁹, »Medien«¹⁰, kirchliche und theologische »Stellungnahmen«¹¹, »religionstheologische[] Modelle« wie Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus¹². 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.

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. Denn was »Fremdheit« bedeutet, ist immer von spezifischen Ordnungskontexten abhängig (vgl. Kap. II.3).

Obwohl Leimgruber Fremdheit als eine »relative Kategorie«¹³ bezeichnet und wie soeben gezeigt zahlreiche Kontexte interreligiöser Lernprozesse aufzeigt, verfolgt er diese Spur in den Passagen, in denen er explizit das Thema Fremdheit behandelt,¹⁴ 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 Anderem«, die als notwendiges Moment auch »Entgegensetzungen zwischen Selbst und Anderem, zwischen dem Eigenen und Fremden« enthält¹⁵, 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:

6 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 27 vgl. schon zuvor S. 19f.

7 Ebd., S. 29-33.

8 Ebd., S. 33-35.

9 Ebd., S. 36-38.

10 Ebd., S. 39f.

11 Ebd., S. 40-49.

12 Ebd., S. 50-55.

13 Ebd., S. 83.

14 Ebd., S. 82-90.

15 F. Schweitzer: Interreligiöse Bildung, S. 118.

»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.«¹⁶

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 Forschungsprojekt¹⁷ erhebt, auf wie unterschiedliche Weise Geflüchtete religiöse Identitäten konstruieren, die im Kontrast zu oder neben anderen empfundenen »Wir-Gefühlen« stehen.¹⁸ Wichtig sind in diesem Zusammenhang Schambecks Ausführungen zur »kulturell-kontextuelle[n] Fremdheit«. Unter der Überschrift »Der doppelten Fremdheit Rechnung tragen – Mit Religion als Fremdheitsfaktor 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

16 Friedrich Schweitzer: »Integration durch religiöse Bildung? Überlegungen aus christlicher Sicht«, in: Albert Biesinger/Friedrich Schweitzer/Matthias Gronover et al. (Hg.), *Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik*, Münster: Waxmann 2012, S. 85-101, hier S. 89.

17 »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 14.01.2022).

18 Mirjam Schambeck: »Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt. Religionspädagogische Orientierungen in der aktuellen Integrationsdebatte«, in: ÖRF 24 (2016), S. 51-60, hier S. 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 Unterrichtsforschung zur Profilierung des Professionswissens«, in: Mirjam Schambeck/Ulrich Riegel (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung*, Freiburg i.Br.: Herder 2018, S. 286-306.

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.«¹⁹

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.²⁰ 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 rekurriert²¹, 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«²² 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 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-migrantisches« Mehrheitsgesellschaft mit einzelnen »migrantischen« Minoritäten?²³

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.²⁴ Dieses Kulturver-

19 M. Schambeck: Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt, S. 57f.

20 G. Klinkhammer/H.-L. Frese/A. Satilmis/T. Seibert: Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit MuslimInnen in Deutschland, S. 242-315 u. 366-368.

21 K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 278-284.

22 S. Leimgruber/H.-G. Ziebertz: Interkulturelles und interreligiöses Lernen, S. 463.

23 Der Eindruck entsteht bisweilen, vgl. U. Gerber: Interreligiöser Dialog zur Friedensförderung. Abgrenzung – Toleranz – Differenz, S. 66-74; vgl. auch K. Lindner: Das wertbildende Potenzial des Fremden im Kontext religiösen Lernens, S. 229, jedoch im Gegensatz zu Lindner, S. 227.

24 K. Lindner: Der Beitrag des Religionsunterrichts zu kulturbezogener Bildung, S. 192 u. 200; vgl. Andreas Reckwitz: »Die Kontingenzzperspektive der »Kultur«. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm«, in: Friedrich Jaeger/Jörn Rüsen (Hg.), Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen, Stuttgart: J.B. Metzler 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: Transcript 2010, S. 39-66.

ständnis ist in besonderer Weise geeignet, Abgrenzungstendenzen zwischen einer konstruiert »eigenen« und einer konstruiert »fremden« Kultur zu fördern (vgl. auch Kap. II.4, Fußnote 24 u. 25). Leider werden interkulturell-pädagogische Veröffentlichungen in der Religionspädagogik²⁵ selten, die Kritik am Kulturbegriff und migrationspädagogische Veröffentlichung noch seltener rezipiert – wie oben bereits geschrieben (vgl. S. 76f.). 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.«²⁶ 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 überforme. Es gebe also ein »Gemeinsame[s]«, das Eigenes und Fremdes überforme: Globalisierung wird medial vermittelt, jedoch in der Gestalt von regionalen Dialekten.²⁷

Pirner konstatiert zurecht, dass Heranwachsende interreligiösen Lerninhalten nicht als »tabula rasa«²⁸ gegenüberstehen, sondern schon über viele Erfahrungen und Kompetenzen verfügten, erworben »in informellen Prozessen der Selbstsozialisation«²⁹. 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,

25 R. Burcher: Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht?, S. 155.

26 H. Simojoki: Globalisierte Religion, S. 357.

27 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: EB-Verl. 2007, S. 150-156.

28 Vgl. M. L. Pirner: Interreligiöses Lernen und die Medien, S. 64ff.

29 Ebd., S. 67.

die die Preisverleihung an den Karikaturisten durch Bundeskanzlerin Merkel oder das Buch von Thilo Sarrazin ausgelöst hat.«³⁰

Zwar seien Lernenden oft selbst Inhalte der vermeintlich eigenen Religion fremd³¹, 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«.³²

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«.³³

Die von ihm selbst aufgezeigte intrareligiöse Multiperspektivität unterläuft Pirner jedoch, indem er religiösen Pluralismus als einen Zustand begreift, in dem »ich meine eigene Religion und Weltanschauung als *eine* unter anderen wahrnehme«³⁴. 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.«³⁵

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.«³⁶

30 Ebd., S. 61.

31 Ebd., S. 58.

32 Ebd., S. 65.

33 Ebd.

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

35 Ebd.

36 J. Willems: Interkulturalität und Interreligiosität, S. 148f.; vgl. auch Norbert Mette mit Verweis auf J. B. Metz: N. Mette: Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts, S. 127.

Solche »Überschneidungssituationen«, so Willems, seien häufiges Phänomen in interreligiösen Begegnungen. Interreligiöses Lernen solle sich daher solchen Situationen vorrangig widmen.³⁷

Es lassen sich aber auch Belege für die gegenteilige Beobachtung Simojokis (s. oben) 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.«³⁸

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 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«³⁹ (vgl. oben weitere ähnliche Ansätze, S. 115f.). 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.⁴⁰ »Wir brauchen wieder eine Kultur der Ambiguität«, fordert Ismail H. Yavuzcan.⁴¹

37 J. Willems: Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik, S. 209; vgl. auch J. Willems: Interkulturalität und Interreligiosität, S. 145ff.; Karin Peters Hinweis, dass Willems Ansatz dazu tendiere, »bleibende Fremdheit« nicht genügend zu berücksichtigen, ist mit Sicherheit ernstzunehmen, vgl. P. Karin: Wenn Fremde sich begegnen... Bedeutung von bleibend Fremdem und Unzugänglichem in interreligiösen Lernkonzepten, S. 15.

38 H. Simojoki: Globalisierte Religion, S. 358; vgl. auch Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer: Mensch werden, S. 121-125.

39 J. Willems: Interreligiöse Kompetenz, S. 166ff.

40 I. H. Yavuzcan: Ambiguität als produktive Herausforderung. Konturen einer subjektorientierten Islamischen Religionspädagogik in der Postmoderne, S. 216ff.; vgl. T. Bauer: Die Kultur der Ambiguität.

41 I. H. Yavuzcan: Ambiguität als produktive Herausforderung. Konturen einer subjektorientierten Islamischen Religionspädagogik in der Postmoderne, S. 212; vgl. H. Mendl: Der fremde Andere, S. 117; vgl. auch schon viel früher N. Mette: Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts, 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. A. Betz: Interreligiöse Bildung und Vorurteile, S. 259f.

All die hier aufgeführten religionspädagogischen Beiträge, die zeigen, dass »Fremdheit« als relative, vom jeweiligen Ordnungskontext abhängige Größe verstanden werden muss, bleiben jedoch selbst fragmentarisch.⁴² 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 greifen, 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. Interreligiöse Bildung ist in vielfältiger Weise von gesellschaftlichen Machtdiskursen, die Heterogenität in der Gesellschaft verhandeln und reglementieren, beeinflusst. Angesichts dessen ist Grümme genereller Forderung nach mehr religionspädagogischer Selbstreflexion und Ideologiekritik⁴³ 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.⁴⁴

42 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. T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 370-376, besonders im Vergleich zu der Länge des didaktischen Teils, S. 250-448.

43 B. Grümme: Heterogenität in der Religionspädagogik, S. 338; vgl. auch R. Möller/M. Wedding: Mehr Communitio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?, S. 147.

44 Vgl. bspw. Z. Sejdini/M. Kraml/M. Schärer: Mensch werden, S. 118; vgl. auch J. Willems: Interkulturalität und Interreligiosität, S. 138. In jüngerer Zeit gewinnt das Thema stärker an Gewicht, vgl. etwa: Bettina Brandstetter: Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung (= Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Band 9), Münster: Waxmann 2020, S. 27-73; Julia Henningsen: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 29), Brill/Schöningh 2022.

11. Othingprozessen und Vereindeutigungen von »Fremdheit« entgegnetreten

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 doppel-moralische Gruppierung vorgeführt wird, das die Antithese zum modernen, aufgeklärten Leben bildet.«¹

Interreligiöse Lernprozesse liefern deshalb immer Gefahr solche Zuschreibungen unbe-dacht zu bestätigen.

»Somit«, schließt Stögbauer daraus, »kommt dem Religionsunterricht bei der Thema-tisierung ›fremder‹ Religionen eine besondere Verantwortung zu: Er bestimmt näm-lich ebenfalls in einem gewissen Maße, mit welchen Impressionen und Bildern einer Religion Schüler/innen nach Hause gehen. Dementsprechend sind inhaltliche Aufbe-ereitung ebenso wie Medien und Materialien zu ›fremden‹ Religionen kritisch zu be-trachten und auf die von ihnen ausgehenden Bilder und Stereotype hin zu befragen.«²

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 Ste-reotypen, von Kollektivbegriffen wie ›die Türken‹, ›die Vietnamesen‹, gerade als ob wir in unserer Geschichte nicht die tödliche Gewalt der vorverurteilenden Stereotypen, die

1 E. M. Stögbauer: Mit fremden Religionen im Klassenzimmer, S. 242f.

2 Ebd., S. 243.

zerstörerische Macht der augenlosen Klischees erlebt hätten: ›die Juden‹, ›typisch jüdisch‹ ...«³

Wie Astrid Messerschmidt verdeutlicht, stellen Vereindeutigung und Homogenisierung von Fremdheit Abwehrstrategien gegen die »Ambivalenz von Fremdheit« dar. Diese gingen einher mit einer »Untersuchung« der Fremden:

»Man erforscht sie, vermisst ihr Andersein und fasst es in Begriffe.« Auch an »Kulturdivergenzen 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.«⁴

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.⁵ Im Extremfall können solche einseitigen Erklärungen bis zum »religionistischen« Rassismus reichen.⁶

In jüngster Zeit zeigt Bettina Brandstetter mit Blick auf die Elementarpädagogik auf, wie bereits im Kindergarten Strategien der »Homogenisierung« und »Pluralisierung« zum Tragen kommen, indem eine (christliche) »Wir«-Kultur in homogenisierter Weise (nichtchristlichen) »Fremd«-Kulturen gegenübergestellt wird.⁷ Kindertagesstätten werden immer wieder als ein kulturell und religiös homogener Raum konstruiert (in dem beispielsweise auch Kinder ohne christliche Religionszugehörigkeit gezwungen sind, christliche Feste mitzufeiern). Nur punktuell öffnet sich dieser Raum für die Pluralität der Kinder (indem etwa eine gedankliche Reise zu den verschiedenen »Kulturen« der »Welt« inszeniert wird – doch auch hier wird eine bestimmte »Kultur« häufig

3 N. Mette: Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts, 120f.; vgl. Johann B. Metz: »Wenn wir uns selbst unheimlich geworden sind...«, in: Publik-Forum vom 29.01.1993, S. 20-21, hier S. 20.

4 A. Messerschmidt: Befremdungen – oder wie man fremd wird und fremd sein kann, S. 119ff.

5 J. Willems: Interkulturalität und Interreligiosität, S. 141f.

6 Joachim Willems: »Religionistischer« Rassismus und Religionsunterricht«, in: Karim Fereidooni/ Nina Simon (Hg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-26344-7>: Springer VS korrigierte Publikation 2021, S. 473-493, hier S. 478-480; vgl. auch J. Willems: Religion als Problem.

7 Bettina Brandstetter: Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln.

mit einer bestimmten »Herkunft« identifiziert und so homogenisiert).⁸ Kinderbiographien oder Geschehnisse im Praxisalltag, die sich nicht in dieses Schema einpassen lassen, werden häufig als irritierend wahrgenommen.⁹ Lidwina Meyer bemerkt zu solchen oder ähnlichen Mechanismen passend: »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«.¹⁰

An Warnungen, Fremdheit zu stark auf bestimmte Gruppen zu vereindeutigen, fehlt es religionspädagogischerseits 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 schon in Kapitel III.10 erwähnte Cover der ersten Ausgabe von Stephan Leimgrubers »Interreligiöses Lernen« gelten, auf dem 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. Kap. III.6). Hier eine böse Absicht zu unterstellen, wäre mit Sicherheit falsch.

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

Clauß Peter Sajaks »Kippa, Kelch, Koran« konzipiert ähnlich wie Karlo Meyer einen Ansatz des Zeugnislernens (s. oben). 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.¹¹ In der Tat wird der Zweig des sogenannten 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.¹²

8 Ebd., S. 89-186, genauer bspw. unter S. 97-101. Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Lindner und anderen S. 132f.

9 Bspw. ebd., S. 115-120.

10 Lidwina Meyer: »Feministische Theologien und interreligiöses Lernen«, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005, S. 192-205, hier S. 202.

11 C. P. Sajak: Kippa, Kelch, Koran, S. 193-203.

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

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. Kap. III.4). Obwohl Sundermeier immer wieder mit Vereindeutigungen arbeitet, die teils »hoch problematisch«¹³ 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.«¹⁴

Auch 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.¹⁵ Das Fallbeispiel, das Sundermeier seinen skizzierten Stufen des Fremdverstehens einleitend voranstellt, ist die Begegnung mit einem »afrikanischen Mediziner«¹⁶ – 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 Fremdheitsbegriffs 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«¹⁷, »Fremde Religionen – fremde Kinder?«¹⁸, »Wenn Fremde sich begegnen...«¹⁹ oder auch ganz einfach die Rede von »bleibender Fremdheit« oder

13 Y. Nakamura: Xenosophie, S. 40.

14 B. Asbrand: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, S. 219f.

15 Vgl. G. Klinkhammer/H.-L. Frese/A. Satilmis/T. Seibert: Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit MuslimInnen in Deutschland, S. 364; vgl. auch die Kritik von Y. Nakamura: Xenosophie, S. 39ff., bes. S. 41.

16 T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 155-157.

17 K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht.

18 M. Hugoth: Fremde Religionen – fremde Kinder?

19 P. Karin: Wenn Fremde sich begegnen... Bedeutung von bleibend Fremdem und Unzugänglichem in interreligiösen Lernkonzepten.

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 berechnete 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 »Otherings«²⁰ 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 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 nation-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.«²¹

Das neu gegründete Netzwerk »narrt« (Netzwerk antisemitismuskritische und rassistismuskritische Religionspädagogik und Theologie) widmet sich explizit solchen Fragestellungen, indem es auch »Entstehungszusammenhänge [...] im eigenen Handlungsfeld einer kritischen Prüfung« unterziehen möchte.²² 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.²³

20 R. Möller/M. Wedding: Mehr Communitio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?, S. 146; vgl. auch Rainer Möller: »Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive«, in: Rainer Möller/Clauß P. Sajak/Mouhanad Khorchide (Hg.), Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius-Institut 2017, S. 43-59.

21 T. Schlager-Weidinger/R. Hofer: Z.I.M.T. – Würze in der LehrerInnenausbildung, S. 59f.; vgl. auch P. Mecheril/O. Thomas-Olalde: Die Religion der Anderen: Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart.

22 Vgl. <https://narrt.eaberlin.de/netzwerk/selbstverstaendnis> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

23 J. Freuding: Bayerische Islam-Schulbücher. Burasini nasil buluyorsunuz? – Wie finden Sie es hier?; vgl. J. Freuding: Maps and Landscapes of Meaning; J. Freuding/A. Graeff: »Wo Strukturen existieren, die Othering begünstigen« – Islam-Darstellungen in evangelischen und katholischen Schulbüchern; vgl. auch Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hg.): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt; vgl. auch Karlo Meyer: »Menschen, Räume und Rituale in Bildmaterialien zu fremden Religionen. Zur Auswahl von Bildern nicht-christlicher Religionen in Büchern für den Religionsunterricht«, in: Theo-Web 5 (2006), S. 67-95, hier S. 76f.

Ähnlich wie die zuvor aufgezeigte Perspektive (vgl. Kap. III.10) spielt auch das Thema Othering und die Kritik an Otheringprozessen nur eine Nebenrolle angesichts der Vielzahl an religionspädagogischen Veröffentlichungen zum Thema Fremdheit. Erst in jüngster Zeit gewinnt das Thema stärker an Gewicht.²⁴ 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«²⁵. Ein solches Ernstnehmen von Fremdheit kann nicht zuletzt ein wichtiges ideologiekritisches Moment gegen Vereinnahmungsstrategien von Fremdem darstellen, die sehr subtil ablaufen können.²⁶ 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 Differenztheorien wirft, noch aus.«²⁷ Dies ist ebenso auf das Feld interreligiöser Bildung übertragbar. Mit vorliegender Studie soll ein Beitrag zu dieser noch ausstehenden Aufgabe geleistet werden.

24 Insbesondere in den letzten zwei Jahren ist eine Häufung der Beiträge zu bemerken, die sich mit dem Thema Othering auseinandersetzen. Beispielhaft seien neben den bereits aufgeführten Beiträgen hier genannt: B. Brandstetter: *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln*; J. Willems: »Religionistischer Rassismus und Religionsunterricht«; Britta Konz: »Interkulturelle Theologie als herausfordernde Ressource im Religionsunterricht«, in: Britta Konz/Bernhard Ortman/Christian Wetz (Hg.), *Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet*, Leiden: Brill 2020, S. 207-228.

25 R. Möller/M. Wedding: *Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?*, S. 147.

26 Vgl. A. Messerschmidt: *Befremdungen – oder wie man fremd wird und fremd sein kann*, S. 221.

27 R. Möller/M. Wedding: *Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?*, S. 147.

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.

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.2, Fußnote 2). 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 »sinnhafte[s] Erfahren durch Sehen, Hören, Horchen, Empfinden, Tasten, Riechen und Schmecken«¹ einschließt (vgl. S. 29 u. 102f.). 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. Kap. III.2, Fußnote 1). 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 zum Topos »Fremdheit« 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, Kap. III.2).

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, 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

1 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 108.

nicht genug, in Bezug auf welchen Kontext sie von religiöser Fremdheit sprechen (vgl. Kap. III.10).

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 »Kontakt-hypothese« von Gordon Allport oder des dialogphilosophischen Ansatzes »Alles wirkliche Leben ist Begegnung« von Martin Buber)? Oder steigt durch überhastet initiierte Begegnungen und einen 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« oder ähnlichem einschließen. Eher selten werden Stimmen zitiert, die begegnungspädagogische Ansätze insgesamt kritisieren: Nach 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« (vgl. Kap. III.3, Fußnote 37). 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.4, Fußnote 42). 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 Unerfahrbarkeit«. 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. Kap. II.4.1). 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.4, Fußnote 7), 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.4, Fußnote 13).

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.6, Fußnote 2). Fremdheit kann ein »Stachel« sein, der die vertrauten Ordnungen radikal verletzt (vgl. Kap. II.2, Fußnote 6). 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. 102f). Autoren wie Karlo Meyer und Clauß Peter Sajak entwickeln, aufbauend auf englische und amerikanische Entwürfe, Ansätze eines Zeugnislernens (vgl. S. 73), 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.5, Fußnote 8). Diese Schärfung der »eigenen« Identität in Auseinandersetzung mit »fremden« Identitäten wird auch als Argument für einen konfessionellen Religionsunterricht verwendet (vgl. Kap. III.5, Fußnote 13). 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.5, Fußnote 26). 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.5, Fußnote 29). Er beruft sich in seinem xenologischen Ansatz auf Studien Nakamuras und Waldenfels', die den unerwarteten Einbruch von Fremdheit in die eigenen Ordnungen betonen. Zugespitzt wird dies von Tobias Kaspari, der noch drastischer von »Verstörung, Bedrohung oder gar Zerstörung des Eigenen« durch das Fremde spricht (vgl. Kap. III.6, Fußnote 34). 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. 100 sowie unten die Anmerkungen zu den Referenztheorien Kap. III.12.5).

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 konflikthaften 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.8, Fußnote 2). 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 von Eigen- und Fremdheit 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. 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 letztlisches 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).

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 (vgl. Kap. III.2, Fußnote 4). »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.9, Fußnote 6). 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.6, Fußnote 10). 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 sogenannten 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 nichtchristliche) 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. Kap. III.9). Angesichts dessen ist es wahrscheinlich, dass (oft in subtiler Weise) die »eigene Religion« und die »fremden Religionen« weiterhin als 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.9, Fußnote 23). 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. 109)?

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 den-

noch 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. 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 (vgl. z. B. Leimgruber u. 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 jeweilige Fremdheitsverständnis 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 aber insgesamt 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. Kap. III.3) 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. 136 u. Kap. III.11, Fußnote 27). 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: Das »unsrige« steht gegenüber dem Lebensgefühl von »fernöstlichen Religionen« (vgl. Kap. III.6, Fußnote 10), »Deutsche« wohnen Tür an Tür mit »Migranten« (vgl. Kap. III.4, Fußnote 6), 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.3, Fußnote 36). 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. 129), religionspädagogische Beiträge werden mit einer »Multi-Kulti«-Referenz eingeleitet. Der islamische Gebetsruf schließlich

wird als »seltsame[r] Singsang wie aus einer anderen Welt« beschrieben (vgl. Kap. III.3, Fußnote 35). 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 Kap. 12.4).

Noch wichtiger ist die Beobachtung, dass die Ambivalenzen eines essentialisierenden Fremdbegriffs, 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 Fremdbegriffe 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 Beiträgen meist jüngerer Datums (vgl. Kap. III.11). Leider laufen die im Gesamtüberblick deutlich werdenden 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« an der eigenen Person erfährt (vgl. Kap. III.12.1).

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 Mediziner« herum (vgl. Kap. III.11, Fußnote 16). Es ist davon auszugehen, dass die Figur *des* Fremden, die Sundermeier in der Begegnung mit dem Mediziner 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.² Solch ein Hinweis 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

2 Vgl. auch G. Klinkhammer/H.-L. Frese/A. Satilmis/T. Seibert: Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit MuslimInnen in Deutschland, S. 364.

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. Kap. III.5, Fußnote 8). Diese Linie ist jedoch nicht undurchlässig, sondern offen für »osmotischen« Austausch. Das Modell, so zutreffend es für manche Fremdheitsbegegnungen erscheinen mag, ist in vielerlei Hinsicht anfragbar. Für viele Erscheinungen von Fremdheit, wie sie u.a. in Kapitel 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 »anhaltende Starre« jedoch selbst ein und ergänzt es um das Bild einer Zelle, die durch Osmose mit ihrer Umwelt in Verbindung steht.)³ Wie Zimmer (oder Zellen) wirken Eigenes und Fremdes so zwar prinzipiell 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. Kap. III.8, Fußnote 19). 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.⁴ 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

3 T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 133f. u. 136.

4 Ebd., S. 134f.; vgl. auch B. Asbrand: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, S. 215, die Sundermeiers Argumentation weitgehend folgt.

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.8, Fußnote 25, vgl. dazu auch die Klärungen in Kap. IV.4.1). 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 »Fremdartige[n]« des beobachteten Gebets annähern sollen (vgl. Kap. III.5, Fußnote 18). 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.10, Fußnote 16).

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 [bezogen auf die Unverfügbarkeit Gottes]«, wird dennoch eine recht eindeutige Verortung vorgenommen: Heimat ist die »eigene, christliche Religion« in lernender Auseinandersetzung mit »Weltreligionen« (vgl. Kap. III.9, Fußnote 20). Diese eindeutige Zuschreibung steht in einem gewissen Widerspruch zu Kasparis sonstigem 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 Fremdeitskonzepte

Husserl, Lévinas, Waldenfels, Merleau-Ponty, Ricoeur – 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 Otto⁵) oder von ihr beeinflusst wurden (z.B. Theo Sundermeier⁶). Auch andere für die interreligiöse Theoriebildung wichtige Ansätze sind phänomenologisch inspiriert, z.B. der xenosophische Ansatz von Yoshirō Nakamura⁷ oder der Gift-to-the-Child-Ansatz von Grimmitt und Hull⁸, 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 W. Said und Gayatri Chakravorty Spivak (vgl. Kap. II.4.1). Literaturverweise auf sie finden sich bis jetzt nur in einzelnen Beiträgen.⁹ Gemischt fällt das Fazit in Bezug auf ordnungstheoretische Literatur aus (vgl. die entsprechende Übersicht in Kap. V.1.2). Niklas Luhmann wird z.B. als Referenz immer wieder genannt, in größerem Umfang beziehen sich auf ihn jedoch nur wenige Werke. Ebenso wird Bernhard Waldenfels immer wieder zitiert, aber nicht vorwiegend im Hinblick auf seine ordnungstheoretischen Klärungen. Kaum finden sich Referenzen auf Literatur aus dem Umfeld des Poststrukturalismus, z.B. von Michel Foucault.¹⁰

5 Bernhard Waldenfels: Einführung in die Phänomenologie, München: Fink 1992, S. 114.

6 T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 51-71.

7 Y. Nakamura: Xenosophie.

8 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: Springer 2009, S. 651-665; K. Engebretson: Learning About and Learning from Religion. The Pedagogical Theory of Michael Grimmitt.

9 Einen guten Überblick über den bisherigen Stand der religionspädagogischen Rezeption postkolonialer Theorie bieten: Julia Henningsen/Jan-Hendrik Herbst: »Religionspädagogik, religiöse Bildung und ihre Medien in postkolonialen Konstellationen: Überblick, beispielhafte Impulse und Forschungsdesiderate«, in: Knobloch, Phillip D. Th./Johannes Drerup (Hg.), Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven, Bielefeld: Transcript 2022 [im Erscheinen]; vgl. auch Kap. III.11 in vorliegender Studie.

10 Ausnahmen sind z.B.: B. Brandstetter: Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln; B. Grümme: Heterogenität in der Religionspädagogik.

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. 76f.). Erst in jüngster Zeit finden einzelne migrationspädagogische Beiträge eine stärkere religionspädagogische Beachtung.¹¹ Der Diagnose von Möller und Wedding – hier vor dem Hintergrund der Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geschrieben – ist aus Sicht vorliegender Studie daher insgesamt 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.11, Fußnote 27).

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. Sejдини/Kraml/Scharer etwa sprechen wie auch Schlager-Weidinger/Hofer nahezu ausschließlich von »religiös Anderen« anstatt von »religiös Fremden« (vgl. S. 99 u. Kap. III.3, Fußnote 13). 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.4, Fußnote 67). Bernhard Grümme dagegen spricht in seinem alteritätspädagogischen Ansatz von der »vom Anderen eröffneten Erfahrung«, betont jedoch ebenso deren Fremdheit (vgl. Kap. III.6, Fußnote 3). Dies ist vor dem Hintergrund von Levinas' Philosophie des Anderen/Fremden, auf die sich Grümme unter anderem bezieht¹², konsequent. 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 einzelnen Ansätzen wiederfinden lassen – in ihrem positiven Potential genauso wie in ihren Limitationen.

11 Häufig zitiert wird etwa der auch in vorliegender Studie rezipierte Beitrag: P. Mecheril/O. Thomas-Olalde: Die Religion der Anderen: Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart.

12 Vgl. bspw. B. Grümme: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 235ff., bes. S. 251-259.

13. Stand der Untersuchung und weiteres Vorgehen vorliegender Studie

Die Untersuchung des Forschungsstands hat gezeigt, dass interreligiöse Ansätze vielfach das Verhältnis von Eigenem und Fremdem 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 die oben aufgeführten Theorien präferieren – und keine anderen.

Im weiteren Fortgang sollen unterschiedliche Zugänge zum Phänomen Fremdheit *von ihren Grundannahmen her* nachvollzogen und in einem sie 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 be-

schrieben 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, deren 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. Kap. III.12.3 u. II.5).

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich demnach, dass hinter den unterschiedlichen Schreibweisen auch unterschiedliche Erfahrungsperspektiven verborgen sind, die nicht einfach in Einklang zu bringen sind: 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. Die Bedeutung jener bereits in Kapitel II erörterten Perspektiven zeigte sich bei der Untersuchung des Forschungsstandes zum Topos Fremdheit in interreligiöser Bildung erneut. Um den verschiedenen Zugängen bzw. religionspädagogischen Anliegen gerecht zu werden, muss ein zu findender Theorieansatz 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 dieser Studie 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 weiterhin gezeigt, dass »Fremdheit« ein Produkt von (machvollen) Ordnungsprozessen ist und sich innerhalb sehr unterschiedlicher Kontexte betrachten lässt. Auch im Blick auf aktuelle Heterogenitäts- und Pluralitätsdebatten in der Pädagogik ist daher ein *ordnungssensibler* Ansatz gewinnbringend – mit dem Ziel, zu einem Fremdheitsbegriff zu gelangen, der der Ordnungsp pluralität von interreligiöser Bildung gerecht wird (vgl. Kap. I.1.2).

Diese unterschiedlichen Zugänge sollen in den folgenden Kapiteln hermeneutisch vertieft und aufeinander bezogen werden. Für die Klärungen bieten sich wie ausgeführt zwei Referenzen an: 1) phänomenologische Theorien der Erfahrung, welche bisher in interreligiöser Theoriebildung schon häufig zitiert werden, sowie 2) die postkolonial und poststrukturalistisch inspirierte Othering-Forschung, welche bisher religionspädagogischerseits nur wenig Beachtung fand, in jüngster Zeit aber immer öfter rezipiert wird. Wie diese Referenztheorien aufeinander bezogen werden können, ist nicht klar – eine mögliche gedankliche »Brücke« könnten aber ordnungstheoretische Ansätze darstellen. Innerhalb interreligiöser Bildungsansätze nimmt der Ordnungsbegriff bislang eine untergeordnete Rolle ein. Der Schwerpunkt der folgenden hermeneutischen Klärungen wird deshalb darauf liegen, die Bedeutung des Ordnungsbegriffs für das Forschungsfeld vorliegender Studie herauszuarbeiten und diesen ins Verhältnis zu den anderen beiden Bezugspunkten »(Fremdheits-)Erfahrung« und »Othering« zu setzen.

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. In den vorangegangenen Kapiteln wurde auf seine Forschungen bereits häufig Bezug genommen. Sie 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, auf die er sich in seinem Ansatz des Fremden bezieht: u. a. die Philosophien von Husserl, Merleau-Ponty und Lévinas.

Wenn im Folgenden erneut auf die phänomenologischen Forschungen von Husserl, Merleau-Ponty, Lévinas und Waldenfels eingegangen 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 größeres Problem, das bereits in Kapitel II 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 Beachtung findet: *Wie wird die Erfahrung und die Zuschreibung des »Eigenen« und »Fremden« geordnet?*

Geeignete Referenztheorien für die Untersuchung dieser Frage zu finden, ist nicht ohne Schwierigkeiten. Mögliche Ordnungstheorien gibt es zwar einerseits mehrere: Luhmanns Systemtheorie wird in der Literatur interreligiöser Bildung immer wieder rezipiert, wäre also gut an den religionspädagogischen Forschungsstand anknüpfbar. Foucaults Philosophie zu machtvollen diskursiven Ordnungen bildet eine wichtige Grundlage für die postkoloniale Othering-Theorie. Sowohl Luhmann als auch Foucault befassen sich auf ihre je spezifische Weise mit Ordnungen des »Ich«. Interessant ist zudem, dass sie beide ebenso von der Husserl'schen Phänomenologie beeinflusst sind (Foucault vor allem anhand seiner Lektüre Merleau-Pontys).

Andererseits aber gelangen sie in ihren Theorien zu deutlich verschiedenen Schlüssen und folgen einer sich stark unterscheidenden Terminologie – was es schwierig macht, sie miteinander in Einklang zu bringen. In ihrem spannungsvollen Verhältnis sind beide Theorien dennoch interessant, auch weil sich Waldenfels immer wieder (kritisch) auf Luhmann und Foucault bezieht. Sein Begriff des »Außer-ordentlichen«, der in Kapitel II.3 schon vorgestellt wurde, ist ohne die Kontrastfolie der Theorien Luhmanns und Foucaults nicht richtig zu verstehen.

Die Fremdheitsphilosophie von Waldenfels führt viele der Perspektiven vorliegender Studie zusammen. Eine vertiefte Analyse des Waldenfels'schen Ordnungsbegriffs bzw. seines Begriffs des »Außer-ordentlichen« könnte also einen Weg eröffnen, phänomenologische Theorien der Erfahrung und eine postkoloniale Kritik von Othering-Ordnungen aufeinander zu beziehen. Die oben skizzierte gedankliche »Brücke« wäre geschlossen.

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 gestoßen¹, in ihrer Zielrichtung verständlich zu machen. Dahinter 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 Erträge ergeben, die über Waldenfels' theoretische Erkenntnisse selbst hinausgehen. In Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ordnungsverständnissen kann so ein Instrumentarium erarbeitet werden, um Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung präzise zu untersuchen.

Die Betrachtungen münden schließlich in einem Kapitel, in dem die Waldenfels'sche Philosophie des »Außer-ordentlichen«, die Lévinas'sche Phänomenologie des »Ganz anderen« und die postkoloniale Philosophie Gayatri Chakravorty Spivaks gegenübergestellt werden. Hier wird nach Möglichkeiten gesucht, nach dem *Außer-ordentlichen des Otherings* zu fragen und dieses sprachfähig zu machen. Denn wie nun schon mehrfach ausgeführt wurde, ist es wichtig, nicht nur Subjektpositionen in den Blick zu nehmen, die Fremdes als Objekt erfahren oder beobachten, sondern auch Subjektpositionen, die diese Fremdzuschreibungen an sich selbst erfahren.

1 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 a.M.: Suhrkamp 2001, S. 408-459, hier S. 434.

Der Aufbau der folgenden Vertiefungskapitel IV-VI ist daher 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, Eigenem 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 die postkoloniale Othering-Forschung Bezug genommen wird. 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.

**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 bleiben. 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:

-
- 1 Zur Einführung in die phänomenologische Philosophie vgl.: B. Waldenfels: Einführung in die Phänomenologie; Karl-Heinz Lembeck: Einführung in die phänomenologische Philosophie, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994; Christian Möckel: Einführung in die transzendente Phänomenologie, München: Fink 1998; Ferdinand Fellmann: Phänomenologie zur Einführung, Hamburg: Junius 2009.
 - 2 Edmund Husserl: Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge (= Hua I), Den Haag: Nijhoff 1950, S. 144.

»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.

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.13) 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.

3 Bernhard Waldenfels: *Phänomenologie in Frankreich*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987, S. 13.

4 Vgl. T. Kaspari: *Das Eigene und das Fremde*, S. 27-249.

5 Bspw. H. Streib: *Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik*; vgl. Y. Nakamura: *Xenosophie*; vgl. B. Waldenfels: *Der Stachel des Fremden*.

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-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.

-
- 6 Vgl. bspw. B. Grümme: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 235ff., bes. S. 251-259; M. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz, S. 131-134; S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, S. 53-55.
- 7 Vgl. T. Sundermeier: Den Fremden verstehen, S. 51-71; vgl. bspw. C. P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen, S. 237-243; vgl. auch die Ansätze unter Kap. III.4.
- 8 Zum phänomenalen Ansatz von Grimmitt und Hull vgl. K. Engebretson: Phenomenology and religious education theory; K. Engebretson: Learning About and Learning from Religion. The Pedagogical Theory of Michael Grimmitt; vgl. dazu auch K. Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, S. 195-213.
- 9 Silke Leonhard: Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs (= Praktische Theologie heute, Band 79), Stuttgart: Kohlhammer 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: Schöningh 2013, S. 185-202; vgl. Josef Wohlmuth (Hg.): Emmanuel Levinas. Eine Herausforderung für die christliche Theologie, Paderborn: Schöningh 1998.

2. Philosophische Verbindungslinien – die Suche nach dem »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.¹ In ähnlicher Weise bezeichnet Johannes Heger für die Religionspädagogik Husserls Phänomenologie als einen »Angelpunkt religionspädagogischer Rezeption«². Bedeutung gewinnt Husserls Philosophie für vorliegende Studie vor allem dadurch, dass in seinem Werk das Thema des Fremden in Gestalt von »Sprengbegriffen wie Fremderfahrung, Fremdlich, Fremdleib oder Fremdwelt«³ präsent ist. Viele Anknüpfungspunkte finden sich zudem zu Husserls Betrachtungen zur »Intersubjektivität« – ein Themenfeld, das Husserl im Laufe seines philosophischen Werkes immer wieder beschäftigt.⁴

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 philosophischen Wissens oder einer methodischen Spielart wissenschaftlicher Forschung auf zur zentralen Bestimmung einer Philosophie, die sich selbst als Phänomenologie deklariert.«⁵

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

-
- 1 Margot Fleischer: »Einleitung«, in: Margot Fleischer (Hg.), *Philosophen des 20. Jahrhunderts*. Eine Einführung, Darmstadt: Primus 1995, S. 1-25, hier S. 9f.
 - 2 Vgl. hierzu Johannes Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 22)*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, S. 293ff.
 - 3 B. Waldenfels: *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, S. 8.
 - 4 K.-H. Lembeck: *Einführung in die phänomenologische Philosophie*, S. 88.
 - 5 B. Waldenfels: *Einführung in die Phänomenologie*, S. 13.

(Noumenon) und seiner Erscheinung (Phaenomenon) strikt trennt.⁶ 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.«⁷ Dieser Zugang zur Wirklichkeit beeinflusst 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 universalem 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 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 veröffentlicht⁸) 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,⁹ möchte er wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung wieder auf einen objektivierbaren

6 Vgl. T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 41-48. Zwei philosophische Richtungen erwachsen aus dieser Trennung: ein platonisierender 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. B. Waldenfels: Einführung in die Phänomenologie, S. 13f.; vgl. auch C. Möckel: Einführung in die transzendente Phänomenologie, S. 31-45.

7 B. Waldenfels: Einführung in die Phänomenologie, S. 16.

8 Hans-Dieter Condek: »Der Händedruck zwischen Merleau-Ponty und Levinas«, in: Matthias Fischer/Hans-Dieter Condek/Burkhard Liebsch (Hg.), Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001, S. 64-98, hier S. 65.

9 C. Möckel: Einführung in die transzendente Phänomenologie, S. 22.

»Boden«¹⁰ stellen. Dieses sich durch sein ganzes Werk ziehende Thema beschäftigt ihn bis an sein Lebensende.¹¹

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 beginnt nicht mit Husserls Phänomenologie und endet 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.¹² Die Beziehung von Heidegger zu seinem Lehrer ist keine einfache gewesen. Zwar inspirieren sich beide gegenseitig in ihrer philosophischen Arbeit, und Heidegger editiert viele von Husserls Werken. Überschattet wird dies aber von Heideggers Sympathien für den Nationalsozialismus in den ersten Hitlerjahren. Husserl, der vom Judentum zum Christentum konvertiert war, wird 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.¹³

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.«¹⁴ 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 ist, zeigt bereits sein wohl wichtigstes Werk »Phänomenologie der Wahrnehmung« (1945).¹⁵ 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 trägt maßgeblich dazu bei, die Phänomenologie in Frankreich zu verankern. Seine Dissertation im Jahr 1930 ist die erste größere Arbeit, die über Husserl in Frankreich erscheint, zudem ist Lévinas an der Übersetzung von Husserls

10 K.-H. Lembeck: Einführung in die phänomenologische Philosophie, S. 83.

11 Vgl. B. Waldenfels: Einführung in die Phänomenologie, S. 35.

12 Vgl. ebd., S. 48.

13 Vgl. Victor Farías/Jürgen Habermas: Heidegger und der Nationalsozialismus. Mit einem Vorwort von Jürgen Habermas, Frankfurt a.M.: S. Fischer 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. M. Fleischer: Einleitung, S. 10.

14 B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, 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 bspw. wichtig, besonders auch für die feministischen Theorien von Simone de Beauvoir.

15 Vgl. ebd., S. 148.

»Cartesianischen Meditationen« beteiligt.¹⁶ Es ist bezeichnend, dass die Cartesianischen Meditationen zunächst auf Französisch erscheinen, bevor sie in Deutschland verfügbar sind.¹⁷ Lévinas setzt 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 deutscher Kriegsgefangenschaft. Lévinas' in Litauen verbliebene Familie stirbt im Holocaust.¹⁸ 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 heute als eines seiner beiden »Hauptwerke«¹⁹ 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.«²⁰ 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.²¹ 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.²²

In Deutschland gewinnt die Phänomenologie in der Folgezeit nur langsam wieder an Bedeutung.²³ BERNHARD WALDENFELS, der noch die letzten Vorlesungen von

16 Vgl. ebd., S. 35.

17 Vgl. B. Waldenfels/P. Gehring/A. Gelhard: Phänomenologie braucht einen langen Atem, S. 1112f.

18 Josef Wohlmuth: »Eine Religion für Erwachsene«. Emmanuel Levinas und die Religionspädagogik.«, in: Konstantin Lindner/Andrea Kabus/Ralph Bergold et al. (Hg.), *Erinnern und Erzählen. Theologische, geistes-, human- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. FS Codehard Ruppert, Berlin: Lit 2013, S. 441-450, hier S. 441.

19 Vgl. B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 222.

20 B. Waldenfels: Einführung in die Phänomenologie, S. 53.

21 Vgl. B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 486-550.

22 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. Jahrhunderts 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 »Wahrgenommene« ausgeht.

23 B. Waldenfels/P. Gehring/A. Gelhard: Phänomenologie braucht einen langen Atem, S. 1110ff.

Merleau-Ponty besuchen kann und auch Lévinas kennenlernt,²⁴ 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 besonderer Bedeutung. Hier sollen nun einige ausgewählte Perspektiven ihrer Ansätze vorgestellt werden – wobei Heidegger als Kontrastfolie (besonders bei Lévinas) präsent bleibt.

24 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 415.

3. Vertiefte Betrachtung phänomenologischer Perspektiven auf das 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 Phänomenologie¹ stark präsent. Das Fremde ist in ihr jedoch ein Phänomen, »das Husserl weniger gesucht, als dass es ihn heimgesucht hat.«² 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.³ Seine Philosophie gleicht dabei oft ei-

1 Zur Einführung in Husserls Philosophie vgl. C. Möckel: Einführung in die transzendente Phänomenologie; Peter Precht: Husserl zur Einführung, Hamburg: Junius 1991; Georg Römpf: Husserls Phänomenologie. Eine Einführung, Wiesbaden: Marix 2005; Dan Zahavi/Edmund Husserl: Husserls Phänomenologie, Tübingen: Mohr Siebeck 2009.

2 Bernhard Waldenfels: »Erfahrung des Fremden in der Phänomenologie«, in: Ernst W. Orth (Hg.), Profile der Phänomenologie. Zum 50. Todestag von Edmund Husserl, Freiburg i.Br., München: Alber 1989, S. 39-62, hier S. 39.

3 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‹, die ›Meditationen‹ und selbst noch das späte ›Krisis-Werk‹ sind

nem »Werkstattdenken«⁴, das zyklisch um verschiedene Facetten eines Themenfeldes kreist, aufgrund dieser spezifischen Arbeitsweise bisweilen auch unübersichtlich wirken kann.⁵ Als Gesamtwerk stellt es also keine »Orthodoxie«⁶ dar (zumindest ein Großteil seiner Schriften erst posthum veröffentlicht wurde). Gerade die Bruchlinien 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.«⁷ Husserl wählt also das subjektive menschliche Bewusstseinserleben 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 Weiterleben und die objektive Welt nicht voneinander getrennt zu betrachten sind, wie es manche Ansätze zu Husserls Zeit taten, sondern aufeinander bezogen. Wie ebenfalls bereits oben beschrieben, war der psychologische Ansatz Franz Brentanos für die Genese von Husserls philosophischem Zugang sehr wichtig⁸ – insbesondere Brentanos Unterscheidung zwischen physischen und psychischen Phänomenen: Letztere kennzeichne, dass sie im Unterschied zu ersteren stets eine interne »Beziehung auf einen Inhalt«

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. K.-H. Lembeck: Einführung in die phänomenologische Philosophie, S. 23.

- 4 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 419
- 5 Peter Prechtl 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. P. Prechtl: Husserl zur Einführung, S. 7.
- 6 K.-H. Lembeck: Einführung in die phänomenologische Philosophie, S. 2f.
- 7 Alexei Krioukov: Das Problem der Intersubjektivität bei Husserl und Sartre, Stuttgart: Ibidem 2004, S. 96.
- 8 K.-H. Lembeck: Einführung in die phänomenologische Philosophie, S. 10.

oder eine »Richtung auf ein Objekt« aufweisen.⁹ Wenn jedes Bewusstseins erleben eine »Beziehung auf einen Inhalt« oder eine »Richtung auf ein Objekt« aufweist, ist »ein im Erlebnis vermeinter Sachverhalt als er selbst gegenwärtig«¹⁰. 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«¹¹ beschreiben, die insbesondere innerhalb seiner frühen Schülerschaft große Verbreitung findet. Husserls Philosophie wendet sich damit auch gegen den kantischen Objektbegriff, der zwischen dem »Ding an sich« (Noumenon) und seiner Erscheinung (Phainomenon) strikt trennt.¹² Das Ding an sich ist für Kant ein abstrakter »Grenzbegriff«, der *hinter* der »Sphäre der Erscheinungen«¹³ 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. Während Kant so 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 erfahrbar – 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. »Etwas« erscheint »als etwas«¹⁴ – dies ist für Husserl der zentrale Ausgangspunkt philosophischer Weltdeutung.¹⁵ In ihrer Erscheinung wird eine Sache selbst präsent und präsentiert sich gleichzeitig nur in einer spezifischen Form. Deshalb unterscheidet Husserl folglich zwischen dem »Gegenstand, welcher intendiert ist« und dem »Gegenstand, so wie er intendiert ist«¹⁶. 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*«.¹⁷

-
- 9 Franz Brentano: *Psychologie vom empirischen Standpunkt*. Erster Band (= Philosophische Bibliothek, Band 192), Hamburg: Meiner 1955/1874, S. 124f.
- 10 So Karl-Heinz Lemke im Verweis auf Hua XVII, S. 132f., S. 151f., S. 166ff.; Hua I, S. 51ff., vgl. K.-H. Lembeck: *Einführung in die phänomenologische Philosophie*, S. 29.
- 11 T. Kaspari: *Das Eigene und das Fremde*, S. 27, bes. Fußnote 16.
- 12 Vgl. ebd., S. 41-47.
- 13 Hier rezipiert nach Kaspari, vgl. ebd., S. 46.
- 14 Vgl. B. Waldenfels: *Einführung in die Phänomenologie*, S. 15.
- 15 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. K.-H. Lembeck: *Einführung in die phänomenologische Philosophie*, S. 28.
- 16 Edmund Husserl: *Logische Untersuchungen*. Zweiter Band. Erster Teil. *Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis* (= Hua XIX/1), Den Haag: Nijhoff 1984, S. 414.
- 17 Vgl. F. Brentano: *Psychologie vom empirischen Standpunkt*. Erster Band, S. 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. T. Kaspari: *Das Eigene und das Fremde*, S. 50-52. Möckel schreibt: Bei

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 verweist 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.¹⁸ In jedem Bewusstwerden eines Gegenstands ist zugleich die Frage mitartikuliert, 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.«¹⁹ 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«²⁰ einer Sache und ihre Wahrnehmung zusammenstimmen.²¹ 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 allgemeine Wesen – an das alle erdenklichen Abwandlungen des Exempels [...] gebunden bleiben.«²² 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

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. C. Möckel: Einführung in die transzendente Phänomenologie, S. 112.

- 18 Edmund Husserl: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie (= Hua III), Den Haag: Nijhoff 1950, S. 93; vgl. T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 38.
- 19 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 56.
- 20 E. Husserl: Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge (= Hua I), S. 92.
- 21 Vgl. T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 57f.; vgl. auch Logische Untersuchungen. Erster Band: Prolegomena zur reinen Logik (= Hua XVIII), Den Haag: Nijhoff 1975, S. 193f.
- 22 Edmund Husserl: Formale und transzendente Logik. Versuch einer Kritik der logischen Vernunft (= Hua XVII), Den Haag: Nijhoff 1974, S. 255.

invariables Was heraus, nach dem hin sich alle Varianten deckten: ein *allgemeines Wesen*.«²³

Der wesensphänomenologische Zugang sucht also nach 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 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.²⁴ 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.²⁵ 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 Phänomenologie²⁶: Die »Wesensphänomenologie« wird in den Rahmen einer »Bewusstseinsphänomenologie« eingeordnet.²⁷ Indem Husserl immer stärker die Rein-

23 Edmund Husserl: *Erfahrung und Urteil. Untersuchung zur Genealogie der Logik* (= Philosophische Bibliothek, Band 280), Hamburg: Meiner 1985, S. 411.

24 Die Brüche werden heute nicht jedoch mehr als so groß angesehen, wie sie die Husserl-Forschung zunächst konstatierte, vgl. K.-H. Lembeck: *Einführung in die phänomenologische Philosophie*, S. 23.

25 E. Husserl: *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge* (= Hua I), S. 120, vgl. auch A. Krioukov: *Das Problem der Intersubjektivität bei Husserl und Sartre*, S. 61.

26 T. Kaspari: *Das Eigene und das Fremde*, S. 76.

27 B. Waldenfels: *Einführung in die Phänomenologie*, S. 30; vgl. auch K.-H. Lembeck: *Einführung in die phänomenologische Philosophie*, 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

heit des transzendentalen Bewusstseins 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.«²⁸

Hier jedoch sieht sich Husserls Philosophie mit mehreren prinzipiellen Problemen konfrontiert. Wie bereits angeklungen, 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.«²⁹ 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.«³⁰

Krioukov schreibt weiter: »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.«³¹

im Ansatz«, vgl. T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 78. In der Tat ist das empirische Ich schon seit den Logischen Untersuchungen die »unbefragte Voraussetzung der Bewusstseinsanalyse« Husserls. Erst durch 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. K.-H. Lembeck: Einführung in die phänomenologische Philosophie, S. 49f.

28 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 76.

29 E. Husserl: Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge (= Hua I), S. 157.

30 A. Krioukov: Das Problem der Intersubjektivität bei Husserl und Sartre, S. 15.

31 Ebd., S. 61.

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.³² Husserl selbst spricht auch von einem Horizont der »Vermögensmöglichkeiten«.³³ 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 Fremde gleichzeitig erfahrbar, aber dennoch unerfahrbar macht. So beschreibt Husserl das Fremde als »Zugänglichkeit in der eigentlichen Unzugänglichkeit, im Modus der Unverständlichkeit«.³⁴

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.«³⁵

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«.³⁶ Indem Husserl alle Ichs dieser Welt aus nur einem Ich herleitet, ergibt sich zwar die Möglichkeit der »Zugänglichkeit des original Unzugänglichen«³⁷, die über Erfahrungen von Fremdheit hinweg besteht. Der/die/das Andere wird zu einem »Alter Ego«, zu einer »Spiegelung meiner selbst«.³⁸ 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,

32 Ebd., S. 63.

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

34 Edmund Husserl: Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Dritter Teil: 1929 – 1935 (= Hua XV), Den Haag: Nijhoff 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. B. Waldenfels: Erfahrung des Fremden in der Phänomenologie, S. 41.

35 B. Waldenfels: Erfahrung des Fremden in der Phänomenologie, S. 41.

36 E. Husserl: Zur Phänomenologie der Intersubjektivität (= Hua XV), S. 635.

37 E. Husserl: Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge (= Hua I), S. 144.

38 Ebd., S. 125f.

»Eidos Ego«³⁹. 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.«⁴⁰ 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.«⁴¹

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«.*⁴² 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.«⁴³

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.«⁴⁴ Gravierender ist, dass auf diese Weise der subjektive 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.⁴⁵ Wie erwähnt sieht Husserl die Krise europäischer Wissenschaft darin, den Glauben an ei-

39 Ebd., S. 105.

40 A. Krioukov: Das Problem der Intersubjektivität bei Husserl und Sartre, S. 95.

41 Ebd., vgl. E. Husserl: Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge (= Hua I), S. 167.

42 Ebd., S. 131. Hier bieten sich einige Parallelen zum Ansatz von Niklas Luhmann, vgl. Kapitel V.3.1

43 Y. Nakamura: Xenosophie, S. 71.

44 Alfred Schütz: »Das Problem der Transzendentalen Intersubjektivität bei Husserl«, in: Ilse Schütz (Hg.), Gesammelte Aufsätze III. Studien zur Phänomenologischen Philosophie, Dordrecht: Springer Netherlands 1971, S. 86-118, hier S. 110.

