

Otherring im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung – Potenziale subjektorientierter Lernprozesse am Beispiel von Erklärvideos

Christian Ratzke / Guido Meyer

RWTH Aachen University

Kontakt: Christian.ratzke@kt.rwth-aachen.de

eingereicht: 04.04.2023; überarbeitet: 01.02.2024; angenommen: 26.03.2024

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird die Frage gestellt, wie mit Otherring im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung umgegangen werden kann. Um diese Fragestellung zu beleuchten, wird zunächst die religionspädagogische Relevanz von sprachsensiblen Bildungsprozessen dargelegt. Darauf aufbauend wird auf neueste Reflexionen von Otherring in der religionspädagogischen Literatur eingegangen. Auf Basis dessen wird das Forschungsdesign einer empirisch-qualitativen Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt bei angehenden Religionslehrkräften skizziert, um in einer sich anschließenden Inhaltsanalyse zu verdeutlichen, wie die Studierenden durch die Produktion von Erklärvideos über Otherring lernen können. Abschließend werden die Ergebnisse subjektorientierter Lernprozesse aus der Analyse im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung diskutiert.

Schlagwörter: Otherring, sprachensible Bildung, Präkonzepte, Religionslehrkräfte, Erklärvideos, digitale Medien

Abstract: This article raises the question of how language-sensitive educational processes respectively othering can be handled in the context of religious and interreligious education. In order to shed light on this question, it will first be outlined the relevance of language-sensitive educational processes in religious education. Subsequently, recent reflections on othering extracted from religious education literature will be discussed. Afterwards, the research design of a study on how prospective religious education teachers deal with religious diversity is presented in order to illustrate to what extent students can learn on othering via the production of explainer videos. Finally, the results of subject-oriented learning processes, which can be the starting point for reflecting on learners' constructions of difference, are discussed.

Keywords: Othering, Language-sensitive Education, preconceptions, Religious Education teachers training, Explainer Videos, Digital Media

I. Problemanzeige: Sprachensible religiöse Bildungsprozesse

Im aktuellen religionspädagogischen Diskurs sind sprachensible Lernprozesse in der Theologie ebenso wie im Religionsunterricht ein besonderes Anliegen (Altmeyer, 2021, S. 14; Kumlehn, 2021; S. 30). Der Sprachwahl und der Sprachreflexion durch Lernende kommt sowohl in der religiösen als auch in der interreligiösen Hochschulausbildung von Religionslehrkräften eine bedeutende Rolle zu, da sich in der Selbstexplikation subjektorientierter Bildungsprozesse etwa im Kontext interreligiösen Lernens in Begegnung Handlungsmuster zeigen können, die auf subjektive Theorien bzw. Haltungen und Einstellungen der Lernenden zurückgeführt werden können (Garcia Sobreira-Majer, Abuzahra, Hafez & Ritter, 2014, S. 157). Der Bearbeitung von Erlebtem und Erfahrungen in religiösen Bildungsprozessen lässt sich eine hohe Bedeutsamkeit zusprechen, weil subjektive Theorien die emotionale Ebene der Lernenden in religiösen Lernprozessen in hohem Maße steuern (Sejdini & Kraml, 2022, S. 178f.).

Dies kann sich dadurch exemplifizieren, dass Lehr-Lernprozesse in der Religionspädagogik vor allem dann relevant werden, wenn im Kontext interreligiöser Bildung eine Gefahr darin besteht, in „Wir-und-

die-Anderen-Formulierungen“ implizite Differenzkonstruktionen zwischen Personen verschiedener Religion bzw. Weltdeutung auszudrücken und dadurch diese Personen oder ganze Gruppen abzuwerten (Freuding & Lindner, 2022, S. 92).

Dieses Differentmachen kann in seiner frühen Form schon dann geschehen, wenn ein*e jüdische*r Experte*in darum gebeten wird, als Jude bzw. Jüdin zu einem jüdisch-theologischen Thema zu sprechen, weil diese Person durch ihre Religion markiert wird.

Demgegenüber lässt sich fragen, ob Fremdmachen immer als negativ aufgefasst werden muss. Es lässt sich positiv gewendet argumentieren, dass das pauschalisierende Denken in Kategorien einer psychologischen Struktur wurzelt, die auf eine unbewusste Angst vor dem Fremden reagiert und vereinfachtes Denken ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund lässt sich eine subjektorientierte Religionspädagogik hervorheben, die das Potenzial aufweist, die Sprachwahl und Tiefenstruktur ausgehend von den Lernenden in theoretischen und empirischen Perspektiven zu fokussieren (Boschki, 2017, S. 8).

In dieser Absicht können in religiösen und interreligiösen Kontexten Vorurteile und Stereotype in kognitiven Strukturen, dem Wissensbestand, in Überzeugungen und in Erwartungen in Bezug auf andere Gruppen und Menschen sowie gegenüber einzelnen Individuen aufgedeckt werden (Freuding & Lindner, 2022, S. 89).

