pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Ulfat, Fahimah

# Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44 (2021) 1, S. 22-25*

Quellenangabe/ Reference:
Ulfat, Fahimah: Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44 (2021) 1, S. 22-25 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-237936 - DOI: 10.25656/01:23793; 10.31244/zep.2021.01.05

*https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-237936*
*https://doi.org/10.25656/01:23793*

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

*https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil*

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

ZEP
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

1/2021
44. Jahrgang

# Religion und Globales Lernen

Religiöse Bildung als Dimension Globalen Lernens

Globales Bewusstsein und religiöse Identität: Positionen evangelischer Schülerinnen und Schülern in vier Kontinenten

Repräsentationen des Globalen Südens in der religiösen Bildung am Beispiel des Schulbuchs „Kursbuch Religion“

Religiöse Bildung in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik

Inklusive Exklusion durch Religion in Indien – hindu-nationalistische Tendenzen als Alarmsignal für die Weltgemeinschaft am Beispiel der National Education Policy

Nachhaltigkeit religiöser Bildung am Beispiel internationaler Studienreisen im Kontext theologischer Hochschullehre

Konfessionslosigkeit und Globalisierung: Eine neue Herausforderung für die religionspädagogische Forschung

WAXMANN

# Editorial

Religion kann einen besonderen Stellenwert in einer ausdifferenzierten Weltgesellschaft einnehmen: Als Sozialitäten und Institutionen stehen sie für Gemeinschaft(en) zwischen lokaler Verankerung und weltumspannenden Bezugnahmen; sie gestalten ein Kommunikationsnetz mit Ansprüchen auf Universalität und können dabei auch der Differenzsetzung dienen. Religion ist ein Angebot für Religiosität: Sie ermöglicht die Erfahrung und Versprachlichung grundlegender Fragen des Menschen nach dessen Leben in der Welt. Des Weiteren bietet sie Ausdrucksformen für Sinnbezüge. Angesichts dieser weitreichenden Verwicklungszusammenhänge werden Religion und Religiosität im Hinblick auf Globales Lernen in dieser Ausgabe fokussiert: Sie werden als wichtige Referenzrahmen für die Gestaltung von Bildungslandschaften in den Blick genommen. Formale (z. B. Schule) und non-formale (z.B. Kirchengemeinde) Bildungsorte werden hinsichtlich ihres Spannungsverhältnisses zwischen lokaler Gebundenheit und globaler Bezüge untersucht. Über die verschiedenen Beiträge hinweg kristallisiert sich heraus, dass Pädagoginnen und Pädagogen die Aufgabe zukommt, religionsbezogene Objektivationen für eine glokale Lerndimension zu erschließen und sie im Kontext unterschiedlicher Bildungsmodalitäten für Lern- und Bildungsprozesse fruchtbar zu machen. Vor dem Hintergrund, dass in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend mehr Menschen aus der Kirche austreten, und entsprechend nicht mehr in religionsbezogene formelle Kontexte eingebunden sind, wird auch der Aspekt der Konfessionslosigkeit für Fragen des Globalen Lernens aufgegriffen. Dieser, hier eingangs nachgezeichnete thematische Rahmen wird in der ersten ZEP-Ausgabe dieses Jahres, die den Titel „Religion und Globales Lernen" trägt, mit den folgenden Artikel konkretisiert:

Im einführenden Artikel argumentiert *Henrik Simojoki*, dass die beiden Diskurse religiöse Bildung und Globales Lernen in ihrer Wissenschaftsgeschichte nunmehr aufeinander verweisen. Darauf aufbauend konturiert der Autor in diesem Zusammenhang entsprechende Anschlussperspektiven für die (religions-)pädagogische Tätigkeit.

*Martin Affolderbach* und *Evi Plötz* haben Äußerungen von Jugendlichen aus vier Kontinenten dahingehend untersucht, über welche Vorstellungen globaler Zusammenhänge ebendiese verfügen und welche Rolle religiöse Überzeugungen für die verschiedenen Ausprägungen der Vorstellungen spielen. Sie zeigen mit ihrer Untersuchung auf, dass bei Jugendlichen die religiöse Begründung von Werten einen durchaus bedeutsamen Anteil hat. Die an der Erhebung teilnehmenden Jugendlichen waren bzw. sind alle Teil eines global umspannenden Bildungsnetzwerkes.