45 Bernhard Waldenfels: Topographie des Fremden, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2013, S. 137.

ne universale Wissenschaft verloren zu haben.⁴⁶ 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.⁴⁷ »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.⁴⁸ 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.«⁴⁹ Es verwundert deshalb nicht, dass Husserl die sogenannte »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.«⁵⁰ 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.⁵¹ 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 bewohnt und gestaltet, ist kein Ich im Großen, wie es Husserls Rede von »personalen Einheiten höherer Stufe« vermuten lassen könnte.«⁵²

Kritisch ist auch insgesamt Husserls Bemühen zu werten, das welterfahrende Ich auf eine »Sphäre purer Eigenheit«⁵³ zu reduzieren. Das Ich ist nicht nur »Nichtfremdes«.⁵⁴ 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.«⁵⁵ Eine solche reine Gegenwart des Ichs, kritisiert Waldenfels, ist jedoch niemals

46 Edmund Husserl: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie (= Hua VI), Den Haag: Nijhoff 1954, S. 8.

47 Ebd., S. 275.

48 Y. Nakamura: Xenosophie, S. 63.

49 Ebd., S. 67.

50 E. Husserl: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie (= Hua VI), S. 318f.

51 Ebd., S. 320, vgl. auch Y. Nakamura: Xenosophie, S. 64.

52 B. Waldenfels: Topographie des Fremden, S. 77.

53 B. Waldenfels: Erfahrung des Fremden in der Phänomenologie, S. 54.

54 Vgl. ebd., S. 54f., vgl. E. Husserl: Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge (= Hua I), S. 131.

55 Ebd., S. 144.

erfahrbar: »Die ›reine Gegenwart‹ ist immer schon ent-gegenwärtigt, ent-fremdet, ver-unreinigt, die ›lebendige Gegenwart‹ immer schon abgelegt und auflebend, sie ist nie reines Leben, reines Bei-sich-sein, reine Selbstgegenwart.«⁵⁶ 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.⁵⁷

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«⁵⁸, der aber immer schon eine Perspektivität voraussetzt, die die Gesamtsicht auf das Wesen der Dinge versteckt. Er ist der »Orientierungspunkt Null«⁵⁹ unserer Wahrnehmung. Für den späten Husserl wird schließlich der Begriff der »Lebenswelt«⁶⁰ bedeutend, der den grundlegenden »Boden«⁶¹ jeglicher Erkenntnis darstellt. Diese Erfahrung einer vorgegebenen Erde, durch die sich der menschliche Körper bewegt, ist genauso wie die eigene leibliche Existenz »vortheoretisch«⁶². 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« 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«⁶³ 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 Zeitempfinden⁶⁴ alle Dinge auf eine individuelle

56 B. Waldenfels: Einführung in die Phänomenologie, S. 34.

57 Vgl. B. Waldenfels: Erfahrung des Fremden in der Phänomenologie, S. 55ff.

58 Edmund Husserl: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution (= Hua IV), Den Haag: Nijhoff 1952, S. 159.

59 Ebd., S. 56, vgl. auch T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 39.

60 E. Husserl: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie (= Hua VI), S. 105-193.

61 Ebd., S. 113.

62 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 91.

63 Ebd., S. 94.

64 E. Husserl: Zur Phänomenologie der Intersubjektivität (= Hua XV), S. 338.

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.«⁶⁵ 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 – 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.«⁶⁶ 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.«⁶⁷ 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

65 Ebd., S. 334f.

66 B. Waldenfels: Einführung in die Phänomenologie, S. 39.

67 Ebd., S. 40.

der Welt.«⁶⁸ 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.⁶⁹

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.

3.2 Maurice Merleau-Ponty: Leiblichkeit der Welt, Fremdheit des Ich, Ambiguität

MAURICE MERLEAU-PONTY⁷⁰ 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.⁷¹ 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.

68 B. Waldenfels: Topographie des Fremden, S. 137.

69 In diesem Zusammenhang sei vor allem auf die Arbeiten von Alfred Schütz, Thomas Luckmann und Jürgen Habermas verwiesen (vgl. B. Waldenfels: Einführung in die Phänomenologie, S. 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 (= Soziologische Texte, Band 82), Neuwied: Luchterhand 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 versteht er Lebenswelt als transzendentalen Rahmen einer dialogischen Intersubjektivität (vgl. Jürgen Habermas: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft (= Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981).

70 Hier wird als einführende Literatur vor allem zitiert: B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich; T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde. Weitere Einführungen in das Werk Merleau-Pontys sind z.B.: Christian Bermes: Maurice Merleau-Ponty zur Einführung, Hamburg: Junius 1998; Paul Good: Maurice Merleau-Ponty. Eine Einführung, Düsseldorf: Parerga 1998; James Schmidt: Maurice Merleau-Ponty. Between phenomenology and structuralism, London: Macmillan 1985.

71 Vgl. J. Schmidt: Maurice Merleau-Ponty.

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 handle 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.«⁷² 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 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«⁷³. Im menschlichen Körper finden »Dualismen von Subjekt *versus* Objekt und Innen *versus* Außen«⁷⁴ 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)⁷⁵ 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.⁷⁶ 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.«⁷⁷

72 Maurice Merleau-Ponty: Phänomenologie der Wahrnehmung (= Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Band 7), Berlin: De Gruyter 1966, S. 421.

73 B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 150.

74 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 177.

75 Maurice Merleau-Ponty: Die Struktur des Verhaltens (= Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Band 13), Berlin, New York: De Gruyter 1976.

76 Vgl. B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 157.

77 Ebd., S. 155.

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.⁷⁸ 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 weitet 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 Begriff der »Inkarnation«: »[D]er Körper ist die geronnene oder verallgemeinerte Existenz und die Existenz ist eine ständige Inkarnation«.⁷⁹ 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«.⁸⁰

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 (intercorporéité)«⁸¹ bzw. als gemeinsam geteilte »Mitwelt (intermonde)«⁸². 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.«⁸³

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«.⁸⁴ Wie in einem »Chiasma«⁸⁵ sind Leib und der Raum der Welt miteinander verwoben. Aus

78 Vgl. ebd., S. 174–178.

79 Im Original: »...le corps est l'existence figée ou généralisée et l'existence une incarnation perpétuelle«, variierte Übersetzung: M. Merleau-Ponty: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, S. 199.

80 B. Waldenfels: *Phänomenologie in Frankreich*, S. 200.

81 Maurice Merleau-Ponty: *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen (= Übergänge, Band 13)*, München: Fink 1986, S. 187.

82 M. Merleau-Ponty: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, S. 408.

83 T. Kaspari: *Das Eigene und das Fremde*, S. 185.

84 M. Merleau-Ponty: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, S. 413.

85 M. Merleau-Ponty: *Das Sichtbare und das Unsichtbare*, S. 209.

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.«⁸⁶

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.⁸⁷ »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.«⁸⁸

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 auf Homers Odyssee.⁸⁹ 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«⁹⁰.

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« einen inkarnierten Bezug zum Anderen und Fremden, aber ein autarkes Subjekt ist es nicht. Diese widersprüchliche, ambige Beziehung zwischen Fremdem und eigenem Ich wird vorliegende Studie an vielen Stellen, besonders in der Rezeption durch Waldenfels, weiter beschäftigen.

86 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 177.

87 Vgl. B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 201.

88 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 185.

89 Vgl. B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 199.

90 Ebd., S. 203.

3.3 Emmanuel Lévinas: Unerreichbare Transzendenz des Anderen

EMMANUEL LÉVINAS⁹¹ 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«⁹².

Zuvor schon trug Lévinas, wie unter Kapitel IV.2 erwähnt, maßgeblich dazu bei, die Philosophie der Phänomenologie in Frankreich zu verankern (u.a. indem er sich an der Übersetzung von Husserls »Cartesianischen Meditationen« beteiligte).⁹³ 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.«⁹⁴ Das Sein ist für Lévinas nicht der Zielpunkt einer philosophischen Weltdeutung wie für

91 Hier wird als einführende Literatur vor allem zitiert: B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich. Weitere Einführungen sind z.B.: Werner Stegmaier: Emmanuel Levinas zur Einführung, Hamburg: Junius 2009; Bernhard H. F. Taureck: Emmanuel Lévinas zur Einführung, Hamburg: Junius 2006. Auf die religionspädagogische und theologische Literatur zu Lévinas wurde schon in Kap. IV.1 verwiesen.

92 B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 263.

93 Vgl. ebd., S. 35.

94 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.« (B. Waldenfels: Einführung in die Phänomenologie, S. 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 erfahrbar, 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.« (B. Waldenfels: Einführung in die Phänomenologie, S. 51). Zur weiteren Einführung in Heideggers Philosophie vgl. z.B. Günter Figal: Martin Heidegger zur Einführung, Hamburg: Junius 2011.

Heidegger, sondern ein bloßes »Es gibt«. Dieser monotonen Abfolge von »Es gibt«-Momenten⁹⁵ steht das Subjekt mit Schrecken gegenüber. Alles Existierende muss sich zum ziellosen Sein immer wieder neu verhalten – erst dadurch 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.⁹⁶ 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.«⁹⁷

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.⁹⁸ 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. Ein Endpunkt jener Festschreibung des Anderen ist die »Totalität des Krieges«⁹⁹. Der Krieg ruft eine »Ordnung ins Leben, der sich niemand entziehen kann«.¹⁰⁰

»Wie aber kann das Selbe, das als Egoismus auftritt, eine Beziehung mit dem Anderen eingehen, ohne es zugleich seiner Andersheit zu berauben?«¹⁰¹ Die Antwort liegt für Lévinas darin, das Andere als ein »Eschaton« zu begreifen, das sich allen eigenen Beurteilungsmaßstäben entzieht. Es spricht nur durch ein »Antlitz (visage)« zum eigenen Subjekt, liegt aber konsequent außerhalb des eigenen Machtbereichs. Um über

95 Vgl. B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 221.

96 Vgl. ebd., S. 218ff.

97 Theodor W. Adorno: Negative Dialektik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1966, S. 133.

98 Vgl. B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 221.

99 E. Lévinas: Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, S. 19–34.

100 B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 222.

101 E. Lévinas: Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, S. 43.

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«¹⁰² 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).«¹⁰³

In einem absoluten Sinne entzieht sich auf diese Weise auch Gott dem menschlichen Bilde, so Lévinas. Das folgende Zitat wendet sich 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.«¹⁰⁴

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.«¹⁰⁵ Lévinas beschreibt so eine weitere Gemeinsamkeit, die das menschliche und göttliche Unendlich-anders-sein verbindet: Es ist nicht einfach das Andere, sondern unendlich

102 Vgl. B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 238.

103 Emmanuel Lévinas: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, Freiburg i.Br., München: K. Alber 1983, 234f.

104 Ebd., S. 235.

105 B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 226.

anders als *Person*. Aus diesem Grund kann Lévinas vom Anderen 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.¹⁰⁶

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 entschunden«, zitiert Lévinas das Hohelied 5,6: »Meine Anwesenheit entspricht nicht der äußersten Dringlichkeit der Vorladung. Ich bin angeklagt, weil ich zu spät gekommen bin.«¹⁰⁷ 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.¹⁰⁸

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« und damit letztlich sinnlos.¹⁰⁹ 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.¹¹⁰ 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«¹¹¹, sondern es bedeutet für Lévinas, sich dem Wesen des Interesse 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

106 E. Lévinas: Die Spur des Anderen, S. 235; vgl. auch B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 258.

107 Emmanuel Levinas: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht, Freiburg i.Br., München: K. Alber 1992, S. 199.

108 B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 222.

109 Vgl. ebd., S. 240.

110 E. Levinas: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht, S. 26, vgl. vor allem Fußnote d.

111 Ebd., S. 24.

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.«¹¹²

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«.¹¹³

»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.«¹¹⁴ 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, 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.«¹¹⁵

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.«¹¹⁶ Für Lévinas liegt das ethische Gebot in der »Stellvertretung«¹¹⁷, 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

112 B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 240f.

113 Ebd., S. 252.

114 Ebd., S. 243.

115 B. Waldenfels: Einführung in die Phänomenologie, S. 66.

116 E. Levinas: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht, S. 211.

117 B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 245.

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.¹¹⁸

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.¹¹⁹ 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«¹²⁰ darstellt. Vor allem aber sucht Lévinas wie andere Phänomenologen nach dem »*verborgenen Ursprung*«¹²¹ 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 von Geboten und Verboten beschäftigt, sondern mit dem Erwachen des ethischen Bewusstseins dank der anarchischen Verantwortung des Selben für den Anderen.«¹²²

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 unendlich 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 WALDENFELS¹²³ viele Linien, die Husserl, Merleau-Ponty und Lé-

118 Vgl. ebd., S. 253f.

119 Vgl. ebd., S. 255.

120 E. Lévinas: Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, S. 27.

121 B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 261.

122 Ebd.

123 Zu Bernhard Waldenfels existiert bislang nur wenig Einführungsliteratur, vgl. Martin Huth: Responsive Phänomenologie. Ein Gang durch die Philosophie von Bernhard Waldenfels, Frankfurt, M.: Lang 2008; Matthias Fischer/Hans-Dieter Gondek/Burkhard Liebsch (Hg.): Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001; vgl. auch Y. Nakamura: Xenosophie. Einige einführende Literatur entstammt auch dem theologischen Bereich, vgl. T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde; Thomas Wabel: Die nahe ferne Kirche. Studien zu einer protestantischen Ekklesiologie in kulturhermeneutischer Perspektive (= Religion in philosophy and theology, Band 50), Tübingen: Mohr Siebeck 2010.

vinas 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 »strukturelle[n] Phänomenologie«¹²⁴ 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.

Nach dialogphilosophischen Anfängen¹²⁵, die Waldenfels später zum Teil revoziert¹²⁶, 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.«¹²⁷ 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 sie 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.3, Fußnote 37).¹²⁸ 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.¹²⁹ Fremdes als Ausdruck eines Alter ego zu begreifen (vgl. S. 181f.), 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.«¹³⁰ An Husserl kritisiert Waldenfels, dass dieser das Fremde rein egologisch begreife, vor dem Hintergrund einer durchgängigen Vernunftordnung (vgl. Kap. IV.3,

124 So Bernhard Waldenfels im Gespräch über Merleau-Ponty, vgl. B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 422.

125 Bernhard Waldenfels: *Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluss an Edmund Husserl (= Phaenomenologica, Band 41)*, Den Haag: Martinus Nijhoff 1971.

126 Bernhard Waldenfels: *Antwortregister*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1994, S. 15.

127 B. Waldenfels/P. Gehring/A. Gelhard: *Phänomenologie braucht einen langen Atem*, S. 1116.

128 B. Waldenfels: *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, S. 56.

129 B. Waldenfels/P. Gehring/A. Gelhard: *Phänomenologie braucht einen langen Atem*, S. 1115.

130 B. Waldenfels: *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, S. 57.

Fußnote 66). 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 verstärkte.¹³¹

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 durchgehende *Struktur* in dem, was Husserl Intentionalität nennt [vgl. Kap. IV.3, Fußnote 17]. 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.«¹³²

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.«¹³³ 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.«¹³⁴ Wie erläutert, lässt sich jedoch mit dieser Zielrichtung, die vom erfahrenden Ich ausgeht, Fremdes nicht fassen. Fremdes droht zur »Modifikation des Eigenen« zu verkommen.¹³⁵ 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

131 B. Waldenfels: *Phänomenologie des Eigenen und des Fremden*, S. 68; vgl. auch B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 433.

132 B. Waldenfels: *Phänomenologie des Eigenen und des Fremden*, S. 68.

133 B. Waldenfels: *Antwortregister*, S. 332.

134 Ebd., S. 329.

135 Ebd., S. 330.

den Anspruch auf Verständlichkeit bzw. auf Verständigung und allgemeine Gültigkeit erhebt.«¹³⁶ Damit werden kommunikative Prozesse vorwiegend von außen¹³⁷ beschrieben, die Frage »Wonach« fragt nach den »Normen, Regeln und Gesetzen, nach denen das Reden und Handeln sich richtet.«¹³⁸ Solche Außenbeschreibungen tendieren dazu, die Regeln der Kommunikation zu universalisieren. Fremdheitserfahrungen jedoch wird durch solche »Universalisierungsbemühungen der Stachel genommen.«¹³⁹ 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«¹⁴⁰. 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.«¹⁴¹ Waldenfels: »Das, worauf ich antworte, ist kein Woraufhin einer Eigenbewegung« bzw. »Das, worauf ich antworte, konstituiere ich nicht.«¹⁴²

Deshalb betont Waldenfels immer wieder die »responsive Differenz«, die zwischen dem *Was* und dem *Worauf* einer Antwort aufklafft.¹⁴³ 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.«¹⁴⁴ An dieser Stelle ist deutlich der Einfluss der Philosophie Lévinas' erkennbar, der sich in seinem »Versuch über die Exteriorität« (vgl. Kap. II.2, Fußnote 10) gerade mit der Unmöglichkeit befasst, Anderes/Fremdes innerhalb der eigenen Weltsicht zu erfassen. Demgemäß spricht Waldenfels auch von der »Unzulänglichkeit«¹⁴⁵ 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.¹⁴⁶ Gleichzeitig spricht Waldenfels auch von der »Unausweichlichkeit und Gewaltsamkeit der Antwort«: »Wir können nicht nicht antworten.«¹⁴⁷ Die Unausweichlichkeit der Antwort gleicht einem behavioristischen Reflex (response) – dieser Reflex, Erfahrung eigener Grenzen, ist schon Antwort auf

136 Ebd., S. 331.

137 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 435.

138 B. Waldenfels: Antwortregister, S. 331.

139 Ebd., S. 332.

140 B. Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, S. 119.

141 B. Waldenfels/P. Gehring/A. Gelhard: Phänomenologie braucht einen langen Atem, S. 1116.

142 B. Waldenfels: Antwortregister, S. 330 u. 331.

143 Ebd., S. 242.

144 Ebd., S. 193.

145 Ebd., S. 348.

146 Ebd., S. 266.

147 Ebd., S. 357.

Fremdes. Deshalb kann Waldenfels Antworten nicht mehr in »einem erbaulichen Sinne« verstehen, wie in einigen Strömungen der »Dialogphilosophie«. ¹⁴⁸ 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« (vgl. Kap. II.2, Fußnote 6) 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.« ¹⁴⁹

Dieses Umschlagen von Selbsterfahrung in ein Fremdwerden der Erfahrung sieht Waldenfels schon im Kern der Husserl'schen Phänomenologie grundgelegt. ¹⁵⁰

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 Verflechtung ¹⁵¹ eines pluralen Fremden mit dem pluralen Eigenen aus, von einem »Ineinander von Eigenem und Fremdem« ¹⁵² bzw. von einer »Vielstimmigkeit« ¹⁵³ 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. Kap. V.3.3.2). Im Buch »Antwortregister« (1994) charakterisiert Waldenfels sie mit folgenden Momenten: »Hiatus, Irreziprozität, Asymmetrie, Diastase, Nachträglichkeit und Überschuss.« ¹⁵⁴ 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 ist.« ¹⁵⁵ Das Antworten auf den fremden Anspruch ist nicht einfach ein reziproker Austausch von Bedürfnissen, den man aus

148 Ebd., S. 14; vgl. auch B. Waldenfels/P. Gehring/A. Gelhard: Phänomenologie braucht einen langen Atem, S. 1117f.

149 B. Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, S. 7f.

150 B. Waldenfels: Antwortregister, S. 332.

151 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 458f.

152 B. Waldenfels: Antwortregister, S. 419.

153 Ebd., S. 435.

154 Ebd., S. 16.

155 Ebd., S. 335.

der neutralen Position eines »Dritten« beobachtet: *Irreziprozität* besagt daher, »dass wir antwortend nicht auf beiden Seiten des Grabens zugleich stehen.«¹⁵⁶ 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«.¹⁵⁷ 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.«¹⁵⁸

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.¹⁵⁹ 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.

156 Ebd.

157 Ebd.

158 Ebd., S. 335f.

159 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, 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.¹ 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. Kap. III.12.5 u. IV.1). 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. Kap. IV.3.1). Phänomenologische Annäherungen an den Fremdheitsbegriff 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 Ziel-

1 B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 247ff.

setzung: Auf der Grundlage der eigenen, unhintergebar 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.3, Fußnote 23). Letztlich nicht überzeugen konnte jedoch seine zentrale These, nach der das sogenannte »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 subjektive Bewusstsein zuerst *die anderen Subjekte* außerhalb seiner eigenen Ich-Sphäre *als Subjekte* konstituieren, um so Zugang zu deren »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. Kap. IV.3, Fußnote 37). 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.3, Fußnote 56). 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.3, Fußnote 49).

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.75f. u. 127). Viele Ansätze sind dabei so angelegt, dass aus einer wie auch immer gearteten »eigenen« religiösen Perspektive auf »andere/fremde« Perspektiven geblickt wird. 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 Har-

monie zu verfallen.«² Doch Kasparis weiterer Text weist ebenfalls schon darauf hin, dass obige Fragestellungen wie bei Husserl neue Fragen aufwerfen werden, was »eigene« Perspektive eigentlich bedeutet. Kann eine »eigene« religiöse Perspektive, um mit Husserl zu sprechen, jemals vollständig »original zugänglich« sein? Im Kontext der Ansätze ist zudem nicht immer klar, was unter dem Begriff der »eigenen Perspektive« zu verstehen ist: individuelle Perspektive, fachliche Perspektive des Religionsunterrichts, religionsgemeinschaftliche Perspektive (vgl. S. 153)?

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 u. 12.4). 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.3, Fußnote 53 u. 55), Schambeck im »Selbigsein« Gottes (vgl. S. 122). Hier wie dort ist ein interessantes Schwanken zwischen den Begrifflichkeiten »anders« und »fremd« festzustellen (vgl. auch S. 122). 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.8, Fußnote 25).

Ohne die Kritik absolut zu setzen,³ 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 Herausforderung, »das Fremde nicht unter der Hand als *alter ego* des eigenen Ego auszugeben und fremde Religion zur Möglichkeitsabwandlung eigener Religion zu analogisieren«.⁴

2 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 102.

3 Jüngere Texte von Schambeck erscheinen hiergegenüber differenzierter und die »Vorgängigkeit des Eigenen« wird nicht so klar mit der »eigenen« Religion verknüpft (vgl. Kap. III.10, Fußnote 19).

4 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 103.

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-inklusive 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).

Interreligiöse 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. 199). 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.3, Fußnote 103). Dieser schlichte Satz zeigt zugleich in großer 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. auch Kap. 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 Totalität« (vgl. Kap. II.2, Fußnote 10), 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. 191).

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.3, Fußnote 104). 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.⁵ 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.3, Fußnote 87). 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.«⁶ Hermeneutische Ansätze des Fremden (vgl. Kap. III.4) 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.«⁷ Der Appell, in interreligiöser Bildung *erfahrene* Fremdheit nicht durch eine *inszenierte* Fremdheit zu ersetzen (vgl. Kap. III.5, Fußnote 29), wird damit noch einmal in seiner ganzen Tragweite illustriert.⁸

»Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schwiegen«, könnte man mit Wittgenstein einwenden.⁹ 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

5 M. Fischer/H.-D. Gondek/B. Liebsch (Hg.): Vernunft im Zeichen des Fremden, S. 10.

6 Y. Nakamura: Xenosophie, S. 249.

7 Ebd. Die systemisch verstandene Beziehung zwischen Andersheit und Fremdheit verweist bereits auf Kontexte des folgenden Kapitels V.

8 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. B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 455.

9 Wittgenstein, Ludwig: Tractatus Logico-Philosophicus 7, vgl.: <https://www.gutenberg.org/files/5740/5740-pdf.pdf>, S 162 (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

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.3, Fußnote 158). 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*.

Streib weist mit Nakamura darauf hin, dass Entwürfe des interreligiösen Lernens offen bleiben sollen für die »Begegnung mit dem unerwarteten Fremden« (vgl. Kap. III.6, Fußnote 43). 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.3, Fußnote 120). 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.3, Fußnote 140).

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. Kap. II.3, Fußnote 3). 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.3, Fußnote 42). 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.3, Fußnote 143, vgl. auch Kap. V.3.3.3).

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.¹⁰ 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.¹¹ 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 sich unterscheidende Perspektive auf jene Tradition haben.¹² 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. Jahrhunderts 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 Fremdheitserfahrung zu berücksichtigen, ist eine wichtige Richtschnur interreligiöser

10 K. Meyer: Impulse zu existenziellen Fragen – durch fremde religiöse Traditionen, S. 21.

11 K. Meyer: Grundlagen interreligiösen Lernens, S. 360-419, bes. S. 419.

12 Ebd., S. 397f.

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.3, Fußnote 142), 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. Kap. IV.3, Fußnote 59 u. 61). 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. 189). 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 grund-

sätzliche 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.«¹³

Dies soll insbesondere mit Blick auf die Frage der *Macht* in den folgenden Kapiteln V und VI 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).«¹⁴ 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.5.6), verweist diese Spur auf wichtige Konsequenzen für interreligiöse Bildungsprozesse.

4.4 Chiasmatische 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 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. S. 188f.). Durch diese geteilte Leiblichkeit eröffnet sich bei Merleau-Ponty ein Raum der Intersubjektivität, der viele Probleme löst, an denen Husserls egoologisch 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«.

13 Reinhold Boschki: »Subjekt«, in: WiReLex (2017), URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

14 Ebd.

Der Wunsch nach einer Reinheit/Ganzheit des »Eigenen« lässt sich in der religionspädagogischen Literatur zu interreligiöser Bildung an vielen Stellen beobachten. Bettina Brandstetter beschreibt mit Blick auf die Elementarpädagogik, wie beispielsweise Kindergärten immer wieder als »heile Welt« konstruiert und zugleich als ein Ort explizit oder implizit christlicher Früherziehung verstanden werden. In interreligiösen Lerneinheiten wird mit diesem Verständnis dann auf »ferne, fremde Kulturen und Religionen« geblickt.¹⁵ Doch diese Dichotomie aus »heiler Welt« des »(christlichen) Eigenen« und »fremden (nichtchristlichen) Kulturen und Religionen« lässt sich nicht aufrechterhalten, was, wie Brandstetter aufzeigt, zu vielseitigen Irritationen in der pädagogischen Praxis führt (vgl. Kap. III.11, Fußnote 8 u. 9).

Mit Merleau-Ponty ist ein lebensweltlicher Raum als eine immer schon geteilte Sphäre zu verstehen, die voller Ambiguität ist (vgl. Kap. IV.4.5) und in der sich oftmals nicht klar zwischen »eigen« und »fremd« unterscheiden lässt. Ähnliches gilt für die menschliche Erfahrung selbst. Eines der wesentlichen Momente, mit denen Waldenfels die Erfahrung des Fremden beschreibt, ist die sogenannte »Diastase«: also ein »Differenzierungsprozess, in dem das, was unterschieden wird, erst entsteht« (vgl. Kap. IV.3, Fußnote 157). »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 Unerfahrbarkeit differenziert. Während die subjektive Erfahrung noch versucht, das erfahrene »Fremde« zu erfassen, hat sie eine erste Antwort in ihrer Reaktion längst gegeben. Ein solches Konzept der Verantwortlichkeit ist nach Waldenfels dem »response« der behavioristischen Theorie näher als manch »erbaulichem« Konzept aus der Dialogphilosophie (vgl. Kap. IV.3, Fußnote 148).

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.1, Fußnote 4 u. Kap. III.6, Fußnote 26). 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. Im zeitlichen Ablauf folgt auf das Empfinden des »Komisch«-seins das Lachen, dann die Beschreibung der Irritation, der Unverständlichkeit. Generalisierte Aussagen schließlich wie »Das Fremde macht unsicher« sind wohl verstecktes Zeugnis einer tiefgehenden Reflexion des Autors selbst, der diese als Erfahrung von »Fremdheit« aus *einer dritten Position* heraus beschreibt (vgl. Kap. IV.4.5). Vom »Eigenen« als Gegensatz zum »Fremden« jedoch ist interessanterweise in der ganzen Passage nicht ein einziges Mal die Rede.

Im Bedeutungsfeld des Waldenfels'schen 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 eine *Reaktion* auf Vorangegangenes. Nicht ohne

15 B. Brandstetter: Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln, S. 102.

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.3, Fußnote 103 u. Kap. II.2.1). Jedes Bewusstwerden »eigener« Erfahrungsgrenzen ist eine Reaktion auf »Fremdes«. Dieses Verständnis aber steht in einer deutlichen Diskrepanz zur expliziten, affirmativen Konstruktion des »Eigene« als »heile Welt«, wie sie etwa von Brandstetter aufgezeigt wird.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Begriffe des »Eigene« und »Fremde« weiterer Klärung bedürfen. Die Überlegungen haben erhebliche Konsequenzen für die zentrale Diskussion darüber, was die Rede von der »eigenen Perspektive« und »Fremdheit« in interreligiöser Bildung bedeutet. In Kapitel V 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.2, Fußnote 1). 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.3, Fußnote 68). 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. 178) der subjektiven Erfahrung erhöhen kann, wenn ein Subjekt versucht, andere/fremde Perspektiven einzubeziehen, welche die Wirklichkeit der Dinge durch sich unterscheidende 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 Abschnitt 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 »zukunfts-fähigen Religionsunterricht«, in der oft das Stichwort »Kontextualität« hervorgehoben wird.¹⁶ In der Diskussion um das Begegnungslernen wird bereits um die regional oder

16 Henrik Simojoki: »Königsweg oder Sargnagel? – Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts«, in: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki et

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.3, Fußnote 78). 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.10, Fußnote 41). 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. 194f.) 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.¹⁷ 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).

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:

al. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 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.*

17 T. Sundermeier: *Den Fremden verstehen*, S. 69; Sundermeier bezieht sich dabei auf Torsten Habbel: *Der Dritte stört. Emmanuel Levinas – Herausforderung für politische Theologie und Befreiungsphilosophie.*, Mainz: Grünewald 1994, S. 104-130.

»Je sauberer das Fenster ist, umso weniger sehe ich das Fenster und seine Scheibe.«¹⁸ 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‹«¹⁹ 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.«²⁰

Sich dem Reichtum weltanschaulicher Perspektiven zu öffnen, kann den subjektiven Horizont erweitern, aber es ist niemals ein Reichtum, der aus dem »Eigenen« selbst erwächst 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.3, Fußnote 11) gegenwärtig ist. Doch indem eine Perspektive die Sicht auf die »Sachen selbst« eröffnet, verdeckt sie aber andere Perspektiven, was Husserl »Abschattungen« nennt (vgl. Kap. IV.3, Fußnote 18). Das »Sichtbare« verbirgt zugleich »Unsichtbares« (vgl. S. 189). Waldenfels unterstreicht mit Merleau-Ponty und Lévinas die Unmöglichkeit einer »Gesamtschau« durch eine Theorie, die keine »Abschattungen« mehr aufweisen würde. Im Folgenden

18 Übersetzt aus dem Englischen, vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=Kvsov6OuTWs> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

19 Y. Nakamura: Xenosophie, S. 263.

20 Ebd., S. 261.

sollen einige »Abschattungen« bzw. »Überschüsse« von phänomenologischen Zugängen selbst 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, Fremdlich, Fremdlein oder Fremdwelt«, die Waldenfels von Husserl übernimmt (vgl. Kap. IV.2, Fußnote 3), 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.9, Fußnote 6). Kasparis »Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik« schließt in ähnlicher Weise mit folgenden Sätzen:

»Die Didaktik fremder 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).«²¹

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, die 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

21 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 448.

im Religionsunterricht tatsächlich so allgegenwärtig zu sein, dass jedes Fundament des Eigenen unsicher erscheint. Der »Überschuss« des Fremden kann eine überwältigende Erfahrung werden, die den Religionsunterricht als Ganzes in seiner Form hinterfragen kann.

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. 109)? 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. IV.3, Fußnote 149). Indem das Subjekt immer schon mit der Welt »verschränkt« ist, wirken »äußere« 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 Fremdenbegriff für innere und äußere Welt entspricht sich vielfach. Auch in Waldenfels' Philosophie entdeckt Nakamura eine »stillschweigende[] Analogisierung von Trans- und Interdiskursivität«²² (vgl. auch Kap. V.3, Fußnote 339). 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 Fremdenbegriffs herrührt: Husserls Phänomenologie erforscht wie erörtert die Grundlagen der Erkenntnisbildung – und sucht über *spezifische* Erkenntnis Kontexte hinweg nach deren *gemeinsamer* Basis.²³ 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 Fremdheitskonzept betont die Widerständigkeit des Fremden, das auch Waldenfels anspricht,

22 Y. Nakamura: Xenosophie, S. 116.

23 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.

wenn er vom »Stachel des Fremden« schreibt (vgl. S. 199). 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 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*²⁴, 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 »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«.²⁵ 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.²⁶ In der frühen Selbstbezeichnung der Phänomenologie als »deskriptive Psychologie« (vgl. Kap. IV.2) zeigt sich ebenso die große Bedeutung der Deskription als Methode. Darüber hinaus besteht in der Phänomenologie eine Tendenz, von der »Passivität des menschlichen Geistes«²⁷ auszugehen, der die Welt wahrnimmt, erfährt, auch erträgt (vgl. auch Kap. IV.3, Fußnote 115), jedoch weniger aktiv beeinflusst bzw. der es vermeiden soll, andere einem eigenen egoistischen »Interesse« unterzuordnen (vgl. Kap. IV.3, Fußnote 110).

24 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. B. Waldenfels: Einführung in die Phänomenologie, S. 132.

25 T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 83.

26 Vgl. K. Meyer: Grundlagen interreligiösen Lernens, S. 321f.; H. Kumpf: Zur Didaktik interreligiösen Lernens in der Sekundarstufe I und II., S. 228ff. und andere.

27 B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 256.

Eine solche passive Zurücknahme kann einem gewissen christlichen Grundgefühl entsprechen: Das Ich erfährt Gott, es empfängt den Gast, der zu ihm kommt (vgl. Kap. III.5), 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.4.3). 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 (vgl. Kap. III.12.2).

Anderes/Fremdes ist nicht nur Eindruck einer *passiven Erfahrung*, sondern stets auch Ausdruck einer *aktiven Zuschreibung* (vgl. Kap. II.5). Daher gilt es gegenüber den Möglichkeiten einer »nativistischen« Gegenerzählung (vgl. auch Kap. VI.3.3.2), 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.

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 zei-

gen, 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 nichtchristlicher Religion erörtert wird, vgl. Kap. III. 9). Oft zeigen sich diese impliziten Unterscheidungen zudem wenig sensibel für Prozesse des Otherings (vgl. Kap. III.11 u. 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 Fremdeheitsbegriffs nicht ohne Schwierigkeiten ist.

5. Stand der Untersuchung und Ausblick auf das folgende Kapitel

An dieser Stelle befindet sich vorliegende Studie an einem wichtigen Punkt, an dem aus otheringtheoretischer Sicht einige Schwierigkeiten des phänomenologischen Fremdbegriffs deutlich geworden sind. Dennoch hinterfragen phänomenologische Theorien bei genauerer Betrachtung die klare Differenz von »Eigenem« und »Fremdem«, die wie aufgezeigt in vielen religionspädagogischen Ansätzen (vgl. Kap. III.12) zumindest untergründig weiterhin eine große Rolle spielt. In seiner Bedeutung hervorgehoben ist demgegenüber das oft geäußerte religionspädagogische Anliegen, Perspektivität und individuelle Fremdheitserfahrungen ernstzunehmen und über diese nicht hinwegzugehen. Was dies vor dem Hintergrund der Erörterungen dieses Kapitels bedeuten kann, ist erst noch genauer zu klären.

Wie dargelegt werden Erfahrungen und Zuschreibungen von Fremdheit durch innere Dispositionen eines Subjekts mitbestimmt, das wiederum mit äußeren Strukturen der Welt verbunden ist. Somit erscheint es gewinnbringend, neben dem Begriff des »Fremden« den *Begriff des »Eigenen« bzw. der »eigenen Perspektive«* noch stärker zu klären. Wenn das Subjekt als Ausgangspunkt von Fremdheitserfahrungen 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 welche Konsequenzen hat dies für subjektive Fremdheitserfahrungen? 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« verbunden sind – 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 interreligiöser Bildung*. Eine Untersuchung des Ord-

nungsbegriffs birgt noch ein weiteres Potential: Ordnungskontexte von Fremdhheitszuschreibungen und -erfahrungen zu beachten, ermöglicht es, *Vereindeutigungen 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 Fremdhheitsbegriffs 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 u. 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.3, Fußnote 1). 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.

1.1 Ambivalenz des Ordnungsbegriffs/Ordnungsvielfalt in interreligiöser Bildung

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

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.

Mithilfe des Ordnungsbegriffs lassen sich so auch konkrete Unterrichtssituationen betrachten: Bereits in der Einleitung vorliegender Studie wurden die Beispiele von Karlo Meyer und Heinz Streib aufgeführt. Beide beschreiben, wie Kinder beim Hören eines Adhāns in Gelächter ausbrechen, doch der weitere Fortgang der Unterrichtssituationen bei Meyer und Streib unterscheidet sich stark. Im ersten Beispiel kann das Lachen von der Lehrkraft eingeordnet und pädagogisch aufgefangen werden, am Ende des zweiten Beispiels steht eine Beinahe-Prügelei auf dem Pausenhof (vgl. Kap. I.1, Fußnote 4 u. 5). Die Kontexte, in denen der Adhān jeweils erklingt, sind auf vielfältige Art und Weise geordnet: Es herrschen – auch abhängig von der Lerngruppenzusammensetzung – in jedem Kontext Erwartungen vor, was in der Situation passend erscheint und was nicht. Solche Erwartungen werden ebenso vom »bereichsspezifischen und abstrakten Vorwissen« der Beteiligten und den »Zwecken« ihrer Kategoriennutzung geprägt (vgl. Kap. II.3.3). Bereits hier zeigt sich eine Vielzahl verschiedener Ordnungen, die für die Untersuchung interreligiöser Lernsituationen relevant sein können.

In einer Erweiterung des Beispiels bei Meyer erklärt die Lehrerin der Klasse, dass sich »Aischa aus der Nachbarklasse« durch das Lachen verletzt fühlen könnte. Weiterhin überlegt Meyer, was ein »Vater von einem Kind aus der Klasse« äußern könnte: »Das rufen die immer vor einem Attentat. Ihr solltet lieber in die Kirche gehen als euch so etwas anzuhören« (vgl. Kap. I.1, Fußnote 6 u. 7). In der Aussage des Vaters erscheint der

1 Vgl. auch Gerhard Wahrig/Hildegard Krämer/Harald Zimmermann (Hg.): Brockhaus – Wahrig. Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden. Vierter Band K – OZ, Wiesbaden: Brockhaus 1982, S. 922f.

2 Ulrich Willems/Astrid Reuter/Daniel Gerster (Hg.): Ordnungen religiöser Pluralität. Wirklichkeit – Wahrnehmung – Gestaltung (= Schriftenreihe »Religion und Moderne«, Band 3), Frankfurt, New York: Campus 2016.

Gebetsruf mit gesellschaftlichen Stereotypen zum Islam verknüpft. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch ein anderes bereits aufgeführtes religionspädagogisches Beispiel zum Thema Adhān: In »Interreligiöses Lernen narrativ« erzählt Mirjam Zimmermann eine Geschichte, in der ein junges Mädchen namens Lena das Gebet ihrer muslimischen Nachbarn als »seltsamen Singsang wie aus einer anderen Welt« erfährt (vgl. Kap. III.3, Fußnote 35).

Weitere zu betrachtende Ordnungsebenen ergeben sich so auch aus der religionspädagogischen Darstellung der Beispiele. Die Formulierung »Aischa aus der Nachbarklasse« etwa lässt sowohl räumliche Ordnungen (»Nachbarklasse«) als auch gesellschaftlich-kulturelle Zuordnungen (»Aischa«) anklingen (ähnlich wie bei der Formulierung: »Singsang wie aus einer anderen Welt«). Hier kann beispielsweise untersucht werden, wie verschiedene religionspädagogische Ansätze das Thema »Fremdheit« darstellen. Indem sich vorliegende Studie auf bestimmte Ansätze bezieht, strukturiert aber auch sie selbst 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«³ (vgl. auch Kap. II.3, Fußnote 9). 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?

Das vorangegangene Kapitel schloss auch mit der Frage, wie Subjekt und Wahrnehmung des Eigenen durch Ordnungsstrukturen vorgeprägt werden (vgl. Kap. IV.5). Wie prägen eigene Ordnungen den, wie Husserl es formulieren würde, »Ichblick auf etwas«⁴ bzw. den »Ichstrahl«⁵, mit dem die Dinge der Aufmerksamkeit des Ichs gewahrt 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)

3 B. Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden, S. 72.

4 E. Husserl: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch (= Hua III), S. 81.

5 Ebd., S. 231.

stehen. Husserls Thesen von einem »reinen Bewusstsein« wurden daher wie ausgeführt 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«⁶ finden. Hier schreibt er: »Es steht außer Zweifel, dass Neurophysiologie und Neurobiologie mit ihren neusten Methoden der Phänomenologie auf befruchtende, aber auch auf beunruhigende Weise nahe gerückt sind.«⁷ 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 Prägnungen spielen hierbei eine bedeutsame Rolle).

Bereits diese erste Übersicht zeigt eine Vielzahl möglicher Ordnungen, mit denen Individuen konfrontiert sein können. Reuters anfangs zitierter Appell »zuallererst die eigene Ordnung verstehen« entpuppt sich also als eine herausfordernde, »unordentliche« Aufgabe: Die »eigene Ordnung« – das ist ein weites Feld, bestehend aus einer Vielzahl möglicher zu untersuchender Ordnungen. Sie lassen sich nicht in ihrer Komplexität darstellen.

1.2 Ordnungstheorien und ihre Rezeption in interreligiöser Bildung

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

6 Bernhard Waldenfels: Phänomenologie der Aufmerksamkeit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004, S. 142-154, bes. S. 143.

7 Ebd., S. 143.

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«⁸, 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 Willems⁹, der seinen Ansatz von »interkultureller Kompetenz« auch auf systemtheoretische Erkenntnisse stützt, oder das Jahrbuch für konstruktivistische Religionspädagogik, herausgegeben von Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis und Hanna Roose.¹⁰ Bernhard Dressler nimmt ebenso in zahlreichen Beiträgen¹¹ 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 und Bettina Brandstetter dar.¹² 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.¹³ Vorliegende Studie kann deshalb der Rezeption des Waldenfels'schen Fremdbegriffs in der Religionspädagogik noch weitere Aspekte hinzufügen.

-
- 8 B. Waldenfels/P. Gehring/A. Gelhard: Phänomenologie braucht einen langen Atem, S. 1114.
 9 Bspw. J. Willems: Interkulturalität und Interreligiosität; J. Willems: Interreligiöse Kompetenz.
 10 Bspw. Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.): Religiöse Pluralität (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Band 8), Babenhausen: Lusa 2017.
 11 Bspw. B. Dressler: Religiöse Bildung und Schule und viele weitere Beiträge.
 12 Bspw. B. Grümme: Vom Anderen eröffnete Erfahrung; B. Grümme: Heterogenität in der Religionspädagogik; B. Brandstetter: Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln.
 13 Vgl. T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde, S. 370-376, besonders im Vergleich zu der Länge des didaktischen Teils, S. 250-448.

2. Philosophische Verbindungslinien – zersplitterte Weltordnung und die Subjektfrage

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: Inwiefern gehen die Ordnungen der Welt aus dem Subjekt hervor bzw. inwiefern 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.¹

»Gelungenes Handeln und Erkennen bedeutet aufs Ganze gesehen *Reproduktion* der kosmischen Ordnung im Leben des Einzelnen und der Polis, bei aller klugen 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.«²

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

1 B. Waldenfels: *Ordnung im Zwielficht*, S. 117.

2 Ebd., S. 118.

»Herausforderung« dar.³ 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 Ordnung ruft die Frage wach 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.«⁴

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«⁵ 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.

Luhmann

NIKLAS LUHMANN verfolgt einen »radikal antihumanistischen« Theorieansatz.⁶ 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.⁷ 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.⁸ Für Luhmann ist ein Merkmal moderner Gesellschaften, dass

3 Marina Münkler/Werner Röcke: »Der ordo-Cedanke 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: Akademie 1998, S. 701-766.

4 B. Waldenfels: Ordnung im Zwielficht, S. 119.

5 Ebd.

6 Niklas Luhmann: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997, S. 35.

7 Dieter Lenzen (Hg.): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002, S. 82; vgl. auch Margot Berghaus: Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie, Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2011, S. 32-34.

8 Vgl. Novalis: Fragment Nr. 2167 nach der Zählung der Ausgabe von Ewald Wasmuth, Fragmente II, Heidelberg 1957, zitiert nach N. Luhmann: Beobachtungen der Moderne, S. 49.

ihre Eigenwerte »in der Modalform der Kontingenz« formuliert sein müssen.⁹ Eine von einem beobachtenden Gott vorgegebene Gesamtordnung, auf die sich die Kontingenzen in der Welt zurückführen lassen¹⁰, 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«.¹¹ 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«.¹² 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«¹³ markiert. Bis zur Emeritierung im Jahr 1993 und darüber hinaus arbeitet Luhmann unermüdlich an Theoriekonzeptionen für 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 Sozialforschung¹⁴, sodass sich manche nicht sicher sind, ob sie Luhmann als Soziologen bezeichnen sollen.¹⁵

Luhmann konstatiert eine Theoriekrise¹⁶ der soziologischen Gesellschaftsbeschreibung, die er mit seiner Forschung zu überwinden versucht. Auch wenn er seine Theo-

9 Ebd., S. 47.

10 Ebd., S. 106-115.

11 Niklas Luhmann: *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984, S. 30.

12 Niklas Luhmann: »Neuere Entwicklung in der Systemtheorie«, in: *Merkur* 42 (1988), S. 292-300, hier S. 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: Fink 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)

13 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 L. Schneider: *Grundlagen der Soziologischen Theorie. Band 2: Garfinkel – RC – Habermas – Luhmann*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2009, S. 273.

14 G. Kneer/A. Nassehi: *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*, S. 7f.

15 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 427.

16 G. Kneer/A. Nassehi: *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*, S. 8-10.

rie nicht dem Fach der Philosophie zugeordnet wissen will,¹⁷ 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.¹⁸ Luhmann lehnt daher grundlegende Fragestellungen ab, nach der sich viele Philosophien seit der Antike ausrichten: beispielsweise die Frage nach dem Sein/Nichtsein der Dinge.¹⁹ Auch ein transzendentes Verständnis von Subjektivität, wie es etwa Husserl vertritt, lehnt Luhmann ab.²⁰ 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 Gegenstands 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.²¹ Als maßgeblich für seine Theorie nennt Luhmann daher auch selbst »die Beschäftigung mit Parsons und Husserl, also die Zusammenschließung von Sinnanalyse und Funktionsbegriff«.²² Manche Thesen von Husserls Philosophie klingen so bei Luhmann in abgewandelter Form erneut an.

Wichtig für Luhmanns »fachöffentliche Wirkungsgeschichte«²³ in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren ist die sogenannte Luhmann-Habermas-Kontroverse.²⁴ Hier wird Luhmann von Habermas u.a. kritisiert, Denkfehler aus Husserls »monologischem« Ansatz zu wiederholen²⁵ 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.²⁶ Während Luhmann der Öffentlichkeit zunächst vor allem als »Anti-Habermas« bekannt

17 Helga Gripp-Hagelstange: Niklas Luhmann. Eine erkenntnistheoretische Einführung, München: Fink 1995, S. 130.

18 Ebd., S. 15-31.

19 Ebd., S. 15.

20 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.

21 Andreas Reckwitz: »Die Logik der Grenzerhaltung und die Logik der Grenzüberschreitungen: Niklas Luhmann und die Kulturtheorien«, in: Günter Burkart/Gunter Runkel (Hg.), Luhmann und die Kulturtheorie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004, S. 213-240, hier S. 218.

22 Niklas Luhmann: Short Cuts, Frankfurt a.M.: Zweitausendeins 2002, S. 16f.

23 G. Kneer/A. Nassehi: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, S. 11.

24 Vgl. Jürgen Habermas/Niklas Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1971.

25 Ebd., S. 177 u. 188.

26 M. Berghaus: Luhmann leicht gemacht, S. 20-22.

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.²⁷ Auch für vorliegende Studie stellt Luhmanns Theorie ein interessantes Gegengewicht zu stark normativen Ansätzen wie der in Kapitel VI näher behandelten postkolonialen Theorie dar.

Foucault

In einer spannungsreichen Beziehung zu Luhmann steht 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.«²⁸ 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.²⁹

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 demonstrieren«.³⁰ 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.«³¹ 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«.³² In seiner Einführung in das Werk

27 C. Kneer/A. Nassehi: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, S. 11f.

28 Michel Foucault: Schriften. Vierter Band, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2005, S. 94.

29 Foucault bezieht sich auf Husserl vor allem anhand seiner Lektüre der Phänomenologie Merleau-Pontys, bei dem er selbst Veranstaltungen besuchte, vgl. B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 525f.

30 »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, einschließlic vielleicht derjenigen Machtsysteme, aus denen diese meine Bücher hervorgegangen sind – nun gut, umso besser«, vgl. Michel Foucault: Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin, Berlin: Merve 1976, S. 49; vgl. auch Michel Foucault: Schriften. Zweiter Band, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002, S. 887f.

31 M. Foucault: Schriften. Vierter Band, S. 960.

32 Vgl. die entsprechende Aufstellung bei Thomas Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität, Berlin [u.a.]: Argument-Verl 1997, S. 24, vgl. auch S. 27, Fußnote 10.

Foucaults schreibt Hinrich Fink-Eitel, man könnte, wenn man es nicht wüsste, die Bücher Foucaults sogar »für die Werke verschiedener Autoren halten«.³³

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.³⁴ 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.³⁵ Zu Beginn steht die »diskursive Phase«³⁶, die untersucht, wie sich gesellschaftliche Wissens-Diskurse und ihre diskurseigenen 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 Gesamtwerk³⁷, 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«³⁸. Diese wird vor allem in den letzten Bänden einer Reihe zum Thema »Sexualität und Wahrheit« (1984) ausgefaltet.

33 Hinrich Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung, Hamburg: Junius 1997, S. 10.

34 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, 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: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit (= Internationaler Merve-Diskurs, Band 77), Berlin: Merve 1978, S. 56; vgl. auch Michel Foucault: Schriften. Dritter Band, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2003, S. 214.

35 Michael Ruoff: Foucault-Lexikon. Entwicklung, Kernbegriffe, Zusammenhänge, Paderborn: Fink 2007, S. 53f.; T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 28f.

36 M. Ruoff: Foucault-Lexikon, S. 21-37.

37 Ebd., S. 37-52.

38 Ebd., S. 52-60.

Waldenfels

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. Einen 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.³⁹ Auch die Deutung seines zentralen Begriffs der »Antwortlichkeit« als behavioristische Responsivität (vgl. Kap. 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 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.⁴⁰ 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.

39 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 430.

40 Ebd., S. 433f. u. S. 442-444.

3. Vertiefte Betrachtung systematischer Perspektiven auf Ordnungen 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'S¹ Theorie auf der grundlegenden Setzung, »dass es Systeme gibt«². Auf dieser Grundlage erörtert Luhmann u.a. wie »Ordnung aus Unordnung, Systeme aus der Komplexität der Welt, Ordnung aus Chaos entsteht«.³ 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.«⁴

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.«⁵ 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 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«

1 Zu Einführung in das Werk Luhmanns vgl. bspw.: Detlef Krause: Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann, Stuttgart: Lucius & Lucius 2005; G. Kneer/A. Nassehi: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme; M. Berghaus: Luhmann leicht gemacht; H. Gripp-Hagelstange: Niklas Luhmann.

2 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 30.

3 Richard Münch: Soziologische Theorie. Band 3: Gesellschaftstheorie, Frankfurt a.M., New York: Campus 2004, S. 222.

4 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 115f.

5 Ebd., S. 599.

Gesellschaftsbegriff.⁶ Er bezeichnet es gar als »Erkenntnisblockierung«, anzunehmen, »dass eine Gesellschaft aus konkreten Menschen und aus Beziehungen zwischen Menschen besteht«. ⁷ 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 alltagsprachlich 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«⁸, folglich sind Operationen die »Letztelemente des Systems«⁹. 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.¹⁰ 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.«¹¹ 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.

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«. ¹² Da die Welt so komplex ist, folgt daraus immer ein »Komplexitätsgefälle«¹³ 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

6 N. Luhmann: Die Gesellschaft der Gesellschaft, S. 35.

7 Ebd., S. 24.

8 M. Berghaus: Luhmann leicht gemacht, S. 38.

9 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 73 u. S. 46ff.

10 H. Gripp-Hagelstange: Niklas Luhmann, S. 27; vgl. Humberto R. Maturana/Francisco J. Varela: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, München: Goldmann 1987, S. 56 (zitiert nach Gripp-Hagelstange).

11 W. L. Schneider: Grundlagen der Soziologischen Theorie, S. 273.

12 Niklas Luhmann: Rechtssoziologie, Opladen: Westdt. Verl. 1983, S. 31.

13 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 48ff.

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.«¹⁴ 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.«¹⁵ Nicht zuletzt ist dieser Sinnbegriff, der zwischen Aktualität und Potentialität unterscheidet, eine Modifikation einer Husserl'schen Figur¹⁶: Nach ihr vollzieht sich Erfahrung stets im Bewusstsein anderer »Vermögens-Möglichkeiten« (vgl. Kap. IV.3, Fußnote 33).

Konsequenterweise unterscheidet Luhmann in seiner Theorie zwei Arten von Systemen, nicht-sinnverarbeitende und sinnverarbeitende Systeme.¹⁷ 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).¹⁸ 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 reagieren können, umso besser kommen sie in ihr zurecht (wenn zum Beispiel ein Mensch¹⁹ 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.²⁰

Es ist also eine vollkommen systeminterne Komplexität feststellbar, die nach ihren inneren Regeln und Strukturen funktioniert und erst innerhalb des Ordnungssystems

14 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, hier S. 189f.

15 Niklas Luhmann: Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, VS Verl. für Sozialwissenschaften 2009, S. 146.

16 Vgl. H. Gripp-Hagelstange: Niklas Luhmann, S. 51-54.

17 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 18 u. S. 92-147.

18 W. L. Schneider: Grundlagen der Soziologischen Theorie, S. 255.

19 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) Bewusstseinsystem(e), seine Kommunikationssysteme usw.

20 N. Luhmann: Rechtssoziologie, S. 31-39.

nachvollziehbar wird. »Die Reduktion von Komplexität ist das Mittel zum Aufbau von Komplexität.«²¹ 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.«²² 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«²³. »Nur Komplexität kann Komplexität reduzieren. Das kann im Außenverhältnis, kann aber auch im Innenverhältnis des Systems zu sich selbst der Fall sein.«²⁴ Trotz der systemimmanenten Komplexität besteht das Komplexitätsgefälle zwischen System und seiner Umwelt jedoch weiterhin.

