

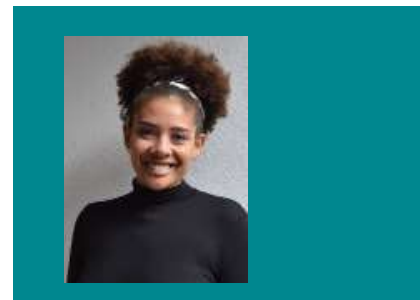
# Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik

Gründe, Potenziale und Desiderate eines Neuaufbruchs

## Die Autor\*innen

Hannah Drath, Wissenschaftliche Mitarbeiter im Fachbereich Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

Hannah Drath  
Universität Paderborn  
Institut für Katholische Theologie  
Fachbereich Religionsdidaktik  
Warburger Straße 100  
D-33098 Paderborn  
e-mail: [hannah.drath@uni-paderborn.de](mailto:hannah.drath@uni-paderborn.de)



Dr. Jan Woppowa, Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

Dr. Jan Woppowa  
Universität Paderborn  
Institut für Katholische Theologie  
Fachbereich Religionsdidaktik  
Warburger Straße 100  
D-33098 Paderborn  
e-mail: [jan.woppowa@uni-paderborn.de](mailto:jan.woppowa@uni-paderborn.de)



# Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik

Gründe, Potenziale und Desiderate eines Neuaufbruchs

## Abstract

Die Perspektive der Rassismuskritik erfährt derzeit in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen einen Aufschwung. Rassismuskritiker\*innen gehen von einer Strukturförmigkeit von Rassismus aus, die sich in unsere Institutionen und Wissensbestände einschreibt. Daraus ergibt sich auch für die Religionspädagogik und Religionsdidaktik die Notwendigkeit eines rassismuskritischen Neuaufbruchs. Dieser Artikel fragt nach disziplinbezogenen Argumenten für eine Implementierung, führt Problemfelder und Forschungsdesiderate für das Zusammenspiel von Religionspädagogik und Rassismuskritik auf und diskutiert den Umgang mit Moralisierung- und Überwältigungstendenzen.

## Schlagworte

Rassismus – Rassismuskritik – Religionspädagogik – Religionsdidaktik – Ideologiekritik – Interreligiöses Lernen – Wissenschaftstheorie

# Critical race theory and Christian Religious Pedagogy

Reasons, potentials and desiderata of a new departure

## Abstract

Critical race theory is currently experiencing an upswing within a wide array of social areas. Critical race theorists assume that racism functions as a structural mechanism which manifests itself in our institutions and our shared knowledge. This underpins the need for a modernized approach to Religious Pedagogy and Didactics that acknowledges critical race theory. This article explores discipline-related arguments for an implementation of critical race theory, lists key issues and research deficits for the interplay of religious pedagogy and critical race theory, and discusses how to deal with moralizing and indoctrinating tendencies.

## Keywords

racism – critical race theory – religious pedagogy – religious didactics – ideology criticism – interreligious education – theory of science

Rassismuskritische Bildung ist „kein Sicherheit gebender, sondern ein beunruhigender Vorgang, der eigene Weltbilder und Selbstbilder kritisch zum Thema macht – und damit auch wissenschaftliche Disziplinen (Theologie und Religionspädagogik) und Bildungsinstitutionen (Schule, Universität, Kirche) in ihrem Selbstverständnis und ihrer Praxis anfragt“<sup>1</sup>. Der Aufbruch in eine rassismuskritische Religionspädagogik ist unbequem und strapazierend. Der Ansatz stellt Rahmenbedingungen unseres Zusammenlebens infrage, er irritiert und kann sogar verletzen. Die Rassismuskritik hinterfragt Privilegien, verinnerlichte Normalitäten und gesellschaftliche Normvorstellungen. Sie rüttelt an unserem gesellschaftlichen Gerüst, hebt bisher unbeachtete Perspektiven auf die Welt in den Vordergrund und hinterfragt die etablierten Perspektiven nach Machtzusammenhängen und Unterdrückungstendenzen. Dominik Gautier macht in der vorangestellten These auf die beunruhigende Wirkung der Rassismuskritik aufmerksam, auf die auch die Religionspädagogik bei einer anzustrebenden Implementierung gefasst sein muss. Genau diese Irritationen können von der Religionspädagogik aber als Lernanlass und Ausgangspunkt eines anzustrebenden Diskursforums über rassismusrelevante Strukturen, Inhalte und Praktiken betrachtet werden. Für einige fühlt sich diese Entwicklung bedrohlich an. Für andere bedeutet sie Hoffnung auf echte Gleichberechtigung, Repräsentierung der eigenen Identität und Sichtbarkeit.

Wir möchten die Irritationen und Emotionen, die eine rassismuskritische Perspektive in anderen Bildungskontexten und Fachdidaktiken mit sich bringt, als Sprungbrett verstehen, d. h. als notwendige Voraussetzung für einen gesellschaftlichen und pädagogischen bzw. religionspädagogischen Veränderungsprozess. Auch die christliche Religionspädagogik wagt derzeit die ersten Schritte auf einem rassismuskritischen Weg, muss diesbezüglich aber noch als Anfängerin gelten. Wir möchten hier aus einer dezidiert christlichen Perspektive sprechen und die Disziplin aus einer Binnenperspektive selbstkritisch in den Blick nehmen. Dieser Anspruch ergibt sich im deutschsprachigen Kontext vor allem aus der privilegierten gesellschaftlichen Position des Christentums vor anderen Religionsgemeinschaften und der gesellschaftlichen Position als Halterin der Norm, was angesichts sich immer weiter etablierenden religiös kooperativen Formen auch für den Religionsunterricht gilt. Nichtsdestotrotz möchten wir die Komplexität des Rassismus und die Eingebundenheit in rassistische Strukturen *aller* Religionen nicht ignorieren und betonen, dass für einen holistischen Blick die Quellen

---

1 GAUTIER, Dominik: Thesen zur rassismuskritischen Religionspädagogik (2016), in: <https://narrt.de/thesen-zur-rassismuskritischen-religionspaedagogik/> [abgerufen am: 28.03.2022].

rassistischer hegemonialer Differenzierungspraktiken unterschiedlicher Religionen auch in Verbindung zueinander analysierbar und reflektierbar gemacht werden müssen.

Dieser Artikel nimmt die Forderungen nach einer Etablierung der Rassismuskritik in Bildungskontexten auf und sucht, ausgehend von einer ersten Begriffserklärung (Kap. 1), nach bereits bestehenden disziplinbezogenen Anknüpfungspunkten (Kap. 2.1). Außerdem fragt er nach Argumenten für einen rassismuskritischen Paradigmenwechsel der Religionspädagogik (Kap. 2.2). Daran anschließend werden Problemfelder und offene Forschungsdesiderate im Kontext einer rassismuskritischen Religionspädagogik auf theologischer (Kap. 3.1), didaktischer (Kap. 3.2) und wissenschaftstheoretischer Ebene (Kap. 3.3) aufgezeigt, bevor es zu einer selbstkritischen Relecture anhand Überlegungen zum Umgang mit Moralisierung- und Überwältigungstendenzen und mit der Komplexität von Rassismus (Kap. 4) kommt. Abschließend werden ein Fazit und ein Ausblick (Kap. 5) angeführt.

