

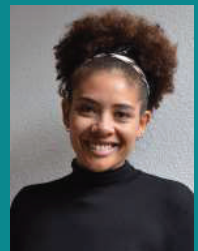
„... wie die Kinder in der Dritten Welt“

Postkoloniale und rassismuskritische Fragen an die Realisierung einer Didaktik des Perspektivenwechsels im Schulbuch

Die Autor*innen

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

Hannah Drath
Universität Paderborn
Institut für Katholische Theologie
Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn
e-mail: hannah.drath@uni-paderborn.de



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

Prof. Dr. Jan Woppowa
Universität Paderborn
Institut für Katholische Theologie
Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn
e-mail: jan.woppowa@uni-paderborn.de



„... wie die Kinder in der Dritten Welt“

Postkoloniale und rassismuskritische Fragen an die Realisierung einer Didaktik des Perspektivenwechsels im Schulbuch

Abstract

Die Didaktik des Perspektivenwechsels hat in der jüngeren Zeit eine hohe religionsdidaktische Relevanz erhalten, insbesondere im Kontext religiöser Pluralität. Im Rekurs auf postkoloniale Theorien gilt es neben dem Identifizieren rassistischer Repräsentationen in Unterrichtsmaterial auch den Einsatz didaktischer Leitideen hinsichtlich (post)kolonialer Machteffekte und herrschaftsstabilisierender Wissensproduktion zu überprüfen. In dieser Absicht untersucht dieser Beitrag mithilfe eines diskursanalytischen und rassismuskritischen Zugangs und exemplarisch an der Didaktik des Perspektivenwechsels, wie didaktische Prinzipien im globalen Gerechtigkeitsdiskurs in Schulbüchern realisiert werden. Dabei kann gezeigt werden, dass didaktische Strategien bzw. deren nicht immer theoriekonforme konkrete Umsetzung koloniale Herrschaftsverhältnisse entweder produzieren oder verfestigen.

Schlagworte

Rassismuskritik – Schulbuchanalyse – Gerechtigkeit – Perspektivenwechsel – Perspektivübernahme

„... like the children in the Third World“

Postcolonial and race-critical questions on the realization of a didactics of perspective change in the textbook

Abstract

The didactics of changing perspectives has recently gained a high relevance for the didactics of religion, especially in the context of religious plurality. With reference to postcolonial theories, it is important to identify racist representations in teaching materials and to examine the use of didactic ideas with regard to (post) colonial power effects and the production of knowledge that stabilizes domination. With this intention, this article examines how didactic principles in the global justice discourse are realized in textbooks. With regard to a discourse-analytical and racism-critical approach we exemplarily analyze the didactics of the change of perspective. In doing so, it can be shown that didactic strategies or their concrete implementation, which does not always conform to theory, either produce or solidify colonial relations of domination.

Keywords

critical race theory – textbook analysis – justice – chance of perspective – adoption of perspective

1. Einleitung

Die postkoloniale Analyse von Unterrichtsmaterial, insbesondere von Schulbüchern, etabliert sich in den unterschiedlichen Fachdidaktiken und wissenschaftlichen Disziplinen.¹ Derzeit erscheinen die ersten postkolonialen Analysen von Unterrichtsmaterialien für den Religionsunterricht, die den Schwerpunkt vornehmlich auf die Untersuchung postkolonialer und herrschaftsstabilisierender Machteffekte in den Wissensbeständen² und den Repräsentationen des globalen Südens³ legen. Herbst erläutert die Relevanz kritischer Analysen von Schulbüchern für den Religionsunterricht anhand von aktuellen Debatten um diese, da sie Inhalte aufweisen, die als Teil antisemitischer und rassistischer Ideologie gelten.⁴ Die Postkolonialen Studien verstehen Rassismus als eine der prägendsten Grundstrukturen des Kolonialismus und der postkolonialen Verhältnisse.⁵ Dies schlägt sich auch im Verhältnis der wissenschaftlichen Perspektiven der Rassismuskritik und der Postkolonialen Studien nieder, die in untrennbarer Beziehung zueinander stehen.

Dieser Artikel nimmt auf beide Forschungsperspektiven Bezug, wobei Perspektivität hierbei einen Leitbegriff darstellt, der wiederum unmittelbar mit dem Begriff der Positionalität zusammenhängt. Denn „Bildung fordert [...] eine Achtsamkeit auf die Prägekraft von ‚Positionalität‘ und ‚Perspektivität‘ als den beiden Rahmungen individueller Vor-Urteile für das eigene Denken, Reden und Handeln“⁶. Auch wir, die Autorin und der Autor dieses Artikels, möchten die Partikularität unserer Perspektive(n) mitdenken, die mit blinden Flecken und Leerstellen einhergeht. Wir verstehen unsere Perspektive als eine christliche und im globalen Norden verortete. Aufgrund unseres globalen Kontextes möchten wir es vermeiden, Wissen über Subjekte des globalen Südens zu produzieren, sondern

-
- 1 Vgl. DANIELZIK, Chandra-Milena / KIESEL, Timo / BENDIX, Daniel: Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, Berlin: Global e.V. 2013; DANIELZIK, Chandra-Milena: Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36/1 (2013) 26–33.
 - 2 Vgl. SCHOLZ, Stefan / WINKLER, Kathrin: Every Lives Matter! Eine postkoloniale Schulbuchanalyse zu subalternem Denken in der religiösen Bildung. Forschung, Entwicklung, Transfer, Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg 2020 (= Nürnberger Hochschulschriften 43).
 - 3 Vgl. HENNINGSSEN, Julia: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien, Paderborn: Brill Schöningh (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 29).
 - 4 Vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Unterrichtsmaterialien als Ort der Ideologieproduktion? Perspektiven kritischer Religionsbuchanalyse in der Gegenwart, in: Theo-Web 21/1 (2022) 115–134; s. auch DRATH, Hannah / WOPPOWA, Jan: Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik. Gründe, Potenziale und Desiderate eines Neuaufbruchs, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30/2 (2022) 129–148. DOI: 10.25364/10.30:2022.2.8.
 - 5 Vgl. SILBER, Stefan: Postkoloniale Theologien. Eine Einführung, Tübingen: Narr Francke Attempto 2021, 8.
 - 6 KOERRENZ, Ralf: Konstruktive Dekonstruktion. Bildung als Erkenntnisprozess, in: FÜHRER, Carolin u.a. (Hg.): Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen, Münster: Waxmann 2022 (= Fachdidaktische Forschungen 15), 41–54, 52.

sind der Ansicht, dass wir durch die Dekonstruktion von Schulbüchern vor allem Wissen über ‚uns selbst‘ sichtbar machen können.⁷

Statt Wissensbeständen und Repräsentationen, die allerdings keineswegs isoliert werden sollen und können, soll hier die konkrete Realisierung des didaktischen Prinzips des Perspektivenwechsels in den Mittelpunkt gestellt werden. Dabei wird untersucht, inwiefern gerade der Rekurs auf dieses Prinzip herrschaftsstabilisierende Strukturen hinsichtlich Rassekonstruktionen produziert oder verstärkt.