Wie gezeitigt 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 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«²⁵ 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.«²⁶

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.²⁷ 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

21 N. Luhmann: Beobachtungen der Moderne, S. 101.

22 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 50f.

23 Ebd., S. 50.

24 Ebd., S. 49.

25 D. Lenzen (Hg.): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, S. 22f.

26 Niklas Luhmann: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch, Opladen: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2008, S. 56.

27 W. L. Schneider: Grundlagen der Soziologischen Theorie, S. 273; vgl. auch G. Kneer/A. Nassehi: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, S. 47-56.

selbst Verschiedenes« erzeugen.²⁸ 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.²⁹ Ein Beispiel für ein allopoietisches System wäre das oben genannte Heizungsthermostat. Obwohl Luhmann nicht so häufig von Allopoiesis, sondern eher von Trivialmaschinen³⁰ 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.³¹

Den Begriff der Autopoiesis versteht Luhmann auch als Synonym zum Begriff der operativen Schließung.³² 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.³³ 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.«³⁴

»Die operative Schließung«, schreibt Schneider hierzu, »ermöglicht Offenheit gegenüber der Umwelt, freilich in einer spezifischen Form.«³⁵

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.«³⁶ 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«.³⁷

28 Humberto R. Maturana: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie, Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg 1985, S. 186.

29 D. Krause: Luhmann-Lexikon, S. 249.

30 Ebd., S. 249f.

31 G. Kneer/A. Nassehi: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, S. 55.

32 D. Lenzen (Hg.): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, S. 22.

33 D. Krause: Luhmann-Lexikon, S. 124.

34 Niklas Luhmann: Die Wirtschaft der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1988, S. 49.

35 W. L. Schneider: Grundlagen der Soziologischen Theorie, S. 274.

36 N. Luhmann: Die Wirtschaft der Gesellschaft, S. 15.

37 M. Berghaus: Luhmann leicht gemacht, S. 43.

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.«³⁸ 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.«³⁹ Für Luhmann sind mit diesem 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 Umwelt⁴⁰ des Systems geben (was wäre da ›Selbst‹ und was wäre ›Fremd‹?), sondern nur im System selbst.«⁴¹

Luhmann ist nicht nur als Systemtheoretiker zu bezeichnen, sondern auch als Konstruktivist.⁴² Es ist jedoch ein Konstruktivismus, der nicht eine außerpsychische 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.⁴³ Im Gegenteil hält Luhmann die korrekte Rekonstruktion von außersystemischen Informationen und ihr »Verstehen« grundsätzlich für sehr unwahrscheinlich. Erschwerend sind bei solchen Rekonstruktions- und Verstehensprozessen oft mehrere Systeme beteiligt, die einander unbekannt bleiben. Zwar können sie »strukturell gekoppelt« sein, wie zum Beispiel das neuronale System des Gehirns und das 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.«⁴⁴ Systeme reagieren nach Luhmann zwar in spezifischer Weise aufeinander – das prozedurale Eigenleben der Systeme in der Umwelt des eigenen Systems können sie nicht

38 Ebd., S. 44f.

39 Niklas Luhmann: Die Realität der Massenmedien, Wiesbaden: Springer VS 2017, S. 13.

40 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. M. Berghaus: Luhmann leicht gemacht, S. 39f.

41 N. Luhmann: Die Realität der Massenmedien, S. 14.

42 N. Luhmann: Die Gesellschaft der Gesellschaft, S. 35.

43 M. Berghaus: Luhmann leicht gemacht, S. 27.

44 D. Lenzen (Hg.): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, S. 27.

durchblicken. Dieses muss in seiner ganzen Komplexität wie alles in der Umwelt letztlich eine »Blackbox« bleiben.⁴⁵

Das Gleiche gilt für die soziale Kommunikation, die Luhmann »nicht, wie vielfach üblich, von der Mitteilung, sondern vom Verstehen her« aufrollt.⁴⁶ Im Verstehen von Kommunikation sind 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.⁴⁷ Luhmann prägt dazu den Satz: »Verstehen ist praktisch immer ein Missverstehen ohne Verstehen des Miss.«⁴⁸

Hier sei noch auf einen weiteren, für vorliegende Studie relevanten Sachverhalt hingewiesen: Luhmanns Beschreibung des Zusammenspiels von *Alter* und *Ego* in der Kommunikation.⁴⁹ 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.⁵⁰ 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.⁵¹ Wiederum sind Missverständnisse hoch wahrscheinlich.⁵²

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).⁵³ 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.«⁵⁴ Um jedoch diese

45 N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 6, S. 58.

46 M. Berghaus: Luhmann leicht gemacht, S. 82.

47 W. L. Schneider: Grundlagen der Soziologischen Theorie, S. 267f.; vgl. N. Luhmann: Rechtssoziologie, S. 72.

48 N. Luhmann: Die Realität der Massenmedien, S. 118.

49 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 195.

50 M. Berghaus: Luhmann leicht gemacht, S. 84.

51 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 195-203.

52 M. Berghaus: Luhmann leicht gemacht, S. 73-97, bes. S. 86.

53 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 195.

54 N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 6, S. 49.

beiden differenzieren zu können, muss ein psychisches System den Mitteilenden (Alter) und sich selbst (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*.⁵⁵ 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« (vgl. Kap. IV.3, Fußnote 38) 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.⁵⁶ 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.«⁵⁷ Dies heißt für Luhmann aber nicht, dass eine Person »nur als kommunikative Fiktion fungierte und psychisch keine Bedeutung hätte«⁵⁸: Sie ermöglicht »es den psychischen Systemen, am eigenen Selbst zu erfahren, mit welchen Einschränkungen im sozialen Verkehr gerechnet wird.«⁵⁹ Personen bzw. Alter und Ego sind folglich beides: Konstruktion eines beobachtenden psychischen Systems und Strukturen sozialer Kommunikationen.⁶⁰ »Personen dienen der strukturellen Kopplung von psychischen und sozialen Systemen.«⁶¹ 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.

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...«⁶² Wichtig ist Luhmann, wie Kommunikation an Kommunikation *anschließt*. Der Fokus liegt also auf der Autopoiesis

55 M. Berghaus: Luhmann leicht gemacht, S. 86.

56 N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 6, S. 145.

57 Niklas Luhmann: Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1992, S. 33f.

58 N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 6, S. 145.

59 Ebd., S. 146.

60 D. Krause: Luhmann-Lexikon, S. 38 Fußnote 135.

61 N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 6, S. 146.

62 N. Luhmann: Die Wissenschaft der Gesellschaft, S. 38f.

sozialer Kommunikationssysteme: Untersucht wird der systemische Unterschied, nach dem das Operieren psychischer Systeme *anderen Regeln* folgt als das sozialer Systeme. »Die unterschiedlichen Rekursionen der psychischen und sozialen Systeme zwingen zur Trennung.«⁶³ Aus diesem Grund wählt Luhmann 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.«⁶⁴

Vor einem solchen Hintergrund kommt Luhmann explizit auf die Konstituierung eines »Alter ego« zu sprechen⁶⁵, 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.«⁶⁶ 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 fremdem Bewusstsein kommen.«⁶⁷ 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 sind kognitive Operatoren insofern, als sie die Berechnung weiterer Kommunikationen ermöglichen.«⁶⁸

Auf dieser Grundlage möchte Luhmann auch den »Begriff der Intersubjektivität« aufgeben. Dieser wird durch das »Konzept des selbstreferentiell-geschlossenen Systems gesellschaftlicher Kommunikation« ersetzt.⁶⁹ 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.«⁷⁰ 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.«⁷¹

Das Luhmann'sche Kommunikationsmodell lässt sich kritisieren. Es ist zu fragen, ob die strikte Trennung von psychischem System und Kommunikationssystem für die

63 N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 6, S. 145.

64 N. Luhmann: Die Wissenschaft der Gesellschaft, S. 24.

65 N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 6, S. 49f.

66 Ebd., S. 50.

67 Ebd., S. 49f.

68 Ebd., S. 52.

69 Ebd., S. 50.

70 Ebd.

71 Ebd., S. 51.

Analyse notwendig und zutreffend ist. Ebenso lässt sich fragen, ob das Modell in Gestalt der Positionen Alter und Ego nicht doch versteckt »aktantenbezogen«⁷² ist – und so in gewisser Weise Luhmanns Ansatz entgegenläuft, die Autopoiesis sozialer Systeme als »Erzeugung von Kommunikation durch Kommunikation« (s. oben) zu verstehen. 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, 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 der Begriff des Selbst innerhalb Luhmanns Systemtheorie zu bewerten?

3.1.2 Selbsterstellung, Selbstreferenz und Selbstbewusstsein

Immer wieder betont Luhmann, dem von ihm so bezeichneten »alteuropäischen Denken« ein »neueuropäisches Denken« entgegensetzen zu wollen.⁷³ In kritischer Weise befasst sich Luhmann so mit erkenntnistheoretischen Fragestellungen, die bereits in Kapitel IV diskutiert wurden: Als ihren Ausgangspunkt wählen klassische Philosophien

72 So bspw. Siegfried J. Schmidt: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur, Münster: Lit 2003, S. 70-82, bes. S. 80.

73 H. Gripp-Hagelstange: Niklas Luhmann, S. 15-31.

die »urphänomenale Situation« des »Ich denke etwas«⁷⁴ – 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 Kantontist ist?«⁷⁵ Viele klassische Konzeptionen verbindet daher das Bemühen, die Vielfalt der Phänomene und Perspektiven auf ein »Identisches« (vgl. Kap. V.2, Fußnote 20) 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 Objekts durch den Begriff der Selbstreferenz ersetzt. »Was man sieht, hängt davon ab, wie man hinsieht«⁷⁶ – 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«.⁷⁷ 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.3, Fußnote 10).

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.«⁷⁸ Das klassische Subjekt wird in Luhmanns Theorie durch »ein empirisch beobachtbares, operativ geschlossenes, selbstreferentielles System ersetzt«.⁷⁹ Luhmann konstatiert somit: »Wir können [...] den Subjektbegriff aufgeben.«⁸⁰ Genauso wenig ist »*daseiende* Objektivität« der letzte Referenzpunkt von Luhmanns Theorie, sondern »vielmehr Prozess, Selbstorganisation, Selbstreferenz«.⁸¹

74 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: Meiner 1976.

75 H. Gripp-Hagelstange: Niklas Luhmann, S. 17.

76 Ebd., S. 23.

77 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 25.

78 H. Gripp-Hagelstange: Niklas Luhmann, S. 27.

79 Niklas Luhmann: »Sthenographie und Euryalistik«, in: Hans U. Gumbrecht (Hg.), Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991, S. 58-82, hier 73?; zitiert nach H. Gripp-Hagelstange: Niklas Luhmann, S. 27.

80 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 111.

81 H. Gripp-Hagelstange: Niklas Luhmann, S. 27.

Selbstreferenz wird so verstanden zur Selbstorganisation und so zur Selbstherstellung. In der Referenz der systemischen Prozesse 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 Fremddreferenz wird für die Luhmann'sche Systemtheorie zur »Leitdifferenz«, nach der sie sich ausrichtet.⁸²

Das systemtheoretische Selbstkonzept unterscheidet sich 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.4.3.2 u. 4.3.1). Luhmann führt das Selbst wie gesagt nicht auf ein menschliches Subjekt zurück, 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 Fremddreferenz unterscheiden kann« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 39). 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.⁸³ Sie verknüpfen diese Beobachtungen in einer für sie sinnhaften Weise (vgl. S. 239 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 Bewusstseinsysteme bezogen wird.«⁸⁴ 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.«⁸⁵

Da Beobachtung ebenfalls nur als eine spezielle Form des systemischen Operierens gesehen wird⁸⁶, 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 beziehen, sodass Selbstreferenz zum Mittel der autopoietischen Selbst(re)produktion wird.⁸⁷ Gleichzeitig wohnt dem

82 Den Begriff der Leitdifferenz grenzt Luhmann von dem Begriff der Supertheorie (vgl. Kap. V.2, Fußnote 12) 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. N. Luhmann: Soziale Systeme, 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. zu Kuhns Paradigmbegriff auch Kap. V. 3, Fußnote 169 u. 170.

83 M. Berghaus: Luhmann leicht gemacht, S. 44.

84 N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 6, S. 47.

85 G. Kneer/A. Nassehi: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, S. 63.

86 M. Berghaus: Luhmann leicht gemacht, S. 43.

87 Im Anschluss an Gotthard Günther spricht Luhmann hier auch von Autoreferentialität, vgl. N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 6, S. 64.

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.«⁸⁸ 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«.⁸⁹ Luhmann schreibt: »Ein System, das sich selbst reproduzieren kann, muss sich selbst beobachten und beschreiben können.«⁹⁰

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«.⁹¹ 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.«⁹² 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«.⁹³ 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.«⁹⁴ Damit, so Zimmermann besonders im Hinblick auf die Husserl-Referenzen in Luhmanns Werk, versuche dieser »[d]ie Abschaffung des Subjekts in den Schranken der Subjektphilosophie«.⁹⁵

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.«⁹⁶ Auf diese Weise gerät Luhmann in ein Dilemma, das Zimmermann als »Quadratur des Kreises«⁹⁷ beschreibt: Luhmann möchte die Welt »system-

88 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 618.

89 Ebd.

90 Ebd., S. 619.

91 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.

92 Ebd., S. 858.

93 Ebd., S. 860.

94 Ebd., S. 869.

95 So der Titel seines Aufsatzes.

96 K. Zimmermann: Die Abschaffung des Subjekts in den Schranken der Subjektphilosophie, S. 860.

97 Ebd.

misch« 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.⁹⁸ Dies liege auch daran, dass Luhmann in seiner Theorie kein »Außen gegenüber dem System« zulasse.⁹⁹ »Es gibt kein Außen, also stelle ich mich selber her.«¹⁰⁰

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.«¹⁰¹

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.¹⁰²). 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 des Systems ist der Immanenzstandpunkt: Was vordem in der Phänomenologie Bewusstsein war, ist nun System.«¹⁰³

Hier ist jedoch noch ein für Luhmanns Theorie wichtiger Aspekt zu beachten – den der *Zeit*. Luhmann schreibt: »Das System wird aus instabilen Elementen gebildet.«¹⁰⁴ 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.«¹⁰⁵ Luhmann schreibt: Systeme »setzen sich selbst als Produktion ihrer Selbstproduktion voraus.«¹⁰⁶ Wenn der Tem-

98 »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. B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 443f.

99 Ebd., S. 442. In der Tat weist Luhmann immer wieder darauf hin, dass kein System »seine Operationen außerhalb seiner Grenzen durchführen« könne, vgl. N. Luhmann: *Soziologische Aufklärung* 6, S. 50.

100 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 444.

101 N. Luhmann: *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, S. 30.

102 M. Berghaus: *Luhmann leicht gemacht*, S. 72.

103 K. Zimmermann: *Die Abschaffung des Subjekts in den Schranken der Subjektphilosophie*, S. 865.

104 N. Luhmann: *Soziale Systeme*, S. 77f.

105 C. Kneer/A. Nassehi: *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*, S. 60.

106 N. Luhmann: *Soziale Systeme*, S. 70.

poralisierungsbegriff¹⁰⁷ 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«. ¹⁰⁸ Ein reines überdauerndes Selbst des Systems gibt es damit ebensowenig 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. Kap. IV.3, Fußnote 56). So gesehen wird der *vorherige* Zustand des Selbst zur *Voraussetzung* des *aktuellen* Selbst. ¹⁰⁹

Um sich vor dem Selbsterfall 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. ¹¹⁰ Das aktuelle Selbst ist deshalb nie mit dem historischen gleichzusetzen und nie als »Totalität« des gesamten Systems aufzufassen. ¹¹¹ Wenn jedoch innen wie außen 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.3, Fußnote 28). 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.). ¹¹²

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

107 Ebd., S. 70ff., bes. S. 80f.

108 Niklas Luhmann: Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2000, S. 28.

109 B. Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, S. 76.

110 N. Luhmann: Beobachtungen der Moderne, S. 206.

111 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 606.

112 C. Kneer/A. Nassehi: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, S. 62 u. S. 65-80; vgl. auch N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 43f.

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.¹¹³ 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* 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 Otherings 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.¹¹⁴ 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.¹¹⁵ Luhmann argumentiert von der Innenseite der Systeme aus, das »Zwischen« der Systeme liegt nicht in seinem Fokus. Dies liegt auch daran, dass die Dimension der menschlichen »Körperlichkeit« bzw. »Leiblichkeit« von Luhmann nur wenig beachtet wird.¹¹⁶ In diesem (körperlichen) »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 ist.

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,

113 G. Kneer/A. Nassehi: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, S. 54f.

114 Vgl. N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 6, S. 158-159.

115 Vgl. bspw. ebd., S. 51 u. 158.

116 Santiago G. Calise: »A Decorporealized Theory? Considerations About Luhmann's Conception of the Body«, in: Pandaemonium Germanicum 18 (2015), S. 104-125.

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 Erfahrung, Beobachtung zweiter Ordnung

Luhmann versteht wie bereits unter Kapitel V.2 ausgeführt Systemtheorie als »Supertheorie« mit »universalem Anspruch«:

»Es handelt sich um eine Welttheorie, die nichts, was es gibt, auslässt, 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.2, Fußnote 12).

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 die *individuelle* Erfahrung bedeutet. Obwohl Luhmann z. B. von Selbst- bzw. Fremdreferenz spricht, scheint Fremdheit demzufolge kein entscheidendes Thema 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. Wenn Systeme mit operativer Schließung auf ihre komplexe Umwelt reagieren oder füreinander »Blackboxes« darstellen, so sind dies 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, lassen sich vielleicht auch durch den Einfluss von Husserls Phänomenologie erklären, die ebenfalls Probleme mit dieser Unterscheidung hat. Vor allem aber ist zu beachten, worauf der Fokus von Luhmanns Betrachtungen liegt: 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.

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.¹¹⁷ 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.¹¹⁸ 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 Reichweite.« Eine »politische Folgenkontrolle« sei deshalb »in der Theorie selbst« kaum zu leisten.¹¹⁹ Ebenso ernstzunehmen ist auch Luhmanns Skepsis gegenüber stark normativen Ansätzen, die mit ihrem moralisierenden Impetus oftmals eine »Evidenz des Nichtwissens«¹²⁰ kaschieren, und stetig nach einer »gute[n] Gesellschaft hinter der Gesellschaft«¹²¹ suchen – ein Vorhaben mit fraglichem Erfolg. Im Zentrum von Luhmanns Theorie steht dagegen »ein theoriemotivierendes Staunen darüber, dass überhaupt etwas zustandekommt«.¹²²

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.«¹²³

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:

117 Niklas Luhmann: »Am Ende der kritischen Soziologie«, in: Zeitschrift für Soziologie 20 (1991), S. 147-152, hier S. 148.

118 J. Habermas/N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, S. 244. Vgl. zur sog. »Luhmann-Habermas-Kontroverse« auch Kap. V.2.

119 Ebd., S. 403.

120 N. Luhmann: Beobachtungen der Moderne, S. 196.

121 N. Luhmann: Am Ende der kritischen Soziologie, S. 148.

122 Ebd., S. 151.

123 Ebd., S. 149.

»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.«¹²⁴

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 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.«¹²⁵

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«.¹²⁶ 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.¹²⁷ 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«.¹²⁸

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?«¹²⁹

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

124 N. Luhmann: Beobachtungen der Moderne, S. 101.

125 Ebd.

126 H. Gripp-Hagelstange: Niklas Luhmann, S. 146.

127 Ebd., S. 145.

128 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: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2005, S. 53; vgl. auch H. Gripp-Hagelstange: Niklas Luhmann, S. 95f.

129 H. Gripp-Hagelstange: Niklas Luhmann, S. 146.

Flecke aufgeklärt wird.«¹³⁰ 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.¹³¹ Wie ist auf dieser Ebene eine gegenseitige »Aufklärung« über die blinden Flecke möglich? Solche »erkenntnistheoretischen Zweifel« liegen jedoch dezidiert nicht im Fokus der Luhmann'schen Betrachtungen.¹³²

Trotzdem ist es unbestritten, dass seine Theorien wichtige Erkenntnisgewinne ermöglichen. Selbst Kritiker Luhmanns anerkennen, »dass Luhmanns Systemtheorie tiefe Einsichten in das Funktionieren von Systemen«¹³³ bietet. Hier gewähren auch seine Forschungen zur Autopoiesis wichtige Erkenntnisse. Autopoiesis kann als die systemische Ausrichtung nach einer inneren Regelmäßigkeit verstanden werden, die nicht leicht zu verändern ist. Sie ist insbesondere deshalb nicht leicht zu verändern, weil diese innere Regelmäßigkeit 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 Regelmäßigkeit und zweites danach, ihre Differenz zur Umwelt aufrechtzuerhalten, da die Differenz zur Umwelt gerade *in dieser operativen Regelmäßigkeit* begründet liegt.¹³⁴ 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.¹³⁵ Luhmann unterscheidet hier auch zwischen *kognitiven und normativen Erwartungen*: Bei der Korrektur einer kognitiven Erwartung ist das System »lernbereit«, bei einer normativen Erwartung »lernunwillig«.¹³⁶ 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«.¹³⁷ Luhmann schreibt:

130 G. Kneer/A. Nassehi: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, S. 189.

131 Vgl. dazu sehr kritisch B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 443f.

132 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 30.

133 R. Münch: Soziologische Theorie, S. 225.

134 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 55.

135 Vgl. N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 6, S. 146.

136 Niklas Luhmann: »Normen in Soziologischer Perspektive«, in: Soziale Welt 20 (1969), S. 28-48, hier S. 36; vgl. auch N. Luhmann: Rechtssoziologie, S. 40-53.

137 W. L. Schneider: Grundlagen der Soziologischen Theorie, 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: VS Verl. für Sozialwissenschaften 1978, S. 59-90, hier S. 66f.

»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.«¹³⁸

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 erscheinendes 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.«¹³⁹

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

138 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 56.

139 Niklas Luhmann: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2009, S. 37 (Kursivsetzung durch mich).

des Außen gegenüber dem System zulassen. Aber das tut er nicht systematisch. Er überspielt dieses Außen.«¹⁴⁰

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?«¹⁴¹

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,¹⁴² 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 weiterverfolgt werden und in Kapitel V.5 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 FOUCAULT¹⁴³ 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)

140 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 442.

141 N. Luhmann: Am Ende der kritischen Soziologie, S. 147, im Verweis auf Thomas C. Heller: Structuralism and Critique, in: Stanford Law Review 36 (1984), S. 127–198, hier S. 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).

142 N. Luhmann: Am Ende der kritischen Soziologie, S. 150f.

143 Zur Einführung in Foucaults Werk vgl. M. Ruoff: Foucault-Lexikon; T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft; H. Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung; Philipp Sarasin: Michel Foucault zur Einführung, Hamburg: Junius 2005; B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 513-535.

und wird in den folgenden Kapiteln erneut aufgegriffen. Gleichzeitig verknüpft Foucault diese Themen auch mit der Frage des Subjekts und des Selbst. Hierin bestehen Anknüpfungspunkte zur dargestellten Systemtheorie Luhmanns, auch wenn Foucault zu deutlich verschiedenen Antworten gelangt (vgl. Kap. V.3.2.2 u. 3.2.3). Zunächst aber sollen einige zentrale Begriffe aus Foucaults Theorie erläutert werden: Diskurs, Episteme, Dispositiv und wie erwähnt Macht.

Als erste zentrale Phase in Foucaults Werk wird die sogenannte »diskursive Phase« bezeichnet.¹⁴⁴ 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«.¹⁴⁵ Damit unterscheidet sich Foucaults Diskursbegriff von anderen philosophischen Verständnissen. Michael 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.«¹⁴⁶

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.¹⁴⁷ 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 Therapie-maßnahmen 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.¹⁴⁸ Wahnsinn stellt sich so als »Gegenstand eines spezifischen, historisch bedingten Wissens« dar, »das sich nicht notwendig wissenschaftlich entwickelt, sondern seine Quellen in Institutionen und sozialen Prozessen besitzt«.¹⁴⁹

144 M. Ruoff: Foucault-Lexikon, S. 21-37.

145 Michel Foucault: Archäologie des Wissens, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981, S. 74.

146 M. Ruoff: Foucault-Lexikon, S. 15.

147 Vgl. ebd., S. 22-25.

148 Ebd., S. 90.

149 Ebd., S. 24.

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.¹⁵⁰ 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.«¹⁵¹

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.¹⁵²

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.¹⁵³ 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.«¹⁵⁴

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.¹⁵⁵ 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

150 Michel Foucault: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2015, S. 24f.; vgl. auch M. Ruoff: Foucault-Lexikon, S. 106-109.

151 Michel Foucault/Ralf Konersmann: Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch 2000, S. 24f.

152 M. Ruoff: Foucault-Lexikon, S. 30 u. 31.

153 M. Foucault: Die Ordnung der Dinge, S. 14.

154 Ebd., S. 22.

155 M. Ruoff: Foucault-Lexikon, S. 37-52.

Vehikel dienen«. ¹⁵⁶ In »Die Ordnung des Diskurses« schreibt er über sogenannte »Ausschließungssysteme«: »Drei große Ausschließungssysteme treffen den Diskurs: das verbotene Wort; die Ausgrenzung des Wahnsinns; der Wille zur Wahrheit.« ¹⁵⁷ Während in Foucaults frühen Texten Diskurse als autonome Größe angesehen werden, sieht Foucault später Diskurse stärker durch äußere machtvolle 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.« ¹⁵⁸ Foucault schreibt: »Diese Macht ist nicht so sehr etwas, was jemand besitzt, sondern vielmehr etwas, was sich entfaltet [...].« ¹⁵⁹ Erst in seinen späteren Werken befasst sich Foucault ausführlich mit politischer Regierungsmacht ¹⁶⁰ – 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« ¹⁶¹.

Um das Ineinandergehen von diskursiven Grenzziehungen und verschiedenen Formen der Macht besser beschreiben zu können, führt Foucault einen neuen Begriff ein: das *Dispositiv*. ¹⁶² 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.« ¹⁶³ 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,

156 M. Foucault: Schriften. Dritter Band, S. 595.

157 M. Foucault/R. Konersmann: Die Ordnung des Diskurses, S. 16.

158 M. Ruoff: Foucault-Lexikon, S. 147.

159 Michel Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1994, S. 38.

160 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 144f.

161 M. Ruoff: Foucault-Lexikon, S. 161f.

162 Michel Foucault: Die Macht der Psychiatrie. Vorlesung am Collège de France 1973-1974, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2005, S. 29f.

163 M. Ruoff: Foucault-Lexikon, S. 95.

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.«¹⁶⁴ 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.«¹⁶⁵

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.«¹⁶⁶

Ein Dispositiv ist ein »viel allgemeinerer Fall« als die Episteme.¹⁶⁷ 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 ist wahr oder falsch.« Im Gegenzug dazu gestatte das Dispositiv »nicht das Wahre vom Falschen, aber das wissenschaftlich Nicht-Qualifizierbare vom Qualifizierbaren zu trennen.«¹⁶⁸

Foucaults Begriffe Dispositiv und Episteme lassen sich in gewisser Weise mit Thomas Kuhns Begriff des Paradigmas vergleichen.¹⁶⁹ 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.«¹⁷⁰ Dies ist ganz im Sinne des Autorenbegriffs von Foucault, nach dem die Au-

164 Ebd., S. 126.

165 Michel Foucault: *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Vorlesung am Collège de France 1977–1978, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004, S. 175f.

166 M. Foucault: *Schriften. Dritter Band*, S. 392.

167 Ebd., S. 395.

168 Ebd., S. 395f.

169 Vgl. Thomas S. Kuhn/Ian Hacking: *The structure of scientific revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press 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: Univ. of Chicago Press 1983, S. 60f.

170 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: VS Verl. für Sozialwissenschaften 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 Men-

torenfigur eine durch den Diskurs vorgegebene Subjektposition ist, und viele Diskurse eine solche Figur nicht benötigen (vgl. Kap. V.3.2.2).¹⁷¹

Angesichts Foucaults Abkehr von einer theoretischen Orientierung an konkreten Akteur*innen bietet sich in vorliegender Studie 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 zugeordnet 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.¹⁷² Für solche Verbindungen würde Luhmann den Begriff der »strukturellen Kopplung« verwenden (vgl. Kap. V.3, Fußnote 61). Dispositive lassen sich daher besser mit Begriffen wie »struktureller Kopplung« vergleichen, und soziale Systeme eher mit Foucaults »Diskursen«¹⁷³. 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 macht ein Dispositiv zu einem Dispositiv und worin sind sie voneinander abgegrenzt? Es handelt um einen schwer fassbaren und missverständlichen Begriff.¹⁷⁴

Am Beispiel des Machtbegriffs werden Unterschiede zwischen dem Verständnis Luhmanns und Foucaults deutlich. Macht begreift Luhmann vorwiegend als ein Element politischer Systeme.¹⁷⁵ 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.3, Fußnote 119), 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.

schen »Diskursivitätsbegründer«, vgl. Michel Foucault: Schriften. Erster Band, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001, S. 1022.

171 So Foucault in seinem berühmten Vortrag »Was ist ein Autor?«, vgl. M. Foucault: Schriften. Erster Band, S. 1014.

172 M. Foucault: Schriften. Dritter Band, S. 392.

173 Jana Kabobel: Die politischen Theorien von Luhmann und Foucault im Vergleich, Würzburg: Königshausen & Neumann 2011, S. 97-116.

174 M. Foucault: Schriften. Dritter Band, S. 392-410.

175 J. Kabobel: Die politischen Theorien von Luhmann und Foucault im Vergleich, S. 144.

Durch die untergründige Entgrenztheit des Begriffs muss Foucault jedoch einen Verlust an theoretischer Genauigkeit in Kauf nehmen.¹⁷⁶ Bisweilen wird Macht bei Foucault zu einer unklaren, fast schon mystifizierten Größe und verschiedene Aspekte des Machtbegriffs drohen zu verschwimmen.¹⁷⁷ 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.¹⁷⁸ Die These nämlich, alles sei Ausdruck von Macht, selbst Wahrheit und Wissen, birgt politische und ethische Implikationen, für die Foucault von vielen Seiten kritisiert wurde.¹⁷⁹

Dies sei an einem abschließenden Beispiel gezeigt: 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. »Wahrheitsregime«.¹⁸⁰

»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.«¹⁸¹

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.¹⁸² 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.

176 Ebd., S. 115.

177 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 310.

178 Bernhard Waldenfels: Deutsch-französische Gedankengänge, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1995, S. 242f.

179 Ebd., S. 229f.

180 Vgl. auch T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 328-332.

181 M. Foucault: Dispositive der Macht, S. 54.

182 M. Ruoff: Foucault-Lexikon, S. 14.

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.¹⁸³

Wie oben dargelegt ist eine der wichtigsten Kennzeichen von diskursiver Begriffsbildung ihre »Diskontinuität« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 148). 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 zu konstituieren. Diese Serie von Subjektivitäten wird niemals zu einem Ende kommen und uns niemals vor etwas stellen, das ›der Mensch wäre.«¹⁸⁴

»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.«¹⁸⁵

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.«¹⁸⁶ 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.¹⁸⁷ Im oft zitierten Ende von »Ordnung der Dinge« schreibt Foucault, dass »der Mensch verschwindet wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand«¹⁸⁸ – womit er aber nicht in erster Linie den Menschen als konkretes Lebewesen meint, sondern vielmehr den Menschen als Topos der

183 Ebd., S. 196-200.

184 M. Foucault: Schriften. Viertes Band, S. 94.

185 M. Foucault: Schriften. Zweites Band, S. 672.

186 M. Foucault: Die Ordnung der Dinge, S. 462.

187 Ebd., S. 413-462. »Dabei weiß Foucault sehr wohl«, schreibt dagegen Waldenfels, »dass kaum ein Philosoph unseres Jahrhunderts [des 20.] dem Anthropologismus so energisch zu Leibe gerückt ist wie Husserl«, vgl. B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 525.

188 M. Foucault: Die Ordnung der Dinge, S. 462.

Humanwissenschaft.¹⁸⁹ So kann Foucault das Subjekt nicht mehr als transzendenten Ort verstehen, »von dem aus die Wahrheit Einzug in die Geschichte hält«¹⁹⁰ – 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.¹⁹¹

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 Disziplartechniken entgegenstellt, die alles Irrationale auszugrenzen versuchen.¹⁹² 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.«¹⁹³ 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.«¹⁹⁴ Die Kritik an Praxen der Subjektivierung erinnert auch an Passagen, die Luhmann schreibt, wenn er vor »Humanismen« warnt.¹⁹⁵ 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. 260f.). Den größeren Teil seiner Analyse widmet Foucault subtilen Machtformen, der

189 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 311 Fußnote 52; vgl. im Kontrast dazu N. Luhmann: Beobachtungen der Moderne, S. 149ff.

190 M. Foucault: Schriften. Zweiter Band, S. 672.

191 Foucault bezieht sich auf Husserl vor allem anhand seiner Lektüre der Phänomenologie Merleau-Pontys, vgl. B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 526.

192 H. Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung, S. 123.

193 M. Foucault: Schriften. Vierter Band, S. 94.

194 Michel Foucault: Sexualität und Wahrheit 1. Der Wille zum Wissen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977, S. 78.

195 »[M]it Orientierungen an ›Menschenbildern‹ hat man so schlechte Erfahrungen gemacht«, schreibt Luhmann, »dass davor eher zu warnen wäre. [...] Man kann hier an an Rassenideologien denken und an die Unterscheidung der Erwählten und Verdammten, 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. N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 6, S. 159.

sogenannten »Mikrophysik der Macht«. ¹⁹⁶ Erst später wendet sich Foucault unter dem Stichwort der Gouvernamentalität der Untersuchung von Regierungsmacht und politischer Steuerung zu. ¹⁹⁷ 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. ¹⁹⁸ Subjektivierung fällt mit Normalisierung »in eins.« ¹⁹⁹ Macht ist daher für Foucault »nicht bloß Repression, sondern produktive Disziplinierung und Umformung der Körper«, die auf diese Weise eine politische Dimension erhalten. ²⁰⁰ Sexualitätsdispositive einer »Bio-Macht« beispielsweise wirken bis in den privatesten Bereich von Individuen und strukturieren so Gesellschaft. ²⁰¹ 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. ²⁰² 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«. ²⁰³ 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.« ²⁰⁴

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

196 M. Foucault: Mikrophysik der Macht; vgl. M. Ruoff: Foucault-Lexikon, S. 147.

197 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 144f.

198 H. Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung, S. 70-79, bes. S. 77.

199 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 a.M.: Suhrkamp 2003, S. 283-299, hier S. 290.

200 H. Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung, S. 118.

201 Ebd., S. 87.

202 Julia Reuter: Geschlecht und Körper. Studien zur Materialität und Inszenierung gesellschaftlicher Wirklichkeit, Bielefeld: Transcript 2011, S. 72.

203 H. Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung, S. 124.

204 M. Foucault: Überwachen und Strafen, S. 260; H. Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung, vgl. auch S. 76f.

und die Lüste«, die nicht so beschaffen sind, dass sie in einer zugelassenen oder anerkannten Sprache zum Ausdruck finden könnten.«²⁰⁵ 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.²⁰⁶

Es wurden zudem gegenüber Foucault zurecht jene Spielräume der Praxis²⁰⁷ 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).²⁰⁸ 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«).²⁰⁹ 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.«²¹⁰

Foucault sieht sich von vielen Seiten 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.²¹¹ 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.«²¹² 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.«²¹³

205 H. Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung, S. 114.

206 Ebd., S. 93.

207 De Certeau schreibt bspw.: »[I]n der Abgeschiedenheit aller möglichen Lese->Kabinette« (vom Studierzimmer bis zum Klo) werden unbewusste Gebärden freigesetzt: Gemurmel, Zuckungen, Herumgekrume oder Drehungen, ungewöhnliche Laute, sozusagen eine wilde Orchestrierung des Körpers«, vgl. M. d. Certeau: Kunst des Handelns, S. 309.

208 J. Reuter: Geschlecht und Körper, S. 79.

209 Ebd., S. 80.

210 H. Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung, S. 88.

211 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 16-22.

212 Axel Honneth: »Foucault und Adorno. Zwei Formen einer Kritik der Moderne«, in: Die zerrissene Welt des Sozialen. Sozialphilosophische Aufsätze, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1999, S. 73-92, hier S. 92.

213 B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, S. 535.

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 ›Phänomenologie der Phänomenologie‹ anvisiert, suchen wir nach einer ›Archäologie der Archäologie‹ vergebens.«²¹⁴

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: zunächst 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.3, Fußnote 131). 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.²¹⁵

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«.²¹⁶ Dies ist besonders für die Fragestellung wichtig, wie und durch wen gegen Othring-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 befasste, 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.²¹⁷ Eine zentrale Rolle erhält die von der antiken Philosophie inspirierte »Ethik des Selbst« bzw. die »Ethik der Sorge um sich«.²¹⁸ Diese ethische Perspektive ist laut Lemke vor allem auf einen positiven Machtbegriff zurückzuführen, der mit dem neuen Regierungsbegriff

214 B. Waldenfels: Deutsch-französische Gedankengänge, S. 241.

215 Aufgrund dieser Widersprüchlichkeit sieht Fink-Eitel Foucaults Machttheorie insgesamt als gescheitert an – trotz wichtiger und überzeugender Einsichten, vgl. H. Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung, S. 94f.

216 M. Ruoff: Foucault-Lexikon, S. 199.

217 Michel Foucault/Frédéric Gros (Hg.): Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004, S. 313.

218 M. Ruoff: Foucault-Lexikon, S. 111-114.

Foucaults einhergeht.²¹⁹ Auf der Grundlage analysiert Foucault so »Technologien des Selbst«, die neben anderen Technologiebegriffen stehen, die er aus der Gesellschaftstheorie von Jürgen Habermas übernimmt: Kommunikations-, Produktions- und Herrschaftstechniken.²²⁰ Mit dem ergänzenden Begriff der Technologien des Selbst »rückt das Verhältnis des Individuums zu sich selbst in den Mittelpunkt«, bzw. die »Selbstkonstitution von Subjektivität«.²²¹

Auf jener 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.«²²² An anderer Stelle betont Foucault: »Das Selbst, zu dem man in Beziehung steht, ist nichts anderes als die Beziehung selbst«.²²³ Durch die Beziehung zu sich selbst gewinnt das Ich auch eine freiheitliche Dimension zurück: Es ist nicht allein Sklave seiner Begierden oder äußerer Mächte, sondern kann sich zu sich selbst verhalten.²²⁴

Das Selbstverständnis der Antike kreiste laut Foucault um die zwei Prinzipien *gnōthi 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.²²⁵ 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.«²²⁶ 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.²²⁷ 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.²²⁸ Die »Selbstsorge ist keine Einübung der Einsamkeit«, schreibt Frédéric Gros, sie wird im Gegenteil von Foucault stets als »soziale Praxis« gedacht.²²⁹ So kommt im Spätwerk von Foucault auch der

219 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 259.

220 Vgl. ebd., S. 261.

221 Ebd., S. 262.

222 M. Foucault: Schriften. Vierter Band, S. 275.

223 Zitiert nach Frédéric Gros: »Situierung der Vorlesungen«, in: Michel Foucault/Frédéric Gros (Hg.), *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82)*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004, S. 616–668, hier S. 650f.

224 M. Foucault: Schriften. Vierter Band, S. 882f.

225 M. Ruoff: Foucault-Lexikon, S. 113f.

226 M. Foucault: Schriften. Vierter Band, S. 881.

227 F. Gros: *Situierung der Vorlesungen*, S. 636–638.

228 M. Foucault/F. Gros (Hg.): *Hermeneutik des Subjekts*, S. 344f.; vgl. F. Gros: *Situierung der Vorlesungen*, S. 658.

229 F. Gros: *Situierung der Vorlesungen*, S. 654.

Freundschaft ein besonderer Stellenwert zu, die die gegenseitige Selbsterkenntnis befördert.²³⁰ 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.«²³¹

Die Fokussierung auf freie Formen von Subjektivität ist so kein Abschied von der Problematik der Macht, sondern »die Wiederaufnahme der Frage der Gouvernementalität unter einem anderen Aspekt«.²³² 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.«²³³

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.«²³⁴ 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.«²³⁵

Dies hat mehrere Konsequenzen: Erstens 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 kollekti-

230 M. Foucault: Schriften. Vierter Band, S. 883.

231 Ebd., S. 885.

232 Zitiert nach der Übersetzung von T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 264; vgl. M. Foucault: Schriften. Vierter Band, S. 260. Lemke macht in diesem Zusammenhang deutlich, wie wichtig der Regierungsbegriff und das Konzept der Gouvernementalität im Spätwerk von Foucault ist, vgl. Lemke (1997), S. 31.

233 Michel Foucault/François Ewald: »Geschichte der Sexualität. Interview mit Michel Foucault«, in: Ästhetik und Kommunikation 57/58 (1985), S. 157-164, hier S. 158.

234 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 265.

235 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 a.M.: Campus 1990, S. 133-145, hier S. 144.

ver Praxis eingebunden ist, »der von bestimmten Wissensformen, Machtpraktiken und Selbsttechniken definiert wird.«²³⁶

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.²³⁷ 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.«²³⁸

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.²³⁹ 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.«²⁴⁰ 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.«²⁴¹ Im eigentlichen Sinne strebt Foucault nach einer »Kritik der politischen Vernunft«²⁴² und im Zentrum seiner Philosophie verortet Foucault das Problem einer »Politik des Wahren«²⁴³.

Verschärft wird dies dadurch, dass Foucault dem Prinzip der Diskontinuität folgend jeglichen Universalien kritisch gegenübersteht, und damit auch dem Anspruch einer »universellen Vernunft«.²⁴⁴ Führt dies aber nicht in einen theoretischen und politischen Relativismus, mit dem sich zum Beispiel die Menschenrechte nicht mehr universal begründen lassen?²⁴⁵ Nicht nur Fink-Eitel kritisiert, dass »sich Foucault mit seiner Diagnose *totaler* Machtverhältnisse in eine Situation lähmender Handlungsunfähig-

236 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 268f.

237 Ebd., S. 266.

238 »Foucault« (Lexikonartikel gemeinsam verfasst von François Ewald und Michel Foucault unter dem Pseudonym Maurice Florence), in: Huismann, 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.

239 P. Sarasin: Michel Foucault zur Einführung, S. 190.

240 M. Foucault: Überwachen und Strafen, S. 39.

241 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 354.

242 So der Titel eines Foucault-Vortrags an der Stanford-University 1979, vgl. ebd.

243 M. Foucault: Dispositive der Macht, S. 189.

244 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 353.

245 Ebd., S. 331f. u. S. 358f.

keit hineinmanövriert« habe.²⁴⁶ 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.²⁴⁷ Foucaults Wahrheits skepsis wird gar als »total gewordene Kritik der Vernunft«²⁴⁸, seine späte Rückkehr zum Selbst als »privatistisch«²⁴⁹ und als »Elitismus«²⁵⁰ kritisiert.

Im Kontrast zu dieser harschen Kritik steht aber nicht nur das politische Engagement, das Foucault sein ganzes Leben über wahrnahm.²⁵¹ 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.²⁵² 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.²⁵³

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 Funktionieren der Macht.²⁵⁴ Diese Form der Kritik nennt Foucault Problematisierung²⁵⁵: »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.«²⁵⁶ 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.²⁵⁷ »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.«²⁵⁸

»Die Radikalität Foucaults«, so Lemke, »besteht also paradoxerweise darin, dass er sich an die Regeln hält.«²⁵⁹ Die Suche nach Wahrheit, meint Foucault, kann nur in historisch kontingenten, machtvollen »Spielen der Wahrheit« stattfinden: »Der Herrschaft

246 H. Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung, S. 124.

247 B. Waldenfels: Deutsch-französische Gedankengänge, S. 242f.

248 Ebd., S. 229f., mit Verweis auf Jürgen Habermas.

249 H. Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung, S. 113.

250 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 295f.

251 H. Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung, S. 126.

252 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 343.

253 M. Foucault: Schriften. Vierter Band, S. 889-891.

254 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 361.

255 M. Foucault/F. Ewald: Geschichte der Sexualität, S. 158.

256 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 358.

257 Ebd., S. 359.

258 M. Foucault/F. Ewald: Geschichte der Sexualität, S. 164.

259 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 368.

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.«²⁶⁰ Um die Ordnungen der Macht und der Wahrheit zu verändern, setzt Foucault immer mehr auf langsame Reformen der Ordnungen anstatt auf schnelle Ordnungsrevolutionen²⁶¹ – und auf subversive Strategien des Widerstands. In einem Beitrag²⁶² 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«.²⁶³ »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.«²⁶⁴

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 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.«²⁶⁵

Immer wieder zeigt sich in Foucaults Theorie ein »wildes Außen«²⁶⁶, 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.²⁶⁷ Dennoch spricht Foucault von Vorgängen, die der rationalisierten Erfahrung selbst vorläufig sind (s. oben) 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, las-

260 Michel Foucault: »Freiheit und Selbstsorge«, in: Helmut u.a. Becker (Hg.), Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982, Materialis 1985, S. 7-28, hier S. 23 (korrigierte Übersetzung); zitiert nach T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 369.

261 H. Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung, S. 126.

262 M. Foucault: Mikrophysik der Macht, S. 114-117.

263 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 368; vgl. M. Foucault: Mikrophysik der Macht, S. 114f.

264 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 369.

265 B. Waldenfels: Deutsch-französische Gedankengänge, S. 224.

266 M. Foucault/R. Konersmann: Die Ordnung des Diskurses, S. 25; vgl. T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 52.

267 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 265.

sen sich ähnliche Kritikpunkte²⁶⁸ 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.²⁶⁹ Dies betreffe vor allem den »prädiskursiven Bereich des Zu-Ordnenen«, an dem der Diskurs langsam »Form annimmt«. ²⁷⁰

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.²⁷¹ Manche sehen das, was sich in Foucaults Theorie findet, präziser in Luhmanns Systemtheorie ausgedrückt.²⁷² Wohl stärker als Luhmann befasst sich Foucault aber wie ausgeführt mit der 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 WALDENFELS²⁷³ sind in vorliegender Studie an vielen Stellen zur Sprache gekommen. Als Grundlage für die folgenden zwei Kapitel, die sich mit dem Thema subjektiver Ordnung und des Außer-ordentlichen in

268 P. Sarasin: Michel Foucault zur Einführung, S. 205.

269 B. Waldenfels: Deutsch-französische Gedankengänge, S. 243.

270 Ebd., S. 244 u. 246, mit Verweis auf Archäologie des Wissens.

271 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 258 u. 358.

272 B. Waldenfels: Deutsch-französische Gedankengänge, 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: VS Verl. für Sozialwissenschaften 1996; A. Honneth: Foucault und Adorno. Zwei Formen einer Kritik der Moderne, S. 92.

273 Zu Bernhard Waldenfels existiert bislang nur wenig Einführungsliteratur, vgl. M. Huth: Responsive Phänomenologie; M. Fischer/H.-D. Gondek/B. Liebsch (Hg.): Vernunft im Zeichen des Fremden; vgl. auch Y. Nakamura: Xenosophie. Einige einführende Literatur entstammt auch dem theologischen Bereich, vgl. T. Kaspari: Das Eigene und das Fremde; T. Wabel: Die nahe ferne Kirche.

der Waldenfels'schen 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 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.²⁷⁴ 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.3, Fußnote 158).

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 »strukturelle[n] Phänomenologie«²⁷⁵: Das subjektiv Eigene ist niemals rein vorhanden, sondern immer schon mit den Ordnungen der Welt verschränkt (vgl. Kap. IV.3.2). Was das nach Waldenfels für den Begriff des »Subjekts« bzw. des »Ichs« 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 Fremd-

274 B. Waldenfels: Antwortregister, S. 188-318.

275 So Bernhard Waldenfels im Gespräch über Merleau-Ponty, vgl. B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 422.

heiten.«²⁷⁶ Bereits dieses Zitat zeigt den großen Einfluss von Foucault auf die Philosophie Waldenfels'. Das Werk »Ordnung im Zwielficht« (1987) ist am stärksten von Foucault beeinflusst.²⁷⁷ Gleichzeitig setzt sich Waldenfels immer wieder kritisch mit der Systemtheorie von Luhmann auseinander.²⁷⁸ 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 Verantwortlichkeit in einer neuen Perspektive. Ganz explizit knüpft Waldenfels im Vorwort von »Antwortregister« an sein Werk »Ordnung im Zwielficht« an.²⁷⁹ 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.2, Fußnote 39). 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. Kap. V.1.2).

3.3.2 Ordnung und Ordner

Der Subjektbegriff von Waldenfels lässt sich gut vor dem Hintergrund der phänomenologischen Theorien Husserls und Merleau-Pontys sowie vor dem Hintergrund der Subjektkritik Luhmanns und Foucaults verstehen, wie sie in den Kapiteln IV und V dargestellt wurden. Waldenfels, der sich selbst als Phänomenologe bezeichnet, ist in seiner Philosophie mit dem Problem konfrontiert, dass die Grundlagen der Husserl'schen Phänomenologie massiv zur Disposition stehen: einerseits, was den Status des »Subjekts« betrifft (noch verschärft durch aktuelle Erkenntnisse der Kognitionsforschung, vgl. Kap. V.1, Fußnote 7), und andererseits, was die Aussicht betrifft, die Realitäten verschiedener Ich-Evidenzen noch auf eine verbindende intersubjektive Grundlage zu stellen (vgl. Kap. IV.4.1). Waldenfels nimmt die philosophische Kritik am Subjekt in seinen Ansatz auf und bleibt doch – in Kritik an Luhmann und Foucault – bestimmten Aspekten der Husserl'schen Philosophie treu: Orientierungspunkt bleibt ein »Selbst, das als solches nicht zur Wahl steht« (vgl. Kap. IV.3, Fußnote 140) 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«.²⁸⁰

Zuinnerst hängt diese nicht zur Wahl stehende Positionalität eines jeden Menschen mit dem Phänomen des Fremden zusammen. Fremdheit setzt einen positionellen Blickwinkel voraus, der etwas 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

276 B. Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden, S. 72; vgl. auch Kap. II.3, Fußnote 9.

277 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 433.

278 Ebd., S. 433f. u. S. 442-444.

279 B. Waldenfels: Antwortregister, S. 14f.

280 B. Waldenfels: Ordnung im Zwielficht, S. 199.

Waldenfels' angeführt, dass erstere in ihren Theorien ihren persönlichen subjektiven 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.«²⁸¹ 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 ein *intelligibles*, dem mundanen ein *transzendentes* Subjekt gegenüber.«²⁸² 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.«²⁸³ Das Ich kann so auch nicht einfach in der Generalität eines größeren Wir aufgehen: »denn ohne ein Ich, das ›wir‹ sagt, hänge das Wir in der Luft, ähnlich wie ein geäußertes ›Dort‹ ohne Rückbezug auf den Nullpunkt des ›Hier‹ ortlos wäre.«²⁸⁴

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.«²⁸⁵ 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.«²⁸⁶ Denn das »Zersplittern einer vorgegebenen gefestigt erscheinenden Ordnungen ruft die Frage wach nach einem *Ordner*«.²⁸⁷

Waldenfels schlägt vor: »Man sollte das Subjekt durch eine Instanz ersetzen, die beteiligt ist, nicht mehr und nicht weniger.«²⁸⁸ Dies sei kein Subjekt mehr im klassischen Sinne, das die Dinge der Welt aus sich heraus ordnet, aber auch keine einfache Streichung.²⁸⁹ 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.«²⁹⁰ 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,

281 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 435.

282 B. Waldenfels: Ordnung im Zwielficht, S. 128.

283 Ebd., S. 129.

284 B. Waldenfels: Antwortregister, S. 427.

285 B. Waldenfels: Ordnung im Zwielficht, S. 131.

286 Ebd., S. 137.

287 Ebd., S. 119.

288 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 435.

289 Ebd., S. 435f.

290 B. Waldenfels: Ordnung im Zwielficht, S. 128.

die ihm kommen, noch über die Regeln, denen es folgt.«²⁹¹ Und dennoch gibt es auf der Welt Dinge und Handlungen, die sich auf ein *einzelnes Ich* zurückführen lassen.²⁹² 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.«²⁹³ Interessanterweise lassen sich, wie Waldenfels zeigt, auch viele Ordnungsmetaphern diesen zwei Polen zuordnen: der aktiven *Herstellung* von Ordnung oder dem passiven *Erwachsen* von Ordnung.²⁹⁴ 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.²⁹⁵ Auch aus Bachtins Romantheorie lasse sich erkennen, »wie sehr in jedermanns Stimme andere Stimmen mitsprechen.«²⁹⁶ 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.«²⁹⁷ Denn Fremdheit beginnt »bei mir selbst«²⁹⁸ (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.«²⁹⁹ Menschliche Ordnungen bewegen sich stets zwischen zwei Polen hin und her, die Waldenfels »Finden und Erfinden«³⁰⁰ nennt. Menschen entdecken Strukturen in der Natur, die ihre Ordnungen von Welt beeinflussen, und strukturieren die Welt auf diese Weise selbst, verfeinern Ordnungen gewisserma-

291 Ebd., S. 133.

292 Ebd., S. 120.

293 Ebd., S. 121.

294 Als mythische Hersteller von Ordnung ließen sich zum Beispiel der »Demiurg« in Platons Timaios oder der »Uhrmacher« in Leibnitz' 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., S. 32f.

295 B. Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, S. 89; B. Waldenfels: Ordnung im Zwielficht, S. 132f.

296 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 436; B. Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, S. 89.

297 B. Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, S. 89.

298 B. Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden, S. 71.

299 B. Waldenfels: Ordnung im Zwielficht, S. 134.

300 Ebd., S. 167.

ßen »künstlich« bzw. schaffen auf dieser Grundlage neue.³⁰¹ In diesem Zusammenhang versteht Waldenfels das Ich, wie oben genannt, als »Instanz, die beteiligt ist«.