*Julia Henningsen* hat die Religionsbuchreihe „Kursbuch Religion" untersucht und genauer in Blick genommen, welche Repräsentationen des Globalen Südens sich in den bildlichen Darstellungen dokumentieren. Die Ergebnisse geben Aufschluss über historische Entwicklungen und werden vor dem Hintergrund postkolonialer Theorien diskutiert. Auf dieser Grundlage werden Anregungen für die (Weiter-)Entwicklung von Lernmaterialen in Schulbüchern gegeben.

Welche Grenzziehungsdynamiken lassen sich seitens der Mitglieder einer Mehrheitsgesellschaft gegenüber der muslimischen Minderheit beobachten? *Fahimah Ulfat* greift diese Frage auf: In ihrem Beitrag arbeitet die Autorin heraus, wie im Kontext von Religionspädagogik diese Grenzziehungsdynamiken für Bildungsprozesse fruchtbar bearbeitet werden können.

*Gregor Lang-Wojtasik* arbeitet die sich auf religionsspezifische Axiome stützende National Education Policy (2019) der indischen Regierung durch und reflektiert deren Konsequenzen für eine religions- und differenzsensible weltgesellschaftliche Bildung. Angesichts der Verschiebung ehemals offener formulierten Maßstäbe beleuchtet er die Tragweite der National Education Policy für Exklusions- sowie Inklusionsprozesse.

*Judith Könemann* erörtert die Effektivität von universitärer Hochschullehre, um Lern- und Bildungsprozesse bei Studierenden im Kontext des Globalen Lernens zu initiieren. Dabei kann die Autorin aufzeigen, das universitäre Bildungs- sowie Lernmomente eine hohe subjektive Bedeutung bei Studierenden genießen, die wiederum deren theologisches Selbstverständnis prägen können.

Abschließend geht *David Käbisch* der Frage nach, welche neuen Herausforderungen sich für die religionspädagogische Forschung ergeben, wenn das Thema „Globalisierung" im Kontext von Konfessionslosigkeit fokussiert wird.

Wir wünschen eine interessante Lektüre!

*Caroline Rau & Susanne Timm*
Bamberg, im März 2021
doi.org/10.31244/zep.2021.01.01

**Impressum**
ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

**Herausgeber:**
Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

**Schriftleitung:**
Annette Scheunpflug

**Technische Redaktion:**
Caroline Rau (verantwortlich), Jana Costa (Rezensionen), Johanna Müller (Schlaglichter)

**Redaktionsanschrift:**
ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

**Verlag:**
Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

**Begründet von:** Alfred K. Treml (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

**Lizenz:** Die Beiträge erscheinen online unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0. Sie bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem/der Nachnutzer/-in, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen/der jeweiligen Rechteinhaber/-in zu klären.

**Ehemals in der Redaktion:** Barbara Asbrand, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Karola Hoffmann, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter. **Aktuell in der Redaktion:** Achim Beule, Claudia Bergmüller-Hauptmann, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Susanne Höck, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt.

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, Paula Brauer: brauer@waxmann.com

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

**Titelbild:** © VectorMine, Adobe Stock

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

44. Jahrgang, Heft 1, 2021
ISSN 1434-4688
doi.org/10.31244/zep.2021.01

# ZEP

## Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

1'21

Themen 4 **Henrik Simojoki**
Religiöse Bildung als Dimension Globalen Lernens

10 **Martin Affolderbach/Evi Plötz**
Globales Bewusstsein und religiöse Identität: Positionen evangelischer Schülerinnen und Schülern in vier Kontinenten

16 **Julia Henningsen**
Repräsentationen des Globalen Südens in der religiösen Bildung am Beispiel des Schulbuchs „Kursbuch Religion“

22 **Fahimah Ulfat**
Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik

26 **Gregor Lang-Wojtasik**
Inklusive Exklusion durch Religion in Indien – hindu-nationalistische Tendenzen als Alarmsignal für die Weltgemeinschaft am Beispiel der National Education Policy

33 **Judith Könemann**
Grenzüberschreitend Theologie treiben: Zur Nachhaltigkeit religiöser Bildung am Beispiel internationaler Studienreisen im Kontext theologischer Hochschullehre

39 **David Käbisch**
Konfessionslosigkeit und Globalisierung: Eine neue Herausforderung für die religionspädagogische Forschung

VIE 43 FutureLearningCamp: Virtuelle Welten, Globalisierung, Nachhaltigkeit – digitale Lernwelten für eine zukunftsfähige Bildung

45 Rezensionen

47 Schlaglichter

WAXMANN

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
44. Jahrgang 2021, Heft 1, S. 22–25; Waxmann
doi.org/10.31244/zep.2021.01.05
CC-BY-NC-ND 4.0

Fahimah Ulfat

# Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik

## Einleitung

Globalisierung zeigt sich an unterschiedlichen Phänomenen und in unterschiedlichen Dimensionen. Eine Folge von Globalisierung ist Migration. Durch Migration werden Räume entgrenzt, was zu einer kulturellen und religiösen Pluralität sowie zur Zunahme von Heterogenität führt (vgl. Asbrand & Scheunpflug, 2005, S. 268). „Die Vielfalt von Religionen und religiösen Orientierungen ist […] eines der konstitutiven Elemente migrationsbedingt pluraler Gesellschaften" (Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016, S. 298).