Wir wählen die Didaktik des Perspektivenwechsels, da diese erstens zu den grundlegenden und sehr einflussreichen Prinzipien der Religionsdidaktik gehört:⁸

Perspektive(n), Perspektivübernahme, Perspektivenwechsel: In auffälliger Häufigkeit begegnen diese Begriffe in der neueren religionsdidaktischen Literatur. Sie haben eine Signalfunktion: Religionsunterricht findet heute im Kontext einer umfassenden Pluralisierung statt [...]. Zugleich verbindet sich mit dieser Begrifflichkeit eine Problemlösungsstrategie: Umgang mit (religiöser) Vielfalt erfordert die Fähigkeit, die eigene Perspektive und die Perspektiven anderer in ein ausbalanciertes Verhältnis zu setzen.⁹

Zweitens kann die Didaktik des Perspektivenwechsels vor dem Hintergrund der verfolgten Thematik bislang unbekannte Irritationen und Fragen auslösen. Mit dieser Zielstellung analysieren wir das Prinzip exemplarisch im Kontext des globalen Gerechtigkeitsdiskurses in Religionsschulbüchern und reihen uns damit in eine Bewegung ein, die das Feld des Globalen Lernens durch eine postkoloniale Analysebrille betrachtet.¹⁰ Dabei können weder Globales Lernen noch die Didaktik des Perspektivenwechsels als Ganzes in den Blick genommen werden, sondern eher einzelne Fragmente davon.

Unsere Analyse verfolgt weder den Anspruch, Individuen für die Qualität von Lernmaterialien verantwortlich und haftbar zu machen, noch behauptet sie, einen Ausweg aus den höchstkomplexen postkolonialen Ambivalenzen parat zu haben. In Anschluss an Bönkost gehen wir vielmehr davon aus, dass es einerseits auch

7 Vgl. DANIELZIK 2013 [Anm. 1], 26. Wir wollen versuchen, unsere Perspektive implizit stets mitzureflektieren. Welche konkreten forschungsrelevanten Ansprüche diese Reflexion haben kann, kann hier letztlich (noch) nicht geklärt werden.

8 Vgl. KROPAČ, Ulrich: Perspektivübernahme und Perspektivenwechsel, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 317–324, 316; EMMELMANN, Moritz: Perspektivenwechsel. Überlegungen zur Leistungsfähigkeit einer Leitmetapher für die religionspädagogische Auseinandersetzung mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität, in: SCHRÖDER, Bernd / EMMELMANN, Moritz (Hg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 145–156.

9 KROPAČ 2021 [Anm. 8], 317.

10 Vgl. SCHEUNPFLUG, Annette: Globales Lernen und die Debatte um Postkolonialität – die Komplexität der Stärkung mündiger Subjekte, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (2014) 31–32, 31.

nach ausführlichen Analysen keine rassismusfreien Schulbücher geben kann,¹¹ andererseits „pädagogisches Handeln in der Schule [...] Rassismus aber auch nicht ausgeliefert [ist]“¹².

Nach einer kurzen Erläuterung der Didaktik des Perspektivenwechsels (2) wird der religionsdidaktische globale Gerechtigkeitsdiskurs umrissen (3), indem der Begriff der Gerechtigkeit im Kontext des Religionsunterrichts entfaltet (3.1) und postkoloniale Kritikpunkte am Prinzip des Globalen Lernens zusammengefasst werden (3.2). Anschließend werden einige Hinweise zur diskursanalytischen Analysebrille gegeben (4), bevor die Forschungsfragen und das Analysematerial vorgestellt (5) und dieses einer Analyse unterzogen (6) wird. Abschließend folgen eine Zusammenfassung der Ergebnisse entlang der Forschungsfragen (7) und ein kurzes Fazit (8).

2. Grundlagen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels

Das allgemeindidaktische Prinzip der Multiperspektivität basiert auf der Annahme, dass Erkenntnisse nie standpunktunabhängig sind, sondern immer von bestimmten (historischen, religiösen, konfessionellen etc.) Perspektiven aus gewonnen werden. Multiperspektivität folgt daher dem bildungstheoretischen Anspruch,

die Vielfalt vorhandener, vielleicht noch nicht artikulierbarer Betrachtungsweisen von Wirklichkeit, wie sie in der Biographie und der Erfahrung der Schüler verankert ist, so aufzugreifen und sichtbar zu machen, dass sie mit einer anderen Vielfalt möglicher Perspektiven und Weltdeutungen in Kultur und Gesellschaft, in Wissenschaft und Politik in ein produktives Spannungsverhältnis gesetzt werden kann.¹³

Aus bildungstheoretischer Sicht ermöglicht dieses Prinzip eine Auseinandersetzung mit Welt und Wirklichkeit, in der deutlich wird, dass „erst die Perspektive den Gegenstand der Betrachtung konstituiert“, dass „das Bild, das dabei entsteht, abhängig ist vom Standpunkt, der jeweils eingenommen wird“. Dabei braucht es bildende Lernprozesse, „die es erlauben, den eigenen, zunächst immer naiv und egozentrisch begrenzten Blick auf die Wirklichkeit zu überschrei-

11 Vgl. BÖNKOST, Jule: Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. „Verbesserte“ Schulbuchinhalte reichen nicht aus, in: Eckert. Dossiers 1 (2020), 3.

12 EBD., 18–19.

13 DUNCKER, Ludwig: Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik, in: DUNCKER, Ludwig / SANDER, Wolfgang / SURKAMP, Carola (Hg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2005, 9–20, 9.

ten und neue Horizonte zu erschließen“¹⁴. Existenziell oder kulturell gebundene Perspektiven sind somit „in ihrer Relativität zu begreifen und nicht als universelle Muster der Erfahrung und Weltdeutung zu verstehen“¹⁵.

Multiperspektivität kann in didaktischer Hinsicht in den Modi der Perspektivenverschränkung, der Perspektivübernahme und des Perspektivenwechsels unterrichtlich realisiert werden.¹⁶ *Perspektivenverschränkung* bezieht sich dabei zunächst auf die Planung von Unterrichtseinheiten und Lernsequenzen und widmet sich der Erschließung verschiedener Perspektiven, und zwar unter der hermeneutischen Voraussetzung, dass eine einzelne Perspektive nicht die objektive Spiegelung von Wirklichkeit ist.

Perspektivübernahme basiert auf der Konstruktion von geeigneten Lernaufgaben, in denen das Denken, Fühlen und Handeln eines anderen Menschen oder einer anderen Gruppe kognitiv imaginiert wird,¹⁷ um Situationen aus der anderen Perspektive heraus zu beschreiben und zu bewerten. Als nicht emotionaler Erkenntnisakt unterscheidet sich die Perspektivübernahme daher von Empathie und Mitgefühl, da Letztere darauf abzielen, eine emotionale Teilhabe am Fühlen des anderen aufzubauen¹⁸. Dabei scheint uns eine Differenzierung des Fühlens auf zwei Ebenen als sinnvoll: Auf der einen Ebene stehen Gefühle, die im Prozess der Perspektivübernahme bei den Lernenden ausgelöst werden, auf der anderen Seite Gefühle, die der fremden Perspektive zugeschrieben werden, also in der Regel vom Material imaginiert und konstruiert werden. (Religiöses) Lernen hat allerdings immer auch eine affektiv-emotionale Dimension, die hier keineswegs infrage gestellt werden soll. Mit Käbisch und Philipp gehen wir aber davon aus, dass ein Akt der Perspektivübernahme, dem in der Regel eine Konstruktion der Gefühle der fremden Perspektive vorausgeht, vermieden werden sollte. Dies würde den Bereich der kognitiven Imagination überschreiten und auf eine Gefühlsübertragung hinauslaufen, die mit Vereinnahmungs- und Verkürzungsprozessen verbunden ist. Jeder didaktische Versuch einer Perspektivübernahme hat der alteritätstheoretisch basierten Kritik Rechnung zu tragen, die dazu

14 EBD., 10–11.

15 EBD., 11.

16 Vgl. KÄBISCH, David / WOPPOWA, Jan: Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren, in: Religion unterrichten 1 (2020), 10–18. DOI: <https://doi.org/10.13109/reun.2020.1.issue-1>; WOPPOWA, Jan / KÄBISCH, David: Religionsdidaktik in konfessionell-kooperativer Perspektive, in: GRÜMME, Bernhard / PIRNER, Manfred (Hg.): Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukünftige Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2023 (im Erscheinen).

