

Von der Irritation zur Transformation

Lernprozesse im Kontext rassismuskritischer Religionspädagogik verstehen und gestalten

Der Autor

Dr. David Novakovits ist Universitätsassistent („post-doc“) am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät Wien.

Dr. David Novakovits
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5940-4734>
e-mail: david.novakovits@univie.ac.at



Von der Irritation zur Transformation

Lernprozesse im Kontext rassismuskritischer Religionspädagogik verstehen und gestalten

Abstract

Der Beitrag untersucht die Bedeutung von Irritationen als Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse in der rassismuskritischen Religionspädagogik. Anhand der Analyse einer studentischen Lernreflexion wird untersucht, wie Irritationen Denk- und Reflexionsprozesse anstoßen und welche Herausforderungen dabei entstehen. Im Fokus stehen die Spannungsfelder zwischen Kritik, Reflexivität und Subjektivität. Der Beitrag reflektiert didaktische Implikationen und zeigt Wege auf, wie rassismuskritisches Lernen in der Lehrer:innenbildung und im Religionsunterricht gestaltet werden kann, ohne durch dichotome Denkformen vorschnell abgeschlossen zu werden.

Schlagworte

Rassismuskritik – Ausbildung Religionslehrkräfte – Alterität – Reflexivität und Kritik – kritische Bildungsprozesse

From Irritation to Transformation

Understanding and Shaping Learning Processes in the Context of Anti-Racist Religious Education

Abstract

This paper examines the role of irritations as catalysts for learning and educational processes in anti-racist religious pedagogy. Through an analysis of a student's learning reflection, the study explores how irritations trigger processes of thinking and reflection and the challenges they pose. The focus lies on the tensions between critique, reflexivity, and subjectivity. The paper discusses didactic implications and outlines approaches to designing anti-racist learning processes in teacher education and religious education without prematurely closing them through dichotomous thinking.

Keywords

racism-critical education – religious teacher training – reflexivity and subjectivity – critical educational processes – alterity

1. Einleitung

Die Aufmerksamkeit für Rassismuskritik und die Frage nach deren Bedeutung in religiösen Lernprozessen ist eine relativ junge Entwicklung innerhalb des religionspädagogischen Diskurses. Mittlerweile finden sich erste Konturen einer rassismuskritischen Denkform, die sowohl stark mit dem Diskurs postkolonialen Denkens innerhalb der Theologie als auch mit rassismuskritischen Zugängen innerhalb der allgemeinen Erziehungswissenschaft in Beziehung sind und in Zusammenhang mit dem Bewusstsein der politischen Dimension religiöser Bildung stehen.¹ Ausgehend von den sich entwickelnden ersten Konturen einer rassismuskritischen Religionspädagogik stellt sich die Frage, wie diese *didaktisch transformiert* werden können, und zwar in zweifacher Hinsicht: 1) für die Aus- und Fortbildung von Religionslehrer*innen und 2) für die Arbeit mit Schüler*innen im Kontext des Religionsunterrichtes. Obwohl sich diese beiden Handlungsfelder unterscheiden und zurecht zu differenzieren sind, ist es naheliegend, dass das Arbeiten mit Studierenden im Kontext rassismuskritischer Religionspädagogik Erkenntnisse generieren kann, welche in weiterer Folge als ein *Erfahrungswissen* für die religionsdidaktische Arbeit (sowohl mit Schüler*innen als auch mit Studierenden) bedeutsam ist. Darüber hinaus erlaubt die Reflexion dieser Erkenntnisse in einem zweiten Schritt ebenso die Frage, wie die erlangten Einsichten auf die religionspädagogische Theoriebildung im Kontext ihrer rassismuskritischen Ausrichtung rückwirken.

Im nachfolgenden Beitrag wird versucht, den Fokus auf diese beiden Punkte zu legen. Aufbauend auf Erfahrungen, die im Rahmen eines rassismuskritisch orientierten religionspädagogischen Seminars gewonnen worden sind, wird versucht, 1) Erkenntnisse für die religionsdidaktische Gestaltung von Lernprozessen für diesen Kontext herauszuarbeiten und 2) zu reflektieren, auf welche Art und Weise Kritik in rassismuskritische Lernprozesse eingespielt werden kann, um Lern- und Bildungsprozesse zu ermöglichen – und nicht vorschnell zu schließen. Diese beiden Punkte stellen den Fragehorizont des Beitrags dar.