In Hinblick auf sprachgewaltige und machtförmige Strukturen in Bildungsprozessen (Grümme, 2021, S. 98) sowie in Hinblick auf herrschaftskritische politische Legitimierungen kann sich die Orientierung am Subjekt als religionspädagogische Antwortoption eignen (Herbst, 2022, S. 507f.), um religiöse Bildung ausgehend von den individuellen Lebenswelten der Lernenden und ihrer individuell-religiösen Positionalität als angehende Religionslehrkräfte zu denken (Fabricius, 2022, S. 5f.). Dieses Anliegen, das Potenzial der Vielfalt zu nutzen, kann dabei den gestellten Anforderungen an die Lehrer*innenbildung im erheblichen Maße entsprechen (Diversity NRW, 2023; Schweizer, Ulfat & Boschki, 2021).

Vor dem Hintergrund dieser kurz skizzierten Problemanzeige wird im Rahmen des Beitrags der Frage nachgegangen, wie mit Othering im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung umgegangen werden kann. Hierfür wird zunächst eine theoretische Annäherung an Othering vorgenommen (Kapitel 2.1) und es werden zentrale Erkenntnisse zu diesem Phänomen zusammengefasst (Kapitel 2.2), bevor das Forschungsdesign der empirisch-qualitativen Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt von angehenden Religionslehrkräften dargelegt wird (Kapitel 3). Im Anschluss daran wird Othering in einer Inhaltsanalyse aufgearbeitet, und es werden Potenziale des Umgangs mit Othering im digitalen Lernen am Beispiel von Erklärvideos aufgezeigt (Kapitel 4). Abschließend erfolgt eine Diskussion des Othering-Phänomens im Kontext religiöser und interreligiöser Bildungsprozesse (Kapitel 5).

2. Othering im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung

2.1 Annäherung an den Terminus `Othering`

Dem Phänomen Othering kommt angesichts gesellschaftlicher Fremdheitserfahrungen und sprachlicher Differenzkonstruktionen im Kontext religiöser und interreligiöser Bildungsprozesse in der Religionspädagogik eine besondere Bedeutung zu (Freuding, 2022, S. 15; Freuding & Lindner, 2022, S. 90f.; Herbst, 2022, S. 314). Die Betrachtung von und Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher und religiöser Heterogenität kann das religionspädagogische Anliegen des Umgangs mit Fremdheit hierbei zusätzlich unterstreichen (Sajak, 2018, S. 8-11; Meyer, 2019, S. 270f.; Unser, 2019; Schweitzer, 2014).

Im Rahmen des religionspädagogischen Diskurses lässt sich Othering wie folgt verstehen:

„Othering denkt ‚Fremdheit‘ statisch, unveränderlich und niemals dem ‚Eigenen‘ gleichgestellt. ‚Fremdes‘ wird zum Objekt (...) 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“ (Freuding, 2022, S. 49).

Der hier aus der postkolonialen Theorie abgeleitete Begriff des Othering bietet folglich Potenzial, um Stereotype, Vorurteile und Diskriminierungen in religiösen Bildungsprozessen zu identifizieren (Freuding & Lindner, 2022, S. 89). Jedoch bedarf es einer weiteren und ausführlichen semantischen Reflexion, weshalb genau dieser Begriff gegenüber ähnlichen und bereits diskutierten Termini, wie u. a. der des Anderen (Gondek, 2001), der Alterität (Grümme, 2007), des Umgangs mit Ambigen (Meyer, 2019) und des relationalen Subjektverständnisses (Boschki, 2017; Schweitzer, 2022), einen Mehrwert entfalten kann. Diese Diskussion kann im Rahmen des Beitrags bestenfalls andeutungsweise geführt werden. Im Kern geht es um die Frage, wie das Subjekt durch den Anderen - *dem* fremden Anderen, dem Mitmenschen und *das* Andere, dem eine innere Erfahrung des Fremden in mir entspricht – zu sich und zu seiner Identität kommt.

In diesem Zusammenhang kommt dem Lacanschen Begriff ‚désir‘ eine wichtige Rolle zu. Mit ‚désir‘, der mit ‚Begehren‘ übersetzt werden kann, ist ein nie ganz erfüllbarer Wunsch des Subjekts gemeint, der durch den Anderen ausgelöst wird. Dieser unstillbare phantasmatische Wunsch stellt die psychische und geistig-schöpferische Antriebskraft eines jeden Subjekts dar. Im Leben selbst und damit in der Auseinandersetzung mit seinem Begehren muss das Subjekt sich seinen Ängsten und den damit verbundenen äußeren und inneren Fremdheitserfahrungen stellen (Widmer, 2001, S. 20).

Mit dem Terminus der ‚Alterität‘ lässt sich Fremdheit als religionspädagogische Ressource fassen, um in einem intersubjektiven, relationalen Subjektverständnis religiöse und interreligiöse Bildungsprozesse in Beziehungen zu entfalten (Boschki, 2003, S. 331-406). Im Beziehungsgeschehen des Subjekts (Boschki, 2017, S. 6) kann Alterität in dialogischer Reziprozität von Subjekt und Objekt verortet werden, um vom je anderen je vorgängig gestiftete, flüchtige Erlebnisse und Gefühle religionspädagogisch zu reflektieren (Grümme, 2007, S. 278).