17 Vgl. KÄBISCH, David / PHILIPP, Laura: Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen, in: LINDNER, Konstantin u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br.: Herder 2017, 238–257, 245.

18 Eine andere Lesart des Perspektivenwechsels verfolgt Tautz, die den Perspektivenwechsel gleichermaßen als kognitiven, emotional-affektiven und handlungsbezogenen Vorgang versteht, vgl. TAUTZ, Monika, Perspektivenwechsel, in: wirelex 2015. DOI: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Perspektivenwechsel.100074> [abgerufen am 29.12.2022].

ermahnt, „den aufgerufenen (anders-)religiösen und nichtreligiösen Perspektiven diejenige Eigentümlichkeit und Fremdheit zuzugestehen, die ihre Rolle als kritische Gesprächspartner stärken“¹⁹. Vielmehr sind andere Perspektiven vor Funktionalisierung und vorschneller Vereinnahmung zu schützen, insbesondere durch die angenommene Norm einer Mehrheitsperspektive.

Im *Perspektivenwechsel* wird die Ebene der Metakognition im Unterricht adressiert, vorrangig in Unterrichtsgesprächen oder in diskursiven Phasen. Dieser Modus intendiert und initiiert das Nachdenken über die eigene Perspektivität, über den Wechsel von Perspektiven und dessen Folgen und darüber, was sich am Denken, Fühlen und Handeln bzw. an der Bewertung einer Situation ändert, wenn sie aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, beschrieben und bewertet wird. Auch hier handelt es sich also um einen kognitiven Prozess, der sich zur Perspektivübernahme selbst noch einmal reflexiv ins Verhältnis setzt. Nicht zuletzt zielt der Modus des Perspektivenwechsels auf die Befähigung zum differenzierten Argumentieren und perspektivenabhängigen Positionieren²⁰ sowie auf eine subjektive „Perspektivenerweiterung durch Standpunktreflexion“²¹. Eine mitunter undifferenzierte Rede vom Perspektivenwechsel, die insbesondere den Modus der Perspektivübernahme übergeht, läuft Gefahr, Lernprozesse einer Befähigung zum metakognitiven Perspektivenwechsel grob zu verkürzen. Denn „jeder Perspektivenwechsel ist auf eine Perspektivübernahme bezogen“²².

3. Der religionsdidaktische globale Gerechtigkeitsdiskurs

3.1 Gerechtigkeit

Gerechtigkeit wird gleichermaßen wie Liebe, Freiheit und Barmherzigkeit als eine der wesentlichen Eigenschaften Gottes gedacht und bildet sowohl für die Theologie als auch für die Religionspädagogik einen zentralen Bezugsbegriff. Theologisch ergibt sich daraus der Anspruch, „sich aktiv in den politisch höchst folgenreichen Streit um Gerechtigkeit einzubringen“²³. Mette erläutert die politisch-kämpferische Implikation des Gerechtigkeitsbegriffs, die darauf verweist, dass Chancengleichheit und gleichwertige Lebensbedingungen allen Menschen zustehen.²⁴ Dietzsch bestimmt Gerechtigkeit als zentralen Inhalt im Religionsun-

19 EMMELMANN 2018 [Anm. 8], 153 mit Bezug auf GRÜMME.

20 Vgl. KÄBISCH / PHILIPP 2017 [Anm. 17].

21 BERGMANN, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag ²2008, 107–137, 38.

22 KÄBISCH / PHILIPP 2017 [Anm. 17], 255.

23 METTE, Norbert: Art. Gerechtigkeit, in: wirelex 2016. DOI: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Gerechtigkeit.100209> [abgerufen am 28.12.2022].

24 Vgl. EBD.

terrichtet, angeregt durch das Prinzip der Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26f. u.ö.) und ein biblisches Gerechtigkeitsverständnis.²⁵ Religiöse Bildung setzt sich in diesem Zusammenhang das Ziel, Schüler*innen „zu konkreter gesellschaftlicher Mitverantwortung, zur Verantwortung für soziale Gerechtigkeit und zur Ideologiekritik [zu] befähigen. Zum anderen soll sie zum kritischen Nachdenken über die eigene Person und Lebensführung und zu einer gerechten Lebensweise anleiten“²⁶.

3.2 Globales Lernen in postkolonialer Kritik

Kruijff und Straßner plädieren dafür, das Gebot der Nächstenliebe im Kontext von Gerechtigkeitsthemen global zu denken und über den Nahbereich hinaus zu interpretieren.²⁷ Tatsächlich strukturiert der neuere religionspädagogische Diskurs religiöse Bildung zunehmend entlang des Globalisierungsbegriffs.²⁸ Für die Thematisierung globaler Gerechtigkeit im Unterricht wird auf Prinzipien des Globalen Lernens zurückgegriffen: „Globales Lernen [...] setzt sich mit Fragen globaler Gerechtigkeit und dem Erwerb der Fähigkeit zum Perspektivwechsel auseinander, insbesondere, wenn auch nicht ausschließlich in Bezug auf die Situation von Menschen in den sogenannten Ländern des Südens.“²⁹ Auch religionspädagogisch fokussiert das Prinzip die Frage, wie Menschen als Mitglieder der Weltgesellschaft zu einem verantwortungsbewussten Leben befähigt werden können.³⁰

Nach Castro Varela und Heinemann ist Postkoloniale Kritik im Kontext des Globalen Lernens „nicht nur sinnvoll, sondern im Sinne von globaler Gerechtigkeit und einer weitreichenden Dekolonisierung auch unvermeidbar“³¹. Globale Lernangebote kooperieren nämlich mit entwicklungspolitischen Anliegen und schließen damit an die koloniale Zivilisierungsmission an, indem sie das Narrativ des sog. ‚Westens‘, der dem sog. ‚Süden‘ hilft, immer wieder reproduzieren.³² Wenn

25 Vgl. DIETZSCH, Andrea: Lehre für (Bildungs-)Gerechtigkeit – Wie politisch darf/muss Religionsunterricht sein?, in: Theo-Web 17/2 (2018) 198–208, 201.

26 BOBBERT, Monika: Religiöse Bildung und Gerechtigkeit methodische und inhaltliche Perspektiven, in: GRÜMME, Bernhard / SCHLAG, Thomas (Hg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 220–244, 222.

27 KRUIJFF, Gerhard / STRASSNER, Veit: Was ist globale Gerechtigkeit, in: RU heute 02/2015 4–9, 5.

28 Vgl. ZIEGLER, Bernd: Globales Lernen im Rahmen religiöser Bildung, in: Theo-Web 20/1 (2021) 240–255, 240.

29 OVERWIEN, Bernd: Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: GOGOLIN, Ingrid u.a. (Hg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Bielefeld: utb 2018, 251–254, 252.