## 1. Begriffsklärung: Vom Rassismus zur Rassismuskritik

Bevor auf das Verhältnis von Rassismuskritik und Religionspädagogik eingegangen werden kann, ist es unerlässlich, das Rassismusverständnis, dem dieser Artikel folgt, darzulegen. Der Begriff *Rassismus* gilt auch unter Rassismusforscher\*innen als schwer ein- und abgrenzbar. Auf dem Markt kursiert eine Vielzahl von Definitionen, die ganz unterschiedliche Schwerpunkte setzen<sup>2</sup>. Wir folgen der Definition nach Philomena ESSED: Rassismus ist

eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher und zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige >Rasse< oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden.<sup>3</sup>

Sehr deutlich wird anhand der Definition der große Einfluss, den Rassismus auf das Leben der negativ von Rassismus Betroffenen hat. Rassismus stellt für diese eine Lebensrealität dar, die massiv, nämlich durch den Ausschluss zum

---

2 Vgl. ROMMELSPACHER, Birgit. Was ist eigentlich Rassismus?, in MELTER, Claus / MECHERIL, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, 25.

3 ESSED, Philomena: Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden, in: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hg.): Rassismus und Migration in Europa, Hamburg: Argument-Verlag 1992, 375.

Zugang von Ressourcen, in ihr Leben eingreift. Die Definition betont aber auch die Strukturformigkeit von Rassismus und damit, dass sich wirklich niemand den rassistischen Strukturen entziehen kann.

Der Ursprung des Systems Rassismus wird in der ‚Rasse‘-Idee der Aufklärung gesehen. Jene Ausprägungsform, die im 18. Jahrhundert vor allem zum Zwecke der Legitimierung des Kolonialismus wirkte, wird als ‚klassischer Rassismus‘ betitelt.<sup>4</sup> Die Versklavung und Ausbeutung von Menschen widersprachen Grundprinzipien der aufkommenden Aufklärung wie Freiheit, Demokratie, Gerechtigkeit und Gleichheit aller Menschen. Durch die Konstruktion nicht *weißer*<sup>5</sup> Menschen als nicht menschlich bewirkte die Etablierung der Rassentheorie, dass diese trotz aufkommender Aufklärung aufgrund von kapitalistischen Motiven versklavt und ausgebeutet werden konnten.<sup>6</sup> Auch die katholische Kirche muss in diesem Kontext als maßgebliche Akteurin betrachtet werden, denn kirchliche Mission war untrennbar mit Kolonialisierungsprozessen verknüpft und die Kirche leistete einen maßgeblichen Beitrag zum transatlantischen Sklav\*innenhandel.<sup>7</sup> *Weißsein* mitsamt dem Christentum wurde zur „vermeintlich naturgegebenen Norm(a)lität) [...], um eigene Ansprüche auf Herrschaft, Macht und Privilegien zu legitimieren und zu sichern“<sup>8</sup>. Offensichtlich wird dabei, dass Rassismus ausschließlich auf willkürlich ausgewählten körperlichen Kategorien basiert, die rein für den Zweck der Herrschaftsausübung und Ausbeutung konstruiert wurden.

Für die Perspektive der Rassismuskritik erscheint eine Konzentration auf diese Bedeutungsebene von Rassismus heute allerdings als nicht mehr zielführend, da sie entscheidende moderne Momente rassistischer Phänomene nicht einfangen kann, nämlich jene, die keinen expliziten Bezug auf biologische menschliche ‚Rassen‘ nehmen. Die Ausprägung, die ohne einen Bezug auf menschliche ‚Rassen‘ auskommt, wird in der Rassismusforschung *Kulturrassismus* oder *Neo-Rassismus* genannt.<sup>9</sup> Étienne BALIBAR, der den Begriff des Neo-Rassismus maßgeblich prägte, beschreibt diesen als „einen [...] Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der

---

4 Vgl. MOSSE, George L.: Die Geschichte des Rassismus in Europa, Frankfurt am Main: Fischer 2006, 8.

5 Der Begriff *weiß* wird hier kursiv geschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich bei dieser Kategorie nicht in erster Linie um eine Beschreibung der Hautfarbe handelt, sondern dass er eine gesellschaftliche, im Kontext von Rassismus privilegierte Position markiert, die sich vor allem durch das Nicht-Erleben von Rassismuserfahrungen auszeichnet.

6 Vgl. ARNDT, Susan: Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte, in: FERIDOONI, Karim / EL, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS 2017, 30.

7 Vgl. DELGADO, Mariano: Katholische Kirche und Kolonialismus – einige Aufgaben, in: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaft: Postkoloniale Theorien und Sozialethik, Münster: Aschendorff Verlag 2020, 67.

8 EBD., 32.

9 Vgl. FERIDOONI, Karim. / EL, Meral: Rassismuskritik und Widerstandsformen – Eine Einleitung, in: DERS. (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS 2017, 15.

kulturellen Differenzen ist“<sup>10</sup>. Wiebke SCHARATHOW, Claus MELTER, Rudolf LEIPRECHT und Paul MECHERIL gehen im Anschluss an die ideologietheoretischen Rassismustheorien davon aus, „dass durch das ‚Wissen‘, das in rassistischen Erklärungssystemen bereitgestellt ist, Macht als Dominanz praktiziert, plausibilisiert und legitimiert wird“<sup>11</sup>. Dieses Wissen wirkt meist unbewusst in Denk- und Handlungsstrukturen, aber auch unabhängig von Subjekten auf struktureller und institutioneller Ebene. Rassismus ist in ein gesellschaftlich plausibles und selbstverständliches Begründungsschema übergegangen, das bis heute von kolonialen und nationalistischen Grundsätzen genährt ist. Dadurch wird Rassismus zu einer allgemeinen strukturellen Logik der Gesellschaft, die diese in ein binäres System einteilt und auf allen gesellschaftlichen Ebenen wirkt.<sup>12</sup> Normverhältnis und Hierarchisierungsordnung, die ihre Ursprünge im klassischen Rassismus haben, bleiben somit auch heute bestehen. Weiße Menschen führen weiterhin das Privileg, in einer Gesellschaft zu leben, in der sie die Norm darstellen und die für sie konstruiert ist.