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«.³⁰² »Responsive Rationalität« erwächst Waldenfels zufolge erst aus der Erfahrung, er spricht auch immer wieder von der »Geburt des Logos aus dem Pathos«³⁰³: »Doch der Logos der Antwort bliebe ein unbeweglicher Logos, gäbe es kein *Pathos*, das ihn in Bewegung setzt.«³⁰⁴

Auch in Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Theorien unterscheidet Waldenfels zwischen dem *Worauf* einer Antwort (response) und dem *Was* (answer).³⁰⁵ 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.3, Fußnote 142). 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.«³⁰⁶ 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 im vorherigen Kapitel 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.«³⁰⁷ Waldenfels versteht Antwort eher im Sinn einer reaktiven »response« aus der behavioristischen Theorie als in »einem erbaulichen Sinne«, wie in einigen

301 Zum Beispiel bietet die Entdeckung bestimmter Tonintervalle (Oktav, Quinte, Quarte usw.), deren Frequenzverhältnisse sich naturwissenschaftlich erklären lassen, gleichzeitig die Möglichkeit die vorgefundenen 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 Hlukhovyč/Benjamin Bauer/Katharina Beuter et al. (Hg.), *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, Bamberg: University of Bamberg Press 2018, S. 105-137, hier S. 107.

302 B. Waldenfels: *Antwortregister*, S. 333.

303 So auch jüngst, vgl. Bernhard Waldenfels: *Platon: Zwischen Logos und Pathos*, Berlin: Suhrkamp 2017, S. 10.

304 B. Waldenfels: *Antwortregister*, S. 336.

305 Ebd., S. 242.

306 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 434.

307 Ebd., S. 435.

Strömungen der Dialogphilosophie.³⁰⁸ Waldenfels spricht auch von der »Unausweichlichkeit und Gewaltsamkeit der Antwort«: »Wir können nicht nicht antworten« (vgl. Kap. IV.3, Fußnote 147). 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.«³⁰⁹ Die Antwort auf das Fremde hat bereits begonnen, bevor sich ein Subjekt für oder gegen eine explizite Antwort entscheidet.

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.«³¹⁰ 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.«³¹¹ 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 Außer-ordentliches und Ordnungsschwellen

Waldenfels schreibt: »Das Außer-ordentliche begleitet die Ordnung wie ein Schatten.«³¹² 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. 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, 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?«³¹³

308 B. Waldenfels: Antwortregister, S. 14; vgl. auch B. Waldenfels/P. Gehring/A. Gelhard: Phänomenologie braucht einen langen Atem, S. 117f.; vgl. auch Kap. IV.3, Fußnote 148.

309 B. Waldenfels/P. Gehring/A. Gelhard: Phänomenologie braucht einen langen Atem, S. 118.

310 B. Waldenfels: Antwortregister, S. 356.

311 Ebd., S. 242f.

312 B. Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden, S. 72.

313 B. Waldenfels/P. Gehring/A. Gelhard: Phänomenologie braucht einen langen Atem, S. 116.

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.«³¹⁴ 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.«³¹⁵ Mit Lévinas verweist Waldenfels darauf, dass allen normativen Ordnungen der Macht eine Sphäre des »Pränormativen« vorausliegt, die sich einer Totalität normativer Macht entzieht.³¹⁶ 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.«³¹⁷ »Responsive Differenz« besagt, dass zwischen dem *Worauf* und dem *Was* einer Antwort ein *Hiatus*, ein unüberbrückbarer Spalt, aufklafft (vgl. S. 198). 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«³¹⁸ 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.«³¹⁹ Der fremde Anspruch »erscheint wie ein toter Punkt der Abwesenheit und Fremdheit in jeder Äußerung, die ich vernehme.«³²⁰ 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 von einer totalen Ordnung der Macht ausgehen. In der response einer jeden Ordnung liegt etwas Außer-ordentliches verborgen.

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*.«³²¹ 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*.«³²² Vor diesem Hintergrund wird ersicht-

314 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 434.

315 B. Waldenfels: *Deutsch-französische Gedankengänge*, S. 224.

316 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 444-447.

317 B. Waldenfels: *Antwortregister*, S. 242.

318 Ebd., S. 266.

319 Ebd., S. 18.

320 Ebd., S. 193.

321 B. Waldenfels/P. Gehring/A. Gelhard: *Phänomenologie braucht einen langen Atem*, S. 1117.

322 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 438.

lich, 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.³²³

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.«³²⁴

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.³²⁵ 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.«³²⁶ 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 eingenistet, bevor ein Versuch der Aneignung einsetzen kann.«³²⁷ »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.«³²⁸

In Waldenfels' Philosophie lassen sich so bei genauerer Betrachtung zwei verschiedene Formen der Außerordentlichkeit³²⁹ festmachen. Eine *Außerordentlichkeit* im Luhmann'schen Sinn, die von der strukturellen Unterschiedlichkeit von Ordnungen herührt: Ihre »gleichzeitige Selektion und Exklusion führt dazu, dass es bestimmte Ord-

323 B. Waldenfels: Antwortregister, S. 636.

324 Ebd., S. 629f.

325 Vgl. B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 432.

326 B. Waldenfels/P. Gehring/A. Gelhard: Phänomenologie braucht einen langen Atem, S. 1116; vgl. auch Kap. IV.3, Fußnote 141.

327 B. Waldenfels: Antwortregister, S. 634.

328 Ebd., S. 636.

329 Waldenfels unterscheidet diese zwei Dimensionen in einigen seiner Texte auch durch zwei unterschiedliche Schreibweisen: außerordentlich und außer-ordentlich.

nungen 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.³³⁰ 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 *Außerordentlichkeit* 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. oben). Sie bezeichnet eine existenziellere Form von Außerordentlichkeit, die eine un-erreichbare Ferne kennzeichnet, die Un-möglichkeit, den fremden Anspruch überhaupt in adäquate Worte zu fassen. Sie ist immer aus der Sicht eines Selbst/Ichs gemeint, das seine Ordnungsgrenzen erfährt und versucht, diese zu übersteigen. 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«³³¹ 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«³³² (vgl. auch Kap. V.2, Fußnote 12). 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 »totaler Machtverhältnisse« führt (vgl. Kap. V.3, Fußnote 246). Waldenfels betrachtet solche »Superdiskurse« skeptisch, in denen »eine Gesamtordnung präsentiert oder eine Grundordnung repräsentiert« wird.³³³ 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?³³⁴

Waldenfels verweist demgegenüber auf die Möglichkeiten eines »indirekten Diskurses«.³³⁵ 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:

330 B. Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden, S. 68.

331 B. Waldenfels: Ordnung im Zwiellicht, S. 198.

332 N. Luhmann: Soziale Systeme, S. 19.

333 B. Waldenfels: Ordnung im Zwiellicht, S. 200.

334 B. Waldenfels: Deutsch-französische Gedankengänge, S. 241; vgl. B. Waldenfels: Ordnung im Zwiellicht, S. 198 u. 200.

335 B. Waldenfels: Ordnung im Zwiellicht, S. 200.

»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 Nichtmehr und einem Noch-nicht ausbreitet.«³³⁶

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?«³³⁷

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.³³⁸

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 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.3, Fußnote 131 u. Kap. V.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

336 Ebd., S. 29.

337 Ebd., S. 201f.

338 B. Waldenfels/P. Gehring/M. Fischer: »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung.«, S. 445.

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.«³³⁹ 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 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. Aus so einer Position lässt sich beispielsweise strukturelle Fremdheit als das Ergebnis von Länder- und Kulturengrenzen oder als das Produkt institutioneller Ordnungsprozesse erklären. 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.³⁴⁰

339 Y. Nakamura: Xenosophie, S. 116.

340 Vgl. B. Waldenfels: Phänomenologie des Eigenen und des Fremden, S. 72f. u 73f.

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 *situative Zuschreibung* 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 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 Verantwortlichkeit 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«³⁴¹. Sind verfestigte Othing-Strukturen, 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 u. 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

341 B. Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, S. 7.

davon ausgeht, dass sich die Ordnung als Ordnung schon *in jenem Moment verändert hat*, als sie begann, das Außer-ordentliche als »Außerordentliches« zu erfassen.

4. Theoretische Erträge der rezipierten Ordnungstheorien im zusammenfassenden Überblick

In welcher Beziehung stehen »eigene Ordnung« und »Außer-ordentliches«? Im vorherigen Kapitel V.3 wurde diese komplexe Fragestellung mithilfe der rezipierten Ordnungstheorien von Luhmann, Foucault und Waldenfels genauer analysiert. Im Laufe der Untersuchung zeigte sich jedoch, dass die theoretischen Ausgangspunkte bei Luhmann und Foucault nicht leicht mit dem Waldenfels'schen Verständnis zu verbinden sind. Während sich mit ersteren Theorien Konstruktionen und Wahrnehmungen von »Fremdheit« als Ergebnis von Ordnungsprozessen erklären lassen, legt Waldenfels den Fokus viel stärker auf das nicht einordbare, außer-ordentliche Fremde. Dies ist nicht einfach eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung, sondern rührt vor allem von einem sich unterscheidenden Verständnis von *Außerordentlichkeit, eigener Ordnung und menschlichem Selbst* her.

Luhmanns Systemtheorie untersucht Prozesse der systemischen Selbstorganisation und betrachtet dazu verschiedene Systemarten, etwa psychische oder soziale Systeme. Auf diese Systeme blickt Luhmann mittels einer »Beobachtung zweiter Ordnung«, einer speziellen Forschungsmethode, die versucht, zu einer komplexeren Struktur von Beobachtungen zu gelangen, indem sie »Beobachtungen beobachtet« und so von Alltagsbeobachtungen abstrahiert. Dieser Methode folgend nimmt Luhmann von der Kategorie »Mensch« Abstand und untersucht anstelle dessen nur zugrundeliegende Systemprozesse. Auch der Begriff »Subjekt« wird durch den Begriff des psychischen Systems ersetzt (vgl. Kap. V.3.1).

Foucaults Philosophie ist ebenfalls für ihre Subjektkritik bekannt. Sie analysiert verschiedene Subjektivierungspraxen, also Praxen der *Subjektmachung*. Foucault betrachtet das »Subjekt« im Laufe seiner Philosophie als Produkt historisch-kontingenter Diskurse, als Zustand des Unterworfenenseins unter machtvollen gesellschaftlichen Ordnungen und als Ausdrucksform der Selbsterkenntnis (vgl. Kap. V.3.2).

Bei seinen Untersuchungen des Phänomens Fremdheit bleibt für Waldenfels dagegen die individuelle Ich-Erfahrung zentraler Orientierungspunkt. Diese Erfahrung versteht Waldenfels zwar nicht wie noch Husserl als Ausdruck eines »transzendentalen

Ichs«, aber doch einer »Instanz, die beteiligt ist« bzw. eines »Selbst, das als solches nicht zur Wahl steht«. Gerade angesichts von Erfahrungen des außer-ordentlichen Fremden zeigt sich nach Waldenfels die Relevanz der individuellen Ich-Perspektive (vgl. Kap. V.3.3 u. Kap. IV.3.4). Sowohl der Begriff der Individualität als auch der Fremdheit haben also in seiner Philosophie eine andere Bedeutung als bei Luhmann und Foucault.

Gerade in ihrer Widersprüchlichkeit lassen sich die rezipierten Ordnungstheorien in vielfältiger Weise für die Untersuchung von Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen in interreligiöser Bildung fruchtbar machen. Damit dies jedoch gelingen kann, müssen zuvor die jeweiligen Verständnisse der drei gerade genannten Begriffe *Außerordentlichkeit – eigene Ordnung – Selbst* in ihrem Verhältnis zueinander genauer geklärt werden. Dies soll in den folgenden Abschnitten geschehen. Nach dieser bilanzierenden Zusammenschau erfolgt in einem zweiten Schritt eine Würdigung der religionspädagogischen Erträge im Kapitel V.5.

4.1 Verschiedene Dimensionen von Außerordentlichkeit unterscheiden und aufeinander beziehen

Die vorangegangenen Kapitel und insbesondere Kapitel V.3.3.3 zeigten, dass es sich bei dem Thema der Außerordentlichkeit um ein komplexes, widersprüchliches Themenfeld handelt. Obwohl Luhmann, Foucault und Waldenfels teils ähnliche Begrifflichkeiten verwenden, unterscheidet sich deren Bedeutung im Kontext der jeweiligen Theorien stark, teils sind auch innerhalb der einzelnen Theorien mehrere unterschiedliche Verständnisse von Außerordentlichkeit zu beobachten. In Waldenfels' Definition des »Außer-ordentlichen« klingt bereits an, dass nach ihr Fremdes als etwas zu sehen ist, das *außerhalb* einer Ordnung liegt. Gleichzeitig ist seine Philosophie stark von den Theorien Luhmanns und Foucaults beeinflusst, mit denen sich begründen lässt, dass Konstruktionen von »Fremdheit« stets von spezifischen Ordnungen und Ordnungssprachen *abhängig* sind. Als Zuschreibung ist »Fremdheit« also auf Konstruktionen *innerhalb* einer Ordnung zurückzuführen – und ist *gleichzeitig* als ein *Außen* markiert (vgl. Kap. II.3.2). Offensichtlich ist Außerordentlichkeit also nicht so leicht zu definieren – und die Gleichsetzung »eigen=innen=Ordnung« bzw. »fremd=außen=Unordnung« scheint nicht immer zutreffend. Mittels vier Bestimmungen eines »Außen« der Ordnung sollen die unterschiedlichen Fremdheitsverständnisse der rezipierten Ordnungstheorien genauer definiert und ihr Verhältnis zueinander bestimmt werden:

1. Der entscheidende Ausgangspunkt von Luhmanns Systemtheorie ist die Differenz zwischen »System« und »Umwelt« (vgl. Kap. V.3.1.1). 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.¹ Dass jede systemische Ordnung in sich *anschlussfähig* sein muss,

1 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

ist eine zentrale These Luhmanns (vgl. S. 241). 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.3, Fußnote 37). Das zu Ordnende muss Luhmann gemäß erst innerhalb einer systemischen Ordnung adaptiert werden; manchmal gelingt dies leichter, manchmal schwerer. Neben dieser Adaption an eine Ordnung existieren nach Waldenfels jedoch immer auch »Unmöglichkeiten, die einer bestimmten Ordnung eigen sind« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 324). Die These, dass in Gesellschaften unterschiedliche Ordnungssysteme wirken und wirkten, deren innere Struktur nicht einfach auf andere Ordnungssysteme übertragbar ist, ist zentral für alle drei rezipierten Theorien. 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.3, Fußnote 330).

2. Deutlich von diesem ersten Zugang unterschieden ist dagegen die persönliche, existenzielle Erfahrung eines Ordnungsaußen. Die allgemeine Aussage, dass jede Ordnung Grenzen hat, ist oftmals mit dem beobachtenden Blick eines Außenstehenden gesprochen, so wie etwa Luhmann zu seinen systemtheoretischen Betrachtungen im Rahmen einer »Beobachtung zweiter Ordnung« gelangt. Was die von den beobachteten Ordnungsgrenzen *Betroffenen* jedoch für *Erfahrungen* machten bzw. inwiefern sie dadurch ein Gefühl der Fremdheit empfinden, kann dieses außenstehende Beobachten nicht hinreichend beurteilen (vgl. Kap. V.3.1.3 u. II.5). Es fasst die Brisanz vieler Fremdheitserfahrungen nicht, wenn sie allein mit den unvermeidlichen Grenzen sich unterscheidender, kontingenter Ordnungen erklärt werden. Denn, wie Waldenfels schreibt: »Auf dem Boden der Ordnung *gibt es* keine Ordnung, man *lebt in* der Ordnung« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 322). Nach Waldenfels ist Fremdes nicht nur eine Möglichkeitsabwandlung, »auf die man notfalls verzichten kann und die man zu tolerieren hat« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 313). Ein Aspekt des Fremdheitsbegriffs 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 individuell relevanten Ordnung begriffen, nicht aus einer beobachtenden, dritten Position. Aus Sicht einer Ordnung gesprochen kann Ordnungsfremdes für die Menschen tatsächlich ein »Stachel« (vgl. S. 199) sein, wenn ihre Ordnungen damit 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 u. V.3.3.3).

3. Die nachträgliche Einordnung des »Außer-ordentlichen« *innerhalb einer Ordnung* verweist auf eine weitere Dimension des Ordnungsaußen. Luhmanns Systemtheorie etwa 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*

grüne, blaue Steine in die blaue Box). Sie sprengt gewissermaßen den bisherigen Rahmen der Ordnung und zwingt zu ihrer Modifikation oder Aufgabe.

durch ein Ordnungssystem eine bedeutende Rolle. Ein System konstruiert sich selbst und seine Umwelt. Das System der Massenmedien etwa (vgl. Kap. V.3, Fußnote 38 u. 39) berichtet über seine Umwelt (z.B. über die Politik) und über sich selbst.² Wichtig ist hier aber: Wenn Luhmann in diesem Kontext von »Selbst- und Fremdreferenz« spricht, meint er nicht dieselbe Fremdheit, die Waldenfels meint, wenn er über Außer-ordentliches 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. Erst wenn eine Ordnung durch etwas prinzipiell hinterfragt wird, handelt es sich für Waldenfels um wirklich Fremdes. Als »außer-ordentlich« könnten Medienschaffende vielleicht empfinden, wenn politische Parteien ebenfalls anfangen, mediale Angebote anzubieten. Hier wäre die Innen-Außen-Ordnung der zugrundeliegenden Systemvorstellung gestört. Waldenfels' Fremdheitsdefinition geht aber noch 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*. Kommt es dagegen zu einer Fremdheitserfahrung im Waldenfels'schen Sinne, die bestehende subjektive Ordnungen irritiert, muss eine Ordnung erst wieder gebildet werden, indem »fremd« und »eigen«, »außen« und »innen« rekonstruiert und im Prozess einer »Diastase« voneinander geschieden werden (vgl. Kap. IV.3, Fußnote 157). Solche sich allmählich festigenden Ordnungen bilden dann die Grundlage für neue systemische Innen-Außen-Konstruktionen.

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, wie es schon in Kapitel II zur Sprache kam, Dingen und Personen »passende und ihnen zukommende Plätze« zuweisen (vgl. Kap. II.3, Fußnote 33). 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 die Markierung als »fremd« ja gerade einer Ordnung entspricht. Zwar handelt es sich auch bei solchen räumlichen Zuschreibungen nur um Ordnungskonstruktionen. 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 Asylpolitik lassen sich räumliche Einrichtungen finden, die vor allem dem Ziel dienen, ein gesellschaftliches »Innen« von einem »Außen« zu separieren.

2 Diese Konstruktion setzt freilich irgendeine Art *Bewusstsein* von Innen und Außen voraus und es wurde an Luhmanns Theorie zurecht kritisiert, dass er nicht immer schlüssig erklärt, wie ein System dieses Bewusstsein entwickelt (vgl. Kap. V.3.1.2 u. V.4.2.3).

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 Fremdheitsbegriff. Wenn Fremdheit also als das »Außerordentliche« bezeichnet wird, kann dies 1) Ergebnis einer vergleichenden Analyse faktischer Ordnungsgrenzen sein, 2) eine individuelle Erfahrung von etwas nicht Einordbaren beschreiben, 3) eine (nachträgliche) Konstruktion von »Außer-ordentlichkeit« 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.3, Fußnote 325). Zudem zeigte das letzte Kapitel V.3.3.3, dass bei genauerer Betrachtung zwei unterschiedliche Verständnisse von Außerordentlichkeit in Waldenfels' Philosophie existieren: dasjenige, das eher von Luhmann inspiriert ist (Perspektive 1), und dasjenige, das auf der Lévinas'schen Philosophie aufbaut (Perspektive 2 u. 3).

Der Ordnungsbegriff ist für das Verständnis des Phänomens Fremdheit dennoch sehr hilfreich: erstens, um die Ordnungsabhängigkeit von »Fremdheit« zu verdeutlichen, zweitens, um zu begründen, dass es sich bei Erfahrungen des 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. Kap. V.3, Fußnote 317).

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.

4.2 Präzise nach den Ordnungen des »Eigenen« fragen: Spannungsfelder des Ordners 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. Die vorangegangenen Kapitel zeigten jedoch, dass die »eigene« Ordnung selten 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. Was zeichnet also eine »eigene Ordnung« aus? Und inwiefern kann eine »eigene Ordnung« eigentlich »Außer-ordentliches« erfahren bzw. kann eine Ordnung überhaupt etwas *selbst 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. Vor allem aber verweist die Frage nach der »eigenen Ordnung« auf den inneren Kern der Schwierigkeiten, die Theorien von Luhmann, Foucault und Waldenfels aufeinander zu beziehen.

4.2.1 »Eigene Ordnung« und das »Außer-ordentliche« – ein unklares Verhältnis

Der Begriff der Ordnung wurde im bisherigen Verlauf der Zusammenfassung immer wieder mit dem Systembegriff Luhmanns in Verbindung gebracht. Luhmanns Systembegriff bietet ein großes Potential, die Ordnungen (inter-)religiöser Bildung zu analysieren. Jedoch gehen mit dem Begriff einige theoretische Voraussetzungen einher, die es genau zu beachten gilt. Bei einer unbedachten Übernahme nämlich bringt Luhmanns »antihumanistischer« Ansatz (s. oben). Schwierigkeiten mit sich, die auch für eine religionspädagogische Rezeption nicht ohne Konsequenzen bleiben.

Im Zentrum von Luhmanns Theorie stehen 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.3, Fußnote 84).

Wenn nun auch Waldenfels schreibt, dass die Ordnungen der Antwort auf Außer-ordentliches reagieren, bedeutet dies, dass jeder Ordnung ein inneres Bewusstsein innewohnt? Bei Luhmann ersetzt wie ausgeführt das autopoietische System weitgehend den Subjektbegriff (vgl. auch Kap. V.3, Fußnote 80). Dagegen mahnt Waldenfels' Philosophie an vielen Stellen, die Instanz eines beteiligten Ichs nicht einfach zu übergehen (vgl. Kap. IV.4.3). *Wie* wird also das Außer-ordentliche erfahren – von der Ordnung *selbst* oder von Subjekten *mittels* Ordnungen? In welchem Verhältnis stehen der Waldenfels'sche Ordnungs- und Luhmann'sche Systembegriff?

Dies ist auch deswegen relevant, da Waldenfels' Ordnungsbegriff wie erörtert zumindest implizit von Luhmann beeinflusst ist (vgl. Kap. V.3.3.3). Vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen zeigt sich deutlich, dass die Fremdheitsphilosophie von Waldenfels nicht ohne Weiteres auf die Theorien Luhmanns zu beziehen ist, ohne die jeweiligen Ausgangspunkte zu präzisieren.

Dass die Frage nach der subjektiven Ordnung berechtigt ist, wurde in vorliegender Studie an vielen Stellen ersichtlich. Das Subjekt lässt sich nicht länger als eine transzendental-vorgängige »Sphäre purer Eigenheit« begreifen, von der etwa Husserl in seiner Philosophie des Ichs noch ausging (vgl. Kap. IV.3, Fußnote 53 u. 55). In Kapitel V.2 wurde gezeigt, dass sich die rezipierten Ordnungstheorien von Luhmann, Foucault und Waldenfels alle in irgendeiner Form mit Husserls Ansatz auseinandersetzen, von dort aus aber zu ganz unterschiedlichen Schlüssen finden. Alle drei Theorien verbindet jedoch ein gemeinsames gedankliches Problem: dass sich das Ich durch eine Vielzahl an Ordnungen in einem solchen Maße fremdbestimmt zeigt, dass die Frage im Raum steht, welcher Raum der »Eigenheit« dem Ich *überhaupt* noch bleibt (vgl. Kap. V.1).

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*. Diese Auslegung soll im Kapitel V.4.2.2 mit Blick auf die Ordnungstheorien Luhmanns und Foucaults dargelegt werden. Im Kapitel V.4.2.3 soll demgegenüber genauer erläutert werden, worauf Waldenfels' Suche nach dem »Außer-ordentlichen« abzielt.

4.2.2 Autopoiesis der Kommunikation und Subjektivierungspraxen

Für Luhmanns »radikal antihumanistische« Theorie stellt es eine »Erkenntnisblockierung« dar, die soziologische Analyse der Gesellschaft nur nach der Kategorie »Mensch« auszurichten (vgl. Kap. V.3, Fußnote 6 u. 7). 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.³

Schwerpunktmäßig betrachtet Luhmann vor allem die Systemart »soziale Systeme«, auch Kommunikationssysteme genannt. Besondere Relevanz haben Luhmanns Thesen zu der Frage, inwieweit der einzelne Mensch an einem sozialen System *teilhaut*. Der differenzierenden Logik seiner Systemtheorie folgend schreibt Luhmann explizit, dass sich die psychischen und biologischen Systeme eines Menschen *aufserhalb* des sozialen Systems befinden. Da sich ein psychisches System auf eine andere 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.

Soziale Systeme entstehen Luhmann zufolge, indem sie Kommunikation an Kommunikation anschließen. Luhmann legt viel Wert drauf, dass die soziale Interaktion nicht auf den einzelnen Menschen engeführt werden kann, sondern dass die *Autopoiesis der Kommunikation* beachtet werden muss (vgl. Kap. V.3, Fußnote 62). Autopoiesis der Kommunikation bedeutet, dass die Kommunikation eines sozialen Systems inneren Gesetzmäßigkeiten folgt, die nur durch die Funktionslogiken des Systems selbst zu erklären sind.

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.3, Fußnote 61). 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.3, Fußnote 64). Dies heißt für Luhmann aber nicht, dass eine Person »nur als kommunikative Fiktion fungierte und psychisch keine Bedeutung hätte« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 58): Die Struktur Person ermöglicht »es den psychischen Systemen, am eigenen Selbst zu erfahren, mit welchen Einschränkungen im sozialen Verkehr gerechnet wird.« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 59). Vor diesem Hintergrund wird noch klarer, was Autopoiesis der Kommunika-

3 Die neuronalen Impulse im Gehirn bspw. sind nicht gleichzusetzen mit den Gedanken im Bewusstsein und diese nicht mit der sozialen Kommunikation usw.

tion meint: Wie »Personen« kommunizieren, als was »Personen« gesehen werden, wird maßgeblich durch Strukturen sozialer Systeme bestimmt.

Hier gibt es einige Anklänge zur Philosophie von Foucault, insbesondere zu dessen Thesen zur Subjektivierung des Menschen. Eine zentrale These von Foucaults Philosophie ist es, dass das was »Subjekt« meint, stets von konkreten Diskursen abhängig ist. Foucault kann das Subjekt so nicht wie Husserl *als transzendenten Ausgangspunkt* der Welterfahrung begreifen, sondern legt den Fokus im Gegenteil auf die beständige *gesellschaftliche Überformung* des Subjekts und damit auch »subjektiver« Weltansichten. An vielen Stellen zeigt Foucault die historische Bedingtheit von Subjektbildern auf. Seine Überlegungen versteht er deshalb nicht zuletzt als Kritik am »Anthropologismus« der europäischen Philosophie (vgl. Kap. V.2, Fußnote 29). 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.3, Fußnote 184). In der scharfen Kritik Foucaults am »Anthropologismus« der europäischen Philosophie liegt eine gewisse Verwandtschaft zu Luhmanns »antihumanistischen« Ansatz, der als Vertreter eines »neueuropäischen Denkens« das sogenannte »alteuropäische Denken« ablösen möchte (vgl. Kap. V.3, Fußnote 73).

Gleichwohl bestehen deutliche methodische und inhaltliche Unterschiede zwischen den Theorien. Luhmann nimmt vom Konzept »Mensch« vor allem deshalb Abstand, um präziser zwischen verschiedenen Systemarten unterscheiden zu können. »Personen« haben für Luhmann zuerst eine kommunikationstheoretische Relevanz. Foucault dagegen arbeitet mit vorwiegend historischen Methoden der »Archäologie« bzw. »Genealogie« (vgl. Kap. V.3.2.1). Wie sich Menschen als »Subjekt« begreifen, ist bei Foucault zunächst auf historisch kontingente Diskurse zurückzuführen, die er im Laufe seines Werks immer stärker als Ausdruck sozialer Machtstrukturen begreift (vgl. Kap. V.3.2.2). Am Ende seiner Philosophie betrachtet Foucault Subjektivierungspraxen durch Prozesse der Selbstkonstituierung und Selbsterkenntnis (vgl. Kap. V.3.2.3).

Trotz aller konzeptuellen Unterschiede weisen die Theorien von Luhmann und Foucault einige Gemeinsamkeiten in ihren Thesen zur (sozialen) Formung von »Subjekten« bzw. »Personen« auf: Was das »Ich« ist bzw. was es als Wort bedeutet, ist laut Luhmann und Foucault von einer Vielzahl an psychischen, kommunikativen, historischen, machtbedingten Ordnungen abhängig – und nicht mehr Ausdruck eines vorgängig eigenen, transzendentalen Ich-Ursprungs.

Für vorliegende Studie wirft dieser Befund einige weitreichende Fragestellungen auf, die in den folgenden Abschnitten im Blick auf ihre Konsequenzen zu untersuchen ist: Wenn »subjektiver« oder »persönlicher« Ausdruck derart durch soziale Ordnungen *fremdbestimmt* wird – was bedeutet dies dann für *subjektive* Eigen- und Fremdheitserfahrungen?

4.2.3 Ein Selbst der sozialen Ordnung?

Besonders bei Foucault lesen sich viele Texte wie eine »Diagnose totaler Machtverhältnisse« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 246), die das einzelne Subjekt bis in seine persönlichsten Ich-Erfahrungen bestimmen, dass ihm kein Außen mehr verbleibt (vgl. Kap. V.3.2.2). Doch auch Luhmanns Systemtheorie, so Waldenfels, lasse kein »Außen gegenüber dem System« zu (vgl. Kap. V.3, Fußnote 99 u. 100). Letzterer kritisiert Luhmann und ähnlich Foucault für die fehlende Berücksichtigung eines »Außen« in ihren Ordnungstheorien teils recht scharf – und verweist demgegenüber immer wieder auf die (ethische) Bedeutung des Außer-ordentlichen.

Möglicherweise widersprüchlich mag es in diesem Zusammenhang erscheinen, dass Luhmann etwa psychische Systeme, wie oben geschrieben, explizit *außerhalb* eines sozialen Systems verortet. Und auch im Abschnitt V.4.1 wurde bei der Analyse von verschiedenen Dimensionen des Ordnungsaußen auf Luhmanns Systemtheorie verwiesen. Es ist also noch genauer zu erläutern, worauf Waldenfels mit seiner Kritik an Luhmann (und an Foucault) abzielt.

Bei der Referenz auf Luhmanns Begriff des sozialen Systems ist zu beachten, wie skeptisch Luhmann als Konstruktivist die Möglichkeiten eines intersubjektiven Verständnisses durch Kommunikation beurteilt: »Verstehen ist praktisch immer ein Missverstehen ohne Verstehen des Miss« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 48). Da sich ein psychisches System laut Luhmann außerhalb sozialer Systeme befindet, muss es deren Kommunikation rekonstruieren, um sie zu verstehen, und es muss die Gedanken anderer psychischer Systeme ebenfalls rekonstruieren. Daher kann Luhmann auch nicht mehr von *der* Intersubjektivität, sondern nur noch von unterschiedlichen Intersubjektivitäten⁴ sprechen, die von jedem psychischen System für sich konstruiert werden. Der Einfluss von Husserls Philosophie ist hier deutlich spürbar (vgl. S. 18off.).

Einige seiner interessantesten Thesen entwickelt Luhmann im Kontext der Frage, wie gesellschaftliche Kommunikation eine *Verbindlichkeit* entwickeln kann, obwohl sie doch von jedem psychischen System je für sich und oft fehlerhaft (re-)konstruiert werde. 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 persönlichen 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 *tatsächlichen* Erwartung anderer Systeme entspricht. Luhmann spricht hier auch von einer doppelten Kontingenz⁵, mit der psychische Systeme beständig konfrontiert sind.

4 N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 6, S. 162-179, bes. S.162f. sowie S.50.

5 D. Krause: Luhmann-Lexikon, S. 139.

Zwar verweist Luhmann auf die »strukturellen Kopplung« von psychischem System und *Person* im sozialen System, aber psychische Systeme beobachten das autopoietische Zustandekommen von Kommunikation nur von außen. Obwohl die Autopoiesis der Kommunikation von den beobachtenden psychischen Systemen je für sich und unabhängig voneinander rekonstruiert wird, erhalten kommunikative Prozesse bei Luhmann trotzdem eine für sich selbst bestehende Verbindlichkeit. »Alle Begriffe«, schreibt Luhmann, »mit denen Kommunikation beschrieben wird, müssen aus jeder psychischen Systemreferenz herausgelöst und lediglich auf den selbstreferentiellen Prozess der Erzeugung von Kommunikation durch Kommunikation bezogen werden« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 64). »Personen« werden zum integralen Bestandteil des selbstreferentiellen Kommunikationsgeschehens,⁶ ihre kommunikative Gestalt wird von den beobachtenden psychischen Systemen vor allem als »Einschränkung« gesehen (vgl. Kap. V.4.2.2).

Gerade *weil* sich psychische Systeme außerhalb von Kommunikationssystemen befinden, bleibt »Personen« als Teil der Kommunikation *kein Außen* mehr, sie gehen völlig in der Selbstorganisation der Kommunikation auf und werden durch diese bestimmt. Erneut lässt sich eine Parallele zur Philosophie von Foucault ziehen: Auch hier scheinen die Dispositive der Macht bisweilen auf kaum ergründliche Weise aus sich selbst heraus zu wirken und »Subjekte« in ihrer diskursiven Form zu bestimmen.

Insbesondere 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 Selbstreferenz⁷: 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.3, Fußnote 88). 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 selbst beobachten und beschreiben können« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 90). Die Systemtheorie versteht das »Bewusstsein als psychisches System« nur als eine mögliche »Systemart«, »neben der es andere erkennende Systeme gibt« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 85). Nicht nur psychische, sondern auch soziale Systeme schaffen demzufolge durch Selbstreferenz *autopoietisch* ein systemisches Selbst.

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 (vgl. oben und Kap. V.3, Fußnote 84). 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

6 »Die Systemtheorie«, schreibt Klaus Zimmermann, »integriert Voraussetzungen als Konstitutionsmomente, alle externen Bedingungen werden internalisiert« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 103).

7 Im Gegensatz zu Luhmann, der autopoietisch und selbstreferentiell oftmals synonym verwendet, lehnen Maturana und Varela eine solche Gleichsetzung ab, vgl. Kap. V.3, Fußnote 113.

philosophischen Rekursen auf die lange philosophische Denk-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 problematische theoretische Implikationen (vgl. Kap. V.3.1.2), auf die auch in Kapitel VI noch einzugehen sein wird.

Was bedeuten Luhmanns systemtheoretische Überlegungen für Sätze wie den bereits angeführten: »Jeder weiß, wer zu den Anderen [Fremden] gehört, und man weiß das Wesentliche über sie«⁸ (vgl. Kap. II.4, Fußnote 17)? Bleiben von solchen Sätzen betroffene »Personen« der damit einhergehenden sozialen Zuordnung gänzlich ausgesetzt oder lässt sich mit Waldenfels gesprochen ein (befreiender) *außer-ordentlicher* Raum finden? Und kann ein soziales System »wissen« oder gar *erfahren*, wer oder was fremd ist?

Erfahrungen von Fremdheit, die Waldenfels beschreibt, zeichnen sich jedenfalls nicht durch ein allgemeines »wissen, wer die ›Fremden‹ sind« aus, sondern bedeuten ein individuelles und unerwartetes *Herausgerissenwerden* aus einem solchen Ordnungswissen (vgl. auch Kap. V.4.1). An vielen Stellen führt Waldenfels aus, wie Erfahrungen von Fremdheit die »eigenen Ordnungen« fremd werden lassen können (vgl. Kap. II.2.4). In der Irritation, die eine Erfahrung von Ordnungsgrenzen durch etwas Außer-ordentliches bedeutet, liegt so stets ein Moment des »Außer-sich-seins«, des »außerhalb-der-gewöhnlichen-Ordnungen-stehen«. Waldenfels sieht in solchen Momenten der Irritation einen Hinweis darauf, dass das erfahrende Ich *in Distanz* zu seinen subjektiven Ordnungen treten kann. Zwar ist es mit den Ordnungen der Welt »verschränkt« (vgl. Kap. IV.4.4), doch über die Zeit nicht mit den einzelnen Ordnungen deckungsgleich (vgl. Kap. V.3.3.3). Wichtig ist hier auch die Dimension der »Körperlichkeit« bzw. »Leiblichkeit« des Menschen (die insbesondere bei Luhmann wenig Beachtung findet, vgl. Kap. V.3, Fußnote 116). Im Leibkörper des Ichs geschieht die Verschränkung zwischen Kommunikation und Psyche, jener ist sowohl kommunikativer Bezugspunkt und Ausdrucksort als auch organische Grundlage des psychischen Empfindens und Denkens. Doch gleichzeitig ist sein Leibkörper immer auch *mehr* als *nur* Kommunikation, *nur* Organismus oder *nur* Psyche, steht also immer auch im Außen der damit verbundenen Ordnungen.

Nicht zuletzt geht die körperliche Existenz des Menschen auch mit einem individuellen Erfahrungsstandort einher, der berücksichtigt werden muss. Die Perspektivität der Erfahrung bedeutet nicht nur eine Distanzierungsmöglichkeit von sozialen Ordnungen, sondern unterliegt immer auch perspektivischen Beschränkungen.

4.2.4 Bedeutung der individuellen Erfahrung des Ichs und seiner Erfahrungsgrenzen

Es wurde Foucault als theoretische Inkonsistenz vorgeworfen (vgl. Kap. V.3, Fußnote 249 u. 250), 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«. Betrachtete

8 Vorliegende Studie würde wie in den eckigen Klammern angemerkt in ihrer Diktion statt »zu den Anderen« »zu den ›Fremden‹« schreiben.

Foucault Subjektivität zuvor 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.3, Fußnote 238). 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.3, Fußnote 265). 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 zeigen, 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.3, Fußnote 212). 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.

Luhmann Systemtheorie dagegen möchte von dieser individuellen Dimension der Erfahrung sogar bewusst abstrahieren, um eine komplexere Struktur von Beobachtungen zu ermöglichen (vgl. Kap. V.3.1.3). Sie schlägt dazu wie ausgeführt eine »Beobachtung zweiter Ordnung« vor, also das Beobachten von Beobachtungen. Eine solche Beobachtungsform ist jedoch immer mit dem Problem konfrontiert, dass die beobachtende Perspektive keinen *unmittelbaren* Zugang zur Perspektive hat, die sie beobachtet. Sie kann vielleicht Dinge sehen, die die beobachtete Perspektive nicht sieht, nicht aber unmittelbar das, was die beobachtete Perspektive *selbst* sieht. Diese Diskrepanz der Beobachtungen (Waldenfels würde sagen: Erfahrungen) lässt sich nicht einfach auflösen, auch nicht durch eine »Iteration von Beobachtung« (indem ein beobachtendes System wieder von einer weiteren beobachtet wird etc. [vgl. Kap. V.3, Fußnote 131]).

An Luhmanns Ansatz ist außerdem zu kritisieren, dass dieser nicht präzise 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. Von der Auseinandersetzung mit Husserls Philosophie her kommend beharrt Waldenfels auf der Unhintergebarkeit der individuellen Erfahrung, die die Grenzen, die ihr gesetzt sind, nicht einfach überspringen oder ignorieren kann (vgl. Kap. IV.3.4). Wie in Kapitel V.4.1 gezeigt wurde, macht es einen großen Unterschied, ob ein Ich von außen auf eine Ordnung blickt, oder aber *in ihr lebt*. Perspektivische Grenzen einer subjektiven Ordnung wahrzunehmen, stellt für ein solches Ich nicht einfach eine »Möglichkeitsabwandlung« dar, sondern bedeutet unter Umständen eine einschneidende existenzielle Erfahrung. Je größer die existenzielle Bedeutung einer hinterfragten Ordnung für ein Ich ist, umso länger wird tendenziell die damit verbundene Fremdheitserfahrung im Ich-Empfinden präsent bleiben und umso schwerer wird sie zu überwinden sein. Frei-

lich kann dieses einschneidende Moment einer Fremdheitserfahrung noch einmal gesteigert werden, wenn *mehrere* für das Ich relevante Ordnungen *gleichzeitig* durch etwas Außer-ordentliches in Frage gestellt werden.

Mit Waldenfels lassen sich vor diesem Hintergrund zwei wichtige Sätze festhalten: 1. Die Instanz, die Fremdes *erfährt*, muss mehr als eine bloße subjektive Form oder Leerstelle. 2. Diese subjektive Instanz, die Fremdes erfährt, kann nicht einfach *transparent* gemacht werden, indem eine Theorie (wie z.B. die Systemtheorie) ihren universalen Anspruch behauptet.⁹

Im folgenden Kapitel soll diese Instanz der individuellen Erfahrung noch einmal genauer betrachtet werden, wobei sich die Erläuterungen wiederum auf alle drei Ordnungstheorien beziehen. 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 Selbstverortung der Forscherperson in der eigenen Theorie (vgl. Kap. V.3, Fußnote 65 u. 141). Auch wenn ihre Antworten nicht immer überzeugen, wäre es also falsch zu behaupten, dass Luhmann und Foucault keine Lösungen für die auch bei Waldenfels deutlich werdenden Problemstellungen suchten.

4.3 Sich dem Selbst als Ursprung aller Fremdheitserfahrung annähern

4.3.1 Annäherungen an die Instanz des individuellen Selbst

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.3, Fußnote 140). 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.3, Fußnote 288), aber auch der (veränderliche und immer wieder neu zu bestimmende) Ausgangspunkt von 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.3, Fußnote 35). 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. 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

9 Vgl. zur Diskussion von Luhmanns »Supertheorie« mit »universalistischen Ansprüchen« S. 284 u. Kap. V.3.1.3.

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.3, Fußnote 307). 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.3, Fußnote 309).

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 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.3, Fußnote 295). In seiner »eigenen« Stimme sprechen viele andere/fremde Stimmen mit (vgl. Kap. V.3, Fußnote 296).

Angesichts dieser Annäherungen an die Fremdheit des Selbst ist erneut Luhmanns Begriff der *Autopoiesis*, wörtlich der Selbst-Schaffung, näher zu beleuchten. Wie bereits ausgeführt, ist der Begriff nicht unkritisch zu betrachten, besonders die Tendenz in Luhmanns Systemtheorie, die konstitutiven Elemente im Systemaußen ins Systeminnen zu internalisieren (vgl. Kap. V.4.2.3). Dennoch versteht auch Luhmann autopoietische Selbstschaffung nicht so total, wie ihm manche Kritik vorwirft:

»Um [...] Missverständnissen vorzubeugen«, schreibt er, »sei betont, dass der Begriff ›*Autopoiesis*‹ mit Bedacht gewählt und genau gemeint ist. Es geht keineswegs um ›*Autohypostasis*‹. *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.3, Fußnote 101).

Luhmann betont also an vielen Stellen, dass es Voraussetzungen bzw. externe Bedingungen für die systemische *Autopoiesis* gibt.

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. 251). 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 erklärbarer Weise aber entsteht aus diesen vielfältigen, unbekanntem Ordnungen ein individuelles Selbst.

Interessant ist in diesem Zusammenhang Luhmanns 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 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 *Allopoiesis 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 jeweilige selbstreferentielle Systemform im Sinn. Wenn dagegen Foucault und Waldenfels vom Selbst sprechen, meinen sie damit zumeist eine individuelle menschliche Existenz. Für Luhmann stellt es wie gesagt eine »Erkenntnisblockierung« dar, die soziologische Analyse der Gesellschaft nur nach der Kategorie »Mensch« auszurichten (vgl. Kap. V.4.2.2). 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 vernachlässigbar ist. Das Selbst eines individuellen Menschen ist nicht einfach die Summe seiner Subsysteme, sondern erwächst als *neue* Dimension aus der *Interaktion* dieser Subsysteme.

4.3.2 Selbst-Wahrnehmungen – Konstruktionen von »fremd« und »eigen«

In Kapitel II.3.3 wurden bereits »eigentlich, aber«-Strukturen beleuchtet, die auf die Existenz »multipler Kategoriensystemen« hindeuten, aus deren *Unterschiedlichkeit* das menschliche Denken eine *Synthese* bilden muss. Auch das Denken bewegt sich in einem Schwellenzustand zwischen den Ordnungen, indem es aus einer Ordnung in die nächste blickt, keiner ganz angehörend (vgl. Kap. V.3.3.3). Hier gewinnt allmählich eine weitere Ebene an Bedeutung, nämlich die mehr oder weniger explizite *Wahrnehmung des Selbst*. 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. Foucault meint sogar: »Das Selbst, zu dem man in Beziehung steht, ist nichts anderes als die Beziehung selbst« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 223).

Wie ausgeführt ist auch für Luhmanns Systemtheorie der Begriff der »Selbstreferenz« zentral. Innerhalb der Selbstreferenz sind aber 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 beziehen – werden von Luhmann nicht immer trennscharf unterschieden (vgl. Kap. V.3.1.2). Offen bleiben muss hier, auf wel-

che Weise diese beiden Ebenen der Selbstreferenz genau auseinander hervorgehen und inwieweit sich diese beiden Ebenen überhaupt vollständig auseinanderhalten lassen.¹⁰

Dennoch macht die gedankliche Differenzierung dieser beiden Ebenen einen wichtigen Aspekt deutlich: Das individuelle Selbst, das die *Voraussetzung* für die Ich-Erfahrung ist, ist *nicht gleichzusetzen* mit dieser Ich-Erfahrung. Es wäre ein »logischer Fehler«, schreibt auch Luhmann, »das ›Selbst‹ der Selbstreferenz für den Beobachter zu halten« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 108). Beim »eigenen Selbst« handelt es sich genau betrachtet immer schon um eine *Beobachtung des Selbst*, wohingegen die Ordnungen, die zu der Beobachtung geführt haben, für die Beobachtung selbst unverfügbar bleiben. Diese Unterscheidung verdeutlicht, worum es sich bei dem »Eigenen« handelt: immer um eine *nachträgliche Konstruktion*, nie um ein reines Bei-sich-sein, sondern immer schon um einen *distanzierten Blick* auf das, was als »Eigenes« bezeichnet wird.

In diesen Erfahrungs- bzw. Konstruktionsprozess greifen nicht nur körperliche und kognitive, sondern auch soziale Ordnungen ein (bzw. mit Foucault gesprochen: verschiedene Arten von Subjektivierungspraxen). 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.3, Fußnote 233). Laut Foucault ist Erfahrung »die Rationalisierung eines Vorgangs, der selbst vorläufig ist und in einem Subjekt mündet oder besser in Subjekten« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 235).

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 wie ausgeführt 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 Eigenes und Fremdes 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.

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.3, Fußnote 303 u. 304). In den Antworten des Selbst liegt so immer ein Moment des Unkontrollierbaren: denn Antworten ist ein »Re-

10 Ebenfalls 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 (vgl. Kap. 3.1.2). Um zu verstehen, in welchem Verhältnis neuronale Impulse im Gehirn und aber der Selbstbezug der Gedanken stehen, bieten sich aktuelle neurobiologische Forschungen als Referenztheorie stärker an als die Systemtheorie. Vieles ist heute ohnehin noch nicht ausreichend erforscht.

den und Tun, das auf fremde Ansprüche antwortend sich selbst überrascht« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 328).

Dieser Bruch der Routine wird zunächst 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. 34) 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, eine Gruppe zu ihr selbst passt und zu ihr gehört. Hier hat Husserls Figur des »Alter ego« (vgl. S. 181f.) 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.3, Fußnote 47), lässt sich dies ebenso für die Erfahrung eines *Konsenses mit sich selbst* behaupten. Gleichwohl liegt darin noch kein Grund, individuelle Erfahrungen der Eigenheit herabzuwürdigen. Konstruktionen des »eigenen Selbst« lassen sich mit Waldenfels als ein Verweis auf die Unhintergebarkeit der individuellen Erfahrung, als eine Erfahrung des existenziellen Beteiligtseins auffassen (vgl. Kap. V.4.3.1).

Erfahrungen des Eigenen sind somit 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.2, Fußnote 34).

Nach solch einer *Spur* scheint (zumindest in Teilen) auch das Programm einer Subjektorientierung zu suchen – was als ethisches Programm jedoch kein kleiner Anspruch ist.

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. 250f.). 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.

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. Kap. IV.3, Fußnote 157). 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. 210).

5. Religionspädagogische Würdigung

Eine Analyse mithilfe des Ordnungsbegriffs bietet viel Potential, um Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen in interreligiöser Bildung besser zu verstehen. Im Folgenden sollen daher die Erträge aus den rezipierten Ordnungstheorien religionspädagogisch gewürdigt werden. Die Würdigung bezieht sich dabei an vielen Stellen auf die theoretischen Klärungen in Kapitel V.4.

5.1 Ordnungsvielfalt 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 das Außer-ordentliche 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.1.1) und scheint zunächst nicht in die Reihe typischer Topoi interreligiöser Bildung (»Begegnung«, »Wahrheit« etc.) zu passen (vgl. Kap. III.1).

Dennoch bietet eine Analyse mithilfe des Ordnungsbegriffs einige Potentiale, interreligiöse Bildung im Blick auf Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen zu untersuchen. Dies sei an drei Beispielen gezeigt:

1. Interreligiöse Bildungsprozesse werden durch zahlreiche Ordnungen gleichzeitig geprägt, die sich jeweils nach ihrer ordnungsspezifischen Logik ausrichten. Gerade aufgrund des hohen Abstraktionsniveaus des Ordnungsbegriffs besteht die Möglichkeit, Fremdheitszuschreibungen und -erfahrungen allgemein als Produkt von Ordnungsprozessen und -irritationen zu erklären. 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, deren Feld aber dennoch beeinflussen.¹ So kann das Augenmerk z.B. auch auf bürokratische bzw. institutionelle Ordnungen gelegt werden: Wenig untersucht ist etwa innerhalb der Religionspädagogik, wie die Ordnungsprozesse der Schulbuchzulassung und -erstellung Inhalte interreligiöser Didaktik prägen. In Bayern beispielsweise bestimmen 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.² Alle beteiligten Instanzen entscheiden nach ihren jeweils eigenen Ordnungskategorien. Luhmann schreibt hierzu: »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« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 139). Wenn beispielsweise 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.³ Interreligiöse Fremdeitsbilder werden auf diese Weise ebenso durch Ordnungen geprägt, die auf den ersten Blick relativ fern zu den typischen interreligiösen Schwerpunkten erscheinen. Auch so können religiöse Stereotype reproduziert und Fremdheitszuschreibungen gegenüber der damit in Verbindung gebrachten Gruppe verstetigt werden. Für solche Mechanismen kann eine grundlegende Ordnungsanalyse sensibilisieren.

2. Mit Foucault kann der Blick auch auf implizite Ordnungen gerichtet werden, die als *Episteme* oder *Dispositiv* weitere Ordnungen interreligiöser Bildung prägen (vgl. S. 261f.), 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. Dass das, was sich heute interreligiöses Lernen oder interreligiöse Bildung nennt, vor 40/50 Jahren noch »Fremdreligionsdidaktik« und später »Didaktik der Weltreligionen« hieß, ist ein gedankliches Erbe, dessen Strukturen bis in die

1 Auch in der interkulturellen Pädagogik, die als verwandte Disziplin zur interreligiösen Bildung gesehen werden kann, wird seit Langem vor einer »kulturalistischen Reduktion« gewarnt, vgl. P. Mecheril/Castro Varela, María do Mar/Í. Dirim/A. Kalpaka/C. Melter: *Migrationspädagogik*, S. 62-64.

2 Arndt Zickgraf: »Moderne Religionsbücher: Zwischen den Stühlen«, in: *Klett-Themendienst* 78 (2017), S. 1-3.

3 J. Freuding/A. Graeff: »Wo Strukturen existieren, die Othering begünstigen« – Islam-Darstellungen in evangelischen und katholischen Schulbüchern.

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.3, Fußnote 82). 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 trialogisch 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.9, Fußnote 17).

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.⁴ 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. Auch hier bietet der Ordnungsbegriff ein Analysewerkzeug, um solche Mechanismen zu beschreiben.

3. Ähnlich lässt sich mit dem Ordnungsbegriff die komplexe Natur von Fremdheits-erfahrungen analysieren: wenn in einem bestimmten Ordnungskontext plötzlich eine andere Ordnungslogik sichtbar wird, die aus Sicht betroffener Individuen nicht zum ursprünglichen Ordnungskontext passt. Mit Blick auf interreligiöse und interkulturelle »Überschneidungssituationen« zeigt Joachim Willems, 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.7, Fußnote 9). Hier ist nicht nur die grundsätzliche Trennung zwischen (säkularem) Mathematikunterricht und (nichtsäkularem) Religionsunterricht angefragt. Es stehen darüber hinaus auch Ordnungen des jeweiligen Religionsverständnisses, bzw. noch weitergehend: Ordnungen des zugrundeliegenden Schul- und Gesellschaftsverständnis zur Disposition. Je mehr für ein Individuum relevante Ordnungen gleichzeitig irritiert werden, desto größer ist tendenziell die von ihm subjektiv empfundene Fremdheitserfahrung (vgl. S. 300f.).

4 https://www.remid.de/info_zahlen (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

Alle diese vorgenommenen Ordnungsanalysen sind ganz klar aus einer Perspektive gesprochen, die Luhmann als »Beobachtung zweiter Ordnung« bezeichnen würde (vgl. Kap. V.3.1.3). Aus einer Außensicht lässt sich relativ leicht und unberührt über die »Kontingenz der Ordnungen« sprechen. Aus der Innensicht einer Ordnung kann das beteiligte Ich über die Infragestellung einer für ihn selbst relevanten Ordnung jedoch nicht einfach hinweggehen. Im folgenden Abschnitt soll nun besonders diese Ordnungsinnenperspektive in den Blick genommen werden.

5.2 »Eigene Ordnungen« rekonstruieren: am Beispiel der Kommunikation über »religiöse Differenz«

»Interreligiöse Lernprozesse finden statt *durch Erfahrungen von Fremdheit*«, schreibt Heinz Streib und stellt so wie viele andere interreligiöse Ansätze den Begriff der Fremdheitserfahrung ins Zentrum (vgl. Kap. III.12.1). Wie andere auch bezieht sich Streib dabei auf die Fremdheitsphilosophie von Waldenfels. Waldenfels, dies wurde in vorliegender Studie hinreichend deutlich, führt Fremdheitserfahrungen auf Irritationen einer für das Ich relevanten Ordnung durch etwas Außer-ordentliches zurück. Aufgrund dieser Ordnungsbezogenheit von Fremdheitserfahrungen wäre es schön, Fremdheit so zu erklären, wie Julia Reuter es vorschlägt: »[W]er den Fremden verstehen will, der muss zuallererst die eigene Ordnung verstehen« (vgl. Kap. II.3, Fußnote 1). Allerdings hat das Kapitel V insgesamt gezeigt, dass die Frage nach einer »eigenen Ordnung« eine sehr schwer zu beantwortende Frage ist.