30 Vgl. SIMOJOKI, Henrik: Art. Globales Lernen, in: wirelex 2018. DOI: https://doi.org/10.23768/wirelex.Globales_Lernen.200378 [abgerufen am 28.12.2022].

31 CASTRO VARELA, Maria do Mar / DHAWAN, Nikita: Postkoloniale Studien in den internationalen Beziehungen: Die IB dekolonisieren, in: SAUER, Frank / MASALA, Carlo (Hg.): Handbuch Internationale Beziehungen, Wiesbaden: Springer VS 2017, 233–256, 235.

32 Vgl. CASTRO VARELA, Maria do Mar / HEINEMANN, Alisha: Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39/2 (2016) 17–22, 20. DOI: 10.25656/01:15447.

Globales Lernen nicht auf eine Reflexion der westlichen und damit eigenen privilegierten Positionierung ausgerichtet ist und gleichzeitig die Möglichkeit eines Lernens von Menschen des globalen Südens ausblendet, kann Bildung weder zur Dekolonialisierung des globalen Südens beitragen noch postkoloniale Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse aufbrechen.³³ Diese unkritische Art der Thematisierung speist sich aus einer imaginierten Zweiteilung der Welt: „in Menschen und Gesellschaften, die ‚entwickelt‘ werden müssen, und in Helfer_innen, Weltretter_innen und verantwortungsbewusste Weltbürger_innen“³⁴. Ein Aufdecken dieser Wir-Sie-Konstruktionen kann darüber hinaus auch entscheidende Impulse für ein Stärken rassismuskritischer Ansätze liefern.³⁵ Diese binären Konstruktionen enthalten ein (implizites) Machtgefälle, das sich auch in der Zentralität der Begriffe *Helfen* und *Geben* zeigt. So stellt Vecera heraus, dass sich insbesondere in kirchlichen Diskursen Eurozentrismus und Nächstenliebe zu einem „White Saviorism“ verbinden, d.h. einer *weißen* oder westlichen Retter*innenschaft.³⁶ Hinter diesem Narrativ verbirgt sich insofern Kolonialismus, als Akteur*innen des ‚Westens‘ vermeintliche Verantwortungen und Kompetenzen übernehmen, die faktisch gar nicht bestehen.³⁷ So kann etwas zwar „gut gemeint passieren, aber [...] nicht vor einem Machtgefälle [schützen]“³⁸.

4. Diskursanalytische Brille auf Schulbuchwissen

Kritische Schulbuchanalysen sind religionspädagogisch seit den 1960er-Jahren etabliert, wobei unterschiedliche theoretische und methodische Ansätze zur Anwendung kommen.³⁹ In Ergänzung zu qualitativen Inhaltsanalysen führt Herbst u.a. postkoloniale sowie diskursanalytische Zugänge als hilfreiche Forschungsparadigmen an, um Ideologien wie Rassismus, Sexismus und Antisemitismus in Schulbüchern zu dekonstruieren.⁴⁰

Für die hier vorliegende Analyse setzen wir eine diskursanalytische Brille auf und verstehen das Schulbuch nach Höhne als Produkt eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses, an dem unterschiedlichste Diskurse, Akteur*innen und Ins-

33 Vgl. EBD., 21.

34 DANIELZIK / KIESEL / BENDIX 2013 [Anm. 1], 4.

35 Vgl. BECHTUM, Alexandra / OVERWIEN, Bernd: Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit, in: BURCHARDT, Hans-Jürgen / PETERS, Stefan / WEINMANN, Nico (Hg.): Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen, Baden-Baden: Nomos 2017, 59–84, 78.

36 Vgl. VECERA, Sarah: Wie ist Jesus Weiß geworden? Mein Traum von einer Kirche ohne Rassismus, Ostfildern: Patmos Verlag 2022, 139.

37 Vgl. EBD., 140.

38 EBD., 143.

39 Vgl. HERBST 2022 [Anm. 4], 116.

40 Vgl. EBD., 118.

titionen (Theologie, Pädagogik, Politik, Kirche, Verlagswesen, Wirtschaft) beteiligt sind.⁴¹ Mit diesem Ansatz rückt Höhne den Konstruktionscharakter des Schulbuchs in den Mittelpunkt. Das allgemeine Verständnis von Schulbüchern geht von „einer Objektivität der Schulbuchinhalte [aus], die aufklärerisch über die Vermittlung besseren Wissens auf das individuelle Schülerbewusstsein einwirken sollen“⁴². Diese angenommene Objektivität ergebe sich daraus, dass Schulbücher nicht nur Lernprozesse strukturieren, sondern auch Träger von sozial anerkannten und gesellschaftlich dominanten Wissensbeständen sind. Auch die normative Funktion des Schulbuchs gelte es zu beachten, denn durch das bereitgestellte Wissen werden Schüler*innen in eine sozial-gesellschaftliche Ordnung eingeführt.⁴³

Bönkost versteht das Schulbuch in ihrer diskursanalytischen Lesart insofern als *kulturelles Produkt*, als es in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt ist und gesellschaftlich dominantes Wissen repräsentiert und legitimiert.⁴⁴ Daraus folgt auch, dass „Schulbücher in einer rassistischen Gesellschaft nicht frei von Rassismus sein können. [...] Sie repräsentieren im Kleinen den rassistischen Diskurs der Gesellschaft.“⁴⁵ Auf Grundlage dieses Grundverständnisses wollen wir uns davon distanzieren, rassistische Darstellungen im trivialen Sinne als *falsch* zu deklarieren. Vielmehr sollen rassistusrelevante Wissensbestände im Analysematerial als „Wiederholungen gesellschaftlich dominanter Wissensbestände“⁴⁶ verstanden werden.

5. Vorstellung der Forschungsfragen und des Analysematerials

Im Folgenden möchten wir beispielhafte Materialfragmente mithilfe von drei Leitfragen analysieren:

1. Inwiefern wird die Didaktik des Perspektivenwechsels im religionsdidaktischen globalen Gerechtigkeitsdiskurs sichtbar?
2. Welche gesellschaftlichen Positionierungen und Perspektivierungen von Schüler*innen werden in den Fragmenten mitgedacht?

⁴¹ Vgl. HÖHNE, Thomas: Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs, Frankfurt am Main 2003 (= Dissertation), 61.

⁴² EBD., 65.

⁴³ Vgl. EBD., 79.

⁴⁴ Vgl. BÖNKOST 2020 [Anm. 11], 5.

⁴⁵ EBD., 6.

⁴⁶ EBD., 7.