Die Rassismuskritik versteht Rassismus nicht als Gegenstand von Einstellungen oder individuellen politischen Haltungen, sondern will ihn in seiner Diskurs- oder Strukturförmigkeit untersuchen. Dementsprechend betont Vanessa THOMPSON, dass die rassismuskritische Perspektive nicht individuelle menschenfeindliche Handlungen betrachtet, sondern Rassismus als Reproduktion von gesellschaftlichen Strukturen wie Ausgrenzung, Dehumanisierung und Benachteiligung sowie die ungerechte Verteilung von ökonomischen und sozialen Ressourcen in den Blick nimmt.<sup>13</sup> Mit diesem Fokus grenzt sich die rassismuskritische Perspektive davon ab, gesellschaftliche Schief lagen konkreten Individuen zuzuschreiben, und betrachtet stattdessen die strukturelle Dimension, wodurch das Subjekt dezentriert wird.

Diese Perspektive definiert Rassismuskritik in Anschluss an Michel FOUCAULT als „die Kunst [-] verstehen zu können, sich nicht dermaßen von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen“<sup>14</sup>. In engem Zusammenhang zur Rassismuskritik steht der Ansatz der *Intersektionalität*, der etab-

---

10 BALIBAR, Étienne: Gibt es einen «Neo-Rassismus»? in: KIMMICH, Dorothee / LAVORANO, Stephanie / BERGMANN, Franziska (Hg.): Was ist Rassismus? Kritische Texte, Stuttgart: Reclam 2016, 30.

11 SCHARATHOW, Wiebke / MELTER, Claus / LEIPRECHT, Rudolf / MECHERIL, Paul: Rassismuskritik, in: MELTER, Claus / MECHERIL, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2011, 11.

12 Vgl. EBD., 11.

13 Vgl. THOMPSON, Vanessa Eileen: Racial Profiling, institutioneller Rassismus und Interventionsmöglichkeiten (2020), in: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/308350/racial-profiling-institutioneller-rassismus-und-interventionsmoeglichkeiten> [abgerufen am: 04.01.2022].

14 MECHERIL, Paul / MELTER, Claus: Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes, in: DERS. (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2011, 14.

liert wurde, um die Verschränkung von Differenzkategorien zu untersuchen. Nach Bernhard GRÜMME geht es in diesem Konzept vor allem um die Aufdeckung von Interdependenzen zwischen Kategorien wie Geschlecht, Armut und Herkunft.<sup>15</sup> Die Rassismuskritik etabliert den Grundsatz der Intersektionalität als eine ihr inhärente Denkform.

Warum die kritische Beschäftigung mit Rassismus, wie eingangs formuliert, schmerzvoll und unbequem ist, beschreiben MECHERIL und MELTER folgendermaßen: „Bis etwa Anfang der 1990er Jahre war der Begriff Rassismus in der deutschsprachigen Debatte im postnationalsozialistischen Deutschland [...] um manifeste und latente Gewalt im Kontext von ethnischer und kultureller Zugehörigkeit politisch, aber auch sozialwissenschaftlich geradezu tabuisiert.“<sup>16</sup> Aufgrund dieser Konnotation war es lange Zeit nicht möglich, den Rassismusbegriff als Analysekatgorie zu nutzen. Über Rassismus wurde lediglich im Kontext von körperlichen Übergriffen oder offen rassistischen Beleidigungen gesprochen,<sup>17</sup> denn von den rassistischen Verbrechen der NS-Zeit wollte sich die deutsche Gesellschaft ein für alle Mal abgrenzen. Die alltägliche Anwesenheit von Rassismus konnte dadurch nicht identifiziert werden. Um Rassismus aber in seiner Komplexität und gesellschaftsordnenden Funktion begreifen zu können, muss auch aus pädagogischer Perspektive gefragt werden, wie die diversen Lebensbereiche heute noch von kolonialen Bildern und Strukturen geprägt sind.

## 2. Rassismuskritik als Thema der Religionspädagogik und Religionsdidaktik

### 2.1 Religionspädagogischer Forschungsstand

Hinsichtlich des Themas Rassismuskritik im Bereich des religionspädagogischen Diskurses wird zunächst eine weitgehende Leerstelle an rassismuskritischer Theoriebildung sowie an geeignetem Unterrichtsmaterial offenkundig. Demgegenüber fordern Nina SIMON und Karim FEREIDOONI im einschlägigen Sammelband ‚Rassismuskritische Fachdidaktiken‘ eine Ausrichtung *aller* Fachdidaktiken an rassismuskritischen Standards sowie die Stärkung von rassismuskritischen Kompetenzen für künftige Lehrkräfte aller Fächer.<sup>18</sup> Aus Sicht der

---

<sup>15</sup> Vgl. GRÜMME, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg: Herder 2019 (= Quaestiones Disputatae 299), 106–107.

<sup>16</sup> MECHERIL / MELTER 2011 [Anm. 14], 13.

<sup>17</sup> Vgl. EBD., 14.

<sup>18</sup> Vgl. SIMON, Nina. / FEREIDOONI, Karim: Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken, in: DERS. (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexion und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden: Springer 2021, 1.



evangelischen Religionsdidaktik betrachtet Joachim WILLEMS den Religionsunterricht vor allem vor dem Hintergrund der Konstruktionen von Eigen- und Fremdgruppen. Ausgehend von Bezugnahmen zwischen Rassismus und Theologie über die Entfaltung des Begriffs eines *religionistischen Rassismus* gibt Willems schließlich Hinweise, „wie Konturen einer bisher noch nicht im Detail entwickelten rassismuskritischen Religionsdidaktik aussehen könnten“<sup>19</sup>. Auftrag einer rassismuskritischen Religionsdidaktik sei es vor allem, „Zuschreibungspraktiken, Othering-Prozesse und Essentialisierungen zu kritisieren sowie religiöse Traditionen dahingehend zu befragen, welche Potenziale sie zum Unterlaufen von Grenzbeziehungen zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ bieten“<sup>20</sup>.

Auf die auch von WILLEMS angeführte rassismuskritische Leerstelle in der Religionspädagogik hat bereits Thomas SCHLAG aufmerksam gemacht. Ausgehend von der Feststellung, dass „eher selten explizit darauf verwiesen wird, welche spezifischen biblischen und theologischen Orientierungspunkte für die Bearbeitung des Themas relevant sein könnten“<sup>21</sup>, markiert er einige curriculare Anknüpfungspunkte, die sich für eine rassismuskritische Bearbeitung eignen. So wichtig diese materialen Anknüpfungspunkte auch sind, ist darüber hinausgehend zu betonen, dass es nicht ausreichen kann, den Themenkomplex Rassismus als inhaltlichen Aspekt in den Unterricht einzuspeisen. Vielmehr muss die Rassismuskritik als grundlegendes Prinzip der Didaktik und der Unterrichtspraxis wirksam werden.