Aus einer religionspädagogischen Perspektive ist der Umgang mit unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen, Haltungen und Einstellungen ein wesentliches Lern- und Bildungsziel. Die öffentliche Wahrnehmung des Islam spielt vor allem nach den islamistischen Anschlägen von 9/11 eine bedeutsame Rolle für den pädagogischen Diskurs um die Anderen, da diese Anschläge eine „Erschütterung einer als sicher geglaubten „westlichen Weltordnung" ausgelöst haben (ebd., S. 299). Auf die Aspekte der Differenzsetzung und Grenzziehungsdynamiken wird im folgenden Beitrag der Fokus gelegt. Dabei wird aus postkolonialer Perspektive das Phänomen des Otherings in den Blick genommen.

Die Islamische Religionspädagogik muss sich in kritischer Weise mit hegemonialen Ausprägungen von Diskursen in Bezug auf Religion in der Welt und Prozesse des Otherings auseinandersetzen, sie verstehen und bildungstheoretisch verarbeiten. Dabei kann die postkoloniale Theorie einen Zugang bieten, da sich diese Theorie mit der epistemischen Gewalt befasst, die die koloniale Herrschaft sicherte und moralisch legitimierte. „Untersucht wird deswegen im Kontext der postkolonialen Theorie eine Gewalt, die direkt mit der Wissensproduktion und auch -vermittlung im Zusammenhang steht. Insoweit werden pädagogische Fragestellungen unmittelbar davon berührt" (Castro Valera, 2016, S. 153).

Es stellt sich die Frage, welche Auswirkungen Grenzziehungsdynamiken der Akteur/-innen auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft und auf Seiten der ausgegrenzten Gruppe (hier die muslimische Minderheit) für die Bildungslandschaft haben. Religionspädagog/-innen sind herausgefordert, bei der Gestaltung von Lernlandschaften die Spannungsverhältnisse aufzugreifen und Impulse anzubieten, die weder zu Selbst- noch zu Fremdausgrenzungen führen. Das beinhaltet aber auch, problematische Überzeugungshaltungen (z.B. rassistische, fundamentalistische, extremistische Werthaltungen) bei Bildungspartizipierenden entgegenzuwirken und zwar durch eine diskriminierungskritische und differenzsensible religionspädagogische Arbeit, die nicht einseitig, sondern symmetrisch ist.

## Globalisierung und transnationale Migration

Nach Naika Foroutan ist transnationale Migration ein selbstverständliches Zeichen der globalisierten Welt (Foroutan 2010, S. 9). Migration löst „Prozesse der Transformation natioethnokultureller Selbstverständnisse von Individuen und Gesellschaft[en] aus" bzw. verstärkt diese (Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016, S. 294).

Mindestens 20 % der in Deutschland lebenden Menschen, ihre Eltern oder Großeltern haben Migrationserfahrung. Ein großer Teil der Migrant/-innen hat eine muslimische Religionszugehörigkeit, aber auch Angehörige des orthodoxen Christentums machen einen nicht unerheblichen Anteil aus. Bei einem Drittel der Menschen mit Migrationshintergrund ist Migration sogar keine selbsterlebte Erfahrung mehr. Aber durch Merkmale wie Aussehen, Kleidung oder Namen bleibt bei ihnen Migration als ein „Element der biografischen Kernnarration" bestehen (Foroutan, 2010, S. 10).