3. Welche postkolonialen und rassismuskritischen Impulse lassen sich für die Theoriebildung und Didaktik ableiten?

Da diese Untersuchung nur exemplarisch vorgehen kann, haben wir Materialfragmente aus zwei Quellen ausgewählt. Auswahlkriterien waren erstens eine Integration von Aufgabenformaten, die auf einen Perspektivenwechsel ausgerichtet sind, und zweitens die Verortung des Gegenstands im globalen Gerechtigkeitsdiskurs. Die Analyse ist eingebettet in eine umfassende rassismuskritische Analyse des religionsdidaktischen globalen Gerechtigkeitsdiskurses und kann hier nur einen Ausschnitt zeigen, weshalb das Analysematerial nach dem Kriterium der Exemplarität ausgewählt wurde. Gleichzeitig war für die Materialauswahl entscheidend, dass das ausgewählte Material eindrücklich die religionsdidaktische Eingebundenheit in koloniale und rassistische Strukturen im Kontext eines komplexen *gesellschaftlichen Verhältnisses*⁴⁷ zeigt. Sicherlich belegen einige der Fragmente dieses Verhältnis auf äußerst brisante Weise, was zum Teil vermutlich dem zeitlich weiter zurückreichenden Ursprung des Materials geschuldet ist (dies betrifft v.a. das Werk ‚Zeit der Freude‘), und dennoch können sie exemplarisch für auch in anderem Material auftauchende Diskursstrukturen stehen.

Das Analysematerial besteht aus zwei Fragmenten aus einem Kapitel des Schulbuchs ‚Zeit der Freude‘⁴⁸ (F1 und F2) für die Jahrgangsstufen 5 und 6. Das ausgewählte Kapitel trägt die Überschrift „Was wir können“⁴⁹ und stellt eine Rückschau und Vertiefung der Kapitel „Die großen Nöte der Kleinen“⁵⁰ und „Helfen ist möglich“⁵¹ dar. Ein weiteres Fragment (F3) stammt aus dem Schulbuch ‚Sensus Religion‘⁵² für die gymnasiale Oberstufe, näherhin aus dem Kapitel „Kirche für die Menschen. Einsatz für Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung“⁵³.

-
- 47 Vgl. ROMMELSPACHER, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus?, in: MELTER, Claus / MECHERIL, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, 25–38, 29.
- 48 TRUTWIN, Werner: Zeit der Freude. Grundfassung, Berlin: Cornelsen Verlag 2016.
- 49 EBD., 33.
- 50 EBD., 30–31.
- 51 EBD., 32.
- 52 BURRICHTER, Rita / EPPING, Josef (Hg.): Sensus Religion. Vom Glaubenssinn und Sinn des Glaubens, München: Kösel-Verlag 2013.
- 53 EBD., 222.

6. Ergebnisse der Materialanalyse

6.1 M1: Zeit der Freude

6 Einen Tag anders leben

Christine (11) hat in einem Brief geschrieben: „Wenn wir einmal für ein paar Tage **so leben würden wie die Kinder in der Dritten Welt**, würden wir erst richtig merken, wie das ist. Es wäre auch gerecht.“ Sprecht darüber, was dieser **Perspektivenwechsel** bewirkt und ob ihr ihre Ansicht teilt. Noch besser wäre es, wenn ihr es einen Tag lang versuchen würdet und danach von euren Erfahrungen der Klasse erzählt.

Abb. 1: F1 Einen Tag anders leben⁵⁴

Ungeachtet der Tatsache, dass sich hinsichtlich dieser Aufgabenstellung diverse Anfragen aus postkolonialer Perspektive stellen ließen, konzentrieren wir uns hier auf das Prinzip des Perspektivenwechsels. Als „Perspektivenwechsel“ wird in diesem Fragment jener Akt verstanden, einen Tag zu leben „wie die Kinder in der Dritten Welt“. Was konkret zu diesem Leben gehört, spezifiziert F1 nicht weiter. Vielmehr wird vorausgesetzt, dass Schüler*innen durch die Bearbeitung der vorausgehenden Kapitel „Die großen Nöte der Kleinen“ und „Helfen ist möglich“ ein genaues Bild von diesem Leben erlangt haben: Kinder „der Dritten Welt“ sind arm, leiden unter Kinderarbeit, unter HIV, Bildungsarmut und Obdachlosigkeit. Ohne die durch Sachtexte und Bilder vermittelte Konstruktion der Perspektive der ‚Anderen‘ sowie ein Rückgriff auf diese Konstruktion bestätigendes Vorwissen der Schüler*innen wäre eine Aufgabenstellung auf derartigem Verallgemeinerungsniveau nicht denkbar. Es wird auf die stereotypen und imaginierten Konstruktionen zurückgegriffen, die im Besonderen die Kategorie der Klasse betreffen, damit *weiße*, deutsche, christliche, gebildete und ökonomisch privilegierte Schüler*innen an diesen lernen können.

In F1 wird nicht der Modus des Perspektivenwechsels, sondern der Perspektivübernahme gewählt, was große Anfragen an die Umsetzbarkeit aufkommen lässt. Die Aufforderung, einen Tag zu leben wie ein Kind in der „Dritten Welt“, pädagogisiert und gamifiziert das Leid von Kindern des globalen Südens. Darü-

⁵⁴ TRUTWIN 2016 [Anm. 48], 33.

ber hinaus trivialisiert die Aufgabe potenzielle Leiderfahrungen der Schüler*innen, weil suggeriert wird, dass es diesen im Gegensatz zu den Menschen des globalen Südens ja gut gehen müsse. Kann eine solche Imitation überhaupt funktionieren, geschweige denn Gerechtigkeit herstellen oder entsprechende Lernprozesse auslösen? Deutlich wird, dass es keineswegs um die Subjekte des globalen Südens geht, sondern um das gute Gefühl *weißer* und privilegierter Schüler*innen, die hier adressiert werden. Von Schüler*innen, die negativ von globalen Ungerechtigkeitssystemen betroffen sind oder waren, wird stillschweigend die Übernahme einer global privilegierten Perspektive vorausgesetzt.

4 Hamid

Hamid ist erst vor kurzem mit seinen Eltern aus Syrien nach Deutschland gekommen. Einige Mädchen und Jungen in der Klasse kichern manchmal über Hamid, wenn er ein deutsches Wort wie Kastanienbaum oder Fußballweltmeisterschaft falsch ausspricht oder komisch betont. Er bekommt dann immer ein ganz rotes Gesicht. In letzter Zeit spricht Hamid darum immer weniger im Unterricht. Auch meidet er fast jeden Kontakt zu anderen Schüler/innen.

- Versetzt euch selbst in **die Situation des Hamid** und versucht zu beschreiben, was er empfindet, wenn über ihn gelacht wird.
- Was passiert **mit euch**, wenn ihr euch in die Situation Hamids versetzt? Was kann der **Perspektivenwechsel** (→ **M1**) ändern?
- Überlegt, **was ihr tun könnt**, wenn Hamid wieder ein deutsches Wort falsch ausspricht oder betont.

Abb. 2: F2 Hamid ⁵⁵

Dieses Fragment zeigt eine Verschränkung des Globalen Gerechtigkeitsdiskurses und des Migrationsdiskurses. Neue Erkenntnisse sollen anhand beschriebener Erfahrungen eines Kindes gewonnen werden, indem ein „Perspektivenwechsel“ vorgenommen und Handlungsoptionen entwickelt werden. Der einführende Text nimmt eine Wir-Sie-Unterscheidung zwischen Hamid als Prototyp eines migrantischen Kindes („des Hamid“) und den Schüler*innen, die auf das Sprachdefizit reagieren sollen, vor. Dies geschieht maßgeblich durch Hamids Fixierung auf sein Anderssein und den Ausschluss aus einer deutschen Norm, wodurch ihn die Aufgabenstellung als migrantisiertes Objekt funktionalisiert. Das Defizit wird bei Hamid verortet, während das Defizit der Schüler*innen im Umgang mit migrantisierten Kindern nicht als solches eingeordnet wird. Darüber hinaus ist

auffällig, dass der Einleitungstext eindeutig rassistische Handlungen im Schulkontext beschreibt, den Begriff ‚Rassismus‘ aber dethematisiert.