Diese Denkschule lässt sich mit Lévinas begründen, der die Begegnung mit dem ‚Antlitz des Nächsten‘ hervorhebt (vgl. Lévinas, 1995, S. 258) sowie mit Rosenzweig, der im ‚Ereignis der Alterität‘ die bestimmende, dialogische Abhängigkeit der Subjekte betont (Rosenzweig, 1984, S. 70).

Eine hier kurz angedeutete Handlungsoption im Umgang mit Othering kann ein religionspädagogisch reflektiertes Ambiguitätserleben sein, das zu einem konstruktiven Ambiguitätsmanagement beitragen kann (Meyer, 2019, S. 270-302, hier: S. 281-284).

In Anbetracht dieser Sichtweise kann mit einer begegnungs- und beziehungsorientierten Didaktik intendiert werden, Differenz stets produktiv zu gestalten (Boschki, 2017, S. 6), zum Beispiel im Interreligiösen Begegnungslernen (Boehme, 2023; Boehme & Krobath, 2020; Ratzke, 2021, S. 16).

Wenn hingegen von Lernenden vorgenommene pauschalisierende Zuordnungen ganzen Personengruppen zugeordnet werden, kann dies ein Ausgangspunkt für die Bildung von Stereotypen und Vorurteilen darstellen. Aus der Sozialpsychologie ist bekannt, dass dieser Herausforderung mittels kooperativer Lernformen und speziell ‚interreligiöser Überschneidungssituationen‘ (Willems, 2011, S. 225) entgegengetreten werden kann (Unser, 2022, S. 161f.).

Die beabsichtigte Irritation der Lernenden kann dazu beitragen, die Wahrnehmung und den Umgang mit religiöser Vielfalt zu schulen (Freuding, 2022, S. 210). Hierin kann gerade deshalb religionspädagogisches Potenzial ausgemacht werden, da sich der Lernprozess als aktiver Konstruktionsprozess der

Lernenden gestaltet, in dem aus der Gesamtmenge an Informationen eine subjektiv wahrgenommene Umwelt konstruiert wird (Hartung & Kosfelder, 2019, S. 29).

2.2 Zusammenfassung zum Phänomen 'Othering'

Die theoretische Annäherung zeigt, dass das Phänomen 'Othering' die Erscheinung des Fremdmachens einer Person oder Personengruppe in negativer Absicht in Bezug auf die Dimensionen Zeit, Raum und Körper bezeichnen kann (Freuding, 2022, S. 49). Durch die Kategorisierung in 'fremde' und 'eigene' Eigenschaften, die auf die Religion bzw. Weltdeutung zurückgeführt werden, kann eine defizitäre Wahrnehmung von Vielfalt entstehen. Um diesem Risiko konstruktiv zu entgegentreten, kann insbesondere der religionspädagogische Diskurs den Terminus 'Othering' nutzen, um vielfaltssensible Denk- und Handlungsoptionen fortwährend zu entwickeln. In einem Zeitalter, das offensichtlich durch eine 'Vereindeutigung der Welt' geprägt ist (Bauer, 2018), kann auf bestehende Begriffe wie den des Anderen (Gondek, 2001), der Alterität (Grümme, 2007), des Umgangs mit Ambigen (Meyer, 2019) sowie des relationalen Subjektverständnisses (Boschki, 2017) rekurriert werden, weil diese Konzepte der Wahrnehmungsfähigkeit von Vielfalt im Allgemeinen und kultureller Vielfalt im Besonderen entgegenzuwirken können. Der Blick in die Gesellschaft gibt hochkomplexe Lebenswelten zu erkennen, die als Reaktion zu einer Verarmung der Wahrnehmung und gleichzeitig zu einem Schwarz-Weiß-Denken führen können (Bauer, 2018). Mit dem Begriff des 'Othering' kann dieses gesellschaftliche Spannungsfeld religionspädagogisch präziser fokussiert werden. In der Folge kann die Entwicklung von Ambiguitätsakzeptanz zur Erkenntnis und Haltung beigetragen (Mesanovic, 2023; Gaus, 2023), so dass das fragmentarische Selbst zutiefst auf positiv gestaltete Beziehungen verwiesen ist (Boschki, 2003).

Eine unterrichtspraktische Perspektive kann dazu weiterführende Impulse geben.

Nachfolgend wird ein Einblick in eine empirisch-qualitative Studie im digitalen Lernen zum Umgang mit religiöser Vielfalt gegeben, um daran anschließend den darin zu beobachtenden Umgang mit Othering angehender Religionslehrkräfte zu analysieren.

3. Forschungsdesign der empirisch-qualitativen Studien zum Umgang mit religiöser Vielfalt von angehenden Religionslehrkräften

Die Empirie als erfahrungsorientierter Zugang der Religionspädagogik kann konkreten Einblick zum Umgang mit religiöser Vielfalt von angehenden Religionslehrkräften geben, um daran anschließend religionspädagogisches Potenzial im Umgang mit Fremdheit bzw. Othering ausgehend von den Subjekten abzuleiten.

Die Interventionsstudie „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ wurde vor diesem Hintergrund im Wintersemester 2022/2023 in Aachen durchgeführt. Daraus entstammt das Datenkorpus der untersuchten Transkripte (in Kapitel 4) dieser empirisch-qualitativen Studie.