Wie gerade ausgeführt macht es einen großen Unterschied, ob eine Person von außen auf die Vielfalt der Ordnungen blickt oder *aus der Innensicht einer Ordnung* eine Ordnungsirritation durch etwas »Außer-ordentliches« erfährt. Aus der Innenperspektive ist die Rekonstruktion der irritierten Ordnung am schwierigsten, denn: »Auf dem Boden der Ordnung *gibt es keine Ordnung, man lebt in der Ordnung*« (vgl. Kap. V.4.1). Was bedeutet dies aber für die Reflexion von Fremdheitserfahrungen in interreligiöser Bildung? Welche Möglichkeiten gibt es irritierte »eigene Ordnungen« sichtbar zu machen?

Grundsätzlich sind bei der Untersuchung von »eigenen Ordnungen« zwei Ebenen zu unterscheiden: 1) das niemals in seiner Gesamtheit erfassbare Ordnungsgefüge, das einen subjektiven Erfahrungsprozess bestimmt, und 2) explizite Konstruktionen des »Eigenen« (vgl. Kap. V.4.3.2). Beide Ebenen stellen eine Ordnung des »Eigenen« dar, doch während es sich bei ersteren Ordnungen um implizit ablaufende und sich ständig verändernde *Ordnungsprozesse* handelt, sind letztere Ordnungen mehr oder weniger bewusste *Festschreibungen* des »Eigenen«, die oft scheinbar statisch sind oder dies zu sein versuchen. »Eigene« bzw. »fremde« Ordnungen können als individuelle oder als kollektive Ordnung konstruiert werden.

Diese abstrakten Klärungen ermöglichen es, zwei Ebenen auseinanderzuhalten, die bei der religionspädagogischen Diskussion über das »Eigene und Fremde« vielfach verschwimmen: Explizite »Eigen«-»Fremd«-Konstruktionen (wie z.B. die einer »eigenen« und »fremden Religion«) und *Rahmenbedingungen*, die zu dieser Konstruktion erst führen (z.B. die religiöse Sozialisation oder Unterrichtskontexte). Während Konstruktionen des »Eigenen« und des »Fremden« zumeist recht klar explizierbar sind, lassen sich

Rahmenbedingungen subjektiver Konstruktionen nur näherungsweise erfassen. Dies gilt insbesondere mit Blick auf mögliche Ordnungsirritationen, die zu Fremdheitserfahrungen führen. Nicht immer ist ihr Ursprung dort, wo sie eine explizite »Eigen«-»Fremd«-Konstruktion vermutet (hat). Dies sei mit einem Beispiel gezeigt:

Fremdheit wird in Diskursen zu interreligiöser Bildung vielfach mit »religiöser Fremdheit« assoziiert. Oft werden Fremdheitserfahrungen während interreligiöser Lernvorgänge darauf zurückgeführt, dass eine Religion mit ihrer kulturell gewachsenen rituellen Praxis und Symbolsprache für Lernende in heutigen Kontexten unbekannt ist (immer wieder wird ergänzt, dass dies auch für die vermeintlich »eigene Religion« zutreffen kann, vgl. Kap. III.12.1). Diese Verortungen »religiöser Fremdheit« lassen sich mit Luhmann als ein *komplexitätsreduzierender* Ordnungsprozess (vgl. S. 238f.) begreifen. Diese Komplexitätsreduktion weist auch eine innere Plausibilität auf: In vielen Lernsituationen ist eine Irritation von Lernenden über religiöse Deutungsmuster beobachtbar, also erscheint es nicht abwegig, interreligiöse Ansätze nach dieser Beobachtung auszurichten. Wichtig ist es nur, sich gleichzeitig bewusst zu machen, dass sich über diese Ansätze eine *kommunikative Ordnung* etabliert, die mit expliziten Konstruktionen von »fremd« und »eigen« operiert und oft die allgemeine Anschlussfähigkeit dieser Konstruktionen voraussetzt. In der Religionspädagogik wird diese Art der Ordnung bislang noch recht selten *als* Ordnung reflektiert.

In der Literatur zu interreligiöser Bildung finden sich gleichwohl einige Beispiele, die zeigen, dass Erfahrungen von Fremdheit in interreligiöser Bildung nicht zwangsläufig *durch* die Fremdheit (subjektiv) unbekannter Religionen entstehen, sondern vielfach auch *beim Sprechen über* die »Fremdheit« »unbekannter Religionen«. Mehrfach wurde schon Heinz Streibs Beispiel angeführt: Hier wollten muslimische Kinder im Klassenraum nicht einfach hinnehmen, dass »ihr« Ruf zum Gebet von anderen als »fremd« verlacht wird (vgl. Kap. I.1, Fußnote 5). Es ist denkbar, dass die Lehrkraft die Lernsequenz als Zeugnislernen nach dem Beispiel von Karlo Meyer geplant hat (vgl. Kap. III.6). Vielleicht antizipierte die Unterrichtsplanung sogar, dass einige Kinder beim Hören des Adhāns in Gelächter ausbrechen werden.⁵ Für die Lehrkraft überraschend kam nach Streib jedoch das Verhalten einiger Kinder, die in Reaktion auf das Gelächter in der Klasse zuerst per Flüsterpost ewige Höllenstrafen und später auch Prügel androhten. Es ist nicht ganz unwahrscheinlich, dass der Konflikt in der Klasse nachhaltiger Befremdungen auslöste als der (für manche Schüler*innen) »unbekannte« Gebetsruf selbst.

Manfred Riegger schildert wiederum, 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

5 Zu den Vorüberlegungen der Lehrkraft führt die Schilderung Streibs keine näheren Informationen an. Die hier vorgenommene Deutung bleibt also mit einer gewissen Unsicherheit behaftet. Festzuhalten ist außerdem, dass sich die Ausgangssituation im Klassenraum in Streibs Beispiel deutlich von Meyers Beispiel unterscheidet: Meyer beschreibt eine Situation aus dem konfessionellen Religionsunterricht, während es sich bei Streib um eine gemischt-religiöse Klasse handelt. Es ist nicht klar, ob dies die Lehrkraft in irgendeiner Form zuvor reflektiert hat.

aber auf eine offen gezeigte Abneigung nicht vorbereitet (vgl. Kap. III.7, Fußnote 14). So unterschiedlich die beiden Situationen auf den ersten Blick erscheinen, haben sie dennoch einige Gemeinsamkeiten.

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: Ihre Zuordnung »eigen« und »fremd« wurde von anderen deutlich anders interpretiert (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). Dies ist insofern bemerkenswert, da sich beide Lehrkräfte auf je ihre Weise ja darauf *eingestellt* hatten, dass die Schüler*innen in der Stunde mit »fremden« bzw. »unbekannten« religiösen Inhalten konfrontiert sein würden. Aus einer ganz anderen Richtung als erwartet aber trat ein Ordnungskonflikt auf, der *auch die Lehrkräfte* in ihrem Unterrichtsaufbau *irritierte*.

Vor dem Hintergrund dieser Erläuterungen lässt sich sagen, dass der *Reflexion des »Sprechens über religiöse Differenz«* sowie einer Metareflexion dieser Reflexion in interreligiöser Bildung entscheidende Bedeutung zukommt – da Begriffe des »Eigenen«, »Anderen« und »Fremden« in diesen Kommunikationsebenen besonders oft verhandelt werden. Differenzaushandlungen sind stets auch Ordnungsprozesse, die eine soziale Wirkmacht haben. Selbst wenn Zuschreibungen von »eigen« und »fremd« in einem pädagogischen Kontext unwidersprochen bleiben, kann es trotzdem sein, dass sich jemand von diesen Zuschreibungen in seinen *individuellen Ordnungen* hinterfragt sieht – aber im Kommunikationszusammenhang nicht in der Lage ist, dieser *Irritation Ausdruck zu verleihen*. Dieser Möglichkeit sollte sich eine Unterrichtsplanung bewusst sein und hierfür immer wieder nach zusätzlichen (geschützten) Artikulationsräumen suchen.

Die Perspektive vorliegender Studie auf die beschriebenen Lernsituationen ist jedoch eine deutlich andere als die der Lehrkräfte, die *situativ und unerwartet* mit einem Ordnungskonflikt konfrontiert waren. Bei vorliegenden Erläuterungen handelt es sich um nachträgliche Rekonstruktionen. Mit dem distanzierten Blick einer Beobachtung zweiter Ordnung versucht die Studie eine Prognose darüber abzugeben, wo mögliche und bislang wenig reflektierte Ordnungsirritationen in interreligiöser Bildung auftreten *könnten*.

Was bedeutet dies alles für den eingangs erwähnten Satz: »Interreligiöse Lernprozesse finden statt *durch Erfahrungen von Fremdheit*«? Es wurde deutlich, dass Fremdheit vielfach nicht dort zu erwarten ist, wo es die Begriffe »eigene« bzw. »fremde Religion« vermuten lassen. Als Begriffe entsprechen sie immer schon einer Ordnung. Wie ausgeführt werden Prozesse interreligiöser Bildung durch eine Mannigfaltigkeit an Ordnungen geprägt: Relevant sind nicht nur religiöse Ordnungen, sondern auch institutionelle Prozesse, untergründige gesellschaftliche Dispositive usw. (vgl. Kap. V.5.1). Insofern sind auch die möglichen Ordnungsirritationen mannigfaltig. Gewissheit über die auftretende »Fremdheit« wird es nie geben. Waldenfels formuliert es so: »Würde man das Fremde als ein Spezialthema behandeln, so hätte man es von vornherein verfehlt« (vgl. Kap. II.2, Fußnote 1). Mit Waldenfels ist daher stets rückzufragen, ob beim religionspädagogischen Blick auf Fremdheitserfahrungen das Unerwartete *nicht zu sehr erwartet* wird – bzw. ob es nicht an ganz anderer Stelle erscheint als zuvor gedacht. Denn dass

man selbst einer Ordnung unterliegt und was diese Ordnung »als Ordnung« definiert, weiß man zumeist erst dann, wenn diese gestört wurde.

5.3 Zwischen unerwarteten Erfahrungen und Manifestationen des »Außer-ordentlichen« unterscheiden

In vorliegender Studie wurde an vielen Stellen deutlich, dass sich bei der Verwendung des Fremdheitsbegriffs in interreligiöser Bildung verschiedene Bedeutungsebenen überlappen (vgl. beispielsweise den vorherigen Abschnitt). Zur Präzisierung der Begriffsverwendung wurden daher mithilfe der rezipierten Ordnungstheorien vier Perspektiven auf das Außerordentliche unterschieden (vgl. Kap. V.4.1). Diese sind:

1. der (scheinbar) unbeteiligte und außenstehende Blick auf verschiedene Ordnungen und ihre Außerordentlichkeiten aus einer »Beobachtung zweiter Ordnung« (vgl. Luhmann),
2. Erfahrung einer Ordnungsirritation aus der Innenperspektive einer Ordnung (eigentliche Fremdheitserfahrung, vgl. Waldenfels),
3. Rekonstruktion des erfahrenen »Außer-ordentlichen« innerhalb einer Ordnung, Verstetigung dieser Einordnung (vgl. Diastase bei Waldenfels, vgl. Selbst- und Fremdreferenz bei Luhmann),
4. Manifestation dieser Selbst- und Fremdreferenz, die als Ordnung nicht mehr hinterfragt wird und häufig einen vorbewussten Charakter besitzt (vgl. Dispositiv bei Foucault).

Hierdurch ergibt sich ein genaues Raster, um Fremdheitszuschreibungen und -erfahrungen in interreligiöser Bildung zu reflektieren und zukünftige Bildungsansätze und Lerneinheiten präzise zu konzipieren. In den beiden vorangegangenen Abschnitten V.5.1 und 5.2 wurden bereits die ersten beiden Perspektiven in den Blick genommen und auf religionspädagogische Folgerungen hin untersucht. Im Blick auf die 3. und 4. Perspektive sind nun noch einige Punkte zu ergänzen. Insbesondere ist zu betrachten, wie die beiden letzten Perspektiven aus der 2. Perspektive hervorgehen.

Nach Waldenfels erwachsen diese Ordnungskonstruktionen wie oben erwähnt aus dem Prozess einer »Diastase« – indem das, was als »fremd« und »eigen« angesehen wird, erst allmählich differenziert wird. Die Rekonstruktion des irritierenden »Fremden« wird dabei früher explizit als die des »Eigenen«, das im Gegensatz dazu oft stärker im Impliziten bleibt, ja manchmal nicht einmal als solches benannt wird (vgl. Kap. IV.4.4). Bei solchen Rekonstruktionen des »Fremden« ist es wichtig, die »responsive Differenz« zu beachten: Das, *worauf* die Erfahrung reagiert, ist nicht gleich dem, *was* die Erfahrung als solche empfindet (vgl. S. 198 u. Kap. V.3, Fußnote 317). In Manfred Rieggers Beispiel aus dem vorherigen Abschnitt etwa reagieren Schüler*innen aus der Klasse sehr wütend auf die Nennung des Islams als Stundenthema. Hier wäre eine erste Deutungsoption, dass das »Fremde« in diesem Fall der Islam darstellt. Möglich wäre aber wie ausgeführt auch eine andere Auslegung: *Fremd* für die Schüler*innen ist, dass die Lehrkraft im Gegensatz zu ihnen *kein Problem* mit dem Unterrichtsthema Islam hat.

Die zweite Deutungsmöglichkeit würde das Klassengespräch in eine deutlich andere Richtung lenken als die erste. Sie leugnet nicht, dass es hier zu einer spürbaren Irritation in der Klasse kam, doch sie hält sich die Möglichkeit offen, dass der Ursprung der Irritation an anderer Stelle liegt, als dies scheinbar der Fall ist – indem sie nach einer irritierten »eigenen Ordnung« fragt, die den Anwesenden vielleicht noch nicht bewusst ist.

Über explizite Zuschreibungen von »fremd« und »eigen« hinweg sollte nach dem irritierenden Erfahrungsereignis gefragt werden, das diesen Zuschreibungen *vorausging*. »Über das Fremde kann man nur sprechen«, betont Waldenfels, »wenn man zuvor schon vom Fremden her spricht. Und genau dies heißt antworten« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 326). Waldenfels weist immer wieder darauf hin, dass über Fremdheitserfahrungen nicht hinweggegangen werden kann, weil sich die Ordnungen schon im Moment der Erfahrung verändern: Die impliziten Ordnungen der Erfahrung haben bereits auf das irritierende Außer-ordentliche reagiert, bevor das explizite Bewusstsein diese Irritation überhaupt als eine solche erfasst. Die Verstehens-, die Einordnungsversuche beginnen sofort – doch sie können das Fremde erst nachträglich als »Fremdes« erfassen und können seinen Einbruch in die subjektiven Ordnungen nicht ungeschehen machen.

Daher ist zu beachten, dass das eingeordnete Fremde nicht mehr das Außer-ordentliche ist, sondern das »Außer-ordentliche«, das *innerhalb der Logik einer Ordnung gedacht ist*. Durch diese Konstruktionen innerhalb einer Ordnung rückt der Begriff des Fremden *in die Nähe des Begriffs des Anderen*. Manche Verwirrung zwischen den Begriffen anders und fremd (vgl. Kap. III.12.5 u. Kap. IV.4.2) lässt sich auch so erklären. Sowohl Anderes als auch 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.4, Fußnote 7). Das wirklich Fremde lässt sich gerade nicht vollständig kategorial einordnen. Sein irritierendes Moment bleibt (mit Lévinas gesprochen) aber nur als »Spur« in den nachträglichen Einordnungen enthalten (vgl. Kap. IV.4.2 u. 4.6).

Religionspädagogische Untersuchungen betrachten Fremdheitserfahrungen zu meist 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. So skizziert Clauß Peter Sajak etwa eine Unterrichtsstunde, in der Schüler*innen das »Fremdartige« des muslimischen Gebets wahrnehmen und besprechen (vgl. Kap. III.5, Fußnote 18). Wird diese »Fremdartigkeit« aber wirklich durch Jugendliche selbst beim Moscheebesuch erfahren oder wurde sie nicht doch von Sajak im Vorhinein als eine solche gesetzt? »Beobachten zweiter Ordnung lässt«, schreibt Luhmann selbst, »die Wahl offen, ob man bestimmte Bezeichnungen dem beobachteten Beobachter zurechnet und ihn dadurch charakterisiert

oder sie als Merkmale dessen ansieht, was er beobachtet« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 125). Mit besonderer Vorsicht sind auch sekundäre Beschreibungen von Fremdheitserfahrungen im Unterricht zu betrachten, die einen scheinbar unmittelbaren Blick in die subjektive Erfahrungswelt eines anderen Menschen gewähren: beispielsweise wenn das Mädchen Lena in »Interreligiöses Lernen narrativ« das Gebet ihrer muslimischen Nachbarn als »seltsamen Singsang wie aus einer anderen Welt« erfährt (vgl. Kap. III.3, Fußnote 35). Solche Erfahrungsbeschreibungen können Anlass für ein gelingendes Unterrichtsgespräch sein; allerdings nicht ohne zu reflektieren, dass es sich bei solchen Beschreibungen um eine »Beobachtung zweiter Ordnung« handelt – im Falle von Lena sogar um eine mehrfache: Sie wird durch die Augen der Lesenden oder der Geschichte Zuhörenden dabei beobachtet, wie sie an ihren neuen muslimischen Nachbarn fremd Erscheinendes entdeckt. Die Erzählung selbst ist wiederum auf die Forschungsperspektive der Autorin zurückzuführen, die Lenas Geschichte aus einer theoretischen Überlegung heraus in dieser Form verfasst hat. Nicht zu vernachlässigen ist auch die Perspektive der Lehrkraft, die den Text mit einem bestimmten Unterrichtsziel einsetzt. Es würde der Komplexität dieser beschriebenen Beobachtungsfolge nicht gerecht, wenn am Ende der Stunde in irgendeiner Form das Ergebnis stehen würde: »Das islamische Gebet ist fremd«. Undenkbar ist ein solches Ergebnis aber nicht.

Religionspädagogische Reflexionen von Fremdheitserfahrungen sind als Versuch einer *Ordnung des Außer-ordentlichen* zu betrachten. Sie streben dabei nach Anschlussfähigkeit in einer bestimmten scientific community oder einem spezifischen Lernkontext, beziehen sich auf vorherige Forschungsdiskurse, gesellschaftliche Dispositive oder vorangegangene Gespräche. Je mehr ordnende Betrachtungen von »Fremdheit« in einem bestimmten Kontext Verbreitung finden, desto mehr werden diese Ordnungen zu einem allgemeinen »Wissen«, zu nicht mehr hinterfragten Grundlage für weitere Wissensordnungen – desto mehr gerät aber auch der konkrete Anlass, der zur Fremdheitserfahrung führte, in Vergessenheit, desto mehr wird aus einer subjektiven Perspektive, die Fremdheit erfuhr oder reflektierte, eine verallgemeinerte Gruppenperspektive, die oft gar nicht mehr explizit benannt werden muss. Solche Ordnungen von »Fremdheit« finden an vielen Orten einer Gesellschaft gleichzeitig statt und manifestieren so das, was »gesellschaftlich« unter »Fremdheit« verstanden wird. Am Ende stehen solche Sätze wie:

»[Es liegt] 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.10, Fußnote 16 u. Kap. III.12.4).

Solche Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« mögen für einzelne durchaus eine emotionale Relevanz haben, aber eine Allgemeingültigkeit, die ihre begrifflichen Zuschreibungen von »Fremdheit« suggerieren, besteht nicht. Während die einen etwa gelernt haben, dass es sich bei einer bestimmten Personengruppe von »Fremden« um eine »furchteinflößende« Gruppe handelt, ist diese Gruppe für die anderen *nicht* fremd,

geschweige denn furchteinflößend. Die Konsequenz sind genau solche Ordnungskonflikte wie in Kapitel V.5.2 mit Blick auf die Beispiele Streibs und Rieggers beschrieben.

Religionspädagogische Zuschreibungen von »Fremdheit« sind stets darauf hin zu untersuchen, ob sie wirklich Erfahrungen des Außer-ordentlichen im Waldenfeld'schen Sinne beschreiben wollen oder ob sie nicht vielmehr eine aus der Ordnung gesprochene »Fremdreferenz« im Luhmann'schen Sinne darstellen (s. oben). Auch das pädagogische Sprechen über unerwartet und situativ aufgetretene Ordnungsirritationen stellt eine deutlich andere Art des Sprechens dar als das Sprechen über schon manifestierte »Eigen-Fremd«-Konstruktionen (z.B. durch welche Merkmale sich die »eigene« von einer »fremden Religion« unterscheidet). Während eine Fremdheitserfahrung im eigentlichen Sinn eine höchst *subjektive* und zumeist auch eine sehr *körperliche* Erfahrung bedeutet, haben manifestierte Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« oft eine *institutionelle* Bedeutung (z.B. beim staatlichen Aufenthaltsrecht oder in Ordnungen des konfessionellen Religionsunterrichts). Über manifestierte Konstruktionen des »Eigenen« und »Fremden« wird sehr häufig gesprochen, ohne dass dieses Sprechen direkt mit Fremderfahrungen verbunden ist. Denn *fremd ist nicht das, was in einer Ordnung als »fremd« bezeichnet wird, sondern das, was eine Ordnung irritiert und in Frage stellt.*

5.4 Subjektivierungspraxen erkennen

Unter dem Schlagwort der »Subjektorientierung« wird interreligiöse Bildung seit vielen Jahren von der individuellen religiösen Perspektive der Lernenden aus gedacht. Hier steht unter anderem die Frage im Raum, inwiefern Lernenden ein interreligiöser »Perspektivenwechsel« möglich sein kann (vgl. S. 75f.). 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 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.4, Fußnote 13).

Die Untersuchung des Forschungsstandes zu interreligiöser Bildung (Kap. III u. V.1) gelangt zu einem ähnlichen Ergebnis wie Boschki: Subjektivierungspraxen in religiöser Bildung werden bislang kaum kritisch untersucht. Neben Foucaults Philosophie sind für eine solche Kritik auch Luhmanns Analysen der Kommunikationsgebundenheit von »Personen« relevant (vgl. Kap. V.4.2.2).

Luhmann verdeutlicht, dass »Personen« als Ausdrucksform sozialer Systeme immer mit »Einschränkungen im sozialen Verkehr« konfrontiert sind und ihre Kommunikation daher systemspezifisch anpassen (vgl. Kap. V.3, Fußnote 59). In religionspädagogischen Diskursen wird beispielsweise immer wieder vom Phänomen des »Religionsstunden-Ich« gesprochen. Der Begriff beschreibt die Beobachtung, dass Lernende im Kontext des Religionsunterrichts vor allem religionsbezogene Antwort-

ten geben – in der Erwartung, dass dieser Religionsbezug von der Lehrkraft positiv gewürdigt wird.

Das Interessante am Ausdruck »Religionsstunden-Ich« ist 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«. Es handelt sich hier klar um eine religionspädagogische Fremdbezeichnung einer bestimmten Form von Subjektivität. Als Begriff entstammt sie aus sich historisch verändernden religionspädagogischen Diskursen. Zugleich verdeutlicht der Ausdruck, wie in der Entstehung und Wahrnehmung von religiösen Ich-Erfahrungen soziale und individuelle Faktoren zusammenwirken. Solche Mechanismen lassen sich mit Foucault auch als Praxis der »Subjektivierung« beschreiben (vgl. Kap. V.3.2.2).

Interessanterweise auch im Blick auf das individuelle Sich-Bekennen beschreibt Foucault die »Subjektivierung der Menschen« als »ihre Konstituierung als Untertanen/ Subjekte« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 194). Bei Foucault zeigt sich so der Raum intimster Erfahrung durch machtvolle Ordnungen fremdbestimmt – als eine von ihnen nennt Foucault die religiös aufgeladene »Pastoralmacht« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 161). Dass Individuen durch ihr Bekenntnis einem religiösen Kollektiv unterworfen sind, ist eine lange existierende Argumentationslinie der Religionskritik. Es ließe sich hier 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 moderne Formen religiöser Bildung. Allerdings analysiert Foucault als »Mikrophysik der Macht« auch subtile Subjektivierungspraxen, die heute noch zutreffend erscheinen.

Ganz grundlegend zeigt sich dies in der Rede vom »konfessionellen« Religionsunterricht, der in Deutschland weiterhin am meisten verbreiteten Unterrichtsform. Die Ausrichtung nach einer religiösen »Konfessionalität« ist einerseits durch historische Faktoren bedingt, andererseits bringt sie auch ein spezifisches religiöses Subjektverständnis mit sich. Ähnliches ist zu bedenken, wenn von »religiöser Perspektive« oder 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 auch ein Perspektivenwechsel im Grunde möglich erscheint.

Luhmann zeigt darüber hinaus, wie die Ausrichtung nach bestimmten »Leitdifferenzen« Kommunikation prägen kann (vgl. Kap. V.3, Fußnote 82) und dass aus den so geordneten kommunikativen Prozessen »Personen« als kommunikatives Strukturelement erwachsen (vgl. Kap. V.4.2.2). Eine solche Leitdifferenz ist die Unterscheidung von »eigen« und »fremd« in interreligiöser Bildung. Die Unterscheidung schafft zwei Sphären, der nicht nur Objekte, sondern auch Subjekte zugeordnet werden, die durch ihre »religiöse Zugehörigkeit« mit einer bestimmten Religion verbunden sind. Die häufig geäußerte Irritation (vgl. Kap. III.9) 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 »zugehörig«, »beheimatet« sieht, andere Personen dagegen ihr als »fremd« entgegenstehend, oder vielleicht noch als »Gast« »eingeladen«. Systemtheoretisch sind diese Begrifflichkeiten als Ausdruck eines spezifischen Kommunikationsge-

schehens zu verstehen, in dem die »Zugehörigkeit« zu einer »eigenen« bzw. »fremden Religion« eine wichtige Differenzierung darstellt. Da die religionspädagogische Diskurslandschaft mehrheitlich von christlichen Autor*innen geprägt wird, lässt sich darüber hinaus immer wieder beobachten, dass auch in Beiträgen mit interreligiösem Fokus die »eigene Religion« implizit mit dem *Christentum* und »fremde Religionen« mit *nichtchristlichen* Religionen gleichgesetzt wird – ohne dass dies näher begründet werden muss.

Problematische Implikationen solcher Zuordnungen können nicht einfach umgangen werden, indem statt von »fremden« von »anderen« Personen und Religionen gesprochen wird. Bei genauerer Betrachtung folgt auch die Rede von religiöser »Andersheit« einer versteckten Leitdifferenz. Sie legt den Fokus jedoch weniger stark auf die Abgrenzung einer »eigenen« von einer »fremden« Perspektive, sondern geht eher von einem multiperspektivischen Innenraum der Ordnung aus, in dem »alle einander anders sind«. Dieser Ordnungsinnenraum kann aber dennoch irritiert werden, etwa in der Gestalt von Menschen, die mit der gleichmachenden Rede von religiöser »Andersheit« nicht einverstanden sind, und klar abgegrenzt und hierarchisch zwischen »Eigenem« und »Fremdem« unterscheiden wollen. Ein plurales Religionsverständnis, das 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 also nicht ohne mit ihm verbundene Subjektivierungen aus.

Eine andere Problematik liegt darin, dass das Bild von einem gleichberechtigten »Einander-anders-sein« Diskurshoheiten überdecken kann, die de facto dennoch bestehen. In nicht wenigen religionspädagogischen Beiträgen, die den Begriff »anders« gegenüber dem Begriff »fremd« bevorzugen, wird der Begriff »andere Religionen« erneut als implizites Synonym für nichtchristliche Religionen verwendet – wiederum verweist dies auf ein christlich geprägtes Diskursumfeld, in dem eine solche Gleichsetzung kommunikativ anschlussfähig ist.

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.5, Fußnote 26). Im Wort »Geschenk« lässt sich manches Zusammenspiel von Subjektivierung und Objektivierung in interreligiöser Bildung gut verdeutlichen. Bezug genommen wurde auch schon auf die interreligiösen Leitbilder der »Begegnung« und des »Verstehens« (vgl. Kap. III.3 u. 4). So positiv sie oft gemeint sind, so leicht können sie »zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden«, wenn sie insgeheim »jene Differenzen« voraussetzen, »auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen« (vgl. Kap. III.3, Fußnote 37).

Hieraus folgen mehrere Konsequenzen: Zunächst gilt es, die Wirkmacht jener Diskursstrukturen ernstzunehmen, die etwa die implizit verständliche Gleichsetzung von »nichtchristlich« und »fremd/anders« ermöglichen, oder mit darüber bestimmen, wel-

che Personengruppe »verstanden« oder welchen Subjekten »begegnet« werden muss. Positiv klingende Begriffe verschleiern nicht selten grundlegende Machtdiskrepanzen in Bezug auf gesellschaftliche Repräsentation. »Fremde« Religionen sind im Religionsunterricht eben oft nicht bloß »zu Gast« oder werden »eingeladen«, sondern mit nichtchristlichen Religionen assoziierte Individuen fehlt vielfach die Deutungsmacht, um sich gegen Fremdzuschreibungen in (christlich geprägten) Bildungsinstitutionen zu Wehr zu setzen. Um die möglichen negativen Assoziationen der Begriffe »fremd« und »anders« zu vermeiden, empfiehlt es sich generell, diese mit so viel Bedacht und so sparsam wie möglich einzusetzen. Insbesondere gilt dies dann, wenn die Begriffe keine unerwartete Fremdheitserfahrung im Waldenfels'schen Sinne, sondern eine Fremdreferenz im Luhmann'schen Sinne beschreiben (vgl. Kap. V.4.1 u. V.5.3). In den allermeisten Fällen ist es möglich, die »Fremdgruppen«-referenz durch eine präzisere Gruppenbezeichnung zu ersetzen, die ohne die Begriffe »fremd« oder »anders« auskommt.

Ansätze religiöser und interreligiöser Bildung, die den Umgang mit weltanschaulicher und religiöser Unterschiedlichkeit »vom Menschen aus« denken wollen, müssen sich zudem damit auseinandersetzen, dass jede Subjektorientierung eine Subjektivierung darstellt. Subjektorientierung ist demnach nicht einfach bloße Orientierung an den Erfahrungen Lernender, sondern in demselben Maße auch *Subjektschaffung* durch pädagogisches Handeln, das bestimmte subjektive Artikulationsräume eröffnet bzw. vorgibt und andere verschließt. Für eine Subjektorientierung, die Bildungsprozesse von den unterschiedlichen Erfahrungshorizonten der Lernenden aus aufbauen will, hat dies weitreichende Konsequenzen. Diese werden in Kapitel V.5.6 näher beleuchtet. Zunächst aber soll ein verwandter Sachverhalt betrachtet werden, nämlich die implizite Gleichsetzung von individueller religiöser Perspektive und kollektiver religiöser Identität.

5.5 Gleichsetzung von kollektiver religiöser Identität und individueller religiöser Perspektive hinterfragen

Luhmanns These, dass soziale Systeme über ein systemeigenes »Selbst« verfügen, wurde in Kapitel V.4.2.3 kritisch diskutiert. Zwar versteht Luhmann für soziale Systeme den Begriff des Selbst nicht in einer »psychisierten« Weise. Dennoch steht bei Luhmanns das Verständnis des sozialen Systems als *erkennender, sich selbst hervorbringender Organismus* immer wieder mit im Raum (vgl. S. 298f.). 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. Bei Paulus wird die christliche Gemeinschaft als geistiger Leib dargestellt, von dem die ihr Angehörigen verschiedene Glieder darstellen, die mit spezifischen Geistesgaben bedacht sind (1 Kor 12,13-27). Mit Verweis auf den lenkenden Geist Gottes, der die christliche Leib-Gemeinschaft er-

füllt, ließe sich zusätzlich eine Nähe zum beobachtenden Selbst eines sozialen Systems begründen.⁶

Ohne hier in die Tiefe gehen zu können, soll mit diesen Schlaglichtern auf ein Problem hingewiesen werden: dass in vielen Religionen kollektive religiöse Selbst-Bilder existieren, die eine *theologische Relevanz* haben, aber als kollektive Identitätskonstruktion gleichzeitig nicht unproblematisch sind. Denn der Gedanke eines »sozialen Selbst Religion« birgt besonders bei einer oberflächlichen Übernahme einige bedenkliche Begleiterscheinungen. Aufzeigen lässt sich dies an der bereits diskutierten Frage: Wenn einer kollektiven (religiösen) Ordnung ein systemisches Selbst zugeschrieben wird, kann dieses dann auch *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 »Fremdes« reagierte. In Kap. II.4.1 wurde auf kollektive Otheringkonstruktionen hingewiesen: »Jeder weiß, wer zu den Anderen gehört, und man weiß das Wesentliche über sie« (vgl. Kap. II.4, Fußnote 17)⁷. Damit sind Gefahren einer kollektiven Fremdwahrnehmung hinreichend benannt.

Luhmann selbst bezeichnet Religionen im Rahmen seiner systemtheoretischen Erörterungen als soziale Systeme.⁸ An dieser Stelle ist es jedoch wichtig, präzise zu sein – um Chancen und Grenzen einer Rezeption von systemtheoretischen Analysen in interreligiöser Bildung aufzuzeigen. Auf der einen Seite 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 hin⁹: 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 Judentum« [vgl. auch S. 135]). Mit zu berücksichtigen ist hier der institutionelle Apparat von Religionsgemeinschaften, der häufig eine bestimmte Form der Kommunikation vorgibt.¹⁰ In der religionspädagogischen Theoriebildung wird »religiöse Perspektive« oft auch als Ausdruck einer »Zugehörigkeit« eines Menschen zu seiner »eigenen« religiösen Gemeinschaft verstanden (vgl. das vorherige Kapitel V.5.4). Vor dem Hintergrund wäre es (in abstrahierender Weise) möglich, interreligiöse Begegnungen als Begegnungen verschiedener sozialer Systeme zu begreifen, die von System zu System miteinander kommunizieren. Im weitesten Sinne kommunizieren dort schließlich »Angehörige« von Religionen.

Auf der anderen Seite ist es wie gesagt fraglich, ob es sich bei den im Rahmen interreligiöser Begegnungen erlebten Erfahrungen um *kollektive Erfahrungen* handelt oder

6 Neben der Leib-Christi-Vorstellung ließe sich auch das Bild der Kirche als »Braut Christi« nennen, in dem die kirchliche Gemeinschaft personale Eigenschaften bekommt.

7 Vorliegende Studie würde in ihrer Diktion statt »zu den Anderen« zu den »Fremden« schreiben.

8 N. Luhmann: Die Religion der Gesellschaft.

9 J. Willems: Interkulturalität und Interreligiosität, S. 108.

10 N. Luhmann: Die Religion der Gesellschaft, S. 226-249.

diese sich gar zu einer »Gesamterfahrung« eines wie auch immer gearteten sozialen Systems homogenisieren lassen (vgl. Kap. V.4.2.3). Waldenfels betont immer wieder: *Jedes Wir braucht ein Ich, das es ausspricht* (vgl. Kap. V.3, Fußnote 284). Willems hält es so ebenfalls für verkürzt, sich allein auf die übergeordnete Gesamtperspektive der Religionen zu beziehen, sondern möchte sie im Rahmen einer systemtheoretischen Analyse durch die Perspektive der »lernenden (und lehrenden) Individuen« ergänzt wissen.¹¹

Weiterhin ist auf die zahlreichen religionspädagogischen Beiträge hinzuweisen, die sich mit der Tatsache auseinandersetzen, dass Lernende in der »eigenen« Tradition weniger beheimatet sind als manchmal angenommen (vgl. Kap. III.9). Immer wieder wird zudem in der Religionspädagogik kritisiert, dass Lernende nicht als Expert*innen oder Repräsentant*innen ihrer »eigenen« Religion angesehen werden dürfen (vgl. Kap. III.3, Fußnote 28) – was in der didaktischen Praxis gleichwohl oft geschieht.

Hier bietet Luhmanns Systemtheorie interessante Perspektiven. Wie in den Kapiteln V.4.2.2 und 4.2.3 ausgeführt versteht Luhmanns Systemtheorie die Zugehörigkeit eines Menschen zu einem sozialen System in einer sehr speziellen Weise: Als »Person« ist er Adressat von Kommunikation und wird so selbst *zum Teil* der Kommunikation (bzw. mit Luhmanns Worten Teil der »Autopoiesis sozialer Systeme« [vgl. Kap. V.3, Fußnote 57]). Als psychisches System blickt er *von außen* auf Kommunikation, da psychische Systeme soziale Kommunikation immer erst in ihrer systemeigenen Gedankenwelt rekonstruieren müssen und daher *nicht direkt* an der Kommunikation teilnehmen können. Mit Luhmann lässt sich zeigen, wie sich eine kommunikative »eigene Ordnung« etablieren kann, die eine bindende Wirkung hat, aber den von ihr Betroffenen *nicht vertraut* ist. So gesehen ist es der Normalfall, dass eine »eigene Religion«, der ein Ich als Person »angehört«, für dieses Ich stets auch eine *Fremdreligion* darstellt – zu komplex ist die historisch gewachsene Kommunikationsstruktur einer Religion, um sie aus der Außensicht einer psychischen Beobachtung vollständig zu erfassen.¹²

Wie in Kapitel V.5.2 gezeigt, lässt sich aber nicht nur *intrareligiöse* Kommunikation, sondern auch das *interreligiöse »Sprechen über Religion«* als soziales System analysieren. Gerade hier wird besonders häufig mit den Referenzen »eigene Religion« bzw. »fremde Religion« operiert. Auch diesen Selbst- bzw. Fremdreferenzen steht das psychische Ich als beobachtendes Außen gegenüber und muss sich ihnen dennoch bis zu einem gewissen Teil anpassen.

Durch dieses doppelte Im-Außen-stehen wird die Rede von »eigener Religion« in interreligiöser Bildung fraglich: Weder können Individuen ganz die komplexe Struktur »eigener« religiöser Deutungssysteme überblicken, noch unterliegt das komplexe Zustandekommen von Eigen- bzw. Fremdzuschreibungen in interreligiöser Bildung wirklich ihrer Kontrolle. Insbesondere wenn von einer *kollektiven* »eigenen Perspektive« einer Religion ausgegangen wird, ist dies mit Luhmann mehr als kommunikative Fiktion zu betrachten, als dass dies *wirklich* der psychischen (Selbst-)Wahrnehmung *aller* mitgemeinten Individuen entspricht.

11 J. Willems: Interkulturalität und Interreligiosität, S. 98.

12 Wenn noch beachtet wird, dass ein religiöses 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).

Eine systemtheoretische Analyse interreligiöser Bildung lässt zwei unterschiedliche Lesarten zu: In der einen reagiert die Autopoiesis religiöser Kommunikationssysteme beinahe losgelöst von allen individuellen psychischen Sichtweisen als übergeordnetes systemisches Selbst auf »Fremdheit«. In der anderen lassen sich soziale Zuschreibungen von »Eigen- und Fremdheit« als kommunikative Fiktion dekonstruieren, indem umso stärker auf die eigenständige Realität der individuellen psychischen Wahrnehmung verwiesen wird. Bei Luhmann bedingt die eine Lesart durchaus die andere, doch es wirkt etwas unbefriedigend, dass einerseits »psychische Systeme« Ort einer radikal gedachten Individualität sind, mit ihnen verbundene »Personen« aber gänzlich in der Autopoiesis eines sozialen Kommunikationsgeschehens *aufgehen* sollen.

Es ist gegenüber Luhmann zu fragen, wie nicht nur ein psychisches Außen, sondern auch ein *kommunikatives Außen* berücksichtigt werden kann, also ein personaler Ausdrucksraum, der *nicht* in der Gesamtperspektive eines sozialen Systems aufgeht, sondern einen individuellen Wert für sich besitzt. In vorliegender Studie wurde deutlich, dass Luhmann den Zustand eines Zwischen-den-Ordnungen-stehens (den er mit Begriffen wie »strukturelle Koppelung« oder »Interpenetration« bezeichnet) theoretisch kaum näher in den Blick nimmt (vgl. Kap. V.4.2.3 u. 4.3.1). Gerade diese Dimension ist aber wichtig für individuelle Fremdheitserfahrungen, die immer durch ein irritiertes Außerhalb-der-Ordnungen-stehen gekennzeichnet sind.

Wenn diese Einwände berücksichtigt werden, bietet die Systemtheorie großes Potential, um Konstruktionen von kollektiver »Eigenheit« und »Fremdheit« kritisch zu untersuchen: Mit Luhmann lässt sich erklären, wie eine fiktive Erwartung »Jeder weiß, wer die religiös Anderen/Fremden bzw. die Eigenen sind« soziale Wirkmacht entfalten kann – *obwohl* viele Menschen eine davon abweichende Ansicht und andere nicht einmal Kenntnis von dieser Erwartung haben.

Ebenso lässt sich der Gedanke eines *gemeinschaftlichen religiösen »Selbst« der Religion* kritisch analysieren, der wie anfangs gezeigt häufig auch einer binnenreligiösen Denkweise entspricht bzw. eine heilsgeschichtliche Relevanz hat.¹³ Es bleibt herausfordernd, wie sich die Zugehörigkeit eines Menschen zu einer religiösen *Heilsgemeinschaft* ausdrücken lässt – ohne gleichzeitig außer Acht zu lassen, dass ein solches Zugehörigkeitsdenken erstens immer ein Otheringpotential birgt und sich der individuelle Mensch zweitens immer auch im Außen dieser Gemeinschaft befindet.

5.6 Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Orientierung am »Subjekt« ausloten

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 den vorherigen Kapiteln deutlich

13 »Heilsgeschichtlich« ist ein christlich geprägter Begriff, der hier aber in einer allgemeineren Weise gemeint ist und eine gemeinschaftliche Suche nach Erlösung beschreibt. In allgemeinerer Form kann dieser Grundgedanke in mehreren Religionen gefunden werden.

geworden: Zunächst ist 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).

Nicht einmal aber zu Erfahrungen, *die ein Ich selbst* macht, hat dieses Ich immer einen unmittelbaren Zugang. Denken und Empfinden eines Ichs werden durch vielfältige kognitive, emotionale, körperliche und soziale Ordnungen bestimmt, aus deren Widersprüchlichkeit die bewusste Ich-Wahrnehmung oft nur mühsam eine Synthese bilden kann (vgl. Kap. V.4.3.2). Häufig gelingt dies auch nicht und etwas, was man zuvor *noch selbst* erfahren oder gedacht hat, wirkt wie ein Gedanke oder eine Erfahrung eines *fremden* Ichs.

In Kapitel V.5.4 wurde außerdem aufgezeigt, dass die religionspädagogische Orientierung am »Subjekt« stets durch Subjektivierungsprozesse beeinflusst wird, die jeweils mit spezifischen Verständnissen von Subjektivität einhergehen. Subjekte entwickeln ihre Subjektivität immer auch im Horizont gesellschaftlicher Subjektformen. Wie im vorherigen Abschnitt erläutert, wird beispielsweise der Ausdruck »religiöse Perspektive« gleichzeitig als Synonym für eine subjektive und für eine kollektive Perspektive gebraucht. Hier ist 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« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 233).

Wenn ein Mensch »ich« sagt oder empfindet, kann er je nach Kontext etwas anderes meinen, vielleicht nicht einmal sich selbst. Die Möglichkeiten der Subjektorientierung sind so auf vielerlei Weise eingeschränkt. In gewisser Weise ist sie ein »bodenloses« Unterfangen und es bleibt 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.

Trotzdem gibt es zahlreiche Gründe die Orientierung am Subjekt, Selbst, Ich nicht einfach aufzugeben – eben weil jenes, wie Waldenfels schreibt, »als solches nicht zur Wahl« steht. Trotz aller Fremdbestimmung und aller inneren Veränderung existiert und agiert jedes Ich eine individuelle Lebensspanne lang, die irgendwann nach der Zeugung beginnt und irgendwann mit dem Tod endet. Über diese Zeitlichkeit mit individuellen Erfahrungen, auch Fremdheitserfahrungen, ist das Selbst bestimmbar. Auch wenn sich dieses Selbst oder Ich mit all seinen widersprüchlichen, komplexen Ordnungen nie in seiner Gesamtheit ergründen lässt, so erwächst es doch in *emergenter* Weise als individuelle Kombination aus der *Interaktion all dieser Ordnungen* (vgl. Kap. V.4.3.1). Auch das Menschenbild der meisten Religionen und Weltanschauungen fordert es, die Ori-

entierung 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 (vgl. Kap. V.4.2.4). Die Auseinandersetzung mit den Theorien von Luhmann, Foucault und Waldenfels belegt die zentrale Rolle, die die Perspektivität der Weltwahrnehmung hat. Ebenso sind die an einem Lernprozess Beteiligten niemals als »Tabula rasa« zu verstehen, wie auch Manfred Pirner schreibt (vgl. Kap. III.10, Fußnote 28). Ungeachtet ihrer religiösen Vorbildung stehen sie den Inhalten interreligiöser Bildung nie neutral gegenüber.

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* (vgl. Kap. V.4.3.1) sogar aus einer Vielzahl an fremden Ordnungen hervor – wobei »fremde« Ordnungen hier eigentlich der falsche Ausdruck sind, da diese dem Selbst/Ich meist noch nicht bewusst sind. Oft werden bestimmende Ordnungen erst durch ein irritierendes Erfahrungsereignis offenbar. Aus einem vorbewussten Ordnungsgewebe heraus, in dem es genau genommen noch kein (explizites) »eigen« und »fremd« gibt, wird dieses irritierende Erfahrungsereignis rekonstruiert. Dies kann zur paradoxen Situation führen, dass das Ich-Bewusstsein das irritierende »Außer-ordentliche« zunächst als »fremd« erkennt – und schließlich feststellt, dass die *Ordnung*, in deren Rahmen es auf das »Außer-ordentliche« reagiert hat, *ebenso »fremd«* ist. Jede Fremdheitserfahrung birgt laut Waldenfels das Potential, die »eigene« Erfahrung selbst fremd werden zu lassen (vgl. Kap. IV.3, Fußnote 149).

So kann die Irritation über eine »fremde« religiöse Praxis dazu führen, dass auch die »eigene« Praxis plötzlich fragwürdig erscheint und erst neu verstanden/begründet werden muss (auf diese »existenzielle Auseinandersetzung« zielen ja auch Leimgrubers »fünf Schritte interreligiösen Lernens« ab, vgl. Kap. III.6, Fußnote 10). Einfache Rückfragen, *warum* dies oder jenes getan wird, werden in den allermeisten Fällen die tiefe Unvertrautheit der »eigenen« religiösen Praxis aufdecken – und zeigen, dass hier das befragte Ich einer Ordnung gefolgt ist, über deren Aufbau und Zustandekommen es höchstens geringfügige Kenntnisse hat. Ordnungen, nach oder in denen Menschen leben, sind diesen Menschen fast nie als Ordnung bewusst und können daher nicht wirklich als eigen im Sinne von *vertraut* bezeichnet werden (vgl. Kap. V.5.2 u. 5.5).

Dies bedeutet aber nicht, dass es keine Räume der Vertrautheit im menschlichen Leben gäbe. In Kapitel V.4.3.2 wurden *Erfahrungen des Eigenen* angesprochen. Bei ihnen handelt es sich nicht einfach um ein Funktionieren nach bestimmten Ordnungsprozessen, sondern um ein disruptives Ereignis, das ein Selbst aus dem Lauf seiner Ordnungen herausreißt und es neu aufmerksam werden lässt. Auch hier werden Ordnungen *als* Ordnungen sichtbar, doch sie werden 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/Ich herabzuwürdigen. Prozesse, innerhalb derer *die »eigenen« Fremdheiten vertraut*

werden, in denen etwas von außen Wahrgenommenes als *Eigenes* entdeckt und angenommen wird, können mit regelrechten Glücksgefühlen verbunden sein. Nicht zuletzt sind Erfahrungen des Eigenen auch ein wichtiger Bestandteil dessen, was Waldenfels als Herausbildung einer »responsiven Rationalität« bezeichnet (vgl. Kap. V.4.3.2).

Foucault konstatiert: »Das Selbst, zu dem man in Beziehung steht, ist nichts anderes als die Beziehung selbst« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 223). Dies gilt ebenso für die Beziehung des Selbst zu religiösen und weltanschaulichen Fragestellungen. Subjektorientierung wäre so verstanden die *Ermöglichung, sich zu sich selbst in Beziehung zu setzen* – mit dem Ziel, zumindest einen Teil dieser Selbst-Beziehungen für das eigene Selbst offenzulegen und verstehbar zu machen. In einem Gruppenlernprozess erkennen verschiedene Individuen im Gespräch miteinander und doch je für sich möglicherweise auch Ordnungen, die für sie als »Individuen« gemeinsam gelten (soweit ein individueller Konstruktionsprozess eben darüber Gewissheit haben kann).

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 nicht trennscharf zwischen individueller, subjektiver und kollektiver Perspektivität unterscheiden und manchmal in zwei aufeinanderfolgenden Sätzen »eigene Perspektive« zuerst als Synonym für eine christliche »Gesamtperspektive« und dann als Ausdruck für den innersten Erfahrungsraum des individuellen Menschen verwenden. Zudem werden viele Ansätze so unmittelbar von der individuellen Erfahrung oder Perspektive der Lernenden aus konzipiert, als existierte der *Hiatus* zwischen der Ich-Erfahrung und der ich-fremden Erfahrung gar nicht (insbesondere der Hiatus zwischen Lernenden/Lehrenden und der Person, die einen Lernansatz entwickelt). Natürlich kommt kein Entwurf eines Lernprozesses ohne Subjektivierungen aus, d.h. ohne vorläufige Konstruktionen des mutmaßlichen Wissenstandes oder der Positionalität der Lernenden/Lehrenden. Diese Konstruktionen lassen aber keine *unmittelbaren* Schlüsse über die Erfahrungswelt ich-fremder Individuen zu (wie es bisweilen durch den Begriff der Subjektorientierung suggeriert wird).

Zuletzt kann die Orientierung am lernenden »Subjekt« 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 in dem in Abschnitt V.5.4 zitierten WiReLex-Artikel von Reinhold Boschki zum Thema »Subjekt« (vgl. auch Kap. IV.4.3). 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.4, Fußnote 11) 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 Zeugnissen 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,¹⁴ 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).

14 K. Meyer: Grundlagen interreligiösen Lernens, S. 417.

**VI. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden«
machtkritisch hinterfragen – Postkoloniale
und otheringtheoretische Erweiterung**

1. Philosophische Verbindungslinien und religionspädagogische Anknüpfungspunkte

Angesichts der machtvollen Dimension, die allen Ordnungen innewohnt, ergeben sich aus den ordnungstheoretischen Klärungen in Kapitel V auch Potentiale, Ordnungen interreligiöser Bildung in einer *machtkritischen* Weise zu untersuchen. Denn das Phänomen Ordnung lässt sich unter zweierlei Gesichtspunkten betrachten: mit dem Ziel, 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. Viele Inhalte der vorangegangenen Kapitel bleiben daher auch hier relevant. Weiterhin können sich folgende Ausführungen auf die Vorarbeiten in Kapitel II.4.1 berufen, in der grundlegende Erkenntnisse zum Phänomen Othering zusammengefasst wurden. Die für die Otheringforschung maßgeblichen Forscher*innen EDWARD W. SAID und GAYATRI CHAKRAVORTY SPIVAK stützen sich darüber hinaus auf Theorien, die bereits in vorherigen Kapiteln behandelt wurden. Saids »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

1 Markus Schmitz: »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: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2012, S. 109-120.

2 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 193-203.

3 Ebd., bes. S. 177-183 u. S. 195.

4 Ebd., S. 181; vgl. auch John E. Drabinski: Levinas and the postcolonial. Race, nation, other, Edinburgh: Edinburgh University Press 2013, S. 67-81.

Waldenfels große Bedeutung haben. Es bestehen also interessante Verbindungslinien zwischen den Ansätzen.

Um noch einmal dezidiert auf das Problem des Otherings einzugehen, kann deshalb eine andere Form gewählt werden als in den Kapiteln IV und V: Im Folgenden sollen die Ausführungen aus Kapitel V ergebnisorientiert 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 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.3, Fußnote 122). Sein kybernetischer Theorieansatz ist deshalb immer wieder in der Kritik, Züge eines »herrschaftslegitimierenden Weltbildes« zu tragen (vgl. Kap. V.3, Fußnote 118). 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.4, Fußnote 1). Sie sind also nicht wirklich außer-ordentlich (vgl. Kap. V.4.1, Perspektive 2), aber gleichwohl strukturell »fremd« gemacht (vgl. Kap. V.4.1, Perspektive 4). Mit Waldenfels ließen sich Praxen des Otherings auch unter der Überschrift »Abwehrmaßnahmen, Rettungsversuche und Aneignungsbemühungen« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 341) subsumieren, 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. 284 u. 286). 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 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.3, Fußnote 212).

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 Othering-Strukturen 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.5 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.

5 Was aber eine recht harsche Kritik ist, die teilweise auf Said selbst zurückfällt, vgl. Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 112f.

6 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 67.

2. Ordnungen verstehen und kritisieren – sich innerhalb der Ordnungen verorten

Der Ordnungsbegriff vorliegender Studie ist wesentlich von Luhmanns Systemtheorie geprägt. Ordnungsprozesse streben nach Eindeutigkeit, nach einer Integration des Außen in ihr Innen, sind operativ geschlossen und knüpfen selbstreferentiell an ihre inneren Begrifflichkeiten an, folgen bestimmten Leitdifferenzen, um ihr zu Ordnenendes zu erfassen – doch sie haben dafür nur ihre ordnungsinhärenten 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.4.2.3 u. 4.3.1). 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 Huntington »Clash of Civilisations« (vgl. Kap. III.7, Fußnote 4). 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. die Erläuterungen in Kap. V.4.2.3). 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 (vgl. Kap. V.3.1.3).