Gerade die Formulierung der Aufgabenstellungen reduziert migrantisierte Schüler*innen auf eine Position der Hilfsbedürftigkeit und damit Handlungsunfähigkeit. Im Fokus stehen die Handlungen und Kompetenzen der *weißen* deutschen Schüler*innen, die auf das konstruierte Defizit von Kindern mit Migrationsbezügen mit Toleranz und Verständnis reagieren sollen. Erst durch eine Fremdkonstruktion von hilfsbedürftigen ‚ausländischen‘ Projektionen eröffnet das Material einen Lernraum für Schüler*innen der *weißen* Dominanzgesellschaft und deren Positionierung als Helfer*innen. Dem nachgehend wird sichtbar, dass dieses Fragment exklusiv für Schüler*innen ohne Rassismuserfahrungen konzipiert ist. Die Problematik ergibt sich aus der angelegten Normperspektive, die nicht als solche markiert wird. Wie können Schüler*innen, die wie Hamid selbst von Diskriminierung im Klassenraum (Rassismus, Sexismus, Ableismus, Klassismus, Queerfeindlichkeit etc.) oder enger gefasst von Rassismus betroffen sind, diese Aufgabe bearbeiten? Von ihnen wird automatisch verlangt, sich in die Position der helfenden Beobachter*innen (Norm) hineinzusetzen. Auch hier müssen Schüler*innen also schon vor der Bearbeitung der eigentlichen Aufgabe eine Perspektivübernahme leisten, der wiederum eine Reflexion des eigenen Standpunkts und der daraus resultierenden Perspektive vorausgeht.

Die erste Aufgabenstellung von F2 bahnt eine gezielte Perspektivübernahme an. *Weiß*e deutsche Schüler*innen werden dazu aufgefordert, durch eine Perspektivübernahme Wissen über Hamid zu produzieren und aus seiner Perspektive zu sprechen, was an koloniale Machtstrategien erinnert.⁵⁶ Wenn man, wie oben dargelegt, Perspektivübernahme als Form kognitiver Imagination versteht, kann anhand dieses Beispiels gezeigt werden, welche Ambivalenzen eine Perspektivübernahme auf emotionaler Ebene im Kontext von Lernprozessen, die auf Toleranzförderung im Umgang mit dem ‚Fremden‘ ausgerichtet sind, mitbringen kann. Denn F2 geht über einen kognitiven Erkenntnisakt hinaus und fordert eine emotionale Perspektivübernahme. Abgesehen vom kolonialen Ursprung dieser Praktik möchten wir vor allem darauf verweisen, dass rassistische Diskriminierung eine repetitive und alltagskonstituierende Dimension in den Lebensrealitäten von People of Colour und Schwarzen Menschen einnimmt, die sich u. a. in Alltagsrassismus äußert. Wir bezweifeln, dass sich dies im Rahmen singulärer Perspektivübernahmen imitieren lässt.

Ein Perspektivenwechsel soll in der folgenden Aufgabe durchgeführt werden. Dieser wird dazu genutzt, ein Nachdenken über Veränderungen in der Bewertung der Situation nach der Perspektivübernahme anzuregen. Fraglich ist, ob die begrenzte Möglichkeit, Hamids Perspektive zu übernehmen, in der Unterrichtspraxis zur Sprache kommen kann und Gegenstand der Metareflexion wird, was nicht zuletzt auch stark vom individuellen unterrichtlichen Einsatz des Materials abhängig sein dürfte.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass F2 die Perspektive des migrantisierten Kindes als passiv, defizitär und hilfsbedürftig markiert, die Schüler*innenperspektive stillschweigend und ohne sie direkt auszuweisen als dominant und privilegiert, oder mit anderen Worten, als unsichtbare und selbstverständliche Norm voraussetzt. Kinder mit Migrationsbezügen und/oder Rassismuserfahrungen werden damit als potenzielle Schüler*innen übersehen.

6.2 M2: Sensus Religion



Abb. 3: F3 Karikatur⁵⁷

1 2 3 4 5 6 7 8

Beziehen Sie Stellung zur Aussage der Karikatur und formulieren Sie konkrete Handlungsalternativen.

Abb. 4: F3 Aufgabenstellung⁵⁸

Diese Karikatur stammt aus dem Schulbuch ‚Sensus Religion‘. Sie zeigt symbolisch das Abhängigkeitsverhältnis von globalem Süden und Norden und zielt auf die Reflexion des Zusammenhangs von (selbstgerechtem) Beten und (Nicht-) Handeln ab. Der Blick auf das linke Viertel des Bildes bleibt an der Person ganz vorne hängen, die durch ein Fenster in das im Zentrum stehende Zimmer starrt. Die stereotype Darstellung der Schwarzen Figur (überzeichnete Lippen und Haare) wird an eine passive Position gekoppelt, die durch die Platzierung der Figur am Rande des Bildes, eine fast geisterhafte Mimik und den Ausschluss aus dem eigentlichen Geschehen hergestellt wird. Die Abbildung knüpft damit an eine Rassekonstruktion an, in der der *weiße* Mann der wohlhabende potenzielle Helfer ist, und reproduziert diese. Neben anderen wird der Schwarze Mann als der zuschauende Arme und Hilfsbedürftige dargestellt. Die Homogenisierung von Klasse ist erneut erkennbar. Aus einer Genderperspektive ist auffällig, dass sowohl die Perspektive des *weißen* Mannes als auch die der Hilfsbedürftigen allein männlich markiert wird.⁵⁹

Die Bedeutung von F3 hinsichtlich der Didaktik des Perspektivenwechsels entfaltet sich in der gemeinsamen Betrachtung von Karikatur und Aufgabenstellung. Eine Perspektivübernahme wird in diesem Fragment nicht offensichtlich gefordert, aber trotzdem implizit angebahnt. Die Aufgabenstellung macht nicht explizit deutlich, für welche Figur(en) Handlungsalternativen formuliert werden sollen. Die Passivitätskonstruktion der Personen am Fenster lässt aber den Impuls vermuten, den *weißen* Mann als Identifikationsfigur zu setzen. Nicht auszuschließen ist, dass dennoch Identifikationsprozesse mit den Figuren am Fenster vollzogen werden und Schüler*innen Handlungsalternativen für diese formulieren (bspw. die Tür aufbrechen). Darüber, ob Schüler*innen auch Handlungsalternativen auf struktureller, gesellschaftlicher oder politischer Ebene entwerfen, kann

⁵⁸ EBD., 222.

⁵⁹ Dies ist v.a. hinsichtlich der Überrepräsentation von männlich markierten Personen und der Unterrepräsentation geschlechtlicher Vielfalt relevant. Im Sinne der Intersektionalität müsste dem weiter nachgegangen werden, aber aus Fokusgründen beschränken wir uns auf diesen Hinweis.

nur skeptisch gemutmaßt werden. Der Lehrer*innenkommentar verrät aber, dass als Handlungsalternative lediglich das „Öffnen der Tür“⁶⁰ mitgedacht ist.