Dem Forschungsprojekt liegt die Forschungsfrage zugrunde, welchen religiösen und interreligiösen Bildungsprozessen angehende Religionslehrkräfte im erfahrungsbasierten, begegnungsorientierten und projektorientierten Lernen mit Erklärvideos unterliegen. Damit kann die vorliegende Studie an weitere laufende Projekte wie reliethek.de (Philipp & Kaloudis, 2020) und an der Goethe-Universität Frankfurt (Käbisch & Pirker, 2023) unmittelbar anschließen.

Eine Datenerhebung zur Pilotierung des Testinstrumentariums fand im Mai 2022 statt. Die erste Datenerhebung vor der Intervention datiert auf Oktober 2022, die zweite Datenerhebung nach der Intervention auf den Zeitraum Januar 2023 bis Februar 2023.

Die Intervention umfasste kurz zusammengefasst folgende Aspekte: Begegnungen im interreligiösen Teamteaching und in einer Moschee, die religionspädagogische Reflexion in der Arbeit mit Erklärvideos im Religionsunterricht, die technische Produktion von Erklärvideos sowie die Präsentation und Reflexion der von Studierenden produzierten Erklärvideos.

Als Erhebungsmethode wurde die Gruppendiskussion eingesetzt, weil diese es erlaubt, dynamische Gruppenlernprozesse einzufangen. Zudem kann sich die Methode eignen, um interpretativ eine größere Tiefenstruktur in der vollzogenen gruppenspezifischen Projektarbeit zu erreichen als dies zum Beispiel in Einzelinterviews möglich wäre (Lamnek & Krell, 2016, S. 441).

Das Sample setzt sich aus N=17 Studierenden der RWTH Aachen University zusammen, davon sind N=14 Studierende des Fachs 'Katholische Theologie Gymnasiallehramt' und N=3 Studierende des BA-Studiengangs 'Gesellschaftswissenschaften'. Letztgenannte wurden deshalb gewählt, um im Sample auch die Haltungen und Einstellungen konfessionsloser Lernender einzufangen. Das Durchschnittsalter der Lernenden beträgt 21,6 Jahre, das durchschnittliche Fachsemester 5,3 (Döring & Bortz, 2016, S. 26).

Die momentan laufende Datenauswertung erfolgt mithilfe der 'interpretativen Methode' nach Mayring, wonach einzelne Textteile v. a. durch den Kontext sowie weitergehende Informationen des Studienzusammenhangs interpretiert werden können (Mayring, 2022, S. 64). Mit diesem Vorgehen der kontextbezogenen Interpretation semantischer Einheiten kann eine deutlichere Fundierung der inhaltlichen Daten im Hochschulkontext erreicht werden als zum Beispiel anhand schriftlicher Befragungen, die grundsätzlich keine Nachfragen ermöglichen.

Gegenstandsnahe deduktive und induktive Kategorien im Kontext subjektorientierter Bildungsprozesse wurden anhand des Datenmaterials gebildet und analysiert (Mayring, 2022, S. 52). Auf diese Weise kann das Potenzial der Inhaltsanalyse nach Mayring sinnvoll genutzt werden, um sprachliche Äußerungen der Lernenden in ihrem Kontext zu dekodieren und zu deuten. Dadurch wird eine möglichst objektive und intersubjektiv nachvollziehbare Auswertung der Daten intendiert, um anschlussfähige empirische Ergebnisse zur Diskussion zu stellen (Lamnek & Krell, 2016, S. 447).

4. Inhaltsanalytischer Einblick: Othering im Umgang mit religiöser Vielfalt – Potenziale des digitalen Lernens mit Erklärvideos

Der nachfolgende inhaltsanalytische Einblick in ein übergeordnetes Forschungsvorgaben hat zum Ziel, in der gebotenen Kürze dieses Beitrags Einblick in die Reflexion von Othering bei angehenden Religionslehrkräften und Studierenden im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung zu geben, um ein vertieftes Bewusstsein für sprachensible Bildungsprozesse in der Hochschulausbildung herauszuarbeiten. Hierfür wird zunächst eine Sequenz aus dem von Studierenden auf experimentelle Weise produzierten Erklärvideo mit „Die Moschee als sakraler Raum“ vorgestellt (Kapitel 4.1). Anschließend wird ausschnittsweise anhand ausgewählter Transkriptionen ein kurzer Einblick in die jeweilige Reflexion über Othering innerhalb der deduktiven Kategorie „Interreligiöse Wahrnehmung“ gegeben (Kapitel 4.2).

4.1 Sequenz aus dem produzierten Erklärvideo mit Titel „Die Moschee als sakraler Raum“

Ein durch Studierende in der Interventionsstudie produziertes Erklärvideo trägt den Titel „Die Moschee als sakraler Raum“. Daraus geht folgende Sequenz hervor, in der die christliche Schülerin Christina ihre muslimische Freundin Lina nach Inhalten ihrer Religion befragt:

„Christina: Und eure Bilder und Statuen? Wo kann man die denn in der Moschee finden?“

Lina: Die bildliche Darstellung von unserem Propheten Mohammed oder von Gott selbst ist im Islam strengstens verboten. Deshalb haben wir in der Moschee keine Statuen oder Bilder, die wir

anbeten. Jedoch lassen sich manchmal Koranverse oder Namen wichtiger Personen wie zum Beispiel unseres Prophetengefährten oder Gott selbst an den Wänden finden.