Weitere rassismuskritische Ansätze lassen sich in den Arbeiten des ‚Netzwerkes antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie‘ (narrt)<sup>22</sup> finden. Das Netzwerk stellt auf seiner Website eine kleine Materialsammlung rassismuskritischer Unterrichtsideen sowie religionspädagogischer Publikationen zu ausgewählten Themenfeldern im Bereich der Rassismuskritik zur Verfügung. Im Kontext des Netzwerks sind die Arbeiten von Gautier hervorzuheben, der sich vor allem aus systematischer Perspektive mit dem Dialog zwischen Theologie und kritischer Rassismusforschung auseinandersetzt, insbesondere mit dem Ansatz der ‚Black Theology‘. Darauf Bezug nehmend kann er deutlich machen, dass es zum einen eine kritische *weiße* Theologie brauche, die

---

19 WILLEMS, Joachim: ‚Religionistischer‘ Rassismus und Religionsunterricht, in: FEREIDOONI, Karim / SIMON, Nina (Hg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexion und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden: Springer VS 2021, 480.

20 Ebd., 473.

21 SCHLAG, Thomas: Art. Rassismus (2019), in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/rassismus/ch/e54c35e1080040bd06bbafbfcbca4be3/> [abgerufen am: 04.01.2022].

22 Vgl. <https://narrt.eaberlin.de/>

es *weißen* Menschen ermögliche, ihre Dominanzposition zu erkennen und zu reflektieren.<sup>23</sup> Darüber hinaus bietet er erste Überlegungen, wie eine Thematisierung von Rassismus und Antisemitismus auch theologisch angebahnt werden kann. In diesem Zusammenhang rekurriert er auf das Moment der Irritierbarkeit als Merkmal einer realistischen religionspädagogischen Profession, „die um die Ambivalenz [...] des Religionsunterrichts hinsichtlich der Reproduktion von hierarchisch geprägtem ‚Wir‘-, ‚Nicht-Wir‘-Denken weiß und das eigene Bildungshandeln hieraufhin stetig überprüft“<sup>24</sup>.

## 2.2 Argumente für einen rassismuskritischen Neuaufbruch der Religionspädagogik

Welche Argumente sprechen auf der Grundlage dieses doch eher spärlichen Forschungsbefunds für eine weiterreichende rassismuskritische Ausrichtung der Religionspädagogik? Hilfreich ist dafür die Unterscheidung von drei wesentlichen Ebenen, zu denen im Folgenden jeweils in exemplarischer Weise ein Argument benannt werden soll, und zwar zur bildungstheoretischen, religionspädagogischen und religionsdidaktischen Ebene.

### 2.2.1 Bildungstheoretische Ebene

Der Religionsunterricht muss wie jeder schulische Raum als ein vorrangiges Ziel *Bildungsgerechtigkeit* anstreben. Der Anspruch zur Rassismuskritik ergibt sich also zunächst aus einem Bildungsanspruch, der fordert, dass Schule Diskriminierungsmechanismen, die gesellschaftlich wirksam sind, nicht reproduziert und dass jeder\**m* die gleichen Bildungschancen zu gewähren sind. Spätestens im Rahmen der PISA-Erhebung wurde sichtbar, dass Schüler\*innen, denen ein sogenannter ‚Migrationshintergrund‘ zugesprochen wird, im Durchschnitt schlechtere Leistungen erhalten als die, die als ‚deutsch‘ gelesen werden.<sup>25</sup> Auch der im Jahr 2020 durchgeführte Afrozensus, im Zuge dessen Schwarze<sup>26</sup>, afrikanische und afrodiasporische Menschen in Deutschland u.a. bezüglich ihrer Rassismuserfahrungen befragt wurden – die erste großflächige statistische Befragung unter die-

---

23 Vgl. GAUTIER, Dominik: Auf der Suche nach einer rassismuskritischen Theologie in Deutschland. Zur Präsenz der „Black Theology“ in den Arbeiten Jürgen Moltmanns, in: Ökumenische Rundschau 69/3 (2020) 395.

24 GAUTIER, Dominik: Irritierbarkeit. Eine theologische Überlegung zur kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik, in: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS 2020, 403–419, 417.

25 Vgl. FAJEMBOLA, Olaolu / NIMINDÉ-DUNDAENGAR, Tebogo: Gib mir mal die Hautfarbe. Mit Kindern über Rassismus sprechen, Weinheim: Beltz 2021, 162.

26 Das Adjektiv ‚Schwarz‘ wird hier großgeschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich bei dieser Kategorie nicht in erster Linie um eine Beschreibung der Hautfarbe handelt, sondern dass es eine gesellschaftliche, im Kontext von Rassismus deprivilegierte Position markiert, die sich vor allem durch das Erleben von Rassismuserfahrungen auszeichnet. Erst durch die Konstruktion dieser Position werden Menschen zu Schwarzen Menschen gemacht.

ser Personengruppe –, deckt auf, dass 88,5 % der Befragten im Bildungsbereich „aufgrund rassistischer Gründe bzw. bezüglich der ‚ethnischen Herkunft‘ [...] diskriminiert“<sup>27</sup> wurden. Bisher muss Chancengleichheit im Bildungskontext als Illusion gelten, denn im Schulsystem kommt mutmaßlich zwar allen die gleichen Ausgangsbedingungen zu. Trotzdem schildern MECHERIL u.a., dass dies „zu einer raffinierten, da maskierten Form der Reproduktion von Ungleichheit beiträgt. Denn die nicht zufällig, sondern aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Zugehörigkeit Privilegierten profitieren von und in diesem ‚gleichen Wettbewerb von Ungleichheiten‘“<sup>28</sup>. Nach GRÜMME finden Ungleichheitsbehandlungen zum einen durch ökonomische Interessen Eingang in den (Religions-)Unterricht, aber zum anderen auch durch die Lehrkräfte: „Durch ihre Praktiken, durch ihre milieubedingten Vorannahmen bis in didaktische und methodische Entscheidungen setzen sie Unterschiede und konstruieren Ungleichheiten“<sup>29</sup>, obwohl Gerechtigkeit als integraler Bestandteil und bestimmendes Merkmal religiösen Lernens gesehen wird.<sup>30</sup> Rassismus hingegen muss als Zustand der Ungerechtigkeit verstanden werden. Daraus ergibt sich mit Notwendigkeit, dass auch auf unterrichtsgegenständlicher Ebene gesellschaftliche und politische Fragen in Bezug auf Partizipation und Gerechtigkeit aufgenommen werden müssen, da die Nichtberücksichtigung solcher „komplexen wie prekären Fragen [...], [...] den Religionsunterricht gesellschaftlich wie politisch isolieren“<sup>31</sup> würde.

### 2.2.2 Religionspädagogische Ebene

Nach dem sog. *gesellschafts- bzw. ideologiekritischen Argument* für den Religionsunterricht ist es nicht die Aufgabe von Religion,

über die bestehenden Verhältnisse den Weihrauch der Beruhigung und Stabilisierung zu legen, sondern deren Schattenseiten schonungslos freizulegen und zu kritisieren. Religion [...] prangert die Diskriminierung von Menschen an und deckt Strukturen sozialer Benachteiligung auf. Auch auf den Bildungsbereich wirft sie ein kritisches Auge: Sie prüft, ob das, was in der Schule als Bildung ausgegeben wird, den Menschen tatsächlich zu sich selbst bringt oder zum Objekt fremder Interessen macht.<sup>32</sup>

---

27 AIKINS, Muna AnNisa u.a.: Afrozensus 2020. Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland, Berlin 2021, 4.

28 MECHERIL, Paul u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, 128.

29 GRÜMME, Bernhard: Religiöse Bildung in der Schule und ausgewählte Themen des gesellschaftlich-politischen Diskurses, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 54.