Zum Aufbau des Artikels: Ausgangspunkt des Beitrags bildet die Analyse einer studentischen Lernreflexion, die im Rahmen des angesprochenen Seminars verfasst wurde. Dabei wird das Augenmerk auf die von dem Studenten erfahrenen

¹ Vgl. 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; HENNINGSSEN, Julia: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien, Paderborn: Brill Schöningh 2022 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 29); WILLEMS, Joachim: ‚Religionistischer‘ Rassismus und Religionsunterricht, in: FEREDOONI, Karim / SIMON, Nina (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2022 (= Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse) 449–469; GAUTIER, Dominik: Thesen zur rassismuskritischen Religionspädagogik, in: <https://narrt.de/thesen-zur-rassismuskritischen-religionspaedagogik/> [abgerufen am 05.12.2024], Berlin 2016 (= Thesenreihe).

Irritationen gelegt, insofern gerade hier – so die These – Potentiale für Lern- und Bildungsprozesse vermutet werden. (Punkt 2) Es handelt sich hier zwar um lediglich ein ‚einzelnes‘ Beispiel – in dem vertieften Nachgehen und Auseinandersetzung mit den Irritationen des Studenten soll jedoch gezeigt werden, dass dabei eine ‚allgemeine‘ Problemstellung erkennbar wird. Diese wird identifiziert und beschrieben (Punkt 3). Die dabei charakterisierte Problemfigur wird ins Gespräch mit Theoriebezügen gestellt, welche die Frage nach dem Verhältnis von Kritik, Reflexivität und Subjektivität im Kontext von Lernprozessen behandeln. Damit soll dazu beigetragen werden, die dem Kritik-Begriff inhärente Ambivalenz für den Diskurs rassismuskritischer Religionspädagogik herauszuarbeiten (Punkt 4). Die religionsdidaktischen Erkenntnisse und Konsequenzen aus der Bearbeitung der Problemfigur werden in einem letzten Schritt skizziert (Punkt 5).

2. Eine Irritation, die zu denken geben kann: Die Analyse einer studentischen Lernreflexion

2.1 Kontext und Beschreibung der Analysekategorien

Im Wintersemester 2022/23 wurde an der Universität Wien ein fachdidaktisches Seminar zur Rassismuskritik abgehalten. Der Zielhorizont des Seminars bestand darin, Lehramtsstudierende im Fach Religion im Einüben einer rassismuskritischen Denkform anzuleiten und didaktische Gestaltungsmöglichkeiten für ebensolche Lernprozesse zu erarbeiten. Die Lernreflexionen am Ende des Seminars zeigten überwiegend eine affirmative Zustimmung zu den Seminarinhalten. *Eine* Lernreflexion (in weiterer Folge LR) hob sich jedoch durch eine deutlich kritischere Auseinandersetzung mit dem Seminarprozess hervor. Die Schwierigkeiten, mit denen sich der Student in seiner LR auseinandersetzt, beinhalten ein Potential, das m. E. für die Gestaltung rassismuskritischen Lernens mit Studierenden von hoher Bedeutung ist.

Zunächst zur Heuristik, mit welcher in weiterer Folge auf die LR geblickt wird: Diese ist nicht analytisch-induktiv bestimmt, sondern lerntheoretisch ausgerichtet und wird in weiterer Folge mit dem Diskurs von ‚Kritik‘ analytisch verbunden. Die lerntheoretische Ausrichtung ist geprägt von einem Verständnis von Lernen, das maßgeblich mit Infragestellungen von bereits Vertrautem und Gewusstem in Zusammenhang steht. Dies ist eine spezifische Setzung, die hier vorgenommen

wird, aber gut begründet werden kann.² Käte Meyer-Drawe bringt ein solches Verständnis von Lernen pointiert auf den Punkt: „Lernen in einem strengen Sinn beginnt dort, wo das Vertraute brüchig und das Neue noch nicht zur Hand ist, mit einer Benommenheit in einem Zwischenreich, auf einer Schwelle.“³ Vor dem Kontext eines Lernverständnisses, das nicht zunächst durch einen Wissens- oder Kompetenzzuwachs bestimmt ist (additive Formen von Lernen), sondern als ein krisenhaftes „Negativitätslernen“⁴ gefasst wird, sind dies Lernmomente par excellence.