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 (vgl. Kap. V.5.2). 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.4.2.4). 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.3, Fußnote 68). 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 (vgl. Kap. V.4.2.2). Mit der systemtheoretischen Sprache Luhmanns ist es jedoch sehr schwer, die (emotionale) 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. Trotz mancher Einschränkungen, die in Kapitel VI.1 aufgeführt wurden, macht die machtkritische Zielrichtung der Foucault'schen Philosophie diese zu einer wichtigen Referenztheorie für die postkoloniale Theorie.¹ Letztere wiederum hat die Theorie des Otherings stark geprägt. In seiner Spätphase untersucht Foucault Formen »des Widerstands gegen die Macht«, die in der »Beziehung seiner selbst zu sich« liegen (vgl. Kap. V.3, Fußnote 217). Diese späte Wende wurde als »privatistisch« und als »Elitismus« kritisiert (vgl. Kap. V.3, Fußnote 249 u. 250) und es lässt sich in der Tat fragen, inwieweit ein »freies Subjekt« angesichts der Dominanz hegemonialer Ordnungen ein geeigneter Ausgangspunkt des Widerstands sein kann. Jedoch 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. Im Rückgriff auf die Philosophie Merleau-Pontys betont Waldenfels, dass Subjekte immer schon mit den Ordnungen der Welt verschränkt sind (vgl. Kap. IV.4.4). Durch diese Verschränkungen mit den Ordnungen der Welt erwächst aber 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

1 Michael C. Frank: Diskurs, Diskontinuität und historisches Apriori. Michel Foucaults »Die Ordnung der Dinge«, »Archäologie des Wissens« und »Die Ordnung des Diskurses«.

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.

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?

Bei der Beantwortung dieser Fragen sind zunächst verschiedene Ebenen zu unterscheiden, denn Othering in interreligiöser Bildung kann auf verschiedene Weisen entstehen: Es kann erstens durch Institutionen interreligiöser Bildung selbst bedingt sein oder zweitens durch gesellschaftlich vorhandene Othering-Dispositive in interreligiöse Bildungsprozesse hineingetragen werden. Darüber hinaus sind drittens unterschiedliche Subjektperspektiven auf das Thema Othering zu differenzieren. Durch diese Unterscheidung der drei Ebenen ergeben sich jeweils spezifische Ansatzpunkte, um Othering-Ordnungen in interreligiöser Bildung zu verändern. Sie sollen in den folgenden drei Kapiteln VI.2.1 – 2.3 genauer betrachtet werden.

2.1 Sich zu institutionell bedingten Othering-Ordnungen verhalten

Es wurde bereits beschrieben, dass Zuschreibungen von »Fremdheit« in interreligiöser Bildung von einer Vielzahl möglicher Ordnungen abhängen können, die *nicht nur* durch die *thematische Auseinandersetzung mit interreligiösen Inhalten* in Lernprozessen bedingt sind. Bilder und Ordnungen des »Fremden« werden oft auch durch institutionelle und bürokratische Prozesse mitbestimmt (in Kapitel V.5.1 wurden etwa Bildrechte und Zulassungskriterien im Rahmen der Schulbucherstellung erwähnt). Solche institutionellen Funktionslogiken werden religionspädagogischerseits im Blick auf das Thema »Fremdheit in interreligiöser Bildung« recht selten untersucht, auch wenn ihre Bedeutung hierfür nicht unterschätzt werden sollte. Im Folgenden soll besonders ein Aspekt in den Blick genommen werden, der für Ordnungen interreligiöser Bildung zentral ist: die Form des Religionsunterrichts.

2.1.1 Funktionslogiken institutioneller Ordnungen in interreligiöser Bildung berücksichtigen, mit ihrer Widerständigkeit rechnen

Religiöse und weltanschauliche Pluralität stellt die Frage nach einer hierfür angemessenen Form des Unterrichts (vgl. S. 73f. u. 86ff.). Denn religiöse Bildung sollte unterschiedliche weltanschauliche Positionen erstnehmen, aber dabei keine gesellschaftliche Differenz erzeugen. Insbesondere der konfessionelle Religionsunterricht wird in diesem Zusammenhang in religionspädagogischen Debatten immer wieder mit Kritik bedacht. Norbert Mette schreibt etwa 1995, dass der Einsatz gegen »Fremdenfeindlichkeit« im Religionsunterricht dadurch konterkariert werde, dass er de facto in der Schule »durch seine konfessionelle Aufteilung Fremde« produziere (vgl. Kap. III.3, Fußnote

22). Auch wenn die Kritik nicht immer so scharf und auch pauschal vorgetragen wird, setzt sich die religionspädagogische Diskussion, inwiefern der konfessionelle Religionsunterricht auf einem religiösen Identitätsdenken aufbaut bzw. dieses reproduziert, bis heute fort.² 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.3, Fußnote 27 u. 28). 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 migran-tischen Minderheit stark präsent sind).

Die vielfältigen Debatten der letzten Jahre zeigen aber gleichzeitig, dass konfessioneller Religionsunterricht nicht gleich konfessioneller Religionsunterricht ist, und dass Grenzen zu anderen Unterrichtsmodellen oft weniger klar zu ziehen sind als zuvor. Es werden viele Mischformen von positionellem, dialogischem und religionskundlichem Unterricht diskutiert. Die lange Diskussion, ob ein konfessioneller oder ein »Religionsunterricht für alle« angemessener ist, hat sich so in den letzten Jahren stark diversifiziert. Es bleibt noch offen, welche Modelle sich am Ende durchsetzen und praktikabel sein werden.³

Ohne die Komplexität dieser Debatten hier abbilden zu können, sind aus ordnungstheoretischer Sicht einige Anmerkungen zu machen: 1) Dass manche Diskussionen weniger scharf geführt werden als früher, liegt nach Sicht vorliegender Studie 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). 2) Dennoch ist eine auffällige Asynchronität zwischen der schulisch-gesellschaftlichen Entwicklung, dem religionspädagogischen Debattenstand und Entscheidungen der religionsgemeinschaftlichen Institutionen zu bemerken: Etwa zur gleichen Zeit, als Norbert Mette seine oben angeführte Kritik am konfessionellen Religionsunterricht formulierte, bekräftigte die Deutsche Bischofskonferenz in einem Grundsatzpapier die sogenannte katholische Trias, die von einer Konfessionshomogenität von Inhalten, Lernenden und Lehrenden im Religionsunterricht ausgeht.⁴ Zu der Zeit, als der religionspädagogische Streit um konfessionellen Religionsunterricht oder »Religionsunterricht für alle« auf einem Höhepunkt war, hatte die Entwicklung einer nachlassenden konfessionellen Bindung der Lernenden und Lehrenden bereits lange

2 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: Waxmann 2020, S. 31-50, hier S. 38; vgl. Ulrich Riegel: *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*, Stuttgart: Kohlhammer 2018, S. 155.

3 Vgl. T. Knauth/W. Weiße (Hg.): *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*.

4 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Die deutschen Bischöfe 56, Bonn 1996.

eingesetzt. 3) Keine neue Erkenntnis ist es, dass die Frage, in welchem Bundesland welches Modell von Religionsunterricht eingerichtet ist, nicht maßgeblich durch religionspädagogische Veröffentlichungen bestimmt wurde, sondern durch die jeweiligen Gesetzgebungen des Bundeslandes sowie die Führungen der beteiligten Religionsgemeinschaften.

Mit Luhmanns Systemtheorie lassen sich solche Ordnungsdiskrepanzen gut erklären. Sie kann beispielsweise die Sensibilität dafür erhöhen, dass religionspädagogische Theoriebildung nicht unmittelbar auf die schulische Realität reagiert, sondern ihre Kommunikation immer auch an intern ablaufende Debatten der Religionspädagogik anpassen muss. Mit Luhmann lässt sich ebenso verdeutlichen, dass wissenschaftliche und (religions-)politische Entscheidungsfindung nach unterschiedlichen Kriterien erfolgt. In vielen religionspädagogischen Beiträgen ist diese Dimension als Unsicherheitsfaktor präsent, so etwa bei Mirjam Schambeck: Inwieweit kann, fragt sie, ihr Vorschlag »mit der Unterstützung der Kirchenleitungen und der islamischen Verbände rechnen«? Muss geklärt werden, »wer in Zukunft als rechtlicher Ansprechpartner für den Staat firmiert«? Werden »Ministerien Lehrerstellen einsparen«?⁵ Auch hier wird deutlich, dass Entscheidungsträger*innen der beteiligten Ordnungssysteme Partikularinteressen zu berücksichtigen haben, die inhaltlich zunächst nichts mit den zu klärenden (pädagogischen) Fragen zu tun haben.

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.3, Fußnote 139).

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.3, Fußnote 138).

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:

5 M. Schambeck: Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband, S. 47.

Nicht die enttäuschte Erwartung wird als ›falsch‹ deklariert, sondern das Verhalten, durch das sie enttäuscht wurde« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 136 u. 137).

In seiner Untersuchung von dispositiven und epistemischen »Ordnungen der Diskurse« zeigt auch Foucault auf, dass wegen dieser Ordnungen manchmal auch solche Sachverhalte nicht als wissenschaftlich korrekt anerkannt werden, die mit einfachsten Mitteln verifizierbar und damit erkennbar wissenschaftlich korrekt sind (vgl. Kap. V.3, Fußnote 151). Foucaults Philosophie sensibilisiert so für den Umstand, dass die *Behauptung* von Wahrheit noch kein Garant für Wahrheit ist, sondern diese immer im Horizont vorherrschender Wahrheitsregimes verhandelt wird.⁶ Es wird deutlich, dass die Othering-Problematik in interreligiöser Bildung weiter ausgreift und komplexer ist, als es vielleicht zunächst den Anschein hat.

Das religionspädagogische Ringen um das beste wissenschaftliche Argument muss immer damit rechnen, dass Entscheidungsträger*innen der relevanten Bildungsinstitutionen wissenschaftliche Argumentationen *nicht* berücksichtigen und nach anderen Ordnungskriterien entscheiden. Angesichts dessen ist zu fragen, wie realistisch die Erwartung ist, dass sich am Ende dasjenige Unterrichtsmodell durchsetzt, das 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.

Darauf soll im nächsten Abschnitt noch genauer eingegangen werden. Es lässt sich hier aber schon sagen, dass die Berücksichtigung der Widerständigkeit institutioneller Ordnungen und die Reflexion eigener Machtgrenzen bereits ein erster Schritt ist. Zuerst beginnt diese Reflexion jedoch mit einem Sich-selbst-in-Beziehung-setzen zu jenen machtvollen Ordnungen und einer Selbstverortung in den Ordnungen.

2.1.2 »Spiele der Wahrheit« nach »eigenen Regeln« spielen

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.3, Fußnote 260). Dieser Gedankengang lässt sich gut mit einer weiteren Ausführung Foucaults verbinden, in der er zwei Arten beschreibt, wissenschaftlichen Humor zu praktizieren: erstens den

6 Foucaults Thesen zu einer »Politik des Wahren« werden 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. 272ff.). Die Rede von »Spielen der Wahrheit« ist aber keine Absage an die Suche nach einer wissenschaftlich überprüfbaren Wahrheit (vgl. Kap. V.3, Fußnote 252).

»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.3, Fußnote 263). »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.3, Fußnote 264). »Die Radikalität Foucaults«, schreibt Thomas Lemke dazu, »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.«⁷

Dies lässt sich mit einem Beispiel aus der religionspädagogischen Praxis illustrieren: In einem Seminar zum Thema interreligiöse Bildung wurden Lehramtsstudierende anonym zu ihrem religiösen Wahrheitsverständnis befragt.⁸ Heraus kam ein Ergebnis, das vor einiger Zeit ähnlich schon Clauß Peter Sajak konstatiert hat⁹: Die befragten (zukünftigen) Lehrkräfte für katholische Religionslehre gaben an, mehrheitlich keinem inklusivistischen, sondern einem pluralen Wahrheitsverständnis anzuhängen. 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?

Mit der oben angesprochenen Trias, die eine Konfessionshomogenität von Inhalten, Lernenden und Lehrenden im katholischen Religionsunterricht konstatiert, lassen sich solche Phänomene nicht erklären. Indem die Deutsche Bischofskonferenz aber bis 2016 dieser Trias großen Wert beimaß (vgl. DBK 1996; DBK 2016)¹⁰, etablierte bzw. bekräftigte sie eine machtvolle Ordnung, die u. a. Einfluss auf die Ausbildung von Lehrkräften hatte – und deren Wirkmacht bis heute spürbar ist. Zugleich ist mit Foucault gesprochen 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, aber eben auch von Lehrkräften, die, obwohl selbst katholisch, bestimmte katholische Inhalte nicht mehr unterrichten.

7 T. Lemke: Eine Kritik der politischen Vernunft, S. 368; vgl. Kap. V.3, Fußnote 259.

8 Dieses Seminar fand im Sommersemester 2019 unter meiner Leitung statt. Die Befragung wurde mittels einer Online-Umfrage durchgeführt und nicht weiter empirisch vertieft. Sie diente im Rahmen des Seminars vor allem der Veranschaulichung der im Text beschriebenen Problematik.

9 C. P. Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen, S. 7.

10 Vgl. auch Bernhard Grümmel: »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: Waxmann 2020, S. 83-95, hier S. 83.

Waldenfels betont, dass das Ich/Selbst/Subjekt nie ganz in einer Ordnung aufgeht, sondern sich stets im Schwellenzustand zwischen verschiedenen Ordnungen befindet. Erst aus dieser inneren Ordnungsvielfalt kann sich eine Beziehung zu sich selbst ergeben, die laut Foucault das Selbst ausmacht (vgl. Kap. V.4.3.2). Selbst bedeutet hier also die Beziehungssetzung zu Ordnungen, die als bestimmend/prägend für das »eigene Selbst« erkannt werden. Auf dieser Grundlage kann die Erkenntnis erwachsen, dass das »eigene Selbst« *mehr* ist als die beobachteten Ordnungen – da es ja gewissermaßen von »außen« auf diese Ordnungen blickt (vgl. Kap. V.4.3.1). So gesehen markiert das Selbst einen Souveränitätsbereich, der es zumindest prinzipiell gestattet, etwas an diesen bestimmenden/prägenden Ordnungen zu verändern oder sich zu ihnen in abweichender Weise zu verhalten. Diese Veränderungsmöglichkeit 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 Rede vom freien Subjekt, wie oft deutlich wurde, mit Vorsicht zu gebrauchen. Auch Waldenfels betont an vielen Stellen, dass das Subjekt nicht »Herr [Dame] im eigenen Haus ist«. So ist die Motivation des Selbst, die »eigene Freiheit« in Anspruch zu nehmen, nicht frei von Voraussetzungen, sondern entsteht erst im Horizont einer »Allopoiesis heautou« (vgl. Kap. V.4.3.1). Das Spiel nach eigenen Regeln zu spielen, ist auf diese Weise ein »bodenloses« Unterfangen. Denn *welchen Regeln* entspringt die *Motivation*, das Spiel nach »eigenen Regeln« spielen zu wollen?

Eine Verortung des Selbst in den »eigenen/fremden Ordnungen« ist daher schwierig und lässt sich nur näherungsweise bzw. fragmentarisch realisieren. 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. Im Zusammenspiel verschiedener solcher Ordnungen kann es, wie Luhmann schreibt, zu »wechselseitiger Unkontrollierbarkeit« kommen (vgl. Kap. V.3, Fußnote 115). Erst eine wie auch immer geartete Beziehungssetzung des Selbst zu ihm bestimmenden/prägenden Ordnungen kann den Prozess der Ordnungsveränderung überhaupt anstoßen. Mithilfe jener Beziehungssetzung lassen sich am Ende auch diese »eigenen Ordnungen« entdecken, die *maßgebend* für das Selbst sein *sollen* (vgl. Kap. V.4.3.2). Vor diesem Hintergrund zeigt sich trotz all ihrer Schwierigkeiten das Potential einer religionspädagogischen Orientierung am »Subjekt« (vgl. Kap. V.5.6).

Religionspädagogischerseits bietet sich an, die kleinen »Spiele der Wahrheit«, wie sie etwa die ReViKoR-Studien aufzeigen (vgl. Kap. III.4, Fußnote 4), noch stärker als bisher als Potential zu nutzen. Dies gilt beispielsweise für die Debatte, wie sich in der bildungsföderalen Struktur Deutschlands Formen von religiöser Bildung stärken lassen, die ein »Identitätsdenken« im Religionsunterricht kritisch hinterfragen (vgl. den vorherigen Abschnitt 2.1.2). Es ist gut möglich, dass im Praxisalltag bereits Lösungen gefunden sind, die noch stärker theoretisch vertieft werden könnten. So könnte es gelingen, wie Waldenfels anregt, aus einer Ordnung in die nächste hinauszudenken (vgl. S. 285) und Kriterien für eine zukunftsfähige Form (inter-)religiöser Bildung zu definieren, die als explizite Ordnung noch nicht etabliert ist.

Große Potentiale hat auch die Debatte um Positionalität in religiöser Bildung (vgl. S. 75f.), aus der sich fruchtbare Gedanken für eine Bildung in einer heterogenen Gesell-

schaft ableiten lassen. Oft wird die Notwendigkeit betont, religiöse Positionalität im Unterricht noch stärker vom lernenden und lehrenden Subjekt aus zu denken. Subjekte sollten dabei nicht schon im Vorfeld einer konfessionshomogenisierten Trias (implizit) zuordnet werden, sondern es muss der Umstand berücksichtigt werden, dass alle Subjekte nie vollständig in den sie betreffenden Ordnungen aufgehen (vgl. Kap. V.5.5).

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 verortet. Gleichzeitig aber wird 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 (vgl. Kap. V.5.6).

Dass es auch in Bezug auf Otherring-Prozesse auf die Positionierung der Lehrperson ankommt, zeigt sich an einem konkreten Beispiel von Joachim Willems: Bemerkt eine Lehrkraft etwa, dass in einem Lehrwerk Otherring-Darstellungen einer auf diese Weise fremdgemachten Religion zu finden sind, liegt es nicht in der Macht der Lehrkraft, die komplexen Prozesse der Erstellung und Zulassung von Lehrwerken zu verändern. Dennoch ist ihr möglich, auf solche Otherring-Praxen ordnungsverändernd zu reagieren: »Im Unterricht«, so Willems, »sind in diesem Sinne auch Schulbücher und andere didaktische Materialien dekonstruktiv zu lesen. Schulbücher werden dann auf eine andere Weise als üblich verwendet, nämlich nicht als Unterrichtsmaterial, das es durchzuarbeiten gilt, sondern als Quelle, die analysiert wird, um ›Otherring‹-Prozesse nachzuzeichnen.«¹¹ Die sich hieraus ergebenden Unterrichtsgespräche können sehr ergiebig sein.

2.2 Sich zu gesellschaftlichen Otherring-Ordnungen verhalten

Otherring in interreligiöser Bildung kann nicht nur durch institutionelle Faktoren hervorgerufen werden. Zu beachten sind ebenso gesellschaftliche vorhandene Otherring-Ordnungen, die interreligiöse Bildung in zweierlei Weise prägen: implizit in Gestalt eines weitergetragenen Otherring-»Wissens«, das dispositive Grundlage für bestehende Ausgrenzungsstrukturen in der Gesellschaft ist; explizit durch die Thematisierung genau solcher Ausgrenzungsstrukturen in interreligiösen Bildungsprozessen.

2.2.1 Otherring-Dispositive in interreligiöser Bildung erkennen und thematisieren

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

11 J. Willems: »Religionistischer« Rassismus und Religionsunterricht, S. 485.

auf der günstigeren Seite der Macht stehen, können sie sich nicht freimachen – es ist, wie Spivak sagt, ihre »burden of the fittest«¹². 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.¹³

Solche Strukturen lassen sich in interreligiösen Themenfeldern immer wieder aufzeigen: Assoziativ ist etwa mit dem Weltreligionsbegriff häufig eine Einteilung von Religionen in »Welt-/Schrift-/Hochreligionen« einerseits gegenüber »Natur-/Stammesreligionen« andererseits verknüpft. Eine solche (implizite) Unterscheidung zwischen Welt- und Stammesreligionen erwächst nicht zuletzt dem »Worlding« bzw. der »imaginären Geographie« kolonialer Diskurse (vgl. Kap. II.4.1). Bemerkenswert ist zudem, dass die Ursprünge sogenannter »Weltreligionen« allesamt auf dem Gebiet des sogenannten »Oriens« verortet werden (klassischerweise unterteilt in einen »nahen« und »fernen Orient«) – während religiöse Traditionen des globalen Südens kaum Aufmerksamkeit erhalten.¹⁴ 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 Oriens ab. Immer wieder lässt sich beispielsweise beobachten, dass den sogenannten »fernöstlichen Religionen« eine größere Komplexität zugeschrieben wird – was bis heute dazu führt, dass Hinduismus und Buddhismus oft in einer späteren Jahrgangsstufe unterrichtet werden als Judentum und Islam. Diese Argumentationsstruktur reicht von der Gegenwart¹⁵ bis zu ersten Konzeptionierungen interreligiöser Didaktiken zurück¹⁶ 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 Kap. V.5.1) 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.3, Fußnote 168).

12 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 208.

13 Vgl. auch J. Freuding/A. Graeff: »Wo Strukturen existieren, die Othering begünstigen« – Islam-Darstellungen in evangelischen und katholischen Schulbüchern.

14 Julia Henningsen: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch.

15 C. P. Sajak: Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht, S. 223.

16 Karl E. Nipkow: »Die Weltreligionen im Religionsunterricht der Oberstufe«, in: Der evangelische Erzieher: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 13 (1961), S. 150-162.

Die hauptsächlich vom Christentum aus gedachte Geographie einer »nahen« und »fernen Fremdheit« ist in verschiedenen Bildungsbereichen so manifestiert, dass sie auch Menschen mit 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 beispielsweise 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.4, Fußnote 7, zur Kritik am Differenzdenken von interreligiösen Leitbildern wie »Verstehen« oder »Begegnung« vgl. auch Kap. V.5.4).

Said macht in seiner Forschung deutlich, dass sich auch vermeintlich apolitische Literatur und Wissensvermittlung nicht von ihrer politisch-gesellschaftlichen Verantwortung freimachen kann (vgl. Kap. II.4, Fußnote 57). In der Schule setzen sich gesellschaftliche Klassifizierungskämpfe mit »besonderer Heftigkeit« fort (vgl. Kap. II.4, Fußnote 45). Für solche Tendenzen hat Spivak den passenden Begriff »epistemische Gewalt« geprägt (vgl. Kap. II.4, Fußnote 20). »Schulbücher und die dazu gehörigen Lehrerhandbücher versorgen nicht nur die Schüler, sondern auch Lehrerinnen mit Deutungsmustern aus dem Diskurs über Ausländer/Migration/Fremde/Kulturenkonflikt.« (vgl. Kap. II.4, Fußnote 53). Schulbuchstudien erheben darüber hinaus immer wieder, dass sachlich falsche, aber identitätsstabilisierende Inhalte für lange Zeit in Lehrwerken bestehen bleiben (vgl. Kap. II.3, Fußnote 48 sowie Kap. II.4, Fußnote 54 u. 56).

Insofern ist es nicht verwunderlich, dass gesellschaftlich verstetigte, stereotype Bilder von (Welt-)Religionen, die Eva Maria Stögbauer aufzählt (vgl. Kap. III.11, Fußnote 1), auch in Lehrwerken, Materialien und Ansätzen von interreligiöser Bildung zu finden sind. Dass in interreligiöser Bildung Othering-Strukturen auftreten, die sich bisweilen noch auf Argumentationsfiguren der Kolonialzeit zurückführen lassen; die weder institutionell noch von beteiligten Personen als problematisch erkannt werden, weil sie gesellschaftlich gestützt sind; dass diese Othering-Bilder 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.

Dennoch sind hier einige Einschränkungen zu machen: In Kapitel V.4.2.3 wurde schon die Kritik an Foucaults Philosophie aufgeführt, dass sie die untergründigen Dispositive der Macht so umfassend begreift, dass den hiervon betroffenen Subjekten kein »Außen« mehr verbleibt. In ähnlicher, vielleicht noch stärkerer Weise trifft diese Kritik ebenso auf Said zu, der etwa in seinem Werk »Orientalismus« nahezu allen Schriftsteller*innen Europas und Nordamerikas, welche sich mit dem Raum des »Orients« befasst haben, eine »Komplizenschaft« mit der Unterdrückung genau dieses Raums vorwirft.¹⁷ Eine derartige Pauschalkritik kann schnell ungerecht und vor allem unpräzise werden. Insbesondere lässt sich fragen, ob die anklagende Rede von der »Komplizenschaft« dort noch zielführend ist, wo es um die Kritik von *strukturell* bedingten

17 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 112.

Othering-Mechanismen in der Gesellschaft geht, die ja vielen beteiligten Subjekten im Moment der Reproduktion *nicht bewusst* ist. Bewusst intendiertes Othering oder das bewusste Ignorieren von gesellschaftlichen Ausgrenzungspraxen lassen sich so nicht mehr trennscharf benennen und kritisieren.

Bei aller Kritik ist es für Ansätze interreligiöser Bildung dennoch wichtig, Foucaults Analysen von untergründig wirkenden Wissen-Macht-Dispositiven zu kennen. Ebenso bedeutend sind Suids und Spivaks Hinweise auf die Mitverantwortung vermeintlich unpolitischer Literatur und Strukturen »epistemischer Gewalt«. Interreligiöse Bildung sollte insgesamt noch sensibler für in ihr und durch sie wirkende Wissen-Macht-Strukturen sein, um die ungewollte Reproduktion von gesellschaftlichen Ausgrenzungsstrukturen¹⁸ zu vermeiden. Nicht zuletzt finden sich hier viele Anknüpfungspunkte zu den jüngsten Entwürfen einer antirassistischen, öffentlichen oder kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik, die für ein größeres gesellschaftspolitisches Verantwortungsbewusstsein religiöser Bildung eintreten.¹⁹

2.2.2 Vereindeutigungen vermeiden, unterstützende Ordnungen aufzeigen

»Das Gute ist einförmig«, zitiert Waldenfels Aristoteles, »das Schlechte ist vielförmig.«²⁰ Viele Ordnungskonzeptionen streben danach, innere Widersprüchlichkeiten zu vereindeutigen. In den vorgegangenen Kapiteln wurde immer wieder vor solchen Vereindeutigungen gewarnt und dazu angeregt, die innere Widersprüchlichkeit von Ordnungskontexten nicht zu übergehen.

Auch beim Thema Othering in interreligiöser Bildung handelt es sich um ein widersprüchliches Themenfeld. Der Begriff des »Otherings« wird bisher religionspädagogisch nur recht selten rezipiert, erfährt aber in den letzten Jahren eine zunehmende Beachtung (vgl. Kap. III.11). Mit »narrt« wurde zudem 2016 ein religionspädagogisches und theologisches Netzwerk ins Leben gerufen, das »Entstehungszusammenhänge« für eine gesellschaftliche Differenzherstellung »besonders im eigenen Handlungsfeld einer kritischen Prüfung« unterziehen möchte (vgl. Kap. III.11, Fußnote 22). Entstehungszusammenhänge für Othering in interreligiöser Bildung gibt es wie ausgeführt viele – wobei der grundlegendste Zusammenhang wohl bereits darin liegt, dass das, was heute interreligiöse Bildung genannt wird, in den allerersten Konzeptionierungen noch »Frem-

18 Insbesondere bei der Übernahme von postkolonialen Begrifflichkeiten ist es für Ansätze interreligiöser Bildung hier zudem wichtig, die kritischen Debatten zu postkolonialen Positionen zum Thema Israelkritik und Antisemitismus zu kennen, vgl. Saba-Nur Cheema/Meron Mendel: »Leerstelle Antisemitismus«, in: taz vom 25.04.2020, <https://taz.de/Postkoloniale-Theoretiker/!5678482> (zuletzt geprüft am 14.01.2022); vgl. auch Meron Mendel/Tom D. Uhlig: »Challenging Postcolonial: Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Theorie«, in: Meron Mendel/Astrid Messerschmidt (Hg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Frankfurt, New York: Campus 2017, S. 249-267.

19 Vgl. stellvertretend folgenden Sammelband, in dem viele verschiedene Ansätze zu Wort kommen: Claudia Gärtner/Jan-Hendrik Herbst (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und politischer Bildung*, Wiesbaden: Springer VS 2020.

20 Aristoteles, *Nikomachische Ethik* II, 6, 1106b, S. 28ff, zitiert nach B. Waldenfels: *Ordnung im Zwielicht*, S. 40.

dreligionsdidaktik« hieß (vgl. Kap. III.1). Doch aus diesem gedanklichen Erbe pauschal eine »Komplizenschaft« von interreligiöser Bildung mit Mechanismen des Otherings abzuleiten, würde verkennen, wie wegweisend viele dieser ersten interreligiösen Entwürfe waren. Nicht zuletzt stellten sie eine allmähliche Abkehr vom nur apologetischen Blick auf nichtchristliche Religionen dar und bedeuteten zugleich eine pädagogische Auseinandersetzung mit einer sich durch Arbeitsmigration verändernden Gesellschaft. Auch dieses Bestreben nach interreligiöser und interkultureller Verständigung ist ein *Erbe*, das nachwirkt, und es existiert heute wohl kein Ansatz, der sich diesem Ziel nicht in irgendeiner Weise verpflichtet fühlte. Die zuvor aufgezeigten Othering-Dispositive und das weitergetragene Bemühen um gegenseitige Anerkennung wirken *gleichzeitig* fort.

In Kapitel V.4.3.2 wurde bereits auf »eigentlich, aber«-Strukturen Bezug genommen. In diesem Sinne ließe sich konstatieren: *Eigentlich* streben religionspädagogische Ansätze nach einem friedlichen interreligiösen und interweltanschaulichen Zusammenleben in Gesellschaft und Schule, *aber* sie reproduzieren an vielen Stellen gesellschaftliche Othering-Strukturen.

Die in »eigentlich, aber«-Sätzen ersichtlich werdende innere Widersprüchlichkeit wird oft als Beleg für die Unrichtigkeit, bisweilen für die mangelnde Aufrichtigkeit einer Argumentation gewertet. Dies lässt sich auch an einem weiteren Beispiel zeigen, bei dem aber wiederum die Schwierigkeit einer eindeutigen Bewertung deutlich wird. In Gesprächen und Diskussionen, die um religiöse und kulturelle, untergründig auch um ethnische Verschiedenheit kreisen, sind immer wieder Sätze wie dieser zu hören: »Ich habe eigentlich nichts gegen Ausländer, aber ...« Solche Sätze führen teils zu heftigen Gegenreaktionen. In Entgegnung auf ihn wird manchmal spöttisch, oft wütend darauf hingewiesen, dass der erste Teil des Satzes nur dazu diene, die Ressentiments, die im zweiten Satzteil ausgedrückt werden, zu verschleiern. Der weitere Gesprächsverlauf konzentriert sich dann meistens auf den Inhalt des »aber«-Satzes.

Wie würde aber ein Gespräch aussehen, das beharrlich auf die Aussage des ersten Teil-Satzes 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 »eigentlich, aber«-Satz zuerst formuliert hat.

Hiermit soll keine gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit relativiert werden. Denn oft trifft die Diagnose zu, dass mit einer solchen rhetorischen Figur im Kern rassistische Argumente zustimmungsfähig gemacht werden sollen, die auch in Gesprächen über religiöse und kulturelle Vielfalt präsent sind. Allein die Zuschreibung »Ausländer« ist häufig 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 zudem meist wenig zielführend bzw. in zahlreichen Lebenskontexten nicht angebracht.²¹

21 Vgl. etwa die seit mehreren Jahren geführte Diskussion, inwieweit die Einladung von Vertreter*innen rechtspopulistischer oder rechtsextremer Parteien in Nachrichtensendungen und politische

Auch hier aber zeigt sich die Widersprüchlichkeit von Ordnungskontexten. 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 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, lohnt es sich auch nach Dispositiven zu suchen, die diesem Othering entgegenstehen.

Gerade in pädagogischen Kontexten ist es zudem wichtig, vor den sich zeigenden Othering-Strukturen, gleich welcher Art, nicht zu kapitulieren, sondern positive Potentiale aufzuzeigen. Hierfür ist es unerlässlich, unterstützende Ordnungen zu identifizieren, mithilfe derer sich gegen Othering vorgehen lässt. Diese Ordnungen könnten wie oben mit Blick auf interreligiöse Bildung gezeigt institutionell geprägt sein, wie im zweiten Beispiel lassen sie sich aber auch in subtilerer Form in zwischenmenschlichen Interaktionen oder in gesellschaftlichen Diskursen entdecken – selbst dort, wo sie *eigentlich* gar nicht zu erwarten wären.

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. Wie Birgit Rommelsbacher mit Blick auf Rassismus deutlich macht, haben Ausgrenzungsstrukturen eine implizite und explizite Seite bzw. eine intendierte und nichtintendierte Seite (vgl. Kap. II.4, Fußnote 34). Durch ein Bewusstmachen von (impliziten) Othering-Ordnungen bzw. Anti-Othering-Ordnungen eröffnet sich im günstigsten Fall eine Entscheidungsmöglichkeit, welche Ordnungen für einen selbst Gültigkeit haben sollen und welche nicht.²²

Denn niemals können Sätze wie »Eigentlich habe ich nichts gegen ...« oder »Eigentlich hat sich interreligiöse Bildung sehr um ein friedliches Zusammenleben der Religionen und Weltanschauungen bemüht« eine Versicherung sein, dass damit schon alles in Ordnung wäre. In diesem Sinne ist auch das religionspädagogische Theoriegespräch immer wieder auf die kritische Frage hin zu lenken, ob die Gestalt der interreligiösen Ansätze *tatsächlich* ihrem Ziel eines friedlichen gesellschaftlichen Miteinanders gerecht wird.

Talkshows eine gesellschaftliche Legitimation ihres Gedankenguts bedeutet. Mit Recht wird vor dieser Gefahr gewarnt.

22 Nicht alle Menschen aber haben diese freie Entscheidungsmöglichkeit, vgl. Kap. VI.2.3 u. 3.

2.3 Sich zu verschiedenen Subjektperspektiven auf das Thema Othering verhalten

Was in vorliegender Studie an vielen Stellen eine Rolle spielte, ist auch mit Blick auf Othering relevant: die Differenzierung von verschiedenen (Erfahrungs-)Perspektiven auf das Thema. Die Analyse von Othering-Ordnungen in interreligiöser Bildung erfolgte wie auch in Kapitel V.5 zunächst aus einer »Beobachtung zweiter Ordnung« heraus. Trotz der dabei deutlich werdenden großen Schwierigkeit und Komplexität von Ordnungsveränderungen zeigten sich dennoch Ansatzpunkte, Othering-Ordnungen zu ändern oder diese subtil zu unterlaufen. Als Autor vorliegender Studie habe ich dabei eher subversiven Methoden der Ordnungsveränderung den deutlichen Vorzug gegenüber eher konfrontativeren Methoden gegeben. Gründe für diese Gewichtung mögen zum Teil in meiner Biographie oder Persönlichkeitsstruktur liegen, sie rühren aber ebenso daher, dass ich auch theoretisch allzu konfrontativen Ansatzpunkten in den meisten Fällen nur wenig Erfolgsaussichten beimesse – u. a. weil ich denke, dass der Widerstand gegen Othering fast immer aus einer machstrukturell schwächeren Position erfolgt. Nach meiner Befürchtung droht sich hier der konfrontative Widerstand gegen Othering an der (scheinbaren) Unveränderlichkeit der Othering-Strukturen aufzureiben. Im schlimmsten Fall könnte der Kampf gegen Othering ein gesellschaftliches »Wir gegen die«-Denken stabilisieren, anstatt dieses aufzulösen.

Diese Argumentation muss man jedoch nicht teilen.

Dass die bisher dargestellten Thesen zur Ordnung von »Fremdheit« noch keine ausreichende Beschreibung bieten, zeigen Erfahrungsberichte, wie sie heute vielfach 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 (vgl. S. 138f.) oder in Alltagssituationen wegen ihres »Aussehens« oder ihrer »Religion« belästigt oder sogar körperlich angegangen werden.²³ 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 wohl kaum 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 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 sie

23 Vgl. stellvertretend für viele Berichte folgende Broschüre: <https://www.amnesty.de/sites/default/files/2017-05/Amnesty-Broschuere-Alltagsrassismus-September2016.pdf> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

sich in ihrem Alltag nicht sicher und im öffentlichen Raum nicht zugehörig fühlen dürfen.

Es ist mehr als verständlich, wenn Menschen angesichts dieses sich ausbreitenden rassistischen und antisemitischen Klimas emotional und vielleicht sogar zum Teil unversöhnlich reagieren bzw. wenig Sinn für kleinschrittige und scheinbar nüchterne Erklärungen haben, wie etwa Othering-Bilder in Lehrwerken mit verlagsinternen Abläufen und kirchlichen bzw. staatlichen Zulassungsprozessen zusammenhängen (vgl. Kap. V.5.1 u. VI.2.1.1).

Doch auch von einer anderen Seite her kann eine solche Ordnungsanalyse auf Unverständnis stoßen. Dass sich Othering-Sichtweisen stark von der unerwarteten Irritation durch eine spontan auftretende Fremdheitserfahrung unterscheiden, bedeutet nicht, dass Othering-Weltbilder nicht auch emotional aufgeladen sein können. Im Gegenteil zeigt sich an vielen Stellen die große Emotionalität von Otheringprozessen, so wie sie beispielsweise in dem bereits besprochenen Unterrichtsbeispiel von Manfred Riegger erscheinen: »Muslime, Flüchtlinge, Ausländer – alle sollen verschwinden!« (vgl. Kap. III.7, Fußnote 14). Othering bedeutet eine Manifestation von »Fremdheit« (vgl. Kap. V.4.1, Perspektive 4). Damit ist das »Fremde« des Otherings gewissermaßen verestigt 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 etwa mit »Muslimen, Flüchtlingen, Ausländern« gesellschaftlich immer wieder verbunden wird, ist die Serie terroristischer Anschläge, die durch Schlagworte wie den sogenannten »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.

2.3.1 Unterschiedliche emotionale Betroffenheiten erkennen und auf diese reagieren

Zu obigen unterschiedlichen Perspektiven sind mehrere Dinge anzumerken: Es ist recht wahrscheinlich, dass es beim Zusammentreffen der aufgezeigten subjektiven Perspektiven zu einer wechselseitigen Ordnungsirritation kommt, die mit Fremdheitserfahrungen einhergehen kann. Das Produkt sind Auseinandersetzungen, die sich aktuell auch in vielen gesellschaftlichen Debatten beobachten lassen: Menschen, die aus einer persönlichen Betroffenheit heraus argumentieren, treffen auf Menschen mit einer anders gearteten persönlichen Betroffenheit. Demgegenüber stehen Menschen, die auf diese Auseinandersetzung scheinbar nüchtern und distanziert blicken, doch sich ebenfalls angegriffen fühlen können, wenn die Berechtigung ihrer Position in Frage gestellt wird.

Interreligiöse Bildung muss darauf eingestellt sein, dass die beschriebenen gesellschaftlichen Debatten über beteiligte Personen in den Unterrichtszusammenhang hineingetragen werden. Lehrende und Lernende müssen befähigt werden, entsprechende Ordnungsirritationen zu erkennen und sensibel auf diese zu reagieren.

Hierbei ist es jedoch wichtig, die beschriebenen Betroffenheiten nicht einfach gleichzusetzen, sondern mit ihnen verknüpfte Machthierarchien ebenfalls zu berücksichtigen. Während bei den einen Betroffenheit bedeuten kann, sich im argumentativen Standpunkt angegriffen oder nicht ernstgenommen zu fühlen, bedeutet bei den anderen Betroffenheit eine verstetigte gesellschaftliche Diskriminierung. Letztere sind der Erfahrung, in der Gesellschaft als »fremd« angesehen zu werden, in den meisten Räumen und Situationen des Alltags ausgesetzt, während erstere eine für sie unangenehme Diskussionssituation nach einer gewissen Zeit wieder verlassen können.

Dennoch sollten auch diese »kleineren« Ordnungsirritationen nicht einfach übergangen werden, weil mit ihnen auch persönlich relevante Fragestellungen verknüpft sein können. Mit dem oben angeführten Beispiel des Terrorismus etwa könnten nicht nur persönliche Ängste verbunden sein, sondern auch die Frage, wie ein gesellschaftliches Zusammenleben in einer kulturell und religiös pluralen Gesellschaft aussehen kann und soll. Über solche grundsätzlichen Fragen lässt sich aber schwerlich diskutieren, wenn emotionale Vorbehalte bestehen, die nicht geäußert werden können. Wenn aber ein Raum für die Artikulation wechselseitiger Ordnungsirritationen geöffnet wird, kann dies besser gelingen. Auf dieser Grundlage kann etwa eine Sensibilität dafür geweckt werden, dass wenn »der Islam« als eine »Religion der Gewalt« stigmatisiert wird, dies einer langen Tradition antimuslimischer Apologetik folgt, die bereits lange vor dem 11. September 2001 existierte. Kritisch in den Blick nehmen lässt sich in diesem Zusammenhang auch eine Reihe ausgrenzender Kollektivbegriffe, die in gesellschaftlichen Diskursen jeweils in einer ähnlichen Weise gebraucht wurden: »die Gastarbeiter«, »die Migrantinnen« etc. (vgl. Kap. II.4, Fußnote 21). Ebenso ist es hier möglich zu klären, worin sich antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus unterscheiden²⁴ – oder welche strukturellen Gemeinsamkeiten zwischen Islamismus und Rechtsradikalismus bestehen.²⁵

Anhand dieser Beispiele zeigt sich, dass eine für Ordnungsirritationen und Perspektivenvielfalt aufmerksame Lernsequenz in sehr produktive Unterrichtsgespräche münden kann. Sehr oft stellt sich dabei zudem heraus, dass das, was im Zuge einer Ordnungsirritation als »fremd« erkannt wird, nicht unbedingt das ist, was die Ordnungsirritation auslöst (vgl. Kap. V.5.3).

2.3.2 Fremdheit dramatisieren und entdramatisieren

Gemeinsam mit Lernenden auf jene wechselseitige Beeinflussung von Ordnungsirritationen und Fremderfahrungen und -zuschreibungen zu blicken, kann Fremdeitsbildern etwas von ihrer Abgeschlossenheit, Eindeutigkeit und auch Vehemenz nehmen. All dies bedeutet nicht – wie an vielen Stellen ausgeführt – dass die mit diesen Bildern

24 <https://www.anders-denken.info/informieren/rassismus-und-antisemitismus> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).

25 Kurt Möller/Florian Neuscheler: »Islamismus und Rechtsextremismus. Was wissen wir über Radikalisierungsprozesse, was kann dagegen unternommen werden?«, in: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (2019).

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 subjektiven Perspektive *dennoch* dekonstruierbar (auch ein- und demselben Menschen sind verschiedene Perspektiven auf persönliche Fremdheits- oder Ausgrenzungserfahrungen möglich).

Ein solcher Ansatz, der die Gleichzeitigkeit von Ordnungsfiktion und -wirksamkeit 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.²⁶ In ähnlicher Weise ließe sich auch Fremdheit dramatisieren und entdramatisieren. 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 zwei bzw. drei Perspektiven hin- und herbewegen, auch für den Aufbau von Lehrmaterialien und -plänen kann das Konzept einer Dramatisierung und Entdramatisierung von Fremdheit sehr hilfreich sein.

2.3.3 Sich kritisch mit der Rolle der Lehrperson und ihren potentiellen Othering-Haltungen auseinandersetzen

Eine religionspädagogische *Subjektorientierung* sollte wie ausgeführt eine Auseinandersetzung mit dem *eigenen Subjekt* als Lehrperson und als gesellschaftlich sozialisiertes Erfahrungswesen beinhalten (vgl. S. 325f. u. Kap. VI.2.1.2). Auch Planungen von didaktischen Einheiten oder pädagogischen Ansätzen, die verschiedene Perspektiven auf das Themenfeld »Othering« ermöglichen wollen, setzen so voraus, dass sich der*die Lehrende/Forschende mit dem persönlichen Blickwinkel auf das Thema befasst. Denn Lehrpersonen begegnen Othering-Strukturen nicht als »Tabula rasa« (vgl. Kap. III.10, Fußnote 28), sondern werden durch gesellschaftlich weitergetragenes Othering-»Wissen« in ihren Erfahrungen und Zuschreibungen von »Fremdheit« beeinflusst.

Es ist wichtig, dass Lehrkräfte in ihrer Aus- und Fortbildung lernen, sich mit ihren persönlichen Deutungsmustern von »Fremdheit« auseinanderzusetzen, die ihren Unterricht beeinflussen könnten. Ebenso sollten Lehrende über die erkenntnistheoretischen Schwierigkeiten einer »Beobachtung zweiter Ordnung« Bescheid wissen (vgl. Kap. V.4.2.4 u. V.5.3), die auf der anderen Seite erst die Grundlage für eine Reflexion

26 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: Transcript 2015, 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 et al. (Hg.), Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven, Berlin [u.a.]: Peter Lang 2020, S. 127–144.

des eigenen »Othering«-Wissens und die Konzeption von interreligiösen Lernsequenzen sind. Hilfreich ist, wenn die Lehrkraft während der Anleitung der Lernprozesse gegenüber den Lernenden ihre persönliche Perspektivität auf das Thema aufdeckt und sich dabei in ihrer Rolle beschreibt, die einerseits mit einem gewissen emotionalen Abstand »Beobachtungen beobachtet« und andererseits selbst immer wieder unerwartet mit irritierenden Fremdheitserfahrungen konfrontiert sein kann. Dies ermöglicht für die Lernenden sowohl eine Identifikation mit der Perspektive der Lehrkraft als auch ein besseres Verständnis davon, was sie *nicht* verstehen/sehen/sagen kann.

Auch Spivak hält es für zentral, sich selbst innerhalb der eigenen Ordnungen zu verorten, um so implizite Hierarchien des Sprechens aufzudecken. Insbesondere warnt sie davor, sich in privilegierter Position selbst *transparent* zu machen und sich so der Verantwortung für diejenigen zu entziehen, die aufgrund von gesellschaftlicher Ausgrenzung *nicht für sich selbst* sprechen können.²⁷ Auf letzteren Punkt soll im nächsten Kapitel noch einmal vertieft eingegangen werden, da er gewissermaßen den »Kern« der Othering-Problematik darstellt.

27 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 39f.

3. Nach dem Außer-ordentlichen des Otherings fragen

Wie alles Sprechen über Fremdheit identifiziert sich auch das Sprechen über Othering leicht mit der Perspektive des Otherings: indem es implizit voraussetzt, dass jene Menschen und Dinge, die das Othering als »fremd« bezeichnet, auch *tatsächlich fremd* sind. Die Thematisierung der Perspektive der von Othering betroffenen Menschen ist im Unterrichtszusammenhang oft ein Sprechen *über*, nicht ein Sprechen *mit*. Vor diesem Hintergrund ist nicht leicht zu beantworten, wie sich über Erfahrungsperspektiven gesellschaftlich »fremd« gemachter Individuen sprechen lässt, ohne gleichzeitig zu implizieren, dass es sich bei ihnen tatsächlich um »Fremde« handelt.

Die Suche nach verloren gegangenen Erfahrungsperspektiven nimmt eine zentrale Rolle innerhalb der postkolonialen Philosophie Spivaks ein. Doch auch für Waldenfels' Philosophie des Außer-ordentlichen ist diese Suche wie ausgeführt von großer Bedeutung. In einem letzten philosophischen Exkurs soll daher zunächst Spivaks Auseinandersetzung mit dem Problem der subalternen Sprachlosigkeit dargestellt werden. Auf dieser Grundlage wird in Kapitel VI.3.2 Waldenfels' philosophischer Ansatz postkolonial gelesen. In Kapitel VI.3.3 werden diese Betrachtungen religionspädagogisch gewürdigt.

3.1 Spivaks Auseinandersetzung mit dem Problem der subalternen Sprachlosigkeit

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.4.1). Ihre Ausführungen sind so eine wichtige Ergänzung zu den rezipierten Ordnungstheorien. Spivak fasst sich gewissermaßen mit einem Extremfall des Otherings: 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 Posi-

tion und Differenz.«¹ 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.² »Subalternität ist eine singuläre Kategorie, die unverifizierbar ist und sich daher jeglicher Exemplarität entzieht.«³

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.4.1 wurden bereits Spivaks Untersuchungen zu dem Konflikt um das Ritual des *Sati* im kolonialen Indien dargestellt, das die Kolonisator*innen als »Witwenverbrennung« bezeichneten. Spivak zeichnet nach, wie die Witwen zum Kampfbjekt zweier rivalisierender Diskurse, einerseits der englischen Kolonisatoren und andererseits des heimischen Patriarchats, wurden. Nie aber, so Spivak, treffe man demgegenüber »auf das Zeugnis eines Stimmbewusstseins der Frauen« (vgl. Kap. II.4, Fußnote 14). 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.«⁴

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.«⁵ 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«.⁶ Die »Position des Schiedsrichters, des Richters oder des universellen Zeugen«, meint Foucault an anderer Stelle, ist »eine Rolle, der ich mich uneingeschränkt verweigere«.⁷ Spivak sieht das sehr kritisch: Ein *Transparentmachen* der Intellektuellen⁸ bedeute, die Machtstrukturen zu leugnen, die ein subalternes Sprechen nahezu unmöglich machen, und sich so letztlich intellektueller Verantwortung zu entziehen. Ein »unbeabsichtigte[r] Eurozentrismus«⁹, 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.¹⁰ Da die Geschichte der ehemaligen

1 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 187.

2 Ebd., S. 190f.

3 Ebd., S. 191.

4 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 106. Später nahm Spivak diese Aussage in ihrer Pauschalität aber zurück, vgl. Kap. VI.3, Fußnote 38.

5 M. Foucault: Schriften. Zweiter Band, S. 383.

6 Ebd., S. 384.

7 M. Foucault: Schriften. Dritter Band, S. 40.

8 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 39f.

9 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 193.

10 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 60-65.

Kolonien, schreibt sie, eine Geschichtsschreibung der Machthaber oder aber indigener Eliten sei¹¹, und da für westliche Intellektuelle der Zugang zu anderen Quellen äußerst begrenzt sei¹², sei es diesen kaum »möglich, sich jene Art von Macht oder Begehren vorzustellen, die dem namenlosen Subjekt von Europas Anderem/r innewohnen mag«¹³. 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.¹⁴

Einer Gegenerzählung aus einer »nativistischen Position« heraus¹⁵, 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.«¹⁶ 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 Argumentation¹⁷ 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«¹⁸ 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 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 kenn-

11 Ebd., S. 48.

12 Ebd., S. 46.

13 Ebd., S. 40.

14 Ebd., S. 56; vgl. auch Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 160f.

15 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 191f.

16 Karl Marx: »Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte«, in: MEW, Band 8, Berlin: Dietz 1960, S. 111-207, hier S. 198; vgl. G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 32.

17 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.

18 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 49.

zeichnet. Ihr »Privileg« bedeute also gleichzeitig einen »Verlust«, der es postkolonialen Intellektuellen nur schwer möglich mache, in »nostalgischer« Weise ihre ursprüngliche subalterne Erfahrung zu repräsentieren.¹⁹ Spivak sieht es kritisch, wenn postkoloniale Intellektuelle als »Ersatz-Subalterne« oder gar als »Ersatz-Opfer« gehandelt werden.²⁰ Auch postkoloniale Intellektuelle müssten die »eigene Komplizenschaft mit den Prozessen der Subalternisierung« beständig hinterfragen.²¹ 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.²²

Subalterne Erfahrung bleibe daher als »unzugängliche Leere« (inaccessible blankness) erhalten.²³ 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.²⁴ Dies schließt einen Bogen zu Waldenfels, dessen Philosophie um ähnliche Fragen wie Spivak kreist, auch wenn sie sich diesen Fragen von einem anderen Ausgangspunkt aus nähert.

3.2 Waldenfels' Philosophie des Außer-ordentlichen postkolonial gelesen

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.3, Fußnote 22).

Es soll hier noch einmal herausgestellt werden, dass ein deutlicher Unterschied zwischen diesem sehr grundlegenden 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 fast jeder Mensch

19 Ebd., S. 56.

20 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 185 u. 201.

21 Ebd., S. 201.

22 Ebd., S. 185.

23 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 71; Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 199.

24 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 54f.

irgendwann einmal macht, beschreibt Othering jedoch eine Struktur, die deutlich gewaltsamer ist als die bereits in jedem Aufmerken zu entdeckende Ordnung von »Fremdheit«. Im Gegensatz zu solchen situativen Fremdheitszuschreibungen sind Othering-Zuschreibungen verstetigt und gehen vielfach mit sozialen Ausgrenzungsstrukturen einher bzw. decken sich mit Strukturen von Rassismus und Antisemitismus und insgesamt von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Interessant ist in dem Zusammenhang der Begriff der »strukturellen Fremdheit«, von dem Waldenfels spricht (vgl. Kap. VI.1), ohne ihn jedoch vertieft zu untersuchen.

Wenig ist bei Waldenfels dazu zu lesen, was für Erfahrungen strukturelle Ausgrenzung bei den Betroffenen auslöst. Deutlicher als Waldenfels beschreibt Spivak die Situation des Subjekts, das durch Othering-Ordnungen 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 zur *Wehr* zu setzen. *Weil sie sich nicht darstellen können, müssen sie vertreten werden.* 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.²⁵

Oben wurde schon darauf verwiesen, dass subalterne Erfahrung als »unzugängliche Leere« erhalten bleibt (vgl. Kap. VI.3, Fußnote 23). Im Rückgriff auf Derridas Philosophie schreibt Spivak:

»Diese unzugängliche Leere, umschrieben durch einen interpretierbaren Text, ist es, was postkoloniale KritikerInnen [...] 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 einem sich selbst verfestigenden anderen), darauf, »die innere Stimme, die Stimme des anderen in uns, *delirieren* [zu] lassen.«²⁶

Diese nicht einfach zu verstehende Passage weist bei genauerer Betrachtung einige interessante Parallelen zur Philosophie von Lévinas und Waldenfels auf. Spivak betont, dass postkoloniale Kritik eine »dem Text eingeschriebene Leere« voraussetzen sollte, die selbst »unzugänglich« bleibt, während sie von einem »interpretierbaren Text« umschrieben, eingehegt wird. Mit Derrida beschreibt Spivak weiterhin das Ziel, im geordneten, interpretierbaren Text »die Stimme des anderen in uns *delirieren*« zu lassen.