Der aktuelle Policy Brief „Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?" des Forschungsbereichs beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) macht deutlich, dass unabhängig von der Herkunft sich Menschen mit sichtbarem Migrationshintergrund häufiger diskriminiert fühlen als Zugewanderte, deren Erscheinungsbild sich nicht durch natürliche Merkmale wie Hautfarbe oder kulturelle Merkmale wie Kopftuch von der Mehrheitsbevölkerung unterscheidet (vgl. SVR-Forschungsbericht 2018). Die Untersuchung zeigt, dass Menschen mit sichtbarem Migrationshintergrund zu 48 % von erlebter Benachteiligung berichten. Die

Prozentzahl steigt, wenn sie zusätzlich mit Akzent Deutsch sprechen, sie sinkt auf 17 %, wenn sich Zugewanderte äußerlich nicht von der Mehrheitsbevölkerung unterscheiden. Die Religionszugehörigkeit spielt ebenfalls eine Rolle. So berichten Zugewanderte muslimischen Glaubens deutlich häufiger von Diskriminierung (55 %) als Zugewanderte mit christlicher (29 %) oder ohne Religionszugehörigkeit (32 %) (vgl. ebd.). Das kann darauf zurückgeführt werden, dass das Verhältnis von Religionen in der Alltagswelt vorstrukturiert ist: „Es gibt in der öffentlichen Wahrnehmung und Darstellung ‚gute' und ‚schlechte' Religionen, d.h. Grenzziehungen sowie Zuordnungsschemata, die unabhängig von der Bedeutung von Religion und Religiosität für die Einzelnen greifen. Der Islam steht in dieser Ordnungspolitik derzeit, anders als der Buddhismus oder Hinduismus, ganz auf der negativen Seite" (Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016, S. 296).

## Postkoloniale Theorie und ihre Perspektiven für Bildung

Die heutige Situation in Europa wird durch das Erbe des Kolonialismus stark beeinflusst: „Vom Klimawandel bis zur angeblichen ‚Flüchtlingskrise', von den gesellschaftlichen Kontroversen um die Rolle von Religion bis hin zu Fragen von Minderheitenrechten und Staatsbürgerschaft: überall hat die Jahrhundertelange koloniale Herrschaft Spuren hinterlassen, die in der gegenwärtigen geopolitischen Situation vielleicht sichtbarer denn je sind" (Castro Valera & Dhawan, 2020, S. 7f.). So plädieren María do Mar Castro Valera und Nikita Dhawan dafür, postkoloniale Perspektiven in wissenschaftlichen Arbeiten nicht mehr zu vernachlässigen, um die Interdependenzen und Verflechtungen zwischen „Vergangenheiten und Zukünften" zu verstehen und die Auswirkungen der rassistischen und kolonialistischen Vergangenheit auf unsere Gegenwart ernst zu nehmen (ebd., S. 8). Kolonialismus und der damit zusammenhängende Imperialismus sind nicht als europäisches Phänomen zu denken, sondern als ein europäisches und außereuropäisches Gesamtphänomen, wobei die historischen Prozesse nicht als lineare Entwicklungen betrachtet werden, sondern als komplexe Prozesse und Praktiken mit Brüchen und Widersprüchen (vgl. ebd., S. 24).

Postkoloniale Theorie analysiert „die hegemoniale Wissensproduktion, die epistemische Gewalt und […] die normalisierte Produktion von Bildungsferne" (Castro Valera, 2016, S. 152). Für die (religions)pädagogische Reflexion im Zeitalter der Globalisierung ist das Zusammenspiel von Bildung und Macht wesentlich, denn in dieser Perspektive ist Wissen immer gebunden an bestimmte Macht- und Herrschaftsstrukturen. Von den gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen hängt es ab, wer in der hegemonialen Position ist, Menschen entlang bestimmter Merkmale zu markieren und sie auf diese Merkmale stereotypisierend und essentialisierend zu reduzieren. Die Bilder und Stereotype der hegemonialen Position finden Eingang in das „gesellschaftlich ‚gültige' Wissen" (Foroutan & İkiz, 2016, S. 143). Diese stereotypen Bilder sind nach Naika Foroutan und Dilek İkiz soziale Repräsentationen, in denen Bedeutungen in einem sozialen Prozess diskursiv produziert werden. „Die Wirkmächtigkeit von Diskursen zeigt sich darin, dass sie über Wissen machtvoll ‚Wahrheiten' produzieren und transportieren, und somit die Wahrnehmung und Interpretation von sozialer ‚Wirklichkeit' beeinflussen" (ebd.). Die Dominanzverhältnisse in einer Gesellschaft haben hegemoniale Wissensproduktion und epistemische Gewalt zur Folge, die vor allem im Bereich der Bildung destruierende Folgen haben können.