30 Vgl. EBD., 53.

31 EBD., 51.

32 KROPAČ, Ulrich: Begründungen religiöser Bildung an der Schule, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 41–42.

Angesichts von vielfältigen Subjektivierungsmechanismen im religionspädagogischen Kontext muss ein Bildungsbegriff, der auf eine mündige Subjektwerdung von Schüler\*innen zielt, im Sinne der Rassismuskritik hinterfragt werden. Nach Hans-Christoph KOLLER kann Subjektivierung verstanden werden als „die Unterwerfung von Individuen unter Machtmechanismen, die Subjekte im Sinne von handlungsfähigen Individuen allererst hervorbringen, ihre soziale Existenz aber zugleich an bestimmte Bedingungen binden“<sup>33</sup>. Zum Offenlegen rassistischer Denk- und Handlungsstrukturen braucht es demnach mehr als ein antirassistisches Bekenntnis.<sup>34</sup> Notwendig ist vielmehr das Bekenntnis zur Grundannahme, dass rassismuselevantes Wissen im Religionsunterricht zu jedem Zeitpunkt wirkt und Subjektivierungsmechanismen beeinflusst. Es ist davon auszugehen, dass sowohl Schüler\*innen als auch Religionslehrkräfte einen persönlichen Anspruch erheben, nicht rassistisch zu handeln. Religion, Religionsdidaktik und Religionsunterricht müssen Machtzusammenhänge, Subjektivierungstendenzen und damit verbundene rassistische Phänomene kritisieren, um ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden sowie Ökonomisierungstendenzen von Bildung entgegenzuwirken. Im Sinne des ideologiekritischen Arguments muss es darum gehen, solche blinden Flecken erst einmal aufzudecken und dann Angebote sowohl für (angehende) Lehrkräfte als auch für Schüler\*innen zu unterbreiten, selbstkritisch mit den eigenen rassismuselevanten Wissensbeständen umzugehen. Im Blick auf die Lehrkräfte berührt ein rassismuskritischer Aufbruch also auch zentrale Fragen religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung.<sup>35</sup>

### 2.2.3 Religionsdidaktische Ebene

Religionsunterricht wird in den meisten Bundesländern konfessionsgebunden unterrichtet, mittlerweile aber in vielfältigen Formen der Kooperation bzw. auf Basis von Theorien und Methoden des *interreligiösen Lernens* bzw. *Begegnungslernens*. Jenseits intendierter Lernprozesse des interreligiösen Begegnungslernens, von denen man eine bestimmte kritische Reflexionstiefe erwarten darf, werden spezifische Problematiken erst durch die Praxis selbst hervorgebracht. Gerade im Rahmen der Corona-Pandemie wurden bislang konfessionell homogen organisierte Lerngruppen häufig in den Klassenverband hinein aufgelöst und mithin interreligiös zusammengesetzt. Zusätzlich erhöht sich durch Migrations-

---

33 KOLLER, Hans-Christoph: Bildung, in: MECHERIL, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2016, 42.

34 Vgl. MECHERIL u.a. 2010 [Anm. 27], 171.

35 Vgl. EL-MAFAALANI, Aladin: Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand, Köln: Kiepenheuer & Witsch 2021, 105.

und Fluchtbewegungen die Anzahl und Präsenz von Schüler\*innen, die nicht der *weißen* Dominanzgesellschaft angehören. Dies betrifft vor allem die Zahl der muslimischen Schüler\*innen, denen meist migrantische Identitäten zugesprochen werden und die somit Erfahrungen mit antimuslimischem Rassismus machen. Diese Ausprägung von Rassismus gilt es im Rahmen einer rassismuskritischen religionsdidaktischen Theoriebildung in ihrer Eigenart zu bearbeiten, denn Rassismus etabliert sich heute nicht mehr allein an der Kategorie der Hautfarbe, sondern wird häufig mit der Unvereinbarkeit von Kulturen und Religionen begründet und berührt damit Fragen der Sozialstruktur und damit einhergehender Wissensbestände.<sup>36</sup> Gerade der Islam wird dabei in problematischer Weise im Zusammenhang mit einem Menschenbild gezeichnet, das vermeintlich nicht mit sog. ‚westlichen Werten‘ vereinbar sei.<sup>37</sup>

### 3. Problemfelder und Forschungsdesiderate einer rassismuskritischen Religionspädagogik

Die Argumente für eine rassismuskritische Religionspädagogik treffen schließlich auf rassismusrelevante Problemfelder, die zukünftig einer tiefergehenden Bearbeitung bedürfen und damit zugleich auch Forschungsdesiderate darstellen. Wiederum in exemplarischer Weise greifen wir dafür im Folgenden auf drei Ebenen zurück, anhand derer die Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik insbesondere als praktisch-theologische Wissenschaft erkennbar wird: die theologische, die didaktische und die wissenschaftstheoretische Ebene.

#### 3.1 Theologische Ebene: Christliche Anthropologie

Will man als Christ\*in den eigenen Standpunkt bezüglich Rassismus verdeutlichen, scheint es naheliegend, sich als erstes auf Grundaussagen der christlichen Anthropologie wie bspw. dem Prinzip der Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26f u.a.) oder dem Doppelgebot der Gottes- und Nächstenliebe (Dtn 6,5; Lev 19,18; Mk 12,29ff) zu beziehen. Aus ihnen erwächst ein scheinbar unmissverständlicher Anspruch der Wahrnehmung von und Begegnung mit Alterität, bspw. in der Hinwendung zum Nächsten oder in der normativen Verankerung der einzigartigen Würde jedes Menschen. Gerade für die christliche Religion könnte sich anhand dieser Grundsätze eine klare Abkehr bzw. Reflexion von Hierarchisierungs- und Unterdrückungsmechanismen wie dem Rassismus anbahnen. Der Rückbezug auf diese Grundprinzipien (nicht nur) christlicher Anthropologie kann allerdings

---

<sup>36</sup> Vgl. Ebd., 46–48.