Christina: „Kam man in einer Moschee nur beten?“

Lina: „Nein. In einer Moschee gibt es auch Räume, in denen beispielsweise der Koranunterricht stattfindet und Vorträge gehalten werden. Ebenso werden einer Moschee auch religiöse Feste gefeiert. Sie dient somit als Gemeindezentrum für alle Belange der Gemeinde“ (Gr. 5, Pos. 9-12).

In dieser kurzen Sequenz agieren die Zehntklässlerinnen Christina (christlich) und Lina (muslimisch), die in der Imagination von Studierenden ein interreligiöses Gespräch führen. In dieser experimentellen Produktion des Erklärvideos können die Studierenden einen Perspektivenwechsel einüben, da sie sich in die Antworten einer muslimischen Schülerin hineinversetzen müssen.

Zudem können die Gedankengänge der Studierenden bei der Produktion als konstruktivistisch geäußerte Eindrücke und subjektive Theorien über den Islam verstanden werden, weil diese subjektorientiert vollzogenen Lernprozesse der Studierenden sich vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenswelt und ihrer individuellen Religiosität gestalten, in der eigene Haltungen und Einstellungen im Verfassen des Sprechtexts und der Visualisierung des Erklärvideos unmittelbar ausgedrückt werden können.

Ein islamischer Dozierender hat die Studierenden bei der theologischen Prüfung des Erklärvideos unterstützt. Zudem hatten die Studierenden im interreligiösen Teamteaching und bei der Exkursion in eine Moschee Begegnungs- und Resonanzräume, um ihre für das Erklärvideo recherchierte Inhalte mit Vertreter*innen des Islam zu besprechen.

4.2 Umgang mit Othering: Potenziale in der Arbeit mit Erklärvideos

Der Umgang mit Othering kann im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung bei der Produktion von Erklärvideos ein zentrales Element darstellen, da in dieser digitalen Lernform u. a. eine vielfaltssensible Kommunikationskompetenz eingeübt werden kann. Um dies zu ergründen, wurde den Studierenden nach der Videoproduktion u. a. folgende Frage gestellt (in Anlehnung an Meyer, 2019, S. 217):

„Folgende Unterrichtssituation: Eine Lehrerin spielt zu Beginn der Stunde den muslimischen Gebetsruf ein. Drei Jungen müssen kichern. Die Lehrerin stoppt das Spiel und fragt, warum die Jungen lachen. Die Jungen erklären, dass der arabische Gebetsruf fremd und komisch sei. Das können andere Kinder nachvollziehen. Nehmen Sie Stellung, wie sie mit der offenen Unterrichtssituation umgehen würden“ (Interviewer, 00:04:16).

Durch diese Frage konnte eine Reflexion über Othering angeregt werden, die die Studierenden zu drei verschiedenen Reaktionen veranlasste:

- (a) Vorurteile zu haben ist ok,
- (b) die Reaktion der Schüler*innen ist nicht angebracht und
- (c) es müsste nachgehakt werden, warum der Gebetsruf fremd und komisch sei.

Mit der Reaktion (a) reagieren Fabiana und Marlene (alle Namen sind anonymisiert). Fabiana äußert sich wie folgt:

„Ich würde glaube ich genauso antworten, dass das ganz normal ist. Ja auch, dass man Vorurteile teils hat oder erst mal Sachen befremdlich oder komisch findet. Alles was Kinder nicht kennen, ist halt auch für Kinder komisch, aber dass es halt dazugehört“ (Gr. 1, Posttest, Pos. 31-35).

Fabiana äußert zunächst einmal Verständnis für die Reaktion der Schüler*innen. Diese Auffassung vertritt auch Marlene. Sie fügt wie folgt an:

„Ich glaube, dass Kichern okay ist. Kichern muss okay sein, weil das ist halt eine Reaktion, die natürlicherweise passiert, wenn etwas einen berührt“ (Gr. 3, Posttest, Pos. 33).

Im Gegensatz zu Fabiana und Marlena sind Rafael, Amelie und Sandra der Ansicht, dass die Reaktion der Schüler*innen nicht angebracht ist (b). Rafael äußert sich wie folgt:

„Ja, ich würde die Jungs auf jeden Fall darauf hinweisen, dass man da etwas respektvoller mit umgehen sollte letztendlich und da nicht so voreingenommen sein sollte“ (Gr. 1, Posttest, Pos. 31-35).

Amelie bestärkt Rafael in seiner Ansicht. Amelie kann die Perspektive muslimischer Schüler*innen einnehmen und verstehen, dass diese Reaktion die unangenehm empfinden könnten. Amelie beschreibt wie folgt:

„Ich glaube, ich würde den Kindern erst mal erklären, dass das gar nicht angebracht ist. Sie würden es ja wahrscheinlich auch nicht angenehm finden, wenn man über sie lachen würde“ (Amelie, 00:04:44).