Edward Said hat in seinem Werk Orientalism (vgl. Said, 1978) eindrücklich dargelegt, „wie die Herstellung und Bereitstellung eines spezifischen Wissens der kolonialen Beherrschung dienlich war und gleichzeitig derselben ermöglichte, ein Wissen über den Orient zu etablieren, das den Orient als Antagonist des Okzidents diskursiv hervorbrachte. In Konsequenz stand fortan das Bild eines ‚barbarischen und unberechenbaren Orients' einem des ‚zivilisierten und kalkulierbaren Okzidents' gegenüber" (Castro Valera, 2016, S. 153–154). Orientalismus ist nach Said ein hegemonialer europäischer Diskurs, der den Einheimischen neu definiert und damit imperiale Macht demonstriert. Said verwendete das Konzept des „Othering" (Zum-Anderen-machen), mit dem er zeigt, wie das europäische „wir" als überlegen und souverän und das orientalische „Andere" als different und unterlegen konstruiert und festgesetzt werden (vgl. ebd., S. 154). Damit werden die anderen zu einem Objekt gemacht, das untersucht werden kann. In der Beschreibung des Untersuchungsobjekts sind nach Said die hegemonialen Vorstellungen Europas eingeflossen, die die Vorstellungen von Ländern wie Ägypten, Indien oder auch der Türkei bestimmen (vgl. ebd., S. 155). Das koloniale Wissen fand aber auch Eingang in das Selbstverständnis der Kolonisierten.

Hegemoniales Wissen, das durch eine machtvolle Bezeichnungs- und Abgrenzungspraxis gekennzeichnet ist und im gesellschaftlichen Diskurs konstruiert wird, muss nach Gayatri Chakravorty Spivak (vgl. Spivak, 1993) hinterfragt werden, um die Machteffekte darin zu analysieren, indem verdeutlicht wird, wie Wahrheiten und Weltsichten konstruiert wurden. Wissensproduktion ist also kein harmloses Unterfangen, sie ist auch nicht unhinterfragt zu übernehmen, sondern sie muss immer wieder einer Überprüfung unterzogen werden, denn Weltsichten sind immer verschiedene Lesarten und keine unumstößlichen Wahrheiten (vgl. Castro Valera, 2016, S. 161).

## Religiöses Othering

Nicht zuletzt ist die Wahrnehmung der Muslim/-innen als „Andere" stark durch orientalistische Zuschreibungen geprägt, die nach Said zu einer Teilung zwischen Ost und West geführt hat, die imaginativ war und dem Ziel der Beherrschung diente. Aufgrund der Fokussierung auf Religion wird der Orient in den letzten Jahren mit dem Islam gleichgesetzt, so Lingen-Ali und Mecheril. Dieser Prozess hat zur Folge, dass ein kollektives „Wir" und ein kollektives „die Anderen" anhand der Kategorie Religion konstruiert werden: „Subjekte werden so einem bestimmten religiösen Kollektiv (dem *Islam*) zugeordnet, sie werden als homogene Gruppe konstruiert, die als grundsätzlich anders als die *eigene* Gruppe wahrgenommen wird. Der Islam wird zur *anderen*, zur *fremden* Religion" (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 19). Jugendliche werden mit Hilfe der „sozialen Deutungs- und Identifikationspraxis Religion" als Muslim/-innen hergestellt bzw. „muslimisiert" oder muslimischer gemacht als sie sind. Das kann auch dazu führen, dass sie sich selbst „mus-

limisieren“ (ebd., S. 20). Die „Muslimisierung“ muslimischer Migrantinnen und Migranten hat religiös und ethnisch aufgeladene Zuschreibungen zur Folge und fungiert als symbolische Differenzlinie zwischen „Wir“ und „Ihr“, auch im schulischen Raum (vgl. Lingen-Ali, 2013).

Die Epistemologie, die hinter dieser und anderen Fragen steckt, ist nach Lingen-Ali und Mecheril die Annahme, dass es hier eine essenzielle Differenz zum Anderen gibt (Islam & Muslim/-innen), die wie auch immer bearbeitet werden muss (vgl. Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 20). Diese essenzielle Differenz zum Anderen wird auch über einen Gegensatz zum christlichen Glauben hergestellt, wie Rainer Möller zeigt: „In gesellschaftlichen Diskursen wird zunehmend populärwissenschaftliches Wissen über ‚den‘ Islam als ‚fremder‘ Religion produziert und in einen fundamentalen Gegensatz zu säkularen Weltanschauungen und zum christlichen Glauben als der ‚eigenen‘ Religion gestellt“ (Möller, 2017, S. 48). Freilich gibt es auch differenzierte Diskurse, die weder den Islam verdinglichen noch Muslim/-innen über einen Kamm scheren (vgl. z. B. Bauer, 2011, 2018; Griffel, 2018). Dennoch ist dieser populärwissenschaftliche Diskurs einer der dominantesten in Deutschland, der auch in institutionelle Kontexte und pädagogische Praxen eingeht, wie Forschungen zeigen (vgl. z.B. Kul, 2013; Lingen-Ali, 2012; Shooman, 2014; Rose, 2010; Nguyen, 2013).