<sup>37</sup> Vgl. Willems 2021 [Anm. 19], 479.

nicht per se davor schützen, in rassistische Denk- und Handlungsstrukturen verstrickt zu werden oder rassistischen gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen zu unterliegen. Denn einerseits definieren Doppelgebot und Gottebenbildlichkeitslehre zwar einen eindeutigen Anspruch an das Denken und Handeln von Menschen. Andererseits laufen sie aufgrund ihres hohen und unter den Bedingungen von Praxis nicht selten unerreichbaren Anspruchs Gefahr, den Blick auf die vielen Momente und Dauerzustände zu verschleiern, in denen Menschen würdelose Behandlung erfahren oder diskriminiert werden. Finden solche Konzepte zur Beschreibung der faktischen Wirklichkeit Verwendung, kann dies insofern in einem direkten Konflikt zu rassistuskritischen Grundsätzen stehen, als sie Standortreflexion und individuelle Verortungen innerhalb des rassistischen Systems ebenso blockieren können wie die Reflexion von normalisierten Privilegien. Beispielhaft wäre hier etwa die oftmals von Kolonialismus und Eurozentrismus geprägte christliche Missionspraxis zu nennen, in der weitestgehend ohne selbstkritische Reflexion auf Privilegien und insbesondere gegen das Prinzip der Religionsfreiheit gehandelt worden ist.<sup>38</sup> Werden sie hingegen als emanzipatorischer religiöser Auftrag interpretiert, können sie einen selbstkritischen Reflexionsprozess eröffnen. Für den Religionsunterricht bedeutet das, bspw. diese Konzepte so aufzubereiten, dass sie sowohl Lehrkräfte als auch Schüler\*innen nicht in die Illusion der moralischen Unantastbarkeit führen, sondern vielmehr den ideologiekritischen Anspruchscharakter betonen, der sich hinter ihnen verbirgt.

### 3.2 Didaktische Ebene: Unterrichtsmaterialien, Lehrwerke und Medien

Ein weiteres Problemfeld ergibt sich aus dem Blick auf religionsdidaktisches Unterrichtsmaterial, denn während „Rassismus äußerst selten expliziter Unterrichtsgegenstand ist, finden sich auch heute noch häufig rassistische Denkmuster in Schulbüchern, Schullektüren und Unterrichtsmaterialien“<sup>39</sup> und darüber hinaus auch in Lehrplänen und anderen (digitalen) Medien. Im Religionsunterricht eingesetzte Materialien müssen beispielsweise hinsichtlich kolonialer Muster, weißer Normativität, Othering- und Viktimisierungsprozessen<sup>40</sup> sowie paternalistischen Abbildungen analysiert werden. In diesem Zusammenhang hat kürzlich Julia HENNINGSEN im Rahmen einer Schulbuchanalyse herausgearbeitet, dass der globale Süden immer wieder im Narrativ der Unterentwicklung und Hilfsbe-

---

38 Vgl. SIEVERNICH, Michael: Art. Mission, christliche (2018), in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/mission-christliche/ch/b0e465bffd0d0c7b93c4aea263cb7ea0/> [abgerufen am: 28.03.2022].

39 EL-MAFAALANI 2021 [Anm. 34], 104.

40 Vgl. WILLEMS, Joachim: Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im christlichen Religionsunterricht, in: ALTMAYER, Stefan u. a. (Hg.): Judentum und Islam unterrichten. Jahrbuch der Religionspädagogik 36, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020, 149–161.

dürftigkeit präsentiert wurde.<sup>41</sup> Analysen wie diese müssten flächendeckend und hinsichtlich diverser rassistischer Aspekte durchgeführt werden. Dabei wäre nicht nur danach zu fragen, welche hegemonialen Wirkungen Repräsentationen in Unterrichtsmaterialien hervorrufen, sondern es müsste auch aufgedeckt werden, was gerade nicht abgebildet ist und welche Wirkungen diese Auslassungen erzeugen. Lernen Schüler\*innen beispielsweise ausschließlich über positiv konnotierte Beziehungen zwischen globalem Süden und Norden oder werden historische und aktuelle Beziehungen in ihrer Ambivalenz, in ihren unterdrückenden bzw. hierarchisierenden Mechanismen und auch in ihrer Gewalttätigkeit dargestellt oder wird dieses unbequeme und schmerzhaftes Wissen (bewusst) aus dem Religionsunterricht herausgehalten? Wird die Rolle der Kirche im Kolonialismus thematisiert? Werden Völkermorde und gewaltvolle Missionsbewegungen aufgegriffen oder wird die Beziehung zwischen globalem Süden und Norden durch Auslassungen harmonisiert und Weltkirche einseitig als friedvolle Weltgemeinschaft dargestellt? Und schließlich: Was können und sollen Schüler\*innen gerade von unterdrückten Perspektiven lernen?

### 3.3 Wissenschaftstheoretische Ebene: Religionspädagogische Diskurse

Schließlich sind in wissenschaftstheoretischer sowie wissenschaftspraktischer Hinsicht die religionspädagogischen Diskurse auf rassistische Annahmen, Bilder und Strukturen hin zu prüfen. Wie jede andere Wissenschaft muss auch die Religionspädagogik kritisch zur Kenntnis nehmen, dass Wissenschaft mit ihren Ursprüngen in der Aufklärung in einer Hochphase des Rassismus entstanden ist<sup>42</sup> und sich teils direkt, teils indirekt in ihren Selbstverständlichkeiten und Grundpfeilern mit rassistischen Mustern verwoben hat. Wird beispielsweise die Landschaft der in der Wissenschaft tätigen christlichen Religionspädagog\*innen betrachtet, so zeichnet sich ein *weißes* Bild ab. Nicht *weiße* Perspektiven scheinen in der Religionspädagogik noch deutlicher unterrepräsentiert zu sein als in anderen Wissenschaftsbereichen. Die Religionspädagogik muss sich daher fragen, welche fachinhärenten Strukturen ein Verhältnis von Perspektiven verhindern, das zugleich auch gesamtgesellschaftlich repräsentativ wäre. Wenn zutrifft, dass die gesellschaftliche Position von Wissenschaftler\*innen maßgeblich die Art der Forschung ebenso wie die Forschungsgegenstände beeinflusst,<sup>43</sup> dann liegt es an den Beteiligten des religionspädagogischen Diskurses, zu fragen, wer publiziert, welche Perspektiven und Themen vertreten sind und welche

<sup>41</sup> Vgl. HENNINGSEN, Julia: Repräsentation des Globalen Südens in der religiösen Bildung am Beispiel des Schulbuchs „Kursbuch Religion“, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44/1 (2021) 16–21.

<sup>42</sup> Vgl. EL-MAFAALANI 2021 [Anm. 34], 8.