Wieder wirkt eine unsichtbare *weiße* christliche Norm, denn stillschweigend nimmt zumindest der Lehrer*innenkommentar hier einen Identifikationsprozess mit dem *weißen* Mann im Bett an. Die vermeintliche Handlungsunfähigkeit und das Abhängigkeitsverhältnis des globalen Südens vom globalen Norden werden durch die Aufgabenstellung nicht kritisch problematisiert, sondern durch die didaktische Rahmung bestätigt.

Die durch die Normvorstellung eingeschränkte Identifikationsmöglichkeit mit den Personen am Fenster führt dazu, dass von Schüler*innen, die sich ohne das Wirken der *weißen* Norm intuitiv mit den Personen am Fenster identifizieren würden, ein vorausgehender Schritt der Perspektivübernahme verlangt wird. Hierbei fehlt die Anleitung zu einer grundlegenden individuellen Reflexion des eigenen Standorts aller Schüler*innen bzw. der eigenen Perspektive im Blick auf die vorliegende Aufgabenstellung. Wieder bleibt der metareflexive Perspektivenwechsel aus.

Das Fragment weist eine verkürzende Individualisierung des Prinzips des Perspektivenwechsels auf, denn die Aufgabe zielt auf eine Herleitung individueller Handlungen ab. Wie in allen anderen Fragmenten stehen auch hier Fragen wie ‚Was kann ich als Individuum im Nahbereich gegen globale Ungerechtigkeit tun?‘ im Zentrum des Lernprozesses. Ausgeblendet wird dabei die sozial-strukturelle Ebene globaler Ungerechtigkeitssysteme.

7. Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse entlang der Leitfragen

7.1 Inwiefern wird die Didaktik des Perspektivenwechsels im religionsdidaktischen globalen Gerechtigkeitsdiskurs sichtbar?

Fehlende Metareflexivität im Kontext des Perspektivenwechsels: Unsere Analyse hat ergeben, dass die untersuchten Fragmente hinsichtlich metareflexiver Anteile grob verkürzen. Obwohl das Material den Begriff des Perspektivenwechsels in den Aufgabenstellungen integriert, handelt es sich z.T. lediglich um Perspektivübernahmen. Der metareflexive Perspektivenwechsel inklusive der Befähigung zum Positionieren und Argumentieren bleibt unvollständig. In den untersuchten Beispielen produziert und verstärkt die oberflächliche Verarbeitung der Didaktik

60

EPPING, Josef: Kirche. Lehrerkommentar zu Sensus Religion, München: Kösel 2013, 46.

des Perspektivenwechsels (post-)koloniale und rassistische Machteffekte und herrschaftsstabilisierende Verhältnisse, indem sie die Perspektivität der dargestellten Inhalte auf die Normperspektive verkürzt. Auch wenn hier keine repräsentative Analyse vorgelegt werden konnte, gibt es Hinweise darauf, dass Versuche eines Perspektivenwechsels ohne kritische Reflexion von Machtstrukturen zwischen globalem Süden und globalem Norden koloniale Abhängigkeiten bestätigen. Langfristig ändert sich diese hierarchische Beziehung nicht, wenn sich Menschen des globalen Nordens durch stereotype, viktimisierende und passifizierende Repräsentationen von People of Colour und Schwarzen Menschen immer wieder selbst als Helfer*innen bestätigen.

Individualisierung und Pädagogisierung von globaler Gerechtigkeit: Aspekte globaler Ungerechtigkeit und vor allem die Veränderung dieser Verhältnisse wird als individuelle Angelegenheit verstanden. Schüler*innen wird suggeriert, (uneingeschränkt) als Individuum Einfluss auf komplexe globale Verhältnisse und Prozesse zu haben.⁶¹ Alle Fragmente individualisieren globale Gerechtigkeit, was auf Kosten einer kritischen Reflexion gesellschaftlich struktureller und politischer Eingebundenheiten globaler Probleme geht.⁶² Was Willems für interreligiöse Lernprozesse feststellt, kann auch hinsichtlich der hier betrachteten Lernprozesse im Kontext globaler Gerechtigkeit bestätigt werden:

[D]en allermeisten religionspädagogischen Texten liegt [...] ein Bild von Gesellschaft zugrunde, das zwar nicht frei von Konflikten ist, bei dem diese Konflikte aber eher individualisiert und pädagogisiert als in ihrer politischen Dimension reflektiert werden [...] Ausgeblendet wird dabei, dass interreligiöse [und globale; HD/JW] Lernprozesse unter den Bedingungen von Dominanzstrukturen stattfinden.⁶³

7.2 Welche gesellschaftlichen Positionierungen und Perspektivierungen von Schüler*innen werden in den Fragmenten mitgedacht?

Überrepräsentation einer weißen, christlichen, männlichen und handlungsfähigen Normperspektive: Im Kontext von Perspektivübernahmen fällt vor allem die Problematik von Über- und Unterrepräsentationen auf. Wir haben gezeigt, dass von Schüler*innen mit strukturellen Ausgrenzungserfahrungen eine zusätzliche, aber unausgesprochene vorausgehende Perspektivübernahme eingefordert wird, um

61 Der Lehrer*innenkommentar zum Schulbuch warnt allerdings vor dieser Falle.

62 Dieser Umstand wurde im Kontext einer wirtschaftlichen Reflexion von Theologie unter dem Begriff der ‚strukturellen Sünde‘ bereits ausführlich von der Theologie der Befreiung u.a. von Gustavo Gutiérrez (1986) diskutiert.

63 WILLEMS, Joachim: Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im christlichen Religionsunterricht, in: ALTMAYER, Stefan u.a. (Hg.): Judentum und Islam Unterrichten, Göttingen: V&R 2020 (= Jahrbuch Religionspädagogik 36), 149–161, 158.

überhaupt an den Lernprozessen teilhaben zu können. Roig schreibt dazu: „Das Einfühlungsvermögen von marginalisierten und minorisierten Gruppen wird durch die positive Überrepräsentation der unsichtbaren Norm [...] sehr früh gefördert.“⁶⁴ Die unsichtbare Norm trainiert rassifizierte Schüler*innen also hinsichtlich der Übernahme der Normperspektive, wodurch sie vermutlich zu ‚Profis der Perspektivübernahme‘ werden. Das bedeutet aber auch, dass unreflektierte Normvorstellungen dafür sorgen, dass von Schüler*innen mit diskriminierten gesellschaftlichen Positionierungen mehr Leistung erwartet wird.

Rassifizierungen durch Passifizierung und Homogenisierung: Sowohl migrantisierte Subjekte als auch Subjekte des globalen Südens werden vor allem als defizitär repräsentiert. Auffällig sind dabei die Homogenisierung von Klasse in Bezug auf Subjekte des globalen Südens und die Darstellungen von passiven und handlungsunfähigen sowie männlichen Objekten. Anhand dieser stereotypen Repräsentationen wird es *weißen* deutschen Schüler*innen ermöglicht, an diesen stereotypisch konstruierten Lebensrealitäten zu lernen.