Muslim/-innen sind in dieser Lesart eine homogene Gruppe, denen bestimme Merkmale zugewiesen werden. Der Islam ist ihr wesentliches Differenzierungsmerkmal, wodurch gesellschaftliche und soziale Verhältnisse begründet werden (vgl. Lingen-Ali/Mecheril 2016, S. 22). Nun finden sich Phänomene wie häusliche Gewalt, Homophobie, Unterdrückung von Frauen usw. natürlich auch bei Menschen mit muslimischer Religionszugehörigkeit. Und natürlich stehen solche Praktiken auch mit religiösen Einstellungen und Haltungen in Verbindung. Die verheerende Wirkung der Vorstellung des Islams als einer essenziell anderen Religion besteht darin, solche Phänomene auf die Kategorie Religion zu reduzieren, mit dem Muslimsein an sich gleichzusetzen und von einer in dieser angenommenen anderen Essenz verankerten Unveränderlichkeit dieser Konstruktion auszugehen. Durch eine Reduktion von Menschen mit muslimischem Glauben auf die Kategorie andere Religion, die ihrem Wesen vermeintlich inhärent ist, wird eine symbolische Grenze geschaffen, die Exklusion und Dominanz legitimiert, ganz ähnlich einer hegemonialen Zuordnungspraxis (ebd.). Innerislamische Diversität, die durch zahlreiche Studien belegt wird, wird im öffentlichen Diskurs ignoriert (vgl. z.B. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006; Nökel 2007; Gerlach 2006; Tressat 2011). Andere Kategorien, wie Klasse, Geschlecht, Sexualität, Kultur, Ethnie oder ökonomische Verhältnisse werden bei der Konstruktion der „anderen Religion“ erst gar nicht in Betracht gezogen, weil ihre Irrelevanz angesichts der epistemischen Wucht des Konstrukts selbstevident erscheint.

## Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik

Für die religionspädagogische Arbeit stellt sich die Frage, welche Auswirkungen Erfahrungen des Othering auf muslimische Kinder und Jugendliche haben und wie eine Islamische Religionspädagogik Lernlandschaften gestalten kann, um den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zu schaffen, mit Grenzziehungsdynamiken und Stereotypenbildungen reflektiert und konstruktiv umzugehen.

Die Konstruktion von Islam und Westen als vermeintlich inkompatible Gegensätze, von denen einer höherwertiger, entwickelter, emanzipierter, zivilisierter, vernünftiger und moderner ist als der andere, kann ein dichotomes Selbst- und Fremdbild bei muslimischen Kindern und Jugendlichen erzeugen (vgl. Attia, 2013). Das kann dazu führen, dass sich diese muslimischen Kinder und Jugendlichen dementsprechend als eine Art kollektive muslimische Persönlichkeit verstehen, die die Konstruktion einer Fiktion von muslimischer Identität und einer muslimischen Kultur zur Folge hat. Die Reduzierung auf eine sog. muslimische Identität kann zu Widerstand und Rebellion führen und in Prozessen der Selbst- und Fremdausgrenzung enden.

Erfahrungen des Othering können dazu führen, dass *der* Islam auch als Differenzkategorie für muslimische Selbstabgrenzungen genutzt wird. Solche Selbstabgrenzungen haben zur Folge, dass sich religiöse „Wir-Gruppen“ („ingroup“) und „Sie-Gruppen“ („outgroup“) herausbilden. Die Gruppengrenzen werden durch „cultural stuff“ (Barth, 1969, S. 15) geschlossen, wie „Sprache, Ritual, Verwandtschaft, Lebensführung“ (Dahinden, Duemmler & Moret, 2010, S. 2).

Eine Grenzziehung über die Kategorie Religion führt in der Tendenz dazu, die eigene Religion als höherwertiger anzusehen als die der Anderen. Das Individuum, das zu dieser „ingroup“ gehört, wertet sich auf. Das kann dazu frühen, dass Jugendliche empfänglich werden für die Rekrutierung durch religiös extremistische oder fundamentalistische Netzwerke.