<sup>43</sup> Vgl. ROIG, Emilia: Why we matter. Das Ende der Unterdrückung, Berlin: Aufbau Verlag 2021, 129.

dagegen fehlen oder sogar verhindert werden. Dazu müssten vor allem diskursanalytische Ansätze und Methoden eingesetzt werden. Diese können ein Instrument darstellen, um „herauszufinden, was als jeweiliges Wissen mit dem Anspruch, wahr zu sein, [...] kursiert oder gar behauptet, absolut und objektiv wahr zu sein“<sup>44</sup>. Für die Untersuchung rassismusrelevanten Wissens, das im religionspädagogischen Diskurs als gültig gilt, scheint u.a. der Ansatz der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried JÄGER einen besonders beachtenswerten Zugang zu ermöglichen, da dieser in kritischer Weise Momente in den Blick nimmt, in denen über Menschen aufgrund der ungleichen Verteilung von Macht Herrschaft ausgeübt wird.<sup>45</sup>

Aus dieser Zielsetzung ergibt sich auch die Forderung nach einer Standortreflexion für Wissenschaftler\*innen, da Wissen(sproduktion) immer als perspektiviert gelten muss. Gerade nicht *weißen* Menschen, und in besonderer Weise jenen, die in der Wissenschaft tätig sind, wird ihre nicht *weiße* Position immer wieder sehr deutlich gemacht. So werden beispielsweise Forschungsgrenzen für nicht *weiße* Wissenschaftler\*innen gezogen, indem ihnen eine kontraproduktive emotionale Eingebundenheit unterstellt und ihnen die Fähigkeit zu wissenschaftlicher ‚Neutralität‘ abgesprochen wird.<sup>46</sup> Demgegenüber sollten die Erfahrungen nicht *weißer* Wissenschaftler\*innen „nicht mehr als Hindernis, sondern als Bereicherung für die Wissensbildung betrachtet werden“<sup>47</sup>.

#### 4. Selbstkritische Relecture: Umgang mit Moralierungs- und Überwältigungstendenzen

Abschließend soll auf eine Gefahr hingewiesen werden, die rassismuskritische Ansätze gerade im Bildungsbereich mit sich bringen. Wolfgang SANDER stellte kürzlich die Frage, ob Prinzipien der politischen Bildung, etwa das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot aus dem Beutelsbacher Konsens, durch „identitätspolitische Ansätze“ gefährdet werden. Er weist in seiner Kritik vor allem darauf hin, dass

Lehrer [...] auch in der politischen Bildung keine Aktivisten [sind], die gegen ihre Schüler in den politischen Kampf ziehen. [...] Dazu gehört auch, dass es möglich sein muss, offen zu sprechen, dass also auch [von] den Lehrenden

---

44 JÄGER, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, Münster: Unrast-Verlag 2015, 12.

45 Vgl. EBD., 46. In einem aktuell laufenden Forschungsprojekt analysiert die Autorin dieses Artikels mit den methodischen Instrumenten der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger ausgewählte Lernmaterialien, um auch auf religionsdidaktischer Ebene rassismusrelevantem Wissen auf die Spur zu kommen.

46 Vgl. RoIG 2021 [Anm. 42], 125.

47 EBD., 127.



unbequeme Gedanken und Meinungen geäußert werden können und dass es keine vorschnelle moralische Verurteilung gibt.<sup>48</sup>

Damit kritisiert er „identitätspolitische Ansätze“, denen er „Kompromissunfähigkeit“ und „Diskursverweigerungen“<sup>49</sup> unterstellt. Sicherlich spricht er damit einen durchaus kritisierbaren Aspekt der Rassismuskritik an, nämlich dass sie zu Moralisierungen neigen kann, was analog auch dem Religionsunterricht immer wieder vorgeworfen wird.<sup>50</sup> Man könnte bei einem Zusammenführen von Rassismuskritik und Religionsunterricht überspitzt formuliert sogar an eine religiös legitimierte potenzierte Indoktrination denken. In diesem Kontext müssen allerdings sicherlich mehrere Aspekte differenziert betrachtet werden.

Die Spielart der Rassismuskritik, die sich gerade im bildungswissenschaftlichen Kontext u.a. durch Vertreter\*innen wie FEREDOONI, SIMON, MECHERIL und BRODEN verbreitet, warnt bereits immanent vor moralisierenden Tendenzen. So betont beispielsweise Anne BRODEN, dass Rassismuskritik eine Kultur der Fehlerfreundlichkeit, aber auch der Kritik brauche.<sup>51</sup> Gerade im institutionell-schulischen Bereich sei es angesichts von strukturellem Rassismus bedeutend, Menschen nicht individuell und einseitig haftbar zu machen. Es gilt, dass „Schuld und Moralismus [...] kein konstruktiver Weg [sind], um Rassismus in seiner gesellschaftlichen Breitenwirkung in Bezug auf Strukturen, aber auch Personen und ihren Handlungsweisen zum Thema zu machen“<sup>52</sup>. Die Prüfung von Moralisierungstendenzen betrifft den (konfessionellen) Religionsunterricht vielleicht sogar besonders intensiv, aufgrund der in ihm vertretenen bzw. vermittelten religiösen Wahrheitsansprüche mindestens in einer spezifischen Weise. Ein damit zusammenhängender und sich hartnäckig haltender Indoktrinationsvorwurf wird allerdings auch mit religionspädagogischer Expertise vielschichtig diskutiert.<sup>53</sup> Nach Willems wird das Überwältigungsverbot religionspädagogisch so verstanden, dass die „Schülerinnen und Schüler [...] nicht im Sinne erwünschter Meinungen, Haltungen und Einstellungen ‚übereumpelt‘ werden, sondern ihre eigene Mündig-

---

48 SANDER, Wolfgang: Identität statt Diskurs. Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen, in: Pädagogische Rundschau 75/3 (2021) 297.

49 EBD., 299.

50 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg: Herder 2021, 345–349.

51 Vgl. BRODEN, Anne: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien, in: FEREDOONI, Karim / EL, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS 2017, 833.

52 KOURABAS, Veronika: Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. Was ist Rassismus und was heißt Rassismuskritik?, in: Publikationen an der Universität Bielefeld: Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema, 2019, 12.

53 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: transcript 2020, 115.

keit in religiösen Fragen [...] zu fördern [ist]“<sup>54</sup>. In Bezug auf religiöse Bildung wehrt er den Vorwurf, dass religiöse Bildung aufgrund ihrer Perspektivität per se überwältigend ist, ab und begegnet ihm mit dem Prinzip einer transparenten konfessorischen bzw. religiösen Positionierung, aus der heraus gesprochen wird. Vor diesem Hintergrund könnte in Anschluss an Grümme von der Notwendigkeit einer *aufgeklärten Rassismuskritik* gesprochen werden, die vor allem die „eigenen Konstruktionsmechanismen in ihrer Dialektik selbstreflexiv kritisch in den Blick nimmt“<sup>55</sup>. Eine Rassismuskritik, die aufgeklärt sein will, sollte besonders Methoden und Prämissen von postkolonialen Studien aufnehmen, um nicht selbst ein eurozentristisches Instrument zu werden.