Wie Amelie und Rafael geht auch Sandra von einem inkorrekten Benehmen der Schüler*innen aus und würde den Gründen ihrer möglichen Vorurteile nachgehen. Sandra drückt sich dazu folgendermaßen aus:

„Ja, also ich würde auch die Schüler auf ihr Fehlverhalten aufmerksam machen und dahingehend auch vielleicht gemeinsam erörtern, woher diese Abneigung gegenüber dem Islam stammt, woher diese Vorurteile, wie sie entstanden sind und das dann versuchen zu klären“ (Gr. 5, Posttest, Pos. 21-24).

Bei der Reaktion der Schüler*innen konkret nachzuhaken, warum der Gebetsruf fremd und komisch ist (c), sehen Eva und Susanne als korrektes unterrichtliches Handeln an. Eva gibt Folgendes zu bedenken:

„Also ich würde vielleicht erst mal fragen, was genau denn so komisch und so lustig war oder ob es einfach nur fremd geklungen hat, wenn man das auch seine eigene Religion nicht kennt“ (Eva, 00:12:48).

Wie Eva würde Susanne ebenso dem konkret fremd Empfundenen nachgehen. Susanne hebt wie folgt hervor:

„Ich würde (...) wie Eva einfach hinterfragen, was daran das Fremde ist und vielleicht auch darüber aufklären, dass es in jeder Religion natürlich etwas Fremdes gibt, auch in jeder Kultur. Und dass es, auch wenn es vielleicht im ersten Moment für sie etwas witzig klingt, dass man da immer den Respekt haben sollte“ (Susanne, 00:14:11).

Susanne würde folglich das Momentum des Fremden in ihren Religionsunterricht aufnehmen. Eine Herausforderung sieht sie darin, Differenzkonstruktionen sensibel aufzunehmen.

Die präsentierten Aussagen der Studierenden können verdeutlichen, dass fast alle angehenden Religionslehrkräfte nach der Intervention „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ im Vergleich zum Zeitraum vor der Intervention eine Sensibilität für den Umgang mit Othering entwickeln konnten, weil, wie aufgezeigt, die meisten Studierenden eine aus religionspädagogischer Sichtweise sinnvolle Handlungsoption als konkretes unterrichtliches Vorgehen in der Gruppendiskussion nach der Intervention anführen konnten.

5. Diskussion: Umgang mit Othering im Kontext religiöser und interreligiöser Bildungsprozesse – Potenziale im digitalen Lernen am Beispiel von Erklärvideos

Die theoretische Annäherung an den Terminus 'Othering' und die empirische Analyse des Datenmaterials haben gezeigt, dass das Phänomen 'Othering' die Erscheinung des Fremdmachens einer Person oder Personengruppe in negativer Absicht in Bezug auf die Dimensionen Zeit, Raum und Körper cha-

rakterisieren kann (Freuding, 2022, S. 49). Durch die Kategorisierung in 'fremde' und 'eigene' Eigenschaften, die auf die Religion bzw. Weltdeutung zurückgeführt werden, kann sich eine defizitäre Wahrnehmung von Vielfalt ausbilden, die angesichts der 'Vereindeutigung der Welt' die Verarmung der Wahrnehmungsfähigkeit in hochkomplexen Gesellschaften anzeigen kann (Bauer, 2018).

Um dieser defizitären Wahrnehmung von Vielfalt und mangelhaft ausgebildeter Ambiguitätsakzeptanz konstruktiv zu begegnen, kann die Religionspädagogik den Othering-Diskurs nutzen, um weitere theoretische Reflexionen anzuregen und bei den Lernenden eine intendierte Bereitschaft zur Selbstreflexion im Kontext vielfaltssensibler Bildung zu erzielen, die sich im 'Sich-selbst-über-die-Schulter-schauen' ausdrücken kann (Boschki).

Um diesen Diskurs fortzuführen, kann sich der Terminus des 'Othering' aus theoretischer und unterrichtspraktischer Perspektive eignen. Zudem kann auf bereits bestehende und diskutierte Termini wie der des Anderen (Gondek, 2001), der Alterität (Grümme, 2007), des Umgangs mit Ambigen (Meyer, 2019) und des relationalen Subjektverständnisses (Boschki, 2017) zurückgegriffen werden, um zu einer religionspädagogischen Haltung bei den Lernenden zu führen (Gaus, 2023), die sich bewusst sind, dass das fragmentarische Selbst zutiefst auf positiv gestaltete Beziehungen verwiesen ist (Boschki, 2003).

Als eine konkrete Handlungsoption kann aus empirischer Sicht das digitale Lernen mit Erklärvideos in Betracht kommen, weil die Lernenden in diesem konstruktivistisch und subjektorientierten Lernansatz subjektive Theorien über den Umgang mit religiöser Vielfalt äußern können. Diese Mindsets der Lernenden können durch die Begleitung von Hochschullehrern zum Beispiel im interreligiösen Teamteaching reflektiert werden (Wenig, 2022), um eine religiöse Denk- und Sprachsensibilität zu fördern, welche von angehenden Religionslehrkräften als erwartet wird (Gronover et al., 2022, S. 54; Riegel et al., 2021, S. 13).