Muslimische Religionslehrkräfte sind dazu aufgefordert, eine Lehrpraxis zu entwickeln, die sensibel ist für hegemoniale Wissensproduktion und epistemische Gewalt. Dazu gehört, sich mit religiösen Grenzziehungsdynamiken und Stereotypenbildungen auseinanderzusetzen, um zu analysieren, wie auf subjektiver, struktureller, institutioneller und diskursiver Ebene Diskriminierung auf der Grundlage von religiösem Othering auftreten kann. Zudem gehört es zur professionellen Selbstreflexion, sich der eigenen Rolle als machtvolle/-r Akteur/-in bewusst zu werden und das eigene Verhältnis zur Religion zu reflektieren (vgl. Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016, S. 307).

Eine differenzsensible und diskriminierungskritische Lehrpraxis fragt danach, wie Ungleichheiten minimiert werden können. Allerdings darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass bei einer differenzsensiblen Vorgehensweise Differenzen auch ungewollt reproduziert werden können: „Bildungsprozesse in einem von Differenzen präformierten Kontext (re-)produzieren Ungleichheiten, wenn diese Differenzen nicht erkannt und anerkannt werden. Auf der anderen Seite reproduziert die Anerkennung von Unterschieden in einer doppelten Weise Machtverhältnisse: Die Anerkennung der anderen [...] anerkennt sie als andere, die sie nur in einer hierarchischen Ordnung [...] werden konnten, wodurch paradoxerweise diese hegemoniale Ordnung bekräftigt und bestätigt wird“ (Mecheril & Plößer, 2009, S. 20) Dieses Dilemma kann nicht aufgelöst werden, daher ist eine „kritisch-reflexive Thematisierung von Differenz“ notwendig (ebd., S. 196).

Unterrichtspraktisch wird empfohlen, Lernlandschaften zu konzipieren, mittels derer die Schüler/-innen die Möglichkeit erhalten, zunächst einmal Grenzziehungsdynamiken und Stereotypenbildungen wahrzunehmen. In einem zweiten Schritt ist es bedeutsam, zu hinterfragen, welche Auswirkungen diese Dynamiken des Otherings auf das eigene Selbstbild haben, und den sich daraus entwickelnden eigenen Konstruktionen des Anderen in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit auf den Grund zu gehen. Der Unterricht soll darauf abzielen, auf Seiten der Schüler/-innen eine Fragehaltung hervorzubringen, die Fremd- *und* Selbstreflexionsprozesse auslöst.

Zudem sollen die Lernlandschaften den Schüler/-innen die Möglichkeit bieten, Ursachen und Konsequenzen von hegemonialer Wissensproduktion und epistemischer Gewalt zu analysieren, d. h., der Reproduktion von machtvollen Unterscheidungspraxen auf die Spur zu kommen und die Ordnungen, die sie hervorbringen, zu problematisieren.

Dabei ist es wesentlich, auch die wechselseitigen Prozesse des Otherings und die Konsequenzen, die daraus resultieren, bewusst zu machen und Strategien mit den Schüler/-innen zu entwickeln, wie sie jenseits von binären Selbst- und Fremdausgrenzungen auf Prozesse des Otherings reagieren können. Es ist bei aller Berechtigung nicht ausreichend, Kritik an hegemonialen Zuschreibungen zu üben, sondern es ist darüber hinaus erforderlich, einerseits selbstkritisch die eigenen Praktiken zu hinterfragen und andererseits den Versuch zu unternehmen, die binäre Logik zu durchschauen und zu aufzubrechen, die zu dieser epistemischen Gewalt geführt hat.

Das kann dadurch erreicht werden, dass ein anderes Vokabular jenseits der Dichotomien konstruiert wird, beispielsweise, indem man bewusst nicht mehr von Grenzen spricht, sondern z.B. von Schnittstellen oder indem man auf dichotome Terminologien verzichtet und für sie diskursorientierte, offenere Ersatzbegriffe sucht (vgl. Engelbrecht, 2009). Dichotomes Denken und Sprechen führt unweigerlich zu Übervereinfachungen und Ideologisierungen. Eine differenzsensible und diskriminierungskritische Sprache kann hier helfen, machtvoll erzeugte Differenzen zu überwinden und den Schüler/-innen neue Horizonte des Sprechens und Denkens zu eröffnen.