Hier ergeben sich mehrere Anknüpfungspunkte zu Waldenfels' Philosophie des Außer-ordentlichen. Die *Spur* des Außer-ordentlichen, schreibt dieser, ist in den Ordnungen der *Antwort* zu suchen, die auf außer-ordentliche Ansprüche reagieren. In dieser Reaktion machen die Ordnungen dann aus dem nicht zu kontrollierenden *Worauf* der

25 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 199.

26 G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 71f., mit Verweis auf: Jacques Derrida: »Von einem neuerdings erhobenen apokalyptischen Ton in der Philosophie«, in: Apokalypse, Graz/Wien: Böhlau 1985, S. 9-90, hier S. 31 (zitiert nach Spivak).

Antwort ein beantwortbares *Was*. Genauso wie Spivak regt Waldenfels hier an, nicht dem geordneten (und interpretierbaren) »Was« zu vertrauen, sondern die Irritation durch das außer-ordentliche *Worauf* zuzulassen, hinter dem nicht selten ein »ganz anderer« individueller Anspruch verborgen ist, der die persönlichen Ordnungsansprüche in »delirierender« Weise hinterfragt und irritiert. 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.1, Fußnote 3 u. 4). Der Verweis auf den »Appell« oder »Ruf« nach dem »ganz anderen« führt so am Ende auf interessante Weise zu Lévinas' *Ethik der Stellvertretung* zurück (vgl. Kap. IV.3.3).

Es ist dabei 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, die aber fast immer nur unzureichend erfüllt werden kann. Darüber hinaus betont Spivak, dass es weniger darum geht, andere Personen »zu repräsentieren (*vertreten**)«, sondern zu lernen, uns selbst zu repräsentieren (*darstellen**)«. ²⁷ 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.3, Fußnote 24).

»Über das Fremde kann man nur sprechen«, meint Waldenfels, »wenn man zuvor schon vom Fremden her spricht« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 326). Bei genauerer Betrachtung sind in diesem Zitat zwei unterschiedliche Arten des Fremden aufgeführt: das unzugängliche Fremde, über das sich keine hinreichenden Aussagen machen lassen, und das bereits eingeordnete »Fremde«, über das man dann doch Aussagen trifft bzw. treffen muss. Diese Gleichzeitigkeit von Zugänglichkeit und Unzugänglichkeit spielt auch bei Spivaks Sprechen über subalterne Erfahrungen eine große Rolle.

Waldenfels und Spivak nähern sich dem Thema »Fremdheit« von unterschiedlichen Positionen aus an. Dennoch stoßen sie in ihren Theorien auf ein ähnliches denkerisches Problem: Mit Lévinas steht Waldenfels totalisierenden Weltentwürfen sehr kritisch gegenüber und fragt von da aus nach individuellen Erfahrungsperspektiven, die durch totalisierende Ordnungen verdeckt wurden (vgl. Kap. V.4.2.4). Spivak hat dieses Problem bereits konkretisiert, indem sie nach subalternen Stimmen sucht, die durch ein koloniales »Worlding« (vgl. Kap. II.4, Fußnote 5) zum Verstummen gebracht wurden.

Die Ansätze von Waldenfels und Spivak können sehr fruchtbar zusammengelesen werden. Dies soll nun mit Blick auf interreligiöse Bildung veranschaulicht werden.

3.3 Religionspädagogische Folgerungen

Sie können sich nicht darstellen, sie müssen vertreten werden. Der Hinweis Spivaks, dass es sich bei der Frage der Repräsentation oft um eine Doppelaufgabe aus Darstellung und Vertretung handelt, lässt sich in mehrfacher Hinsicht auf die Kontexte interreligiöser

²⁷ G. C. Spivak: Can the subaltern speak?, S. 60.

Bildung anwenden: in allgemeiner Form und konkret auf die Repräsentation subalterner Stimmen bezogen.

3.3.1 Repräsentation als Verbindung von Darstellung und Vertretung begreifen

Die Frage nach der richtigen Repräsentation stellt sich zuallererst im Blick auf interreligiöse Bildungsprozesse im *konfessionellen Unterricht*, in dem das Sprechen über Nicht-anwesende der Regelfall ist. Dass die persönliche Abwesenheit von Menschen, deren Religion im Unterricht thematisiert wird, einige Herausforderungen mit sich bringt, wurde schon oft problematisiert (vgl. Kap. III.3). Im Laufe der Debatte wurde zugleich immer deutlicher, dass sich die persönliche interreligiöse Begegnung nicht überall realisieren lässt und auch nicht in jedem Falle automatisch die beste Lösung darstellt (vgl. Kap. III.3). Bedenkenswert ist auch der Einwand von Bernhard Dressler, der den »Mythos der Authentizität« kritisiert und bemerkt, dass lebensweltliche Authentizität im Unterricht »immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar« ist (vgl. Kap. III.3, Fußnote 31). Ansätze, die Religionsbegegnung mit Lehrmaterialien, Erzählungen, religiöser Zeugnisse inszenieren, können durchaus berechtigt und zielführend sein.

Zugleich ist auffallend, dass sich die religionspädagogische Debatte vorwiegend um den Aspekt der authentischen, d.h. zutreffenden *Darstellung* »anderer/fremder« Religionen dreht. Dass die Authentizität der Darstellung »anderer/fremder« religiöser Erfahrungsperspektiven angesichts ihrer »Mannigfaltigkeit« (vgl. Kap. VI.3, Fußnote 5) stets begründeten Zweifeln unterliegt, ist auch in vorliegender Studie an vielen Stellen deutlich geworden. Viele Ansätze betonen die eigen- bzw. wider-ständige Fremdheit religiöser Erfahrungsperspektiven (vgl. Kap. III.6). Wenig ist allerdings in der religionspädagogischen Diskussion zum Umstand zu lesen, dass die Darstellung nicht anwesender Erfahrungsperspektiven zugleich eine *Stellvertretung* ihrer persönlichen Ansprüche erfordert. Was ist damit konkret gemeint?

Eine der wichtigsten Eigenschaften eines Menschen, der aktiv seine persönlichen Ansprüche vertritt, ist die Fähigkeit, einer aus seiner Sicht nicht zutreffenden Darstellung zu *widersprechen*. Dieser Aspekt wird in der Debatte um die authentische Darstellung religiöser und weltanschaulicher Perspektiven leicht übersehen. Wie oft angemerkt, gibt es nicht *die eine* richtige Darstellung von einer Religion/Weltanschauung, ja nicht einmal muss jemand, der einer Religion angehört, diese besser kennen als Nicht-Angehörige. Wer allerdings nicht anwesend ist, aber »dessen« Perspektive dargestellt wird, hat nicht die Möglichkeit zu widersprechen.²⁸ Ersteller*innen von Lehrmaterialien und pädagogischen Ansätzen sollten sich dies bewusst machen und in ihre Darstellungen von subjektiven Erfahrungsperspektiven einen solchen möglichen Wunsch nach Widerspruch gedanklich mit aufnehmen. Ganz basal kann dies bedeuten, dass ein Ansatz, der die Fremdheit einer Religion/Weltanschauung ernstnehmen will, miteinbezieht, dass manche Menschen ihre Religion/Weltanschauung im Widerspruch dazu eben *nicht* als »fremd« angesehen haben möchten.

Die Doppelaufgabe aus Darstellung und Vertretung kann aber auch das Unterrichtsgespräch betreffen. Schon mehrfach behandelt wurde ein Beispiel von Manfred Riegger

28 Ganz unabhängig davon, ob der Widerspruch sachlich zutreffend/berechtigt etc. ist, oder nicht.

(vgl. Kap. III.7, Fußnote 14), in dem dieser den Fall einer Lehrkraft schildert, die von einem kollektiven Wutausbruch in der Klasse gegenüber »Muslimen, Flüchtlingen, Ausländern« überrascht wird und so plötzlich Partei für die angefeindete Gruppe ergreifen muss. Mit Spivaks Erörterungen lässt sich gut die Komplexität der Situation erläutern. Die erwähnten »Muslime, Flüchtlinge, Ausländer« sind nicht im Klassenzimmer und selbst wenn sich die Lehrkraft auf ihre Seite schlägt, ringt sie mit den Wortführenden der Klasse zugleich um ihre eigene Autorität als Lehrkraft und die Gestaltung der Unterrichtsstunde, handelt also auch aus Selbstzweck. Zudem ist zu bemerken, dass in diesem Konflikt weitreichende gesellschaftliche Positionen verhandelt werden, vielleicht sogar die Auseinandersetzung zweier konkurrierender Othering-Narrative, die eines islamistischen und eines rassistischen Weltbilds. Die Bezugnahme auf eine solche Auseinandersetzung kann leicht in unproduktive »Entweder-oder«-Diskussionen münden. Jenseits des gesellschaftlichen Horizonts existiert aber nach wie vor der Mikrokosmos des Klassenzimmers, in dem alle Anwesenden gemeinsam den potenziellen Konflikt lösen müssen – möglicherweise, indem die Beteiligten ungelöste Streitfragen *ignorieren* und zu anderen Themengebieten übergehen. Die Erfahrungsperspektive von vom Othering betroffenen Menschen droht in dieser Gemengelage verloren zu gehen. Eine Lehrkraft, die situativ auf ausgrenzende Äußerungen reagiert, sollte die Machtdiskrepanz für sich und gemeinsam mit der Klasse reflektieren (vgl. auch Kap. VI.2.3.3). Nicht automatisch ist die im Klassenzimmer erreichte Lösung im Sinne derjenigen, über deren »Ausgrenzung« gesprochen/gestritten wurde. Nicht immer ist Darstellung gleich Vertretung.

Erörterungen zum Begriff der Repräsentation lassen sich aber 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. Nicht immer können Menschen, die ihr Anliegen theoretisch persönlich vertreten könnten, dieses auch darstellen (vgl. Kap. V.5.2).

3.3.2 Das »konkrete« von Ausgrenzung betroffene Subjekt nicht aus dem Blick verlieren

Am Anfang 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. Kap. I.1). 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 machtvollkommene 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 Bildersuche im Internet unter dem Suchbegriff »Islam *Frieden/friedlich*« fast ausschließlich Bilder eines *gewalttätigen* Islams erbringt.²⁹ 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 (vgl. die Erläuterungen zum Begriff des »leeren Signifikanten« [vgl. Kap. II.4, Fußnote 24]). Als besonders kritisch sind die Bilder zu sehen, die dazu geeignet sind, Gewalt und Ausgrenzung *plausibel* zu machen. Bilder eines gewalttätigen Islams können beispielsweise über viele Umwege hinweg Erklärungsmuster dafür liefern, dass europäische Seenotrettungsmissionen für Flüchtlinge 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.

Eine machtkritische interreligiöse Bildung muss sich fragen, welchen Beitrag sie dazu leisten kann, solche manifestierten Strukturen des diskursiven Ausschlusses/der Sprachlosigkeit aufzubrechen. Sie wird ungehörte Stimmen zumeist nicht mehr hörbar machen können – genauso wie auch Spivak im Kontext ihres Beitrags nur feststellen kann, dass es für das Stimmbewusstsein subalternen Frauen im Indien des 18./19. Jahrhunderts kein heute noch auffindbares Zeugnis gibt (vgl. Kap. II.4, Fußnote 14). Ebenso verfügen Akteur*innen interreligiöser Bildung nicht über die politische Entscheidungsgewalt, direkt etwas an den gesellschaftlich oder global herrschenden Umständen zu verändern. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten kann interreligiöse Bildung aber dennoch zu einem anderen Bewusstsein beitragen, indem sie immer wieder auf solche Räume des Ungehörtseins hinweist.

Zugleich macht Spivak klar, dass es dabei auch darum geht, eigene Privilegien zu reflektieren und darzustellen. In vorliegender Studie wurde schon ausgeführt, dass etwa für eine weiße Person kaum nachvollziehbar ist, was es für eine Person of Colour bedeutet, in Alltagskontexten immer wieder in rassistischer Weise als »fremd« identifiziert zu werden (vgl. Kap. VI.2.3). Spivak zeigt aber auch große Skepsis gegenüber den Möglichkeiten sogenannter »organischer Intellektueller«, die einem marginalisierten Milieu entstammen, subalterne Erfahrungsperspektiven zu veranschaulichen.

29 Dies zeigte sich im Rahmen eines Seminars an der Universität Bamberg zum Promotionsthema.

Nach subalternen Stimmen zu fragen, bedeutet auch, sich die vielen Sprachbarrieren bewusst zu machen, die zwischen einem subalternen Sprechen und dem Sprechen aus einer universitär gebildeten Position bestehen: 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 Geflüchteten 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 die Rolle der Religion für sie*ihn in dieser Zeit für andere noch angemessen beschreiben könnte. Die Möglichkeiten einer »nativistischen« Gegenerzählung aus subalternen Position sind also begrenzt. Da eine subalterne Position immer eine vereinzelt Position darstellt, sind auch verallgemeinernde »Masterwords« wie »die Frauen«, »die Schwarzen«, »die Flüchtlinge« keine adäquate Bezeichnung von subalternen Positionen.³⁰

Spivaks Untersuchungen zu Subalternität sind eine Mahnung, im Zuge von Bildungsprozessen das »konkrete« von Ausgrenzung betroffene Subjekt nicht aus dem Blick zu verlieren. In einem Interview bedauert Spivak, dass der Begriff der Subalternität inzwischen »zu einer Art Schlagwort für jede beliebige Gruppe geworden ist, die etwas will, was sie nicht hat.«³¹ 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.«³² 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 Otherings betroffen ist. Auch aus diesem Grund ist es wichtig, mit der Pluralität von Ordnungen auch die *Pluralität von Ausgrenzungsstrukturen* ernst zu nehmen – um *Potenzierungen von Ausgrenzung* darstellen zu können.

3.3.3 Begrenzungen hegemonialer Bezeichnungsmacht erkennen

Privilegien zu reflektieren, bedeutet Hierarchien zu hinterfragen, die sich auch 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

30 Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 184f.

31 Gayatri C. Spivak/Donna Landry/Gerald M. MacLean: »Ein Gespräch über Subalternität«, in: Gayatri C. Spivak, Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation, Wien: Turia + Kant 2008, S. 119-148, hier S. 123.

32 Zitiert nach Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 199.

bei, Menschen zu marginalisieren und ihre Sprechakte als weniger wichtig erscheinen zu lassen.³³ Eine wichtige Leitlinie ist es außerdem, wie u.a. Karlo Meyer deutlich macht, interreligiöse Bildung nicht als eine »Ansammlung von Überblickswissen« zu konzipieren.³⁴ Spivak mahnt an, die *Macht der Bezeichnung* zu reflektieren, die *Subjekte bestimmten Gruppen oder Regionen zuordnet und darüber deren Identität definiert*.³⁵ In ähnlicher Weise rät Waldenfels davon ab, die eigene Theorie als »Supertheorie« zu definieren, die einen universalen Deutungsanspruch verfolgt (vgl. Kap. V.4.2.4). Der Begriff der Subalternität birgt gegenüber solchen universalen Deutungsansprüchen ein kritisches Potential – weil er auf einen subjektiven Sprachraum hinweist, der durch machtvollere Bezeichnungen zu verstummen droht. Die Sensibilisierung für mögliche subalterne Positionen stellt so eine Möglichkeit dar, Strukturen »epistemischer Gewalt« (vgl. Kap. VI.2.2.1) machtkritisch zu hinterfragen.

Spivak gelangt hier 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 Othering-Ordnung 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 gebracht hat.

Ein wichtiger Begriff Spivaks ist in diesem Zusammenhang der des »strategischen Essentialismus«.³⁶ Damit bezeichnet sie eine Strategie, die die derzeitigen Macht- und Bezeichnungsverhältnisse für den Moment als gegeben hinnimmt und damit auch die Wirkmächtigkeit der identitätsbildenden Ordnungen ernstnimmt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese nicht wie alle Ordnungen prinzipiell dekonstruierbar und veränderbar wären. Aus der Sicht eines strategischen Essentialismus gesprochen zeigt sich subalterne Identität »nicht als wahre oder gar natürliche Essenz, sondern als fiktional und wirkmächtig«.³⁷

Waldenfels weist zurecht darauf hin, dass ein Subjekt niemals ganz in einer Ordnung aufgeht, sondern immer *mehr* als diese Ordnung ist (vgl. Kap. V.3.3.3). 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. »Fremdheit« als hochrelationaler Begriff ist nicht über alle Ordnungen der Welt konsistent. Der Ausschluss durch Zuschreibung von »Fremdheit« ist damit niemals absolut.

33 Am schwersten haben es wohl die Menschen, die in den Hierarchien dieser Welt nicht einmal mehr Erwähnung finden.

34 K. Meyer: Impulse zu existenziellen Fragen – durch fremde religiöse Traditionen, S. 13.

35 Hier ließe sich auch das Foucault'sche Prinzip der »Diskontinuität« anwenden (vgl. Kap. V.3, Fußnote 148): Ordnungskonstruktionen, individuelle wie kollektive, unterliegen historischer Veränderung.

36 Dieser Ansatz ist jedoch nicht ohne Kritik geblieben, vgl. Castro Varela, María do Mar/N. Dhawan: Postkoloniale Theorie, S. 191.

37 Ebd.

Die kategorische Aussage, dass die Subalterne nicht sprechen kann, nennt Spivak so andernorts eine »nicht ratsame Bemerkung«. ³⁸ »Subalterner Aufstand«, stellt sie klar, »ist ein Bemühen, sich selbst in die Repräsentation einzubringen, und zwar *nicht* entlang der Linien, die von den offiziellen institutionellen Repräsentationsstrukturen vorgegeben werden.« ³⁹ 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.

Fremd ist das, was eine Ordnung irritiert und in Frage stellt – nicht das, was in einer Ordnung als »fremd« bezeichnet wird. Mit jenem Satz lassen sich die Erkenntnisse aus vorliegender Studie in knapper Form zusammenfassen. 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 (vgl. Kap. V.5.3).

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 Fremdeitszuschreibungen (»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 irritiert und in Frage stellt«). 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.3, Fußnote 327). Jede Reaktion auf Außer-ordentliches hat die Ordnung schon verändert.

Hier bieten sich zahlreiche Anknüpfungspunkte für ein positiv gewendetes, ideologiekritisches Fremdheitsverständnis, das wie ausgeführt in vielen interreligiösen Ansätzen anklängt. Was wäre so verstanden für die in vorherigem Abschnitt aufgezeigten Ordnungen der Internet-Bildersuche, für das europäische Asylsystem oder für eine Systematik der Weltreligionen *wirklich fremd*?

Gegen die Alltäglichkeit und Allgegenwärtigkeit des Otherings ist es nicht einfach, Maßnahmen zu finden, weil Gegenmaßnahmen leicht jene ausgrenzenden Motive in sich weitertragen, die sie eigentlich zu überwinden 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 ebenfalls in sich weiter, was es eigentlich auszugrenzen versucht. Unter dieser Perspektive lässt sich auch in dem in Kapitel VI.3.3.2 benanntem Video,

38 Ebd., S. 193.

39 G. C. Spivak/D. Landry/G. M. MacLean: Ein Gespräch über Subalternität, 144f.

das Asylsuchende zu diffamieren versucht, ein klares Zeugnis ihres Stimmbewusstseins erkennen – nämlich in der abgefilmten *Demonstration selbst*.

Auch in die Ordnungen des Otherings haben sich fremde Ansprüche »bereits eingemischt, bevor ein Versuch der Aneignung einsetzen kann«. *Spuren* dieser individuellen Ansprüche können auch während interreligiösen Bildungsprozessen entdeckt werden, indem gefragt wird: Was ist das Außer-ordentliche von Othering-Strukturen? Welche Antwort wurde innerhalb der vertraut unvertrauten Ordnungen *worauf* gegeben?

**VII. Zusammenfassung
der Studie/Reflexionskategorien
für den pädagogischen Umgang mit Fremdheit
in interreligiöser Bildung**

1. Zusammenfassung der Studienergebnisse

Vorliegende Studie bewegte sich bis hierhin zwischen zwei unterschiedlichen Perspektiven 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 demgegenüber 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 u. II.4). Ein kollektives »Wissen, wer die Fremden sind« ist die Basis für Othering-Strukturen, mit denen oft auch gesellschaftliche Ausgrenzung begründet wird. Indem vorliegende Studie das widersprüchliche Verhältnis dieser zwei Fremdheitsauffassungen mit Blick auf interreligiöse Bildung analysierte, ging sie zugleich zwei tiefergehenden Fragen nach: *Wie kann etwas, das als »fremd« bezeichnet wird, zugleich vertraut sein – und woher rührt demgegenüber die Irritation, die mit Erfahrungen des Fremden vielfach assoziiert wird?*

Im Laufe der Studie kristallisierte sich die Bedeutung einer dritten Perspektive heraus, die auf obige zwei Perspektiven mit scheinbarer Distanz blickt: Mittels einer »Beobachtung zweiter Ordnung« lassen sich Erfahrungen und Zuschreibungen von »Fremdheit« dekonstruieren und in ihrer Ordnungsabhängigkeit erklären. »Fremdheit« ist hier etwas »Außerordentliches«, das sich in einem bestimmten Ordnungskontext nicht erfassen lässt und zu einer Ordnungsirritation führt (vgl. Kap. II.3). Eine solche Perspektive auf »Fremdheit« kann durchaus ertragreich sein, weil mit ihr Fremdheitserfahrungen besser erklärbar bzw. de-essentialisierbar werden und auch Ansätze zur Überwindung von Othering-Strukturen aufgezeigt werden können. So vielseitig anwendbar ein solcher Blick auf »Fremdheit« in interreligiöser Bildung ist, so sehr stellt sich die Frage nach Grenzen einer Beobachtung zweiter Ordnung. Denn auch sie manifestiert bestimmte Ordnungen von »Eigenheit und Fremdheit« und auch sie kann unerwartet durch etwas »Außer-ordentliches« irritiert werden. Hier war die entscheidende Frage: *Wie geht eine Beobachtung zweiter Ordnung mit ihren eigenen Fremdheitszuschreibungen und -erfahrungen um?*

1.1 Religionspädagogischer Forschungsstand zum Topos »Fremdheit« unter dem Raster des dreiperspektivischen Fremdeitsbegriffs

Insgesamt zeigte sich die große Komplexität des Topos »Fremdheit« in interreligiöser Bildung. Vorliegende Studie näherte sich dem Themenfeld in mehreren Schritten. Kapitel II differenzierte zu Beginn der Untersuchung drei zentrale Perspektiven: 1) Fremdheit als individuelle und existenziell einschneidende Erfahrung, 2) Fremdheit als Produkt/Konstrukt von Ordnungsvorgängen, 3) Fremdheit als Zuschreibung, Othering und Ausgrenzung. Diese Klärungen bildeten die Untersuchungsgrundlage für den weiteren Fortgang der Studie.

Kapitel III analysierte, auf welche Weise verschiedene Ansätze interreligiöser Bildung den Topos »Fremdheit« betrachten. Die Untersuchung des Forschungsstands machte auch hier deutlich, dass es sich um ein sehr vielfältiges, oft bearbeitetes religionspädagogisches Themenfeld mit langer Tradition handelt. Frühe Konzeptionen interreligiöser Didaktik wurden beispielsweise noch als »Fremdreligionsunterricht« bezeichnet – ein Erbe, dessen Auswirkungen bis heute spürbar sind. Mit Blick auf die Gegenwart konnte die Studie zehn verschiedene Zugänge zum Themenfeld »Fremdheit« in interreligiöser Bildung aufzeigen.

In einem zweiten Schritt wurden die verschiedenen religionspädagogischen Zugänge unter dem Raster des dreiperspektivischen Fremdeitsbegriffs betrachtet. Hierbei ergab sich folgendes Bild: Die untersuchten Ansätze befassen sich hauptsächlich mit *Erfahrungen von Fremdheit*, seltener werden Otheringprozesse und Ausgrenzungserfahrungen thematisiert. Kaum jedoch werden Erfahrungen und Zuschreibungen von »Fremdheit« in ihrer Abhängigkeit von veränderlichen Ordnungsprozessen betrachtet. Viele Ansätze tendieren dazu, Zuschreibungen von »Fremdheit« zu verstetigen und so zu essentialisieren. Die Betrachtungen werden dabei häufig auf das Phänomen »religiöse Fremdheit« enggeführt, andere Dimensionen von Fremdheit finden wenig Beachtung.

Weiterhin zeigt sich, dass Ansätze interreligiöser Bildung oft zu wenig sensibel für den Umstand sind, dass ihre selbst getätigten Zuschreibungen von »religiöser Fremdheit« unbemerkt gesellschaftlich vorhandene Othering-Diskurse reproduzieren können. Hervorzuheben ist auch die Rolle von veranschaulichenden Beispielen und Graphiken innerhalb der Erläuterungen der Ansätze. In den illustrierenden Beispielen wird »Fremdheit« häufig in vereindeutigender Weise einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe (implizit) zugeschrieben, erläuternde Graphiken stellen immer wieder in binärer Weise einen Raum des »Eigenen« einem Raum des »Fremden« gegenüber. Beides steht nicht selten im Widerspruch zu anderen Ausführungen in den Ansätzen, in der Fremdheit als »relative Kategorie« gewürdigt wird, die es nicht zulässt, »Fremdheit« pauschal bestimmten Personen, Orten, Lebensweisen zuzuschreiben und so »Eigenes« und »Fremdes« kontextübergreifend zu verstehen.

Angesichts dieser Ergebnisse stellte sich die Frage, warum ausgrenzende Othering-Praxen in interreligiöser Theoriebildung vielfach auftreten, obwohl sie oft problematisiert und zahlreiche Konzepte dagegen erarbeitet wurden. Es existiert mittlerweile eine große Zahl interreligiöser Ansätze und Dialogprojekte – darunter wohl keine, die sich selbst nicht als Beitrag zu einem friedlichen Miteinander der Weltanschauungen und Religionen verstehen.

Nur eine Teilantwort kann es sein, die Ursache dafür z. B. in der mangelnden Rezeption der postkolonialen Othering-Theorie in interreligiöser Theoriebildung auszumachen. Die Untersuchung des Forschungsstandes verdeutlichte, dass die postkoloniale Othering-Forschung und die pädagogischen Theorien, die sich auf sie beziehen, von anderen theoretischen Voraussetzungen ausgehen als ein Großteil der interreligiösen Ansätze: Dem Ernstnehmen subjektiver Erfahrung und individueller religiöser Positionierung liegt häufig ein anderes Verständnis von Fremdheit zu Grunde als Ansätzen, die »Fremdheit« eher zu dekonstruieren versuchen. Dieser Befund wurde im zweiten Teil der Studie genauer untersucht.

1.2 Ertrag aus den rezipierten Metatheorien – phänomenologische, ordnungstheoretische und postkoloniale Perspektiven

Obige Fragestellung wurde hermeneutisch vertieft, indem verschiedene Theoriekontexte rezipiert wurden, 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. Diese werden in der Religionspädagogik bereits häufig zitiert. Für das Verständnis phänomenologischer Ansätze ist es wichtig zu beachten, dass ihre Folgerungen mit bestimmten erkenntnistheoretischen Vorannahmen verknüpft sind, für die Husserls Ansatz eine denkerische Grundlage schafft. Husserls Philosophie befasst sich intensiv mit der Frage, wie ein Ich Zugang zu Erfahrungen gewinnen kann, die nicht die des eigenen Ichs sind. Sie stößt dabei auf ein vielleicht noch größeres Problem, das auch die Theorien in der Nachfolge Husserls beschäftigt: Wie *eigen* ist die Erfahrung des »eigenen Ichs«? Und was bedeutet dies für Erfahrungen von *Fremdheit*? In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Theorien wurde deutlich, dass der »eigene« Blick auf das »Fremde« durch vielfältige Faktoren geprägt 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'. Vor dem Hintergrund dieser Theorien wurden die Fragestellungen aus Kapitel IV noch einmal in verschärfter Form aufgeworfen: Die theoretischen Betrachtungen stellen nicht weniger als die Instanz des *Subjekts* selbst zur Disposition, das ja auch zentraler Orientierungspunkt interreligiöser Theoriebildung ist. Kann das Subjekt mehr sein als Produkt/Form von determinierenden Ordnungen? Luhmanns »antihumanistische« Systemtheorie verzichtet ganz auf den Subjektbegriff und spricht anstelle dessen nur noch von psychischen bzw. sozialen Systemen. Foucaults Genealogie wiederum weist auf machtvolle Subjektivierungspraxen hin, die »subjektive« Erfahrungen determinieren. In einem spannungsvollen Verhältnis dazu steht die Philosophie Waldenfels'. Sie bezieht sich an vielen Stellen auf Foucaults und Luhmanns Theorien und weist wie diese auf die vielfältigen Ordnungen hin, die die subjektive Erfahrung bestimmen. Zugleich aber ist Waldenfels stark von der phänomenologischen Philosophie Husserls und Lévinas' geprägt. Im Verweis auf sie betont Waldenfels, dass die Instanz des Ichs mehr sein muss als eine

»Leerstelle« oder bloße Ordnungsform. Insbesondere begründet Waldenfels seinen Standpunkt durch die Existenz von *Fremdheitserfahrungen*. Denn hier zeigt sich, dass das erfahrende Ich in existenzieller Weise durch etwas *Außer-ordentliches* irritiert wird – diese Ordnungsirritation lässt das erfahrende Ich aber zugleich in Distanz zu seinen Erfahrungsordnungen gehen. Waldenfels mahnt an, die existenzielle Perspektivität der Ich-Erfahrung ernstzunehmen und Irritationen durch Außer-ordentliches nicht zu übergehen. Mit Lévinas weist er darauf hin, dass hinter diesen Ordnungsirritationen Ansprüche anderer/fremder Ichs verborgen sind, die *nicht* in den eigenen Ich-Ordnungen *aufgehen*.

Diese Verhältnisbestimmung von Ich, Ordnung und Außer-ordentlichem stellte sich als sehr ertragreich heraus und wurde in Kapitel VI auf andere Weise fortgeführt. Das Kapitel fokussierte sich auf die *Gewaltsamkeit*, die allen Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« innewohnt, und suchte nach Lösungsmöglichkeiten angesichts allgegenwärtiger Praktiken des Otherings. Auf Grundlage der Klärungen in Kapitel V konnten nun die Möglichkeiten eines Ichs betrachtet werden, sich zu seinen subjektiven und sozialen Ordnungen zu verhalten und etwas an jenen Ordnungen zu verändern. Ergänzend wurde hierzu auf die postkoloniale Othering-Forschung Saids und Spivaks Bezug genommen. Im Zentrum stand hierbei die Frage, wie durch *Othering verdeckte individuelle Ansprüche aufgedeckt* werden können.

Im Blick auf die religionspädagogische Rezeption der Theorien ist Folgendes zu sagen: Mithilfe der phänomenologischen Zugänge wird die Bedeutung individueller Erfahrungsperspektiven für interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse erkennbar. Ich-fremde Perspektiven lassen sich aus der eigenen Weltsicht heraus nie ganz erfassen. Es ist wichtig, die Existenz von *Fremdheit* und von Fremdheitserfahrungen ernstzunehmen. Letztere bedeuten stets auch ein Fremdwerden der »eigenen« Ich-Erfahrung. Bei der Rezeption von phänomenologischen Theorien ist zugleich darauf zu achten, dass die Analogisierung von innerer und äußerer Fremdheit dazu führen kann, Fremdheitsphänomene zu *verallgemeinern*. Wenn Fremdes in pauschaler Weise als Sphäre des Unzugänglichen verstanden wird, können bei unbedachter Verwendung des Fremdheitsbegriffs in interreligiöser Theoriebildung Othering-Zuschreibungen die Folge sein.

Gleichzeitig zeigt sich, dass im phänomenologischen Begriff von Fremdheit das Potential liegt, die sicher erscheinenden Grenzen zwischen »eigen« und »fremd« verschwimmen zu lassen. Dies lässt sich mithilfe der rezipierten Ordnungstheorien konkreter fassen. Sie machen deutlich, dass die »eigene« Ich-Erfahrung auf vielfältige Art und Weise geordnet wird und dass auch Zuschreibungen von »eigen« und »fremd« *immer im Rahmen einer Ordnung* getroffen werden. Auch diese Ordnungen von »eigen« und »fremd« können aber unerwartet durch etwas Außer-ordentliches irritiert werden. Eine religionspädagogische »Beobachtung zweiter Ordnung«, die über Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen in interreligiöser Bildung reflektiert, sollte sich auch fragen, wie diese *Beobachtung selbst* geordnet ist und welche Außer-ordentlichkeiten dieser Beobachtung entgegenstehen.

Die postkolonialen Theorien sensibilisieren für den Umstand, dass Sprechen über »Fremdheit« immer mit dem Faktor Macht verknüpft ist. Die Otheringforschung macht deutlich, dass es mehr oder weniger gewaltvolle Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« gibt. Religionspädagogisches Sprechen über »Fremdheit« sollte daher das *konkrete*

Subjekt der Ausgrenzung nicht aus dem Blick verlieren, das von Fremdheitszuschreibungen im Rahmen von Bildungsprozessen betroffen sein kann.

Diese theoretischen Untersuchungen sind von großer Relevanz 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.

2. Reflexionskategorien für den Umgang mit Fremdheit und Othering in interreligiöser Bildung

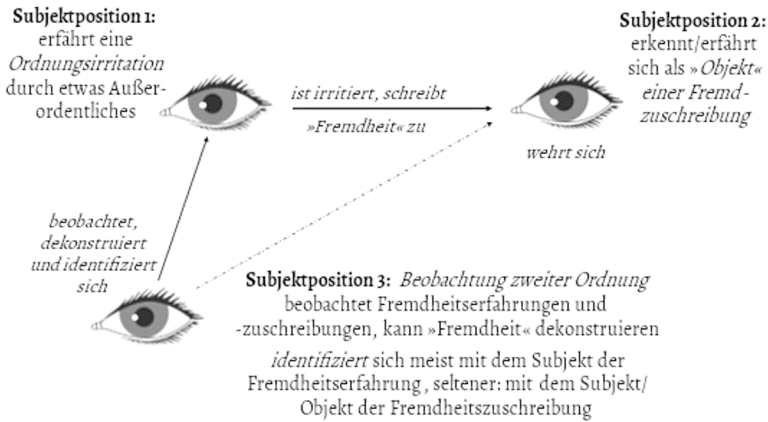
2.1 Unterschiedliche Subjektperspektiven auf das Themenfeld Fremdheit/Othering berücksichtigen

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, dass Erfahrungen von Fremdheit keineswegs »universal« sind, sondern von Person zu Person und von Kontext zu Kontext verschieden. Ähnliches gilt für Ausgrenzungserfahrungen: Die Erfahrung, ausgeschlossen oder ausgegrenzt zu werden, kennen viele Menschen – doch nicht alle trifft sie mit derselben Wucht und nicht alle deuten sie in der gleichen Weise (vgl. Kap. VI.2.3).

Bei der Planung von Lernsequenzen und didaktischen Materialien zum Thema Fremdheit ist es wichtig, drei unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema Raum zu geben: Erstens verdient die Ich-Perspektive Würdigung, deren individuelle Ordnungen durch ein fremdes »Außer-ordentliches« irritiert werden. Unbedingt ist zweitens die Ich-Perspektive zu berücksichtigen, die sich selbst als Objekt einer Fremdheitszuschreibung erfährt. Indem Fremderfahrungen und -zuschreibungen drittens aus einer »Beobachtung zweiter Ordnung« re- und dekonstruiert werden, können sie mit Abstand betrachtet werden und erscheinen dadurch weniger absolut und endgültig wie in den vorherigen Perspektiven.

Mit der Graphik auf der folgenden Seite kann dieser Ansatz noch einmal veranschaulicht werden. Die genannten Subjektpositionen sind nicht als gleichbedeutend mit individuellen Perspektiven zu verstehen, sondern können teilweise von ein- und demselben Individuum in unterschiedlichen Situationen nacheinander eingenommen werden.

Abb. 3: Drei unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen Fremdheit/Othering



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 »Beobachtung zweiter Ordnung« heraus. Eine Beobachtung zweiter Ordnung 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 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 ist der von Karlo Meyer vorgeschlagene »doppelte Individuenrekurs« (vgl. Kap. IV.4, Fußnote 11) auf einen mindestens *verfachen Rekurs* auf das Individuum/Subjekt in interreligiöser Bildung zu erweitern: 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. 325f.).

2.2 Fremdheit mithilfe des Ordnungsbegriffs verstehen, die vielfältige Ordnungsgebundenheit interreligiöser Bildung beachten

Vorliegende Studie hat an verschiedenen Stellen den Zusammenhang von Ordnungsstrukturen und Fremdheitserfahrungen und -konstruktionen fokussiert. In Auseinandersetzung mit den rezipierten Ordnungstheorien konnten vier Dimensionen des Außerordentlichen gezeigt werden (vgl. Kap. V.4.1), die hier noch einmal in folgender Tabelle zusammengefasst werden sollen:

Ordnungsdimension des Außen/Innen	Perspektive	Handlung
Außerordentliches: ein aus einer <i>außenstehenden Beobachtersperspektive</i> erkanntes Ordnungsaußen	Beobachtung zweiter Ordnung (= Beobachten von Beobachtungen)	Beobachten von Ordnungen und ihren Grenzen; Beobachten von Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen <i>anderer Ichs</i>
Außer-ordentliches: etwas Unzugängliches, das aus der <i>Innensicht</i> eines Ordnungskontexts <i>irritierend</i> wirkt	Irritation, existenzielle Unhintergebarkeit und Ordnungsgebundenheit der individuellen Ich-Erfahrung	(vorsprachliche) Erfahrung von Fremdheit; Leben in Ordnungen, Erfahrung von Ordnungsgrenzen
Rekonstruiertes »Außer-ordentliches« (im Rahmen einer sich <i>neu bildenden</i> Ordnung)	Fremdzuschreibung, sich festigende subjektive Perspektive	nachträgliche Rekonstruktion einer Fremdheitserfahrung; Trennung von »Fremdheit« und »Eigenheit« (Diastase)
Manifestiertes »Außen« und »Innen« (entsprechend einer <i>gefestigten</i> Ordnung)	subjektive oder kollektive Fremd- und Selbstreferenz	Reproduktion einer Ordnung; Othering/Ausgrenzung des »Fremden«, Bekräftigung des »Eigenen«

Mithilfe dieser Tabelle lassen sich präzise verschiedene Dimensionen des Fremden/»Fremden« differenzieren, die in interreligiöser Bildung auftreten. Die Unterscheidung zwischen der ersten und der zweiten Perspektive verdeutlicht, dass es einen großen Unterschied macht, ob von außen oder aber aus einer Innenperspektive auf eine Ordnungsirritation geblickt wird. Im Blick von außen lassen sich Fremdheits- und Ausgrenzungserfahrungen *dekonstruieren* und mit emotionalem Abstand als Produkt einer auftretenden Ordnungskontingenz bzw. -manifestation erklären. Dagegen wirkt die Infragestellung einer individuell relevanten Ordnung aus der Innensicht immer irritierend und kann nicht einfach übergangen werden.

Die Differenzierung der zweiten und dritten Dimension zeigt auf, dass eine individuell irritierende und unerwartete Fremdheitserfahrung stets eine Anpassung subjektiver Ordnungen zur Folge hat, innerhalb derer das erfahrene »Außer-ordentliche« rekonstruiert wird. Diese Rekonstruktion erfolgt immer auf Basis bereits bestehender subjektiver Ordnungen. In diesem Prozess wird die vorsprachliche Erfahrung oft in konkrete Worte gefasst und »Fremdheit« explizit einer Person, Sache, Situation etc. zugeschrieben. Hier ist jedoch der Waldenfels'sche Hinweis zu beachten: Das, *worauf* die Erfahrung reagiert, ist nicht gleich dem »Was« der Erfahrung. Das, was als »fremd« bezeichnet wird, muss also nicht der *tatsächliche Ursprung* der Ordnungsirritation sein. Sprechen über Fremdheit in interreligiöser Bildung sollte für diese beiden unterschiedlichen Ebenen sensibilisieren und gemeinsam mit den Lernenden subjektive Ordnungen aufdecken, die im Falle einer Fremdheitserfahrung irritiert (und neugeordnet) wurden.

Mithilfe der vierten Perspektive kann schließlich zwischen *Manifestationen* von »Fremdheit« und *unerwarteten* Fremdheitserfahrungen in interreligiöser Bildung unterschieden werden (vgl. Kap. V.5.3). Im Gegensatz zur Reaktion auf eine irritierende Fremdheitserfahrung *entspricht* bereits manifestiertes Sprechen über »Fremdheit« *einer Ordnung* und ist daher häufig nicht mit Fremdheitserfahrungen verbunden. Als manifestiertes Sprechen über »Fremdheit« ist etwa zu verstehen, wenn der Begriff »fremde Religion« in christlich geprägten religionspädagogischen Diskursen vielfach als implizites Synonym für »nichtchristliche Religion« verwendet wird. Eine solche Gleichsetzung trägt immer auch Othering-Züge in sich. Vorsicht ist also dann angezeigt, wenn der Fremdbegriff keine unerwartete Fremdheitserfahrung im Waldenfels'schen Sinne, sondern eine Fremdreferenz im Luhmann'schen Sinne beschreibt. Insbesondere hier empfiehlt es sich, die Begriffe »fremd« oder »anders« so sparsam wie möglich zu verwenden und durch eine präzisere Gruppenbezeichnung zu ersetzen (vgl. Kap. V.5.4). Denn manifestierte Zuschreibungen von »Fremdheit« gehen in vielen Fällen mit institutionell oder gesellschaftlich gefestigten Ausgrenzungsstrukturen einher.

Der Ordnungsbegriff, wenngleich nicht ohne Ambivalenzen, bietet für interreligiöse Theoriebildung vielfältige Potentiale (vgl. Kap. V.1. u. V.5.1). Mithilfe einer Ordnungsanalyse lassen sich auch Einflussfaktoren erfassen, die in interreligiöser Bildung bislang nur wenig untersucht werden, ihre Zuordnungen von »eigen« und »fremd« aber dennoch prägen. Mit Luhmann können institutionell-systemische Ordnungen wie unterschiedliche Organisationsformen des Religionsunterrichts in den Blick genommen werden. 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 etwa religionspädagogische Diskurse darüber oder gesellschaftliche Vorstellungen davon, was unter dem religiös »Fremden« zu verstehen ist. Mit Foucault können in diesem Zusammenhang subtile und dennoch machtvolle Subjektivierungs- und Ausgrenzungsprozesse aufgedeckt werden.

Das subjektive Ordnungshandeln der Lernenden, Lehrenden und Forschenden ist ebenfalls beachtenswert. Denn die am Bildungsprozess beteiligten Subjekte bestim-

men 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 »eigen« und »fremd« 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.5.2 u. V.5.3).

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 Vereindeutigungen von Fremdheit entgegenwirken, indem diese konsequent in ihrer Vieldimensionalität und Ordnungskontextualität betrachtet wird.

2.3 Nach »eigenen« Ordnungen fragen – das Ordnungshandeln der lehrenden oder forschenden Person nicht übergehen

In vorliegender Studie wurde ersichtlich, dass es nicht immer einfach zu bestimmen ist, was die Rede vom »Eigenen« innerhalb der interreligiösen Theoriebildung bedeutet. Aus welcher Position wird 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 (vgl. S. 153).

Beachtung verdient insbesondere die Position der Lehrkraft, die die tatsächliche Gestalt des Religionsunterrichts und die Zuschreibungen von »eigen« und »fremd« im Lernprozess in entscheidender Weise prägt. 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, können zu einem gewissen Teil verdecken, dass sich zahlreiche Ordnungen des Lernens durch die *Lehrperson* manifestieren (vgl. Kap. V.5.6). Religionspädagogische Theoriebildung muss sich damit auseinandersetzen, dass jede »Subjektorientierung« zugleich eine *Subjektivierung* darstellt (vgl. Kap. V.5.4). Gerade in Bezug auf das Thema »Fremdheit«, das mit vielen Emotionen verknüpft sein kann, ist es wichtig, dass auch die lehrende oder forschende Person nach dem emotionalen Ursprung ihrer Fremd- und Eigenheitszuschreibungen sucht. Denn wie auch Waldenfels in anderem Kontext betont: Der »Logos« erwächst »aus dem Pathos«. Rationale Erklärungen liefern häufig nur eine nachträgliche Begründung für schon getroffene affektive Urteile (vgl. Kap. II.3.4).

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. In ähnlicher Weise gilt dies für den*die Forscher*in bei der Analyse und Neukonzeption von Bildungsprozessen.

Die Subjekte interreligiöser Bildung sind durch viele Ordnungsstrukturen gebunden, die sich oft nicht leicht auflösen lassen. Lehrkräfte müssen z.B. Lehrplannvorgaben 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 Othering-Strukturen reproduzieren, oder auch didaktische Materialien unaufgedeckt solche Strukturen forttragen.

2.4 Gesellschaftliche Ausgrenzungsstrukturen nicht reproduzieren, Othering und epistemische Gewalt vermeiden

Eines der ersten Ziele interreligiöser Bildung sollte sein: *die Reproduktion von gesellschaftlichen Othering-Prozessen zu vermeiden*. Um passgenaue Ansatzpunkte gegen Othering zu finden, ist es wichtig, drei grundlegende Ebenen zu unterscheiden: Othering kann 1) durch die Institutionen interreligiöser Bildung selbst bedingt sein, 2) in Gestalt gesamtgesellschaftlich auftretender Othering-Diskurse in interreligiöse Bildungsprozesse hineingetragen werden, 3) haben auch die an interreligiösen Bildungsprozessen beteiligten Subjekte unterschiedliche Blickwinkel auf das Thema »Othering«, die es zu beachten gilt.

Dass Othering durch die Institutionen interreligiöser Bildung selbst entsteht, ist oft weniger auf spezifisch religiöse Themen zurückzuführen, als auf die schon oben benannten institutionellen Ordnungsprozesse, die mit den Inhalten interreligiöser Bildung nur in indirekter Weise zu tun haben. Nicht immer sind die institutionellen Rahmenbedingungen, Unterrichtsformen, Lehrmaterialien oder Lehrpläne interreligiöser Bildung dafür geeignet, Lernprozesse otheringsensibel zu gestalten. Luhmann weist darauf hin, dass sich komplexe Ordnungssysteme nicht leicht verändern lassen, weil sich Ordnungssysteme immer auch an ihre innere Komplexität anpassen müssen und so Impulse von außen nur eingeschränkt berücksichtigen können. Religionspädagogische Ansätze, die Othering-Strukturen aufbrechen wollen, haben keine Garantie, dass ihre Änderungsvorschläge innerhalb der Institutionen religiöser Bildung oder in religionspädagogischen Diskursen »anschlussfähig« sind, selbst wenn die Vorschläge sachlich richtig sind (vgl. Kap. VI.2.1.1).

Neben diesen institutionellen Ordnungsstrukturen, die Othering begünstigen können, ist auch die *inhaltliche* Ebene von Othering in den Blick zu nehmen. Zum Teil wirken Othering-Strukturen auf eine sehr basale Weise in interreligiöse Bildung hinein, z.B. in Gestalt des Weltreligionsbegriffs, der seinen Ursprung im »Worliding« von kolonialen bzw. orientalistischen Diskursen hat. Religiöse Symbole wie das »Kopftuch«, die in vielen interreligiösen Lernsequenzen thematisiert werden, fungieren in vielen gesellschaftlichen Räumen zugleich als »Differenzmarker«, was für das Leben einer Person, die mit diesem Symbol identifiziert wird, konkrete Nachteile bedeuten kann (z.B. bei der Wohnungs- oder Arbeitssuche) (vgl. Kap. II.4.1 u. VI.2.2.1). Ein grundlegendes »allgemeines Wissen« darüber, was gesellschaftlich als »fremd« gilt und was nicht, lässt sich mit Foucault auch als gesellschaftliches Dispositiv beschreiben (vgl. Kap. V.3.2.1). Ausgrenzende Wissen-Macht-Strukturen können durch viele Einflussgrößen reproduziert werden, durch mediale Darstellungen, durch Alltagsgespräche, sie werden aber ebenso durch in Bildungseinrichtungen vermittelte Deutungsmuster weitergetragen. Spivak hat für letztere Strukturen den passenden Begriff »epistemische Gewalt« geprägt (vgl. Kap. II.4.1). Gemeinsam mit Said macht sie deutlich, dass sich auch vermeintlich apolitische Literatur und Theorie nicht von ihrer politisch-gesellschaftlichen Verantwortung freimachen kann.

Otheringstrukturen in interreligiöser Bildung haben viele Ursachen und sind wegen ihrer Widerständigkeit und Multidimensionalität nicht einfach aufzulösen. Dennoch bieten sich immer wieder Möglichkeiten eines produktiven oder subversiven Umgangs mit Othering. Foucault zeigt auf, dass Subjekte innerhalb machtvoller »Spiele der Wahrheit«, wie er sie nennt, ein Spiel nach »eigenen Regeln« spielen können. Dies kann z.B. bedeuten, im Religionsunterricht Othering-Strukturen in Lehrmaterialien sichtbar zu machen, und so die gesellschaftliche Häufigkeit und Wirkmacht von Othering-Praxen 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 institutionelle Grundlage im jeweiligen Bundesland besteht (vgl. Kap. VI.2.1.2). Im Blick auf gesellschaftliche Ausgrenzungsstrukturen ist es wichtig, nicht nur diejenigen Dispositive in den Blick zu nehmen, die Othering begünstigen, sondern auch diejenigen, die Othering entgegenwirken. Eine solche Ordnungsanalyse kann dazu beitragen, dass die an interreligiösen Bildungsprozessen beteiligten Subjekte »eigene« Wissensordnungen erkennen und im günstigsten Fall für sich definieren, welche Ordnungen für sie selbst Gültigkeit haben sollen und welche nicht (vgl. Kap. VI.2.2.2).

Auch wenn sich viele systemische Ursachen für Othering aufzeigen lassen, entscheiden soziale Othering-Systeme nicht aus sich selbst heraus, Othering zu betreiben, sondern sind immer auch auf individuelle Handlungen zurückzuführen (vgl. hier zur Kritik an Luhmanns Ansatz S. 197f. u. Kap. V.4.2.3). Es ist daher wichtig, dass interreligiöse Bildungsprozesse Lernenden und Lehrenden die Möglichkeit eröffnen, sich selbst in ihren subjektiven Deutungsmustern zu hinterfragen. Auch hier bietet die oben aufgeführte schematische Darstellung eine grundlegende Orientierung, welche subjektiven Perspektiven bei einer solchen Reflexion in den Blick zu nehmen sind: 1) Subjekte, die Fremdheit erfahren und zuschreiben, 2) Subjekte, die Othering und Ausgrenzung er-

fahren und 3) Subjekte, die auf diese Fremdheits- und Ausgrenzungserfahrungen aus einer Beobachtung zweiter Ordnung blicken (vgl. auch Kap. VI.2.3).

Eine solche Reflexion der Ordnungsgebundenheit von Kommunikationsprozessen sowie die 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 transparent zu positionieren und persönliche Deutungsmuster von »Fremdheit« nicht hinter Lehrplaninhalten oder der Unterrichtform zu verbergen (vgl. Kap. VI.2.3.3). Je präziser die »eigene Position« und ihre Privilegierungen reflektiert werden, 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). 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.

2.5. 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 Otherings gesprochen werden – und in ähnlicher Weise von einer »ahistorischen Historizität«, einer »entkörperlichten Körperlichkeit« usw. Mithilfe solcher symbolischen Kategorien werden Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen verhandelt. 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).

Dem Menschen als »animal symbolicum« (Cassirer) ist eine mythisch-symbolische Sprache in besonderer Weise zugänglich. Es wäre daher falsch, symbolische Othering-Ordnungen nur als kontrafaktische 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 deren starker Verknüpfung mit anderen Teilen des Denkens besonders »lernunwillig« zeigt und wenig bereit ist, Othering-Strukturen zu verändern (vgl. Kap. V.3, Fußnote 136 u. Kap. II.3.4). 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 Otherings 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.

2.6 Gegenüber der »Idee der Totalität« skeptisch bleiben: Nicht-Wissen und Ordnungswidersprüchlichkeiten zulassen

Nach Niklas Luhmann ist es eine der wichtigsten Eigenschaften von ordnenden Systemen, Komplexität zu reduzieren (vgl. Kap. V.3.1.1). Auch die Komplexität interreligiöser Themen fordert ordnende Reduktionen. Jede Ordnung dieser Themenfelder geht aber zugleich mit problematischen Zuschreibungen und Vereinfachungen einher. Interreligiöse Bildung sollte jedoch nicht als »Ansammlung von Überblickswissen« konzipiert werden. Dies führt leicht in ähnliche Schwierigkeiten wie jene, mit denen der Luhmann'sche Ansatz einer »Supertheorie« mit universalem Erklärungsanspruch konfrontiert ist (vgl. Kap. VI.3.3.3). Mit Lévinas sollten interreligiöse Ansätze skeptisch gegenüber der »Idee der Totalität« bleiben (vgl. Kap. IV.4.2) und sich mit Waldenfels immer wieder neu auf die Suche nach dem Außer-ordentlichen der eigenen Theorie machen, das »nicht dem Code entspricht« (vgl. Kap. V.3, Fußnote 313). 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 außerordentliche Begrenzung hegemonialer Bezeichnungsmacht (vgl. Kap. VI.3.3.3).

Auch ein positiv gemeintes »Verstehenwollen« des »Fremden« und die damit verbundene Festschreibung seiner »Fremdheit« können Othering und epistemische Gewalt

reproduzieren (vgl. Kap. V.5.4). 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.4, Fußnote 13).

Das Komplexitätsproblem interreligiöser Themen kann proaktiv angegangen 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.

Diese Überlegungen lassen sich auch auf andere Kontexte übertragen, wo Verallgemeinerungen ebenfalls nicht ratsam sind. 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 »Fremdem« diesem »Fremden« 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 (vgl. Kap. VI.2.2.2).