Mit diesem Vorgehen der reflektierten Videoproduktion können überdies die Elementarisierung von Inhalten, die theologische und lebensweltliche Deutung, die Auseinandersetzung mit individueller Religiosität bzw. Positionalität und die Entwicklung von Erklärungsmustern durch Lernende eingeübt werden, auch wenn hierfür von Seiten der Studierenden eine hohe Motivation über den gesamten Projektverlauf hinweg erforderlich ist.

Über die Projektdauer müssen Inhalte und deren Darstellung in Gruppenarbeit konsensuell verhandelt werden, um ein adressatengerechtes Bildungsprodukt für Schüler*innen produzieren zu können. Um Religion nicht ausschließlich als Differenzkategorie zu konzeptualisieren, erscheinen das interreligiöse Teamteaching sowie die Exkursion in eine Moschee, das heißt konkrete Begegnungsmöglichkeiten ebenso im digitalen wie analogen Lernen (Mesanovic, 2023), als entscheidend, damit Studierende Kategorien wie Migration, Sprache, Ethnie, Schulbildung und Gender (Grümme, 2017, S. 358f.; Grümme, 2021, S. 85-105) in jeweils angemessener Komplexität in der Produktion ihrer Erklärvideos gestalten können.

Auf den Schulkontext bezogen kann dies bedeuten, die individuelle Religiosität und die subjektiven Theorien der Schüler*innen in Hinblick auf fremdmachende Äußerungen im Religionsunterricht konsequent zu prüfen und mit vielfaltssensiblen Unterrichtsmaterial konstruktiv zu reflektieren (Sajak, Kamçili-Yildiz & Schlick-Bamberger, 2022).

Unter Bezugnahme auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften können die Ergebnisse implizieren, auf die Erfordernis eines Initiierens subjektorientierter und konstruktivistischer Lernprozesse verstärkt aufmerksam zu machen, welche in analogen, aber verstärkt auch in digitalen Lernformen eingelöst werden können (Ratzke & Meyer, 2022, S. 55).

Limitierend gilt es anzufügen, dass die im Rahmen dieses Beitrags angedeutete Inhaltsanalyse lediglich eine Auswahl einzelner Aussagen von Studierenden aus einem größeren Forschungsprojekt darstellt, die bisher als vorläufig und im Sinne qualitativer Forschung nicht als allgemeingültig interpretiert werden können.

Als in diesem Zusammenhang fortbestehende Desiderate lassen sich die weitere theoretische Fundierung und empirische Forschung zu Othering sowohl im Religionsunterricht als auch in der Hochschullehre und der Katechese anführen, die speziell an der persönlichen Biografie von Fremdheitserfahrungen der Lernenden (Freuding, 2022, S. 375) sowie an einer politisch-herrschaftskritischen Bildung ansetzen können (Herbst, 2022, S. 507-509).

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan (2021). Sprachsensibler Religionsunterricht - Grundlagen und konzeptionelle Klärungen. In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümmel, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernhard Schröder & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht* (JRP, 37) (S. 14-29). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666703034.14>
- Bauer, Thomas (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Ditzingen: Reclam.
- Boehme, Katja & Krobath, Thomas (2020). Interreligiöses Begegnungslernen in der Ausbildung von Religionslehrkräften in Heidelberg und Wien. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(1), 181–191. <https://doi.org/10.1515/zpt-2020-0020>
- Boehme, Katja (2023). *Interreligiöses Begegnungslernen: Grundlegung einer interdisziplinären Didaktik*. Freiburg: Herder Verlag.
- Boschki, Reinhold (2003). "Beziehung" als Leitbegriff der Religionspädagogik: Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. *Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen*, 13. Ostfildern: Schwaabenverlag.
- Boschki, Reinhold (2017). Art. Subjekt. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*, 1-13.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage) (Springer-Lehrbuch). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Fabricius, Steffi (2022). Art. Positionalität, Lehrende. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*, 1–15.
- Freuding, Janosch (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering: Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung*. *Religionswissenschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Freuding, Janosch & Lindner, Konstantin (2022). Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak & Henrik Simojoki (Hg.), *Stereotype - Vorurteile – Ressentiments: Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (Religiöse Bildung kooperativ, Band 1) (S. 89-106). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737013468.89>
- Garcia Sobreira-Majer, Alfred; Abuzahra, Amani; Hafez, Farid & Ritzer, Georg (2014). Interreligiöses Lernen in Begegnung: Evaluation von Begegnungslernen in der Religionslehrer/innenausbildung. In Thomas Krobath & Georg Ritzer (Hg.), *Ausbildung von ReligionslehrerInnen: konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig*. (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 9) (S. 155-186). Wien: LIT.
- Gondek, Hans-Dieter (2001). *Jacques Lacan - Wege zu seinem Werk*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gronover, Matthias; Ambiel, David; Riegel, Ulrich; Brügge-Feldhake Malte; Jumpertz, Sophia; Krämer, Maximilian & Boschki, Reinhold (2022). Subjektive Theorien zu religiöser Vielfalt von katholischen Religionslehrkräften: Eine explorative Studie. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 45(1), 45–56. <https://doi.org/10.20377/rpb-160>