## Literatur


Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2005). Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen. In P. Schreiner, U. Sieg & V. Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch interreligiöses Lernen* (S. 268–282). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Attia, I. (2013). Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. Gesellschafts- und handlungstheoretische Dimensionen der Theorie des antimuslimischen Rassismus im Unterschied zu Modellen von Islamophobie und Islamfeindlichkeit. *Journal für Psychologie* 21, 1–31.

Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference.* Bergen: Univ. Forl.

Bauer, T. (2011). *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams.* Berlin: Verlag der Weltreligionen.

Bauer, T. (2018). *Warum es kein islamisches Mittelalter gab: Das Erbe der Antike und der Orient.* München: C.H.Beck. https://doi.org/10.17104/9783406727313

Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2006). *Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund* (2. Auflage). Münster: Waxmann.

Castro Varela, M. (2016). Postkolonialität. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 152–166). Weinheim u. Basel: Beltz.

Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie* (3., aktualisierte Auflage). Bielefeld: Transkript.

Dahinden, J., Duemmler, K. & Moret, J. (2010). Religion und Ethnizität: Welche Praktiken, Identitäten und Grenzziehungen. In *SOFIS – Sozialwissenschaftliche Forschungsinformationen*. http://p3.snf.ch/project-115756

Engelbrecht, M.(2009). Von Konfessionen und Religionen zu Diskursen und Netzwerken. Innen- und Außensichten religiöser Welten. In J. Först & H. G. Schöttler (Hrsg.), *Quo vadis, theologia?* (S. 71–91). Berlin: LIT.

Foroutan, N. (2010). Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland? In *Bundeszentrale für politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte. Anerkennung, Teilhabe, Integration*, 9–15.

Foroutan, N. & İkiz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 138–152). Weinheim u. Basel: Beltz.

Gerlach, J. (2006). *Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland.* Berlin: Ch. Links.

Griffel, F. (2018). *Den Islam denken. Versuch, eine Religion zu verstehen.* Ditzingen: Reclam.

Karakaşoğlu, Y. & Klinkhammer, G. (2016). Religionsverhältnisse. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 294–310). Weinheim u. Basel: Beltz.

Kul, A. (2013): „Jetzt kommen die Ayşes auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit". Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In K. Bräu et al. (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 157–175). Münster: Waxmann.

Lingen-Ali, U. (2012). ‚Islam' als Zuordnungs- und Differenzkategorie. Antimuslimische Ressentiments im Bereich von Bildung und Sozialer Arbeit. In *Sozial extra, 12*(9/10), 24–27. https://doi.org/10.1007/s12054-012-1008-4

Lingen-Ali, U. (2013). Die ‚andere' Religion: Muslimisierung und Selbstpositionierung – Wie der Islam (nicht nur) im Religionsunterricht als Differenzlinie fungiert. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 324–341). Schwalbach/Taunus: Wochenschau.

Lingen-Ali, U. & Mecheril, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. In *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* (S. 17–24). Zugriff am 16.09.2020 https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1127803#vollanzeige.

Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In S. Andresen et al. (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194–208). Weinheim u. Basel: Beltz.

Möller, R. (2017). Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive. In R. Möller, C. P. Sajak & M. Khorchide (Hrsg.), *Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens: Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive* (S. 43–59). Münster: Comenius-Institut.

Nguyen, T. Q. (2013). „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter". Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggressionen. In: *ZEP, 36*(2), 20–24.

Nökel, S. (2007). „Neo-Muslimas" – Alltags- und Geschlechterpolitiken junger muslimischer Frauen zwischen Religion, Tradition und Moderne. In H. J. v. Wensierski & C. Lübcke (Hrsg.), *Junge Muslime in Deutschland: Lebenslagen, Aufwachsprozesse und Jugendkulturen* (S. 135–154). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp4d.10

Rose, N. (2010). Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet* (S. 209–233). Bielefeld: Transcript.

Said, E. W. (1978). *Orientalism.* New York: Pantheon.

Shooman, Y. (2014). *„... weil ihre Kultur so ist." Narrtive des antimuslimischen Rassismus.* Bielefeld: Transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839428665

Spivak, G. C. (1993). *Outside in the Teaching Machine.* New York: Routledge.

SVR-Forschungsbericht (2018). *„Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?" Diskriminierungserfahrungen und phänotypische Differenz in Deutschland.* Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (= Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs).

Tressat, M. (2011). *Muslimische Adoleszenz?* Frankfurt a. M. u. a.: Lang.



**Dr. Fahimah Ulfat**

ist Professorin für Islamische Religionspädagogik am Zentrum für Islamische Theologie der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind empirische Unterrichtsforschung, Professionsforschung und Forschung zu Jugend und Religion.