Wie ausgeführt steht vorliegende Studie dem Ziel, Lernenden ein scheinbar konsistentes »Wissen« über die sogenannten »Weltreligionen« zu vermitteln, kritisch gegenüber. Mit Spivak und Said lassen sich solche Versuche als »Wording« bzw. als »imaginäre Geographie« beschreiben (vgl. Kap. VI.2.2.1). Doch 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, das sich nicht komplett aus den Lehrplänen streichen lässt. Didaktische Ansätze, die sich mit dem Thema »Weltreligionen« befassen, sollten jedoch 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.

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 so zum Modell eines »strategischen Essentialismus«, welcher Ausgrenzungsstrukturen zum Zwecke ihrer Überwindung (vorläufig) als faktisch wirkmächtig und identitätsbildend anerkennt. 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. Der Ausschluss durch Zuschreibung von »Fremdheit« ist nie absolut (vgl. Kap. VI.3.3.3).

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.4.3.2 u. VI.2.2.2). Wie Merleau-Ponty betont, ist die Existenz des Menschen vieldeutig, sein Leib ist chiasmatisch 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 u. 4.5).

In interreligiöser Bildung sind Subjekte 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 subjektiven Widersprüchlichkeit ist, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, dass auch die Widersprüchlichkeit anderer religiöser Subjekte und die Widersprüchlichkeit verschiedener Weltdeutungen angenommen und wertgeschätzt wird.

2.7 »Authentische« Darstellungen von »Fremdheit« hinterfragen, Repräsentation auch als Vertretung begreifen

In der Vergangenheit drehten sich Debatten in interreligiöser Theoriebildung immer wieder um die Frage, wie sich religiöse Perspektiven »authentisch« darstellen lassen, wenn sie nicht persönlich in Gestalt von Glaubensangehörigen in der Lerngruppe vertreten sind. Mit Recht warnt Bernhard Dressler demgegenüber vor dem »Mythos der Authentizität« und weist darauf hin, dass Unterricht einen »artifizielle[n] Lernraum« eröffnet, in dem »Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar« ist (vgl. Kap. III.3, Fußnote 31). Vor diesem Hintergrund erscheint es ebenso schwierig, wie in interreligiöser Bildung *authentisch* über Fremdheit und Othering bzw. über Fremdheits- und Ausgrenzungserfahrungen gesprochen werden kann.

Lernende, Lehrkräfte und Forscher*innen müssen hier immer wieder Erfahrungen von »Fremdheit« adaptieren, die nicht ihre persönlichen sind. 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 einen *Hiatus* zwischen beobachtender Erfahrungsposition und beobachteter Erfahrungsposition, der Aussagen über die *inneren* Erfahrungen *anderer* Menschen nur schwer möglich macht (vgl. Kap. IV.4.6).

In ähnlicher Weise ist ein Sprechen über Othering und Ausgrenzungserfahrungen häufig ein *Sprechen über*. Zur Sprache kommen vielfach Erfahrungen von Menschen, die nicht persönlich in der Lerngruppe anwesend sind, denen nicht selten der Zugang zu bestimmten Bildungsinstitutionen erschwert oder verwehrt ist. Menschen, die nicht von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit betroffen sind, können sich nur sehr schwer in die Erfahrungsrealität derjenigen einfühlen, für die diese Ausgrenzung zum Alltag geworden ist. Eine Extremform der Ausgrenzung ist die von Spivak untersuchte Subalternität. Im Blick auf subalterne Erfahrungspositionen weist Spivak darauf hin, dass nicht einmal Menschen, die einem subalternen Leben entkommen sind und nun aus intellektueller Perspektive auf Subalternität blicken, diese ursprüngliche Erfahrung noch »authentisch« repräsentieren können (vgl. Kap. VI.3.3).

In stark verallgemeinerter Weise gilt dies für menschliche Erfahrungen insgesamt, unmittelbares Erfahrungserleben und nachträgliche Erfahrungsreflexion sind nicht das Gleiche. Sowohl in den Prozess des Erfahrungserlebens als auch in den Prozess der Erfahrungsreflexion greift dabei eine Vielzahl an vorgängigen, oft nicht bewussten subjektiven und außersubjektiven Ordnungsmechanismen ein.

Zugleich wurde deutlich, dass das *Erfahrungsereignis* selbst – bei Fremdheitserfahrungen das Ereignis einer unerwarteten Ordnungsirritation – anders zu beurteilen ist (vgl. Kap. VII.2.2). In vorliegender Studie wurde hier auch Heinz Streibs Einwand mitaufgenommen, der mit Waldenfels und Nakamura davor warnt, »erfahrene« Fremdheit mit »inszenierter« Fremdheit zu ersetzen (was in einer gewissen Spannung zu obigem Zitat von Bernhard Dressler steht, vgl. S. 100). Das Ereignis einer Fremdheitserfahrung lässt sich mit gewissem Recht tatsächlich als *authentisch* bezeichnen, da es ein Individuum in seiner ordnungsverändernden Wirkmacht unmittelbar betrifft. Doch schon im individuellen Bewusstwerden einer solchen Erfahrung geht viel von ihrer Unmittelbarkeit verloren, wenn sie innerhalb der vorgeprägten Ordnungen interpretiert wird.

Lehrende und Forschende, die Fremdheitserfahrungen in interreligiöser Bildung thematisieren, müssen sich dieser Widersprüchlichkeiten bewusst sein. In vorliegender Studie wurde versucht, sie mit folgendem Satz zu fassen: Fremd ist das, was eine Ordnung irritiert und in Frage stellt – nicht das, was in einer Ordnung als »fremd« bezeichnet wird. Annäherungen an das Phänomen Fremdheit sind demnach 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 (vgl. Kap. VI.3.3.3).

Diese theoretische Überlegung jedoch ist in der Praxis sehr schwer einzulösen. Denn wie wenige Begriffe sonst vermittelt der Fremdbegriff den Anschein von »Authentizität«. »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 tiefgehender die Erfahrung ist, umso schwieriger ist es, sich von ihr zu lösen. Ebenso ist es sehr schwer, angemessen über Erfahrungsperspektiven von als »fremd« identifizierten Individuen zu sprechen, ohne gleichzeitig zu implizieren, dass es sich bei ihnen *tatsächlich* um »Fremde« handelt.

Für dieses komplexe Problem hat vorliegende Studie folgende Lösungswege/Denkanstöße erarbeitet:

(1) Als grundlegender Ansatz für die Konzeption von interreligiösen Bildungsprozessen wurde in vorliegender Studie die »Dramatisierung und Entdramatisierung von Fremdheit« skizziert. Die Methode beruht auf obiger Überlegung, dass »Fremdheit« für das situativ erfahrende Individuum real, krisenhaft und folgenreich sein kann – aber aus einer anderen Perspektive dennoch dekonstruierbar ist. Die Dramatisierung berücksichtigt in unterschiedlichen Zugängen zwei Perspektiven: Erfahrungen von Fremdheit und Erfahrungen des Fremdgemachtwerdens. Im Rahmen der Entdramatisierung werden Erfahrungen und Zuschreibungen von »Fremdheit« als Produkt spezifischer Ordnungskontexte erklärt und so aus einer Beobachtung zweiter Ordnung dekonstruiert und de-essentialisiert. Interreligiöse Bildungsprozesse sollten sowohl Schritte der Dramatisierung als auch der Entdramatisierung enthalten.

(2) Bei der Konzeption von Bildungsprozessen gilt es, sich immer wieder bewusst zu machen, dass eine phänomenologische Beschreibung von »Fremdheit« und »Fremdheitserfahrungen« nicht so harmlos ist, wie sie vielleicht zunächst erscheint. Ein rein deskriptives Sprechen über »fremde« Phänomene tendiert nicht selten dazu, Machtstrukturen außer Acht zu lassen, die seine Beschreibung ebenfalls prägen. »Fremdheit« ist nicht nur Ausdruck einer passiven Erfahrung, sondern auch Produkt einer aktiven Zuschreibung. Sprechen über »Fremdheit« in interreligiöser Bildung sollte daher im Bewusstsein erfolgen, dass es eigentlich immer nachträglich rekonstruierend, ordnungsgebunden bzw. »inszenatorisch gebrochen« ist.

(3) Grundsätzlich erscheint es sinnvoll, Lernprozesse, die das Ziel haben, stereotype Bilder aufzulösen, mit der Irritation der Stereotype beginnen zu lassen, anstatt mit ihrer Bestätigung (wie es in interreligiösen Lernmaterialien nach wie vor häufig geschieht). Dies allerdings setzt voraus, dass die Lehrkraft im Vorfeld gesellschaftliche Ausgrenzungsdispositive sowie ihre eigene Rolle bei der Gestaltung von Lernprozessen reflektiert – und zu dieser Reflexion auch in ihrer Ausbildung befähigt wird (vgl. Kap. VII.2.4).

(4) Wichtig ist der Hinweis Spivaks, dass sich im Wort der Repräsentation zwei Bedeutungsaspekte verbergen: Darstellung und Vertretung (vgl. Kap. VI.3.3.1). Repräsentation ist somit immer eine Doppelaufgabe, die sehr herausfordernd sein kann, wenn die Ansätze von Lévinas und Spivak zusammengedacht werden: Lévinas arbeitet heraus, dass die Darstellung der Ansprüche eines dargestellten Individuums diesen *Ansprüchen* niemals ganz *gerecht* werden kann. Spivak dagegen zeigt auf, wie einzelne Individuen aus sozialen Diskursräumen zurückgedrängt werden und Bilder über sie geformt werden, ohne dass ihnen nennenswerte *Widerspruchsmöglichkeiten* verblieben. In Gänze kann dieses repräsentative Dilemma nicht aufgelöst werden. Räume der »Sprachlosigkeit« können verkleinert werden, indem Othering-Ordnungen in interreligiöser Bildung kritisch reflektiert und bei der Darstellung von Religionen und Weltanschauungen möglichst viele unterschiedliche Stimmen miteinbezogen werden. Daneben bie-

tet der Begriff der Vertretung eine wichtige Orientierung. Eine persönliche Vertretung eröffnet die Möglichkeit, einer im Raum stehenden Darstellung zu *widersprechen*. Interreligiöse Bildungsprozesse sollten diese Widerspruchsmöglichkeit bei der Darstellung von unterschiedlichen Erfahrungsperspektiven mitartikulieren, besonders wenn die Individuen, um die es geht, dies nicht selbst tun können.

Literatur

- Abdek-Malek, Anouar: »Orientalism in Crisis«, in: Diogenes 11 (1963), S. 103-140.
- Adorno, Theodor W.: Negative Dialektik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1966.
- Ahrnke, Stephan/Rupp, Hartmut: »Die Konstruktion von Heterogenität in multireligiösen Schulfestivals«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), Religiöse Pluralität, Babenhausen: Lusa 2017, S. 119-128.
- Allport, Gordon W.: The nature of prejudice, Reading, Mass.: Addison-Wesley 1954.
- Amir-Moazami, Schirin (Hg.): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa, Bielefeld: Transcript 2018.
- Arndt Zickgraf: »Moderne Religionsbücher: Zwischen den Stühlen«, in: Klett-Themendienst 78 (2017), S. 1-3.
- Asbrand, Barbara: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt a.M.: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation 2008.
- Ashby, F. G./Alfonso Reese, Leola A./Turken, And U./Waldron, Elliott M.: »A neuropsychological theory of multiple systems in category learning«, in: Psychological Review 105 (1998), S. 442-481.
- Auernheimer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2016.
- Bauer, Thomas: Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams, Berlin: Verl. der Weltreligionen 2011.
- Baur, Katja (Hg.): Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung, Stuttgart: Calwer 2007.
- Bauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.): Schulbuchstudie Migration und Integration, Berlin 2015.
- Benthien, Claudia: »Historische Anthropologie. Neuere deutsche Literatur«, in: Claudia Benthien/Hans R. Velten (Hg.), Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch 2002, S. 56-82.
- Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie, Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2011.

- Bermes, Christian: Maurice Merleau-Ponty zur Einführung, Hamburg: Junius 1998.
- Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2017.
- Bernhard, Roland: Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts, Göttingen: V&R unipress 2013.
- Bernlochner, Max: Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam (= Beiträge zur komparativen Theologie, Band 13), Paderborn: Schöningh 2013.
- Betz, Andrea: Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz (= Empirische Theologie, Band 30), Berlin: Lit 2018.
- Biesinger, Albert: Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung (= Religion und berufliche Bildung, Band 6), Berlin: Lit 2011.
- Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich/Gronover, Matthias et al. (Hg.): Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik (= Glaube, Wertebildung, Interreligiosität, Band 1), Münster: Waxmann 2012.
- Bloch, Alina: Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrausbildung. Eine qualitative Studie zum studentischen Umgang mit der Wahrheitsfrage der Religionen (= Empirische Theologie, Band 29), Berlin: Lit 2018.
- Boehme, Katja: »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: Frank & Timme 2011, S. 217-243.
- Boehme, Katja (Hg.): »Wer ist der Mensch?«. Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren (= Religionspädagogische Gespräche, Band 4), Berlin: Frank & Timme 2013.
- : »Interreligiöses Begegnungslernen durch fächerkooperierenden Unterricht«, in: Notizblock 62 (2017), S. 6-7.
- : »Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen«, in: RpB 79 (2018), S. 15-23.
- : »Interreligiöses Begegnungslernen«, in: WiReLex (2019), URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200343> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).
- Boschki, Reinhold: »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: Schöningh 2013, S. 185-202.
- : »Subjekt«, in: WiReLex (2017), URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).
- Bourdieu, Pierre: Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches, Wien: Braumüller 1990.
- : Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2006.

- Brandstetter, Bettina: Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung (= Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Band 9), Münster: Waxmann 2020.
- Brentano, Franz: Psychologie vom empirischen Standpunkt. Erster Band (= Philosophische Bibliothek, Band 192), Hamburg: Meiner 1955/1874.
- Burrichter, Rita: »Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht? Anmerkungen zu Optionen und Herausforderungen in einem schulischen Praxisfeld«, in: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus v. Stosch (Hg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 141-158.
- Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver et al. (Hg.): *Religiöse Pluralität* (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Band 8), Babenhausen: Lusa 2017.
- Calise, Santiago G.: »A Decorporealized Theory? Considerations About Luhmann's Conception of the Body«, in: *Pandaemonium Germanicum* 18 (2015), S. 104-125.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (= Cultural studies, Band 36), Bielefeld: Transcript 2015.
- Certeau, Michel d.: *Kunst des Handelns* (= Internationaler Merve-Diskurs, Band 140), Berlin: Merve 1988.
- Chan, Man-Pui S./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.
- Cheema, Saba-Nur/Mendel, Meron: »Leerstelle Antisemitismus«, in: taz vom 25.04.2020, <https://taz.de/Postkoloniale-Theoretiker/!5678482> (zuletzt geprüft am 14.01.2022).
- Derrida, Jacques: »Von einem neuerdings erhobenen apokalyptischen Ton in der Philosophie«, in: *Apokalypse*, Graz, Wien: Böhlau 1985, S. 9-90.
- Dieckmann, Elisabeth/Sajak, Claus P. (Hg.): *Weißt du, wer ich bin? Initiativen und Projekte für das interreligiöse und interkulturelle Lernen* (= Forum Religionspädagogik interkulturell, Band 24), Berlin: Lit 2014.
- Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (Hg.): *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik* (= Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft, Band 1), Münster: Waxmann 1997.
- Drabinski, John E.: *Levinas and the postcolonial. Race, nation, other*, Edinburgh: Edinburgh University Press 2013.
- Dressler, Bernhard: »Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte«, in: *ZPT* 55 (2003), S. 113-124.
- : »Religiöse Bildung und Schule«, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005, S. 85-100.
- Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul: *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*, Chicago: Univ. of Chicago Press 1983.
- Ecker, Ullrich K./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: *Identität*, Bielefeld: Transcript 2004.

- Engebretson, Kathleen: »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: Springer 2009, S. 667-678.
- : »Phenomenology and religious education theory«, in: Marian de Souza (Hg.), *International Handbook of the Religious, Spiritual and Moral Dimensions of Education*, Dordrecht: Springer 2009, S. 651-665.
- Englert, Rudolf: »Theorie und Praxis des Religionsunterrichts an Grundschulen«, in: Reinhard Göllner/Günter Biemer (Hg.), *Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven*, Freiburg i.Br.: Herder 1995, S. 138-153.
- : »Gastfreundschaft« – eine Metapher mit großem Potential«, in: Hans Schmid/Winfried Verbug (Hg.), *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, dkv: München 2010, S. 10-21.
- : »Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt«, in: Eva-Maria Kenngott/Rudolf Englert/Thorsten Knauth (Hg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart: Kohlhammer 2015, S. 19-30.
- Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München: Kösel 2014.
- Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten: »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: Kohlhammer 2015, S. 119-234.
- Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg: *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 17)*, Freiburg i.Br. [u.a.]: Herder 2012.
- Fabian, Johannes: *Time and the other. How anthropology makes its object*, New York: Columbia University Press 2014.
- Fariás, Victor/Habermas, Jürgen: *Heidegger und der Nationalsozialismus. Mit einem Vorwort von Jürgen Habermas*, Frankfurt a.M.: S. Fischer 1989.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: »Umgang mit Heterogenität und Differenz«, in: Sarah Huch/Martin Lücke (Hg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*, Bielefeld: Transcript 2015, S. 49-67.
- Fellmann, Ferdinand: *Phänomenologie zur Einführung*, Hamburg: Junius 2009.
- Figal, Günter: *Martin Heidegger zur Einführung*, Hamburg: Junius 2011.
- Fink-Eitel, Hinrich: *Michel Foucault zur Einführung*, Hamburg: Junius 1997.
- Fischer, Matthias/Gondek, Hans-Dieter/Liebsch, Burkhard (Hg.): *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001.
- Fleischer, Margot: »Einleitung«, in: Margot Fleischer (Hg.), *Philosophen des 20. Jahrhunderts. Eine Einführung*, Darmstadt: Primus 1995, S. 1-25.
- Foucault, Michel: *Mikrophysik der Macht. Über Strafrecht, Psychiatrie und Medizin*, Berlin: Merve 1976.
- : *Sexualität und Wahrheit 1. Der Wille zum Wissen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977.

- : Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit (= Internationaler Merve-Diskurs, Band 77), Berlin: Merve 1978.
- : Archäologie des Wissens, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981.
- : »Freiheit und Selbstsorge«, in: Helmut Becker et al. (Hg.), Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982, Frankfurt a.M.: Materialis 1985, S. 7-28.
- : Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1994.
- : Schriften. Erster Band, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001.
- : Schriften. Zweiter Band, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002.
- : Schriften. Dritter Band, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2003.
- : Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977 – 1978, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004.
- : Die Macht der Psychiatrie. Vorlesung am Collège de France 1973-1974, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2005.
- : Schriften. Vierter Band, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2005.
- : Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2015.
- Foucault, Michel/Barbadette, Gilles/Scala, André: »Die Rückkehr der Moral. Ein Interview mit Michel Foucault«, in: Eva Erdmann (Hg.), Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung, Frankfurt a.M.: Campus 1990, S. 133-145.
- Foucault, Michel/Ewald, François: »Geschichte der Sexualität. Interview mit Michel Foucault«, in: Ästhetik und Kommunikation 57/58 (1985), S. 157-164.
- Foucault, Michel/Gros, Frédéric (Hg.): Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004.
- Foucault, Michel/Konersmann, Ralf: Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch 2000.
- Foucault, Michel/Lemke, Thomas: »Autobiographie«, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 42 (1994), S. 699-702.
- Franken, Lina: Unterrichten als Beruf. Akteure, Praxen und Ordnungen in der Schulbildung (= Arbeit und Alltag, Band 13), Frankfurt a.M., New York: Campus 2017.
- Freuding, Janosch: »Bayerische Islam-Schulbücher. Burasini nasil buluyorsunuz? – Wie finden Sie es hier?«, in: MiGAZIN vom 15.12.2014, www.migazin.de/2014/12/15/burasini-nasil-buluyorsunuz-wie-finden-sie-es-hier/ (zuletzt geprüft am 14.01.2022).
- : »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: Waxmann 2017, 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 14.01.2022).
- Gärtner, Claudia: »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: Ferdinand Schöningh 2016, S. 89-104.

- Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und politischer Bildung*, Wiesbaden: Springer VS 2020.
- Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hg.): *Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung 2011.
- Gerber, Uwe: »Interreligiöser Dialog zur Friedensförderung. Abgrenzung – Toleranz – Differenz«, in: Uwe Gerber (Hg.), *Auf die Differenz kommt es an. Interreligiöser Dialog mit Muslimen*, Leipzig: Evang. Verl.-Anst 2006, S. 63-78.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2009.
- Gondek, Hans-Dieter: »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 a.M.: Suhrkamp 2001, S. 64-98.
- Good, Paul: *Maurice Merleau-Ponty. Eine Einführung*, Düsseldorf: Parerga 1998.
- Grimmitt, Michael/Grove, Julie/Hull, John/Spencer, Louise: *A gift to the child. Religious education in the primary school*, Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education 1991.
- Gripp-Hagelstange, Helga: *Niklas Luhmann. Eine erkenntnistheoretische Einführung*, München: Fink 1995.
- Gros, Frédéric: »Situierung der Vorlesungen«, in: Michel Foucault/Frédéric Gros (Hg.), *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82)*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004, S. 616-668.
- Gruber, Bernhard: *Leben gestalten. Lehrerband. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der 7. Jahrgangsstufe am Gymnasium*, Donauwörth: Auer 2009.
- Grümme, Bernhard: *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 10)*, Gütersloh, Freiburg i.Br.: Gütersloher Verl.-Haus; Herder 2007.
- : *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg i.Br.: Herder 2017.
- : »Plädoyer für eine Neubestimmung der Religionspädagogik. Perspektiven einer Aufgeklärten Heterogenität«, in: RpB 79 (2018), S. 5-13.
- : »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: Waxmann 2020, S. 83-95.
- Günther, Gotthard: *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Band 1: Metakritik der Logik, nicht-aristotelische Logik, Reflexion, Stellenwerttheorie*,

- Dialektik, cybernetic ontology, Morphogrammatik, transklassische Maschinentheorie, Hamburg: Meiner 1976.
- Habbel, Torsten: *Der Dritte stört. Emmanuel Levinas – Herausforderung für politische Theologie und Befreiungsphilosophie.*, Mainz: Grünewald 1994.
- Habermas, Jürgen: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft (= Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2)*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981.
- Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1971.
- Haidt, Jonathan: »The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment«, in: *Psychological Review* 108 (2001), S. 814-834.
- Harz, Frieder: *Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014.
- Haußmann, Werner: »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: Vandenhoeck & Ruprecht 2005, S. 25-49.
- Heger, Johannes: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 22)*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017.
- Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/Schröder, Helmut: *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997.
- Henningsen, Julia: *Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 29)*, Brill/Schöningh 2022.
- Henningsen, Julia/Herbst, Jan-Hendrik: »Religionspädagogik, religiöse Bildung und ihre Medien in postkolonialen Konstellationen: Überblick, beispielhafte Impulse und Forschungsdesiderate«, in: Knobloch, Phillip D. Th./Johannes Drerup (Hg.), *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*, Bielefeld: Transcript 2022 [im Erscheinen].
- Heringer, Hans J.: *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*, Tübingen: A. Francke 2017.
- Hirschfeld, Lawrence A.: »The child's representation of human groups«, in: *Psychology of Learning and Motivation* 31 (1994), S. 133-185.
- : *Race in the making. Cognition, culture, and the child's construction of human kinds*, Cambridge, Mass., London: MIT Press 1998.
- Honneth, Axel: »Foucault und Adorno. Zwei Formen einer Kritik der Moderne«, in: *Die zerrissene Welt des Sozialen. Sozialphilosophische Aufsätze*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1999, 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: *Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung*, Freiburg i.Br.: Herder 2003.
- Huntington, Samuel P.: *The clash of civilizations and the remaking of world order*, New York: Simon & Schuster 1996.

- Husserl, Edmund: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie (= Hua III), Den Haag: Nijhoff 1950.
- : Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution (= Hua IV), Den Haag: Nijhoff 1952.
- : Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie (= Hua VI), Den Haag: Nijhoff 1954.
- : Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge (= Hua I), Den Haag: Nijhoff 1950.
- : Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Dritter Teil: 1929 – 1935 (= Hua XV), Den Haag: Nijhoff 1973.
- : Formale und transzendente Logik. Versuch einer Kritik der logischen Vernunft (= Hua XVII), Den Haag: Nijhoff 1974.
- : Logische Untersuchungen. Erster Band: Prolegomena zur reinen Logik (= Hua XVIII), Den Haag: Nijhoff 1975.
- : Logische Untersuchungen. Zweiter Band. Erster Teil. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis (= Hua XIX/1), Den Haag: Nijhoff 1984.
- : Erfahrung und Urteil. Untersuchung zur Genealogie der Logik (= Philosophische Bibliothek, Band 280), Hamburg: Meiner 1985.
- : Die Lebenswelt. Auslegungen der vorgegebenen Welt und ihrer Konstitution. Texte aus dem Nachlass (1916 – 1937) (= Hua XXXIX), Dordrecht: Springer 2008.
- Huth, Martin: Responsive Phänomenologie. Ein Gang durch die Philosophie von Bernhard Waldenfels, Frankfurt, M.: Lang 2008.
- 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: »Einleitung«, in: Rolf-Peter Janz (Hg.), *Faszination und Schrecken des Fremden*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001, S. 7-19.
- Jensen, Sune Q.: »Othering, identity formation and agency«, in: *Qualitative Studies* 2 (2011), S. 63-78.
- Käbisch, David/Philipp, Laura: »Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen«, in: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki et al. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2017, S. 238-257.
- Kabobel, Jana: *Die politischen Theorien von Luhmann und Foucault im Vergleich*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2011.
- Karin, Peter: »Wenn Fremde sich begegnen... Bedeutung von bleibend Fremdem und Unzugänglichem in interreligiösen Lernkonzepten«, in: *ÖRF* 23 (2015), S. 11-19.
- Kaspari, Tobias: *Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik* (= *Arbeiten zur praktischen Theologie*, Band 44), Leipzig: Evang. Verl.-Anstalt 2010.

- Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion (= Praktische Theologie heute, Band 136), Stuttgart: Kohlhammer 2015.
- Khorchide, Mouhanad: »Gegebene, notwendige und zu überwindende Grenzen interreligiösen Lernens aus islamischer Sicht.«, in: Rainer Möller/Clauß P. Sajak/Mouhanad Khorchide (Hg.), Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius-Institut 2017, S. 244-254.
- Klinkhammer, Gritt/Frese, Hans-Ludwig/Satilmis, Ayla/Seibert, Tina: Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit MuslimInnen in Deutschland. Eine quantitative und qualitative Studie, Bremen: Univ. Bremen 2011.
- Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hg.): Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht (= Religionen im Dialog, Band 19), Münster, New York: Waxmann 2020.
- Kneer, Georg: Rationalisierung, Disziplinierung und Differenzierung. Zum Zusammenhang von Sozialtheorie und Zeitdiagnose bei Jürgen Habermas, Michel Foucault und Niklas Luhmann, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 1996.
- Kneer, Georg/Nassehi, Armin: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung, München: Fink 1997.
- König, Klaus: »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: Lusa 2012.
- Konz, Britta: »Interkulturelle Theologie als herausfordernde Ressource im Religionsunterricht«, in: Britta Konz/Bernhard Ortmann/Christian Wetz (Hg.), Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet, Leiden: Brill 2020, S. 207-228.
- 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: Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen. Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität (= Studien zur interreligiösen Religionspädagogik, Band 3), Stuttgart: Kohlhammer 2020.
- Krause, Detlef: Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann, Stuttgart: Lucius & Lucius 2005.
- Krioukov, Alexei: Das Problem der Intersubjektivität bei Husserl und Sartre, Stuttgart: Ibidem 2004.
- Kropač[sic!], Ulrich: »Religiöse Pluralität als religionsdidaktische Herausforderung. Perspektiven des interreligiösen Lernens«, in: Christoph Böttigheimer/Hubert Filser (Hg.), Kircheneinheit und Weltverantwortung. Festschrift für Peter Neuner, Regensburg: Pustet 2006, S. 471-486.
- Kropač, Ulrich, König, Klaus: Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule (= Religionspädagogik innovativ 25), Kohlhammer 2019.

- Kuhn, Thomas S./Hacking, Ian: *The structure of scientific revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press 2012.
- Kumpf, Herbert: »Zur Didaktik interreligiösen Lernens in der Sekundarstufe I und II.«, in: Hartmut Rupp (Hg.), *Bildung und interreligiöses Lernen*, Stuttgart: Calwer 2012, S. 223-245.
- : »Beobachtungen beobachten. Chancen einer Beobachtung zweiter Ordnung für interreligiöse Bildung am Beispiel des Betens.«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), *Religiöse Pluralität*, Babenhausen: Lusa 2017, S. 129-143.
- Küng, Hans: *Handbuch Weltethos. Eine Vision und ihre Umsetzung*, München, Zürich: Piper 2012.
- Lacan, Jacques/Gondek, Hans-Dieter: *Schriften I. Vollständiger Text*, Wien, Berlin: Turia + Kant 2016.
- Lachmann, Rainer: »Von der Fremdreligionen-Didaktik zum Interreligiösen Lernen«, in: Rainer Lachmann/Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.), *Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch- didaktisch*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 26-40.
- Lachmann, Rainer/Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hg.): *Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch- didaktisch (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Band 5)*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010.
- 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.
- : *Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil I: Fernöstliche Religionen u. Teil II: Islam. Konvolut*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1986.
- : *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998.
- : »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: Gütersloher Verl.-Haus 2008, 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.
- : *Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung*, Freiburg i.Br.: Herder 2014.
- : »Religionspädagogik und Komparative Theologie. Eine Verhältnisbestimmung aus Sicht der Religionspädagogik«, in: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus v. Stosch (Hg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 89-110.
- : *Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2016.

- Leimgruber, Stephan: »Die Angst vor dem Fremden und ihre Bewältigung«, in: Michael Langer (Hg.), *Wir alle sind Fremde. Texte gegen Hass und Gewalt*, Regensburg: Pustet 1993, S. 140-145.
- : *Interreligiöses Lernen*, München: Kösel 1995a.
- : *Interreligiöses Lernen*, München: Kösel 2007b.
- Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: »Interkulturelles und interreligiöses Lernen«, in: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München: Kösel 2010, S. 462-471.
- Leiß, Judith: »Normal ist der heilige Grak. Dramatisierung und Entdramatisierung von Behinderung als sozialer Konstruktion in Sarah Crossans *Eins*«, in: Gabriele von Glasenapp/Daniela A. Frickel/Andre Kagelmann et al. (Hg.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*, Berlin [u.a.]: Peter Lang 2020, S. 127-144.
- Lembeck, Karl-Heinz: *Einführung in die phänomenologische Philosophie*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994.
- Lemke, Thomas: *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*, Berlin [u.a.]: Argument-Verl 1997.
- Lenzen, Dieter (Hg.): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002.
- Leonhard, Silke: *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs (= Praktische Theologie heute, Band 79)*, Stuttgart: Kohlhammer 2006.
- Levinas, Emmanuel: *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, Freiburg i.Br., München: K. Alber 1992.
- Lévinas, Emmanuel: *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*, Freiburg i.Br., München: K. Alber 1983.
- : *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*, München [u.a.]: Alber 1987.
- Lindner, Konstantin: »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: Lit 2011, S. 215-236.
- : »Anknüpfungspunkte! – Religiöse Bildung im Horizont heutiger Schülerinnen und Schüler.«, in: Winfried Verburg (Hg.), *Anknüpfungspunkte?! 13. Arbeitsformung für Religionspädagogik*, München: Deutscher Katecheten-Verein 2018, S. 51-72.
- : »Der Beitrag des Religionsunterrichts zu kulturbezogener Bildung. Einordnungen und Perspektiven«, in: Adrianna Hlukhovich/Benjamin Bauer/Katharina Beuter et al. (Hg.), *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, Bamberg: University of Bamberg Press 2018, S. 185-207.
- Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik et al. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2017.
- 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.
- Lorenzen, Stefanie: *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener (= Praktische Theologie heute, Band 174)*, Stuttgart: Kohlhammer 2020.
- Luhmann, Niklas: »Normen in Soziologischer Perspektive«, in: *Soziale Welt* 20 (1969), S. 28-48.
- : *Rechtssoziologie*, Opladen: Westdt. Verl. 1983.
- : *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984.
- : *Die Wirtschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1988.
- : »Neuere Entwicklung in der Systemtheorie«, in: *Merkur* 42 (1988), S. 292-300.
- : »Am Ende der kritischen Soziologie«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 20 (1991), S. 147-152.
- : »Sthenographie und Euryalistik«, in: Hans U. Gumbrecht (Hg.), *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991, S. 58-82.
- : *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1992.
- : *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997.
- : *Die Religion der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2000.
- : *Short Cuts*, Frankfurt a.M.: Zweitausendeins 2002.
- : *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2005.
- : *Beobachtungen der Moderne*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2006.
- : *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*, Opladen: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2008.
- : *Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*, VS Verl. für Sozialwissenschaften 2009.
- : *Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2009.
- : *Die Realität der Massenmedien*, Wiesbaden: Springer VS 2017.
- Marx, Karl: »Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte«, in: *MEW*, Band 8, Berlin: Dietz 1960, S. 111-207.
- Masuzawa, Tomoko: *The invention of world religions. Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism*, Chicago, London: The University of Chicago Press 2005.
- Maturana, Humberto R.: *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie*, Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg 1985.
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J.: *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, München: Goldmann 1987.
- Mead, George H./Pacher, Ulf: *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1968.

- Mecheril, Paul: »Kompetenzlosigkeitskompetenz«. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen«, in: Georg Auernheimer (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2008, S. 15-34.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: *Migrationspädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz 2010.
- Mecheril, Paul/Seukwa, Louis H.: »Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen«, in: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006), S. 8-13.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar.: »Die Religion der Anderen: Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart.«, in: Brigit Allenbach (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, Zürich: Pano 2011, S. 35-66.
- Mendel, Meron/Uhlig, Tom D.: »Challenging Postcolonial: Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Theorie«, in: Meron Mendel/Astrid Messerschmidt (Hg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Frankfurt, New York: Campus 2017, S. 249-267.
- Mendl, Hans: »Der fremde Andere. Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), *Religiöse Pluralität*, Badenhausen: Lusa 2017, S. 106-118.
- Menke, Christoph: »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 a.M.: Suhrkamp 2003, S. 283-299.
- Merleau-Ponty, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung* (= Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Band 7), Berlin: De Gruyter 1966.
- : *Die Struktur des Verhaltens* (= Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Band 13), Berlin, New York: De Gruyter 1976.
- : *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen* (= Übergänge, Band 13), München: Fink 1986.
- Messerschmidt, Astrid: »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: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005, S. 217-228.
- Mette, Norbert: »Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts«, in: Reinhard Göllner/Günter Biemer (Hg.), *Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven*, Freiburg i.Br.: Herder 1995, S. 118-132.
- Metz, Johann B.: »Wenn wir uns selbst unheimlich geworden sind...«, in: *Publik-Forum* vom 29.01.1993, S. 20-21.
- Meyer, Karlo: *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 1999.
- : »Menschen, Räume und Rituale in Bildmaterialien zu fremden Religionen. Zur Auswahl von Bildern nicht-christlicher Religionen in Büchern für den Religionsunterricht«, in: *Theo-Web* 5 (2006), S. 67-95.
- : »Impulse zu existenziellen Fragen – durch fremde religiöse Traditionen. Ein hermeneutisch-pädagogisches Problem«, in: Rainer Möller/Clauß P. Sajak/Mouhanad

- Khorchide (Hg.), Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius-Institut 2017, S. 13-27.
- : Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019.
- Meyer, Lidwina: »Feministische Theologien und interreligiöses Lernen«, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005, S. 192-205.
- 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: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2012, S. 39-50.
- Michael R. Waldmann: »Konzepte und Kategorien«, in: Joachim Funke/Peter A. Frensch (Hg.), Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition., Göttingen u.a.: Hogrefe 2006, S. 283-293.
- : »Kategorisierung und Wissenserwerb«, in: Jochen Müsseler/Martina Rieger (Hg.), Allgemeine Psychologie, Berlin, Heidelberg: Springer 2017, S. 357-399.
- Möckel, Christian: Einführung in die transzendente Phänomenologie, München: Fink 1998.
- Möller, Kurt/Neuscheler, Florian: »Islamismus und Rechtsextremismus. Was wissen wir über Radikalisierungsprozesse, was kann dagegen unternommen werden?«, in: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (2019).
- Möller, Rainer: »Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive«, in: Rainer Möller/Clauß P. Sajak/Mouhanad Khorchide (Hg.), Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius-Institut 2017, S. 43-59.
- Möller, Rainer/Sajak, Clauß P./Khorchide, Mouhanad (Hg.): Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius-Institut 2017.
- Möller, Rainer/Wedding, Michael: »Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?«, in: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki et al. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2017, S. 139-158.
- Müllner, Ilse: »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: Kohlhammer 2018, S. 39-50.
- Münch, Richard: Soziologische Theorie. Band 3: Gesellschaftstheorie, Frankfurt a.M., New York: Campus 2004.
- Münkler, Marina/Röcke, Werner: »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: Akademie 1998, S. 701-766.

- Muth, Ann-Kathrin/Sajak, Clauß P.: »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: dkv 2010, S. 22-33.
- Nakamura, Yoshirō: *Xenosophie. Bausteine für eine Theorie der Fremdheit*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000.
- Nipkow, Karl E.: »Die Weltreligionen im Religionsunterricht der Oberstufe«, in: *Der evangelische Erzieher: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 13 (1961), S. 150-162.
- Otto, Rudolf: *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*, München: Biederstein 1947.
- Otto, Walter F.: *Die Götter Griechenlands. Das Bild des Göttlichen im Spiegel des griechischen Geistes (= Klostermann rote Reihe, Band 54)*, Frankfurt a.M.: Klostermann 2013.
- Pirner, Manfred L.: »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: EB-Verl. 2007, S. 150-156.
- : »Interreligiöses Lernen und die Medien«, in: Hartmut Rupp (Hg.), *Bildung und interreligiöses Lernen*, Stuttgart: Calwer 2012, S. 56-69.
- Pohl-Patalong, Uta/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten/Lüdtke, Antonia E./Richter, Claudia: *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart: Kohlhammer 2017.
- Pohl-Patalong, Uta/Woyke, Johannes/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten/Lüdtke, Antonia E.: *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart: Kohlhammer 2016.
- Prechtl, Peter: *Husserl zur Einführung*, Hamburg: Junius 1991.
- Rahner, Johanna/Schambeck, Mirjam (Hg.): *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert (= Bamberger theologisches Forum, Band 13)*, Berlin, Münster: Lit 2011.
- Rahner, Karl: *Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums*, Freiburg i.Br.: Herder 1976.
- Reckwitz, Andreas: »Die Logik der Grenzerhaltung und die Logik der Grenzüberschreitungen: Niklas Luhmann und die Kulturtheorien«, in: Günter Burkart/Gunter Runkel (Hg.), *Luhmann und die Kulturtheorie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004, S. 213-240.
- : »Die Kontingenzzperspektive der »Kultur«. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm«, in: Friedrich Jaeger/Jörn Rüsen (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen*, Stuttgart: J.B. Metzler 2011, S. 1-20.
- Reese-Schnitker, Annegret/Bertram, Daniel/Franzmann, Marcel (Hg.): *Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis (= Religionspädagogik innovativ, Band 23)*, Stuttgart: Kohlhammer 2018.

- Reis, Oliver/Potthast, Fabian: »Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um?«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), *Religiöse Pluralität*, Babenhausen: Lusa 2017, S. 89-105.
- Renz, Andreas/Leimgruber, Stephan (Hg.): *Lernprozess Christen – Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – theologische Grundlagen – Begegnungsfelder* (= Forum Religionspädagogik interkulturell, Band 3), Münster: Lit 2002.
- Reuter, Julia: *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*, Bielefeld: Transcript 2002.
- : *Geschlecht und Körper. Studien zur Materialität und Inszenierung gesellschaftlicher Wirklichkeit*, Bielefeld: Transcript 2011.
- Rickers, Folkert: »Art. Interreligiöses Lernen«, in: Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.), *LexRP Band 1*, Neukirchen-Vlyun: Neukirchener 2001, S. 874-881.
- Riegel, Ulrich: *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*, Stuttgart: Kohlhammer 2018.
- Rieger-Ladich, Markus: »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: Julius Klinkhardt 2017, S. 27-42.
- Rieger, Manfred: »Religionspädagogische Ethnographie und Komparative Theologie. Perspektiven hermeneutisch-methodischer Synergien«, in: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus v. Stosch (Hg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 49-69.
- : »Vielfalt und Verschiedenheiten. Religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), *Religiöse Pluralität*, Babenhausen: Lusa 2017, S. 24-41.
- Rimbaud, Arthur: »Brief an Paul Demeny, 15. Mai 1871, zweiter Seherbrief«, in: Arthur Rimbaud/Werner von Koppenfels (Hg.), *Seher-Briefe. Lettres du voyant*, Mainz: Dieterich 1997.
- Rommelsbacher, Birgit: »Was ist eigentlich Rassismus?«, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*, Schwalbach: Wochenschau Verl. 2009, S. 25-38.
- Römpf, Georg: *Husserls Phänomenologie. Eine Einführung*, Wiesbaden: Marix 2005.
- 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: *Foucault-Lexikon. Entwicklung, Kernbegriffe, Zusammenhänge*, Paderborn: Fink 2007.
- Said, Edward W.: *Orientalismus*, Frankfurt a.M.: Fischer 2014.
- Sajak, Clauß P.: *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive* (= Forum Religionspädagogik interkulturell, Band 9), Münster: Lit 2005a.

- : Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive (= Forum Religionspädagogik interkulturell, Band 9), Münster: Lit 2010b.
- : Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen, München: Kösel 2010.
- : »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: Kohlhammer 2012, S. 223-233.
- : Interreligiöses Lernen (= Theologie kompakt), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2018.
- Sarasin, Philipp: Michel Foucault zur Einführung, Hamburg: Junius 2005.
- Schambeck, Mirjam: »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: Lit 2011, S. 177-214.
- : Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013.
- : »Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft«, in: RpB (2016), S. 93-104.
- : »Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt. Religionspädagogische Orientierungen in der aktuellen Integrationsdebatte«, in: ÖRF 24 (2016), S. 51-60.
- : »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.
- : »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, Freiburg i.Br.: Herder 2018, S. 286-306.
- : »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: Waxmann 2020, 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 (Hg.): Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München: dkv 2010.
- Schmidt, James: Maurice Merleau-Ponty. Between phenomenology and structuralism, London: Macmillan 1985.

- Schmidt, Siegfried J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur, Münster: Lit 2003.
- Schmitz, Markus: »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: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2012, S. 109-120.
- Schneider, Wolfgang L.: Grundlagen der Soziologischen Theorie. Band 2: Garfinkel – RC – Habermas – Luhmann, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2009.
- Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005.
- Shubert, Konrad: Kristallstrukturen zweikomponentiger Phasen, Berlin, Heidelberg: Springer 1964.
- Schütz, Alfred: »Das Problem der Transzendentalen Intersubjektivität bei Husserl«, in: Ilse Schütz (Hg.), Gesammelte Aufsätze III. Studien zur Phänomenologischen Philosophie, Dordrecht: Springer Netherlands 1971, S. 86-118.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt (= Soziologische Texte, Band 82), Neuwied: Luchterhand 1975.
- Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven (= Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Band 3), Münster: Waxmann 2011.
- : »Integration durch religiöse Bildung? Überlegungen aus christlicher Sicht«, in: Albert Biesinger/Friedrich Schweitzer/Matthias Gronover et al. (Hg.), Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik, Münster: Waxmann 2012, S. 85-101.
- : »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: Evang. Verl.-Anst 2012, S. 61-69.
- : »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: Kohlhammer 2013, S. 269-278.
- : Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus 2014.
- Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker/Schwab, Ulrich et al. (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 1), Gütersloh, Freiburg i.Br.: Kaiser Gütersloher Verl.-Haus; Herder 2002.
- Sejdini, Zekirija/Kraml, Martina (Hg.): Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen (= Studien zur interreligiösen Religionspädagogik, Band 4), Stuttgart: Kohlhammer 2020.
- Sejdini, Zekirija/Kraml, Martina/Scharer, Matthias: Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Per-

- spektive (= Studien zur interreligiösen Religionspädagogik, Band 1), Stuttgart: Kohlhammer 2017.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Die deutschen Bischöfe 56, Bonn 1996.
- Simmel, Georg: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Berlin: Duncker & Humblot 1908/2013.
- Simojoki, Henrik: Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart, Band 12), Tübingen: Mohr Siebeck 2012.
- : »Königsweg oder Sargnagel? – Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts«, in: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki et al. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2017, S. 101-119.
- Spivak, Gayatri C.: »The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives«, in: *History and Theory* 24 (1985), S. 247-272.
- : Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation (= Es kommt darauf an, Band 6), Wien: Turia + Kant 2008.
- Spivak, Gayatri C./Landry, Donna/MacLean, Gerald M.: »Ein Gespräch über Subalternität«, in: Gayatri C. Spivak, Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation, Wien: Turia + Kant 2008, 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: Emmanuel Levinas zur Einführung, Hamburg: Junius 2009.
- Stögbauer, Eva M.: »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: Lit 2011, S. 237-254.
- Stosch, Klaus v.: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen (= Beiträge zur komparativen Theologie, Band 6), Paderborn: Schöningh 2012.
- Streib, Heinz: »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: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005, 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: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996.

- Tajfel, Henri/Wilkes, Alan L.: »Classification and quantitative judgment.«, in: *British Journal of Psychology* 54 (1963), S. 101-114.
- Taureck, Bernhard H. F.: *Emmanuel Lévinas zur Einführung*, Hamburg: Junius 2006.
- Tautz, Monika: *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum (= Praktische Theologie heute, Band 90)*, Stuttgart: Kohlhammer 2007.
- Thomas-Olalde, Oscar/Velho, Astride: »Othering and its effects – Exploring the concept«, in: Heike Niedrig/Christian Ydesen (Hg.), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*, Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang 2011, S. 27-51.
- Tworuschka, Udo: »Weltreligionen im Unterricht oder interreligiöses Lernen? Versuch einer vorläufigen Bilanzierung«, in: Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf: Patmos 1995, S. 171-196.
- Tyrell, Hartmann: »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: VS Verl. für Sozialwissenschaften 1978, S. 59-90.
- van der Velden, Frank/Behr, Harun/Haußmann, Werner (Hg.): *Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe*, Göttingen: V & R Unipress 2013.
- van der Ven, Johannes A./Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen (= Theologie & Empirie, Band 22)*, Kampen, The Netherlands: Kok 1994.
- : »Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung«, in: Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf: Patmos 1995, S. 259-273.
- Wabel, Thomas: *Die nahe ferne Kirche. Studien zu einer protestantischen Ekklesiologie in kulturhermeneutischer Perspektive (= Religion in philosophy and theology, Band 50)*, Tübingen: Mohr Siebeck 2010.
- : »Folklore oder letzter Ernst? Religion als kulturelles Phänomen«, in: Adrianna Hlukhovich/Benjamin Bauer/Katharina Beuter et al. (Hg.), *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, Bamberg: University of Bamberg Press 2018, S. 105-137.
- Wahrig, Gerhard/Krämer, Hildegard/Zimmermann, Harald (Hg.): *Brockhaus – Wahrig. Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden. Vierter Band K – OZ*, Wiesbaden: Brockhaus 1982.
- Waldenfels, Bernhard: *Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluss an Edmund Husserl (= Phaenomenologica, Band 41)*, Den Haag: Martinus Nijhoff 1971.
- : *Ordnung im Zwielficht*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987.
- : *Phänomenologie in Frankreich*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987.
- : »Erfahrung des Fremden in der Phänomenologie«, in: Ernst W. Orth (Hg.), *Profile der Phänomenologie. Zum 50. Todestag von Edmund Husserl*, Freiburg i.Br., München: Alber 1989, S. 39-62.
- : *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991.
- : *Einführung in die Phänomenologie*, München: Fink 1992.
- : *Antwortregister*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1994.

- : »Das Eigene und das Fremde«, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 43 (1995), S. 611-620.
- : Deutsch-französische Gedankengänge, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1995.
- : »Phänomenologie des Eigenen und des Fremden«, in: Herfried Münkler/Bernd Ludwig (Hg.), Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit, Berlin: Akademie 1997, S. 65-84.
- : Phänomenologie der Aufmerksamkeit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004.
- : Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2006.
- : Topographie des Fremden, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2013.
- : Platon: Zwischen Logos und Pathos, Berlin: Suhrkamp 2017.
- Waldenfels, Bernhard/Gehring, Petra/Fischer, Matthias: «...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 a.M.: Suhrkamp 2001, S. 408-459.
- Waldenfels, Bernhard/Gehring, Petra/Gelhard, Andreas: »Phänomenologie braucht einen langen Atem«, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 65 (2017), S. 1109-1126.
- Waltmathe, Michael: »Wahrheit, Richtigkeit und Überzeugung im religionspädagogischen Diskurs«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis et al. (Hg.), Religiöse Pluralität, Babenhausen: Lusa 2017, S. 51-60.
- Washburn, Anthony N./Skitka, Linda J.: »Science Denial Across the Political Divide«, in: Social Psychological and Personality Science 9 (2018), S. 972-980.
- Welsch, Wolfgang: »Was ist eigentlich Transkulturalität?«, in: Lucyna Darowska/Claudia Machold (Hg.), Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität, Bielefeld: Transcript 2010, S. 39-66.
- Willems, Joachim: Interkulturalität und Interreligiosität. Eine konstruktivistische Perspektive (= Interkulturelle Bibliothek, Band 126), Nordhausen: Bautz 2008.
- : Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2011.
- : »Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik«, in: Theo-Web 10 (2011), S. 202-219.
- : »Religion als Problem. Die religionskritische Aufgabe im interweltanschaulichen Religionsunterricht«, in: ZPT 70 (2018), S. 142-152.
- : »»Religionistischer« Rassismus und Religionsunterricht«, in: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-26344-7>: Springer VS korrigierte Publikation 2021, S. 473-493.
- Willems, Ulrich/Reuter, Astrid/Gerster, Daniel (Hg.): Ordnungen religiöser Pluralität. Wirklichkeit – Wahrnehmung – Gestaltung (= Schriftenreihe »Religion und Moderne«, Band 3), Frankfurt a.M., New York: Campus 2016.
- Wohlmuth, Josef (Hg.): Emmanuel Levinas. Eine Herausforderung für die christliche Theologie, Paderborn: Schöningh 1998.

- : «Eine Religion für Erwachsene». Emmanuel Levinas und die Religionspädagogik«, in: Konstantin Lindner/Andrea Kabus/Ralph Bergold et al. (Hg.), *Erinnern und Erzählen. Theologische, geistes-, human- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. FS Godehard Ruppert, Berlin: Lit 2013, S. 441-450.
- Woppowa, Jan: »Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik«, in: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus v. Stosch (Hg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 15-30.
- : »Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation«, in: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki et al. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 2017, S. 174-192.
- Woppowa, Jan/Işik, Tuba/Kammeyer, Katharina et al. (Hg.): *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege (= Religionspädagogik innovativ, Band 20)*, Stuttgart: Kohlhammer 2017.
- World Vision Deutschland e.V., World V. D. (Hg.): *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie*, Weinheim: Beltz J 2018.
- Yavuzcan, Ismail H.: »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: Lit 2017, S. 204-219.
- Zahavi, Dan/Husserl, Edmund: *Husserls Phänomenologie*, Tübingen: Mohr Siebeck 2009.
- Ziebertz, Hans-Georg: »Religious Pluralism and Religious Education«, in: *Journal of Empirical Theology* 6 (1993), S. 82-99.
- : »Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewusstsein«, in: Johannes A. van der Ven/Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Kampen, The Netherlands: Kok 1994, S. 233-275.
- : »Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen«, in: Friedrich Schweitzer/Volker Elsenbast/Ulrich Schwab et al. (Hg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh, Freiburg i.Br.: Kaiser Gütersloher Verl.-Haus; Herder 2002, 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: *Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015.

Religionswissenschaft



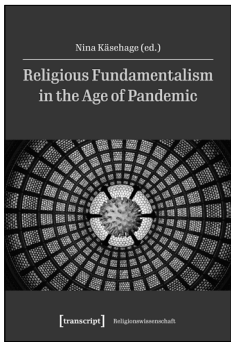
Jürgen Manemann
Revolutionäres Christentum
Ein Plädoyer

September 2021, 160 S., Klappbroschur, Dispersionsbindung
18,00 € (DE), 978-3-8376-5906-1
E-Book:
PDF: 15,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5906-5
EPUB: 15,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5906-1



Volkhard Krech
Die Evolution der Religion
Ein soziologischer Grundriss

April 2021, 472 S., kart., Dispersionsbindung,
26 SW-Abbildungen, 42 Farbabbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-5785-2
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5785-6



Nina Käsehage (ed.)
**Religious Fundamentalism
in the Age of Pandemic**

April 2021, 278 p., pb., col. ill.
37,00 € (DE), 978-3-8376-5485-1
E-Book: available as free open access publication
PDF: ISBN 978-3-8394-5485-5

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Religionswissenschaft



Claudia Gärtner

Klima, Corona und das Christentum
Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung
in einer verwundeten Welt

2020, 196 S., kart., Dispersionsbindung, 2 SW-Abbildungen

29,00 € (DE), 978-3-8376-5475-2

E-Book:

PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5475-6



Heinrich Wilhelm Schäfer

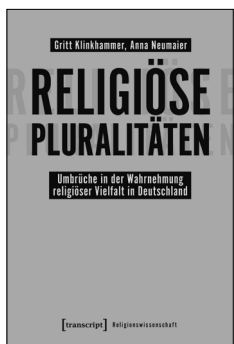
**Die protestantischen »Sekten«
und der Geist des (Anti-)Imperialismus**
Religiöse Verflechtungen
in den Amerikas

2020, 210 S., kart., Dispersionsbindung

29,00 € (DE), 978-3-8376-5263-5

E-Book:

PDF: 29,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5263-9



Gritt Klinkhammer, Anna Neumaier

**Religiöse Pluralitäten –
Umbrüche in der Wahrnehmung
religiöser Vielfalt in Deutschland**

2020, 298 S., kart.

35,00 € (DE), 978-3-8376-5190-4

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5190-8

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**