- Gaus, Edeltraud (2023). *Religion unterrichten als Haltung. Verständnis des professionellen Handelns der Religionslehrperson* (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, Band 58). Berlin, Münster: LIT.
- Grümme, Bernhard (2007). *Vom Anderen eröffnete Erfahrung: Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft*. Freiburg: Herder.
- Grümme, Bernhard (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik: Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg: Herder.
- Grümme, Bernhard (2021). *Praxeologie: Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Freiburg: Herder.
- Hartung, Johanna & Kosfelder, Joachim (2019). *Sozialpsychologie* (4., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Herbst, Jan-Hendrik (2022). *Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven*. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 31). Paderborn: Ferdinand Schöningh, Brill Deutschland. <https://doi.org/10.30965/9783657795482>
- Käbisch, David; Pirker, Viera (2023). Virtuelle Realitäten, ambivalente Narrative und fiktive Entscheidungssituationen. Konturen einer digitalen Didaktik der Multiperspektivität. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 75(2), 182-197. <https://doi.org/10.1515/zpt-2023-2006>
- Kumlehn, Martina (2021). Zwischen Babel und Pflingsten: Übersetzen zwischen Sprachwelten als Kernaufgabe sprachsensibler Theologie. In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht* (JRP, 37) (S. 30-41). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666703034.14>
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lévinas, Emmanuel (1995). *Zwischen uns: Versuche über das Denken an den Anderen*. München: Hanser.
- Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mesanovic, Mevlida (2023). *Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043902-3>
- Meyer, Karlo (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666720062>
- NRW Diversity (2023). *Diversity and Inclusion in the Classroom*. Abgerufen von <https://www.schulministerium.nrw/weiterbildungsprogramm-diversity-and-inclusionclassroom-der-fulbright-kommission> [08.03.2023].
- Philipp, Laura & Kaloudis, Anke (2020): Relithek.de - Ein Multimediaportal zur (inter-)religiösen Verständigung und Bildung. *rpi-Impulse*, 3(20).
- Ratzke, Christian (2021). *Hochschuldidaktisches Interreligiöses Begegnungslernen - eine empirisch explorative Studie zum Potenzial interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Ethik- und Religionslehrer_innen*. Münster: Waxmann.
- Ratzke, Christian & Meyer, Guido (2022). Interreligiöse Kompetenzentwicklungen durch Erklärvideos: Diskussion von Potenzialen und Herausforderungen eines digitalen Lernformats. *Religionspädagogische Beiträge*, 45(3), 45-59. <https://doi.org/10.20377/rpb-225>
- Riegel, Ulrich; Gronover, Matthias; Ambiel, David; Brügge-Feldhake, Malte; Jumpertz, Sophia; Krämer, Maximilian & Boschki, Reinhold (2021). Die Thematisierung religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht. Eine explorative Videostudie. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 25(1), 25-40. Abgerufen von <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-021-01061-0> [08.03.2023].
- Rosenzweig, Franz (1984). Die Schrift und Luther. In Karl Thieme (Hg.), *Die Schrift: Aufsätze, Übertragungen und Briefe* (S. 51-80). Königstein/Ts.: Jüdischer Verlag Athenäum.
- Sajak, Clauß-Peter (2018). *Interreligiöses Lernen*. Darmstadt: WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sajak, Clauß-Peter (Hg.) (2022). *Theologie elementar: Zentrale Themen für das Lehramtsstudium fachwissenschaftlich erschlossen*. Darmstadt: wbg Academic.

- Sajak, Clauß-Peter; Kamçılı-Yıldız, Naciye & Schlick-Bamberger, Gabriela (2022). *Kippa, Kelch, Koran: mit religiösen Gegenständen Judentum, Christentum und Islam erschließen: Unterrichtseinheiten und Fotokarten für die Grundschule: für Religions- & Ethikunterricht*. München: Don Bosco Medien.
- Schweitzer, Friedrich (2014). *Interreligiöse Bildung: Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich (2022). Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch. In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religion subjektorientiert erschließen* (JRP, 38) (S. 18-32). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, Friedrich; Ulfat, Fahimah & Boschki, Reinhold (Hg.) (2021). *Dialogisch – kooperativ – elementarisiert: Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sejdini, Zekirija, & Kraml, Martina (2022). Subjektorientierung am Beispiel interreligiöser Bildungsprozesse. In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religion subjektorientiert erschließen* (JRP, 38) (S. 178-191). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666703287.178>
- Unser, Alexander (2019). *Social inequality and interreligious learning: an empirical analysis of students' agency to cope with interreligious tasks* (Empirische Theologie, 32). Münster: LIT.
- Unser, Alexander (2022). Über Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypen durch interreligiöses Lernen. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak & Henrik Simojoki (Hg.), *Stereotype - Vorurteile - Ressentiments: Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (Religiöse Bildung kooperativ, Band 1) (S. 147-164). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737013468.147>
- Wenig, Eva (2022). *Christlich-islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Eine Studie zu einem religionskooperativen Unterrichtsetting als Basis interreligiöser Lernprozesse*. Graz: unipress.
- Widmer, Peter (2001). Zwei Schlüsselkonzepte Lacans und ihre Bedeutsamkeit für die Praxis. In Hans-Dieter Gondek (Hg.), *Jacques Lacan-Wege zu seinem Werk* (S. 15-48). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Willems, Joachim (2011). *Interreligiöse Kompetenz: Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.