Rassismus wirkt überaus flexibel und stellt ein komplexes Strukturierungssystem dar, weshalb ein Verständnis von Rassismus in Verschränkungen mit anderen Spaltungslinien unabdingbar ist. Bei einer eindimensionalen Betrachtung von Rassismus besteht die große Gefahr, einen neuen Dualismus zwischen Täter\*innen und Opfern bzw. Schuldigen und Unschuldigen zu konstruieren, weshalb wir zu diskurstheoretischen Zugängen zu rassismuskritischen Analysen raten. Diesbezüglich schrieb schon Immanuel WALLERSTEIN im Jahr 1992, dass die Homogenisierung von Menschengruppen (beispielsweise entlang der Begriffe *weiß* und *Schwarz*) die komplexen gesellschaftlichen Machtstrukturen leugnet. Auch Menschen, die vermeintlich einer hegemonialen Gruppe zugeordnet werden, können demnach Opfer von Rassismus werden:

Diese Flexibilität, die das Weiterbestehen von in der Vergangenheit liegenden Grenzen behauptet und zugleich in der Gegenwart diese Grenzen ständig neu bestimmt, nimmt die Form der Schöpfung und fortwährenden Neuschöpfung rassistisch und/oder ethnisch, national und religiös gekennzeichnete Gruppen oder Gemeinschaften an. Diese Gemeinschaften gibt es zu jeder Zeit, und sie sind immer hierarchisch organisiert, doch sie existieren nicht immer in genau der gleichen Form. [...] Einige Gruppen sind in der hierarchischen Ordnung nicht auf einen bestimmten Rang fixiert; einige Gruppen können verschwinden oder sich mit anderen zusammenschließen; andere wiederum brechen auseinander und es entstehen neue Formationen.<sup>56</sup>

---

54 WILLEMS, Joachim: Religionsunterricht und Religionsfreiheit: juristische, politische und pädagogische Perspektiven, in: LIEDHEGENER, Antonius / WERKNER, Ines-Jacqueline (Hg.): Religion, Menschenrechte und Menschenrechtspolitik, Wiesbaden: Springer VS 2010, 291.

55 GRÜMME 2019 [Anm. 15], 155.

56 WALLERSTEIN, Immanuel: Ideologische Spannungsverhältnisse im Kapitalismus: Universalismus vs. Sexismus und Rassismus, in: BALIBAR, Etienne / WALLERSTEIN, Immanuel (Hg.): Rasse, Klasse, Nation, Berlin: Argument 1992, 45.

Dies zeigt sich heute beispielsweise in der Diskussion um antislawischen Rassismus im Kontext des Ukrainekriegs. Die Debatte stellt das binäre System zwischen Schwarzen Menschen als Opfern von Rassismus und *weißen* Menschen als Verursacher\*innen infrage. Demnach müsse nach Julia VERSE „gegen das Kappen der Verbindungslinien zum Antisemitismus, zum Antislawismus und zum kolonialen Erbe gearbeitet werden“<sup>57</sup>.

Ziel der Rassismuskritik muss es vorrangig sein, entkomplexierten Beschreibungen von gesellschaftlichen Spaltungen eine Abfuhr zu erteilen. Für die Religionspädagogik bedeutet dies vor allem angesichts neuer Bedingungen der globalisierten und von Migrationsbewegungen geprägten Welt, religiöse Spaltungslinien sowie solche, die sich aus religiösen Quellen speisen, in den Blick zu nehmen und in diesem Kontext beispielsweise Überkreuzung von patriarchalen und rassistischen Strukturen zu dekonstruieren.

Eine noch zentralere Reaktion auf SANDERS Vorwurf der Überwältigung durch identitätspolitische Ansätze scheint aber der Hinweis darauf zu sein, dass schon etablierte didaktische und bildungstheoretische Prinzipien nicht als wertneutral zu verstehen sind, sondern bestimmten Machteffekten unterliegen sowie historisch gewachsene und damit veränderbare Normative darstellen. Wissen, das in der Schule vermittelt wird, erscheint meist als vermeintlich universelles und neutrales Wissen. Dies ist insofern problematisch, als sich darin lediglich „eine partikuläre Perspektive wider[spiegelt], die als universell konstruiert ist“<sup>58</sup>. Sicherlich muss jeder Unterricht ein parteipolitisches Neutralitätsgebot einhalten, eine ethische bzw. politische Wertneutralität wird aber sowohl in der Rezeption des Beutelsbacher Konsenses als auch in der Religionspädagogik abgelehnt.<sup>59</sup> Die Rassismuskritik kann Neutralität sicherlich nicht für sich in Anspruch nehmen, macht diesen Umstand aber in selbstreflexiver Weise transparent. Willems vermutet, dass „Indoktrinationsverdächtigungen unwahrscheinlich [sind], sofern die Zielstellungen des Unterrichts mit denen der Gesellschaft übereinstimmen“<sup>60</sup>. Dass die Etablierung der Rassismuskritik dennoch als Indoktrinations- oder Überwältigungsversuch gedeutet wird, hängt also auch damit zusammen, dass die Ziele dieser Perspektive (noch?) nicht als allgemein anschlussfähig gelten können.

---

57 VERSE, Julia: Kritik der Begriffe: „Rasse“ und Rassismus, in: VERSE, Julia (Hg.): Undoing Irishness: Antirassistische Perspektiven in der Republik Irland, Bielefeld: transcript 2014, 46.

58 RoIG 2021 [Anm. 42], 105.

59 Vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 20/2 (2021) 324.

60 WILLEMS, Joachim: Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht, in: SCHLUSS, Henning J. (Hg.): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden: Springer VS 2007, 81.

## 5. Fazit und Ausblick

Die Etablierung der Rassismuskritik in Bildungskontexten stellt die Religionspädagogik vor die doppelte Aufgabe, auf der einen Seite ihr wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis auf immanente und mehr oder weniger offenkundige Tendenzen des Rassismus und der Diskriminierung zu reflektieren sowie auf der anderen Seite genau das auch in den ihr anvertrauten Praxisfeldern zu leisten. Dafür können die hier exemplarisch ins Feld geführten Argumente erste Begründungslinien aufzeigen, müssen aber durch weitere ergänzt werden. Insbesondere die weiterführenden Ebenen der religionspädagogischen Professionalisierung oder der religionsdidaktischen Materialentwicklung dürften dabei zentrale Anschlussstellen darstellen, denn auch hiervon ausgehend ließen sich Argumente für einen rassismuskritischen Neuaufbruch finden (bspw. hinsichtlich der Kompetenzen, Überzeugungen und Haltungen von Lehrkräften als notwendige und hinreichende Voraussetzung für rassismuskritische Lernprozesse). Damit erweitern sich zugleich auch die Problemfelder und Forschungsdesiderate, etwa im Blick auf die gegenwärtig vielfach geführten Diskurse um eine konfessionelle oder religiöse Positionalität bzw. Positionierungsfähigkeit von (angehenden) Religionslehrkräften oder angesichts der Zukunftsfähigkeit des schulischen Religionsunterrichts in kooperativen bzw. dialogischen Organisationsformaten. Letzterem nämlich sind der Umgang mit Differenz und die daraus resultierenden Herausforderungen und Gefahren angesichts religiös-weltanschaulicher Pluralität und Heterogenität gewissermaßen konzeptionell eingeschrieben, was ihn vor diskriminierenden Praktiken nicht bewahrt, ganz im Gegenteil. Eine rassismuskritische Religionspädagogik stellt damit heute und morgen ein Doppeltes dar: Neuaufbruch und Desiderat.