7.3 Welche postkolonialen und rassismuskritischen Impulse lassen sich für die Theoriebildung und Didaktik ableiten?

Einstieg durch eine reflexive Bestimmung des eigenen Standorts und der partikularen Perspektive (‚Schritt 0‘): Die Etablierung einer Markierung und Reflexion der individuellen partikularen Perspektive *aller* Schüler*innen als ‚Schritt 0‘, d.h. noch vor einer ersten Aufgabenstellung, könnte zum einen dafür sorgen, die Begrenztheit einer emotionalen Perspektivübernahme zu reflektieren, und würde zum anderen die Möglichkeit eröffnen, auch Schüler*innen mit Ausgrenzungserfahrungen in den Lernprozess miteinzubeziehen und hierbei die Ausgrenzungserfahrungen nicht als reinen Lerngegenstand zu objektivieren. Mitgedacht werden sollte aber, dass sich Positionierungen vermutlich nie ins Letzte versprachlichen lassen. Bönkost verweist darauf, dass

rassismuskritisches Lernen für Schüler*innen in Abhängigkeit von sozialer Positionierung in Bezug auf Rassismus unweigerlich auch unterschiedliche Herausforderungen bereit[hält]. [...] Bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterial [...], sind die Materialien so aufzubereiten, dass sie den durchaus unterschiedlichen, vielfältigen Bedürfnissen von Lernenden mit bzw. ohne Rassismuserfahrung gleichermaßen gerecht werden.⁶⁵

⁶⁴ ROIG, Emilia: *Why we matter. Das Ende der Unterdrückung*, Berlin: Aufbau Verlag 2021, 145.

⁶⁵ BÖNKOST 2020 [Anm. 11], 13.

Sicherlich würden durch einen vorgelagerten metareflexiven ‚Schritt 0‘ Ausgrenzungspraktiken nicht aus Aufgaben zur Perspektivübernahme verschwinden, sie könnten aber in einem anschließenden Perspektivenwechsel in ihren Ambivalenzen und hinsichtlich Perspektivierungen mit Schüler*innen kritisch reflektiert werden. Die *weiße* christliche Normperspektive würde ihren Normanspruch aufgeben.

Vermeidung von Perspektivübernahmen auf emotionaler Ebene und Reflexion der Grenzen: Roig sieht die rassistische Entmenschlichung, die wir indirekt anhand homogenisierender und stereotypisierender Konstruktionen gezeigt haben, als Ursache dafür, dass Empathie von Angehörigen der *weißen* Dominanzgesellschaft für People of Colour und Schwarze Menschen häufig nicht möglich ist. Sie erkennt den Ursprung dieser *Empathielücke* im kolonialen und rassistischen Gedanken der eingeschränkten Emotionsfähigkeit Schwarzer Menschen, der bis heute im kollektiven Unterbewusstsein besteht.⁶⁶ Roig sieht in den Begriffen ‚Mitleid‘ und ‚Mitgefühl‘ den Impuls zur Handlung,⁶⁷ was sich in unseren Beispielen häufig im Helfen gezeigt hat:

Dabei lautet die stillschweigende Botschaft nicht selten: »Zum Glück bin ich nicht sie.« Durch Mitleid werden Gefühle wie Elend, Traurigkeit und Schmerz auf andere Menschen projiziert, ohne dass es deren tatsächlicher Realität unbedingt entspricht. Es wird aus der eigenen Perspektive vermutet, dass ein Leben in einem »armen« Dorf in Namibia schrecklich sein muss.⁶⁸

Nächstenliebe soll im Material im Kontext eines performativen Akts des Helfens sichtbar gemacht und gefördert werden. In den untersuchten Fragmenten wird Nächstenliebe aber in einer regelrechten Gegenbewegung verunmöglicht, werden in ihnen doch rassistische und koloniale Weltbilder bestätigt und ein problematisches Machtgefälle befördert. Daraus und auch im Rückgriff auf die oben erfolgten religionsdidaktischen Grundlegungen lässt sich ableiten, dass auf eine emotional ausgerichtete Perspektivübernahme religionsdidaktisch verzichtet werden sollte. Für eine Didaktik des Perspektivenwechsels können unsere Ergebnisse zeigen, dass die Unterscheidung einer Perspektivübernahme von Empathie und Mitgefühl stärker wahrzunehmen ist, die Empathielücke als potenzielle Hürde für Perspektivübernahmen im Prozess des Perspektivenwechsels theoretisch aber bereits mitgedacht ist.

⁶⁶ Vgl. Roig 2021 [Anm. 64], 147.

⁶⁷ Vgl. EBD., 147.

⁶⁸ EBD., 147.

Repräsentationen von individuellen, aktiven und handlungsfähigen migrantischen und Schwarzen Perspektiven: Um einer starren und unterkomplexen Wir-Sie-Unterscheidung von migrantisiert/rassifiziert („die Anderen“) und nicht migrantisiert/nicht rassifiziert („Wir“) entgegenzuwirken, muss darüber hinaus der Opferstatus migrantisierter und rassifizierter Subjekte aufgebrochen werden. Erstens gab es nämlich immer schon Widerstandsbewegungen von People of Colour und Schwarzen Menschen, dessen Einbezug ins Unterrichtsmaterial die festgestellte Passivität aufbrechen kann. Zweitens widersprechen Opferkonstruktionen der komplexen Wirklichkeit, denn People of Colour und Schwarze Menschen sind keineswegs nur Opfer. Auch sie greifen auf internalisierte rassifizierende Differenzkategorien zurück und beziehen diese auf sich selbst und auf andere.

8. Fazit

Unsere Analyse konnte zeigen, dass die verkürzte Realisierung der Didaktik des Perspektivenwechsels maßgeblich an der Reproduktion rassismusrelevanter und kolonialer Wissensbestände beteiligt ist und diese sogar verstärkt. Multiperspektivität erscheint zumindest in den untersuchten Fragmenten nicht als grundlegendes und in sich ausdifferenziertes didaktisches Prinzip. Durch Schulbücher werden im globalen Kontext relevante und problematische Perspektiven von Dominanz und Unterdrückung insofern rekonstruiert, als insbesondere die unreflektierte Inanspruchnahme einer *weißen*, europäischen, ökonomisch und sozial handlungsfähigen, männlichen sowie christlichen Normperspektive dazu führt, dass Lernprozesse von Schüler*innen, die nicht dieser Norm entsprechen, aus dem Blick geraten. So werden Lebensrealitäten und Erfahrungen, die denen von Schüler*innen mit Rassismus-, Flucht- oder Migrationserfahrungen ähneln, aber dennoch stark homogenisiert und verkürzt dargestellt werden, in Schulbüchern als Lernanlass funktionalisiert und objektiviert. Nicht zuletzt werden Schwarze Menschen und People of Colour dadurch auf ihr Anderssein reduziert.

Zwar lässt es die strukturelle Verwurzelung rassistischer und kolonialistischer Denkfiguren und Haltungen als unrealistisch erscheinen, dass Schulbuchproduktionen ohne Bezüge auf eine vorausliegende rassistische Wirklichkeit auskommen. Wir konnten allerdings auch zeigen, dass pädagogisches Handeln dem Phänomen Rassismus nicht blind ausgeliefert ist. Vielmehr können durch die kritische Reflexion von Wir-Sie-Unterscheidungen und Machtstrukturen hinsichtlich rassistischer Ein- und Ausschlüsse auch die unterrichtliche Ebene und die Professionalität von Lehrkräften ein Mehr an Selbstreflexivität gewinnen. Für die Theoriebildung einer Didaktik des Perspektivenwechsels kann diese erhöhte

Selbstreflexivität heißen, die selbstreflexive Bestimmung des eigenen Standorts und der eigenen partikularen Perspektive als ‚Schritt 0‘ eines Lernprozesses zu implementieren.