2.2 Nicht-rassistisch handeln: Eine Unmöglichkeit?

Wo wird Bekanntes brüchig, wo wird das bewusste Selbst- und Weltverhältnis irritiert und als angefragt wahrgenommen? Nimmt man mit dieser Perspektive eine erste Grobanalyse der LR vor, können zwei auffällige Passagen identifiziert werden. In diesen ereignet sich eine Irritation bzw. reflektiert der Student eine Schwierigkeit im Kontext des Seminarprozesses. Zunächst die erste zentrale Passage (P1):

Schwierigkeiten habe ich damit, rassistisches Handeln ganz von der Intention wegzunehmen bzw. rein auf die Auswirkung der Handlung zu setzen. Dadurch landet man in einem völlig luftleeren, handlungsungenormten Raum, der nur noch Nicht-Handeln zulässt. Überspitzt formuliert: ich kann mit einem Schwarzen Menschen nicht mehr reden, weil ich ständig in Gefahr bin, rassistisch zu handeln, weil ich die Gefühlslage dieser Person nicht kenne. Und warum sollte ich mich dieser Gefahr aussetzen? „Übrigens interessiere ich mich tatsächlich für deine Kultur und deine Herkunft und vielleicht wärest du sehr froh über deine Heimat erzählen zu können, aber leider wäre ich mit dieser Frage rassistisch also bleiben wir lieber... ja... bei welchem Thema?“ Ich weiß, es geht darum sensibler zu sein und vieles wird einfach vom Bauchgefühl und der Situation abhängen, aber irgendwie wird das zu einem Tanz auf Eierschalen.

Zur kontextuellen Verortung: In P1 steht eine ‚dichte‘ Phase aus dem Seminar thematisch im Hintergrund (d. h. eine Lernsequenz, die sich durch starke Beteiligung der Studierenden ausgezeichnet hat), nämlich die Diskussion, ob die Frage

2 Vgl. MEYER-DRAWE, Käte: Diskurse des Lernens, München / Paderborn: Fink 2008; MITGUTSCH, Konstantin: Lernen durch Enttäuschung: eine pädagogische Skizze, Wien: Braumüller 2009; BENNER, Dietrich: Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Erziehung – Bildung – Negativität 49/Beiheft (2005) 7–24. DOI: 10.25656/01:7780; Buck, Günther: Lernen und Erfahrung. Epagogik, in: BRINKMANN, Malte (Hg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS 2019 (= Phänomenologische Erziehungswissenschaft 5); KOCH, Lutz: Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995 (= Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung 31).

3 MEYER-DRAWE 2012 [Anm. 2], 15.

4 RÖDEL, Severin Sales: Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven, Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS 2019 (= Phänomenologische Erziehungswissenschaft 6), 4.

nach der Herkunft einer als fremd gelesenen anderen Person bereits als rassistisch begriffen werden muss; einige der im Seminar behandelten Texte ziehen diesen Schluss.⁵

Der Student – so sein erstes Wort – hat ‚Schwierigkeiten‘. Worin liegen diese? Sie hängen wesentlich mit der Infragestellung einer bestimmten bisherigen Annahme von S zusammen, nämlich, dass rassistisches Handeln an eine bestimmte Intention des Handelnden geknüpft ist. Diese Irritation äußert sich als massive Infragestellung der eigenen Handlungsfähigkeit. Die Vorstellung, dass rassistisches Handeln unabhängig von der eigenen Intention gewertet wird, führt aus der Perspektive von S in ein Dilemma: Man kann im Gespräch mit ‚Schwarzen Menschen‘ nur etwas falsch machen. Die Öffnung auf den Anderen hin (das aus alteritätstheoretischer Perspektive so entscheidende Motiv!) wird von S mit der ständigen Gefahr, selbst rassistisch zu handeln, zusammenge-spannt. Von dieser Gefahr her ‚bedroht‘ reagiert S mit einem Rückzug aus der miteinander geteilten Welt (‚warum sollte ich mich dieser Gefahr aussetzen?‘). Dieser Rückzug kann als Reaktion auf die massive Infragestellung des eigenen Kontrollbereiches des Handelns (‚Intention‘) interpretiert werden. Die verwendeten Metaphern (‚luftleerer Raum‘, ‚Tanz auf Eierschalen‘) verdeutlichen die empfundenen Unsicherheiten.

2.3 Studentische Kritik an der (didaktischen Inszenierung der) Rassismuskritik

Die identifizierte Schwierigkeit kann weiterfolgend aus unterschiedlichen Perspektiven zu verstehen versucht werden, die – jede für sich – anderes in den Blick geraten lassen: Es wäre möglich, P1 nun diskursanalytisch zu bearbeiten; vermutlich würde dann – poststrukturalistisch gerahmt – weniger das starke Handlungssubjekt in seinen Intentionen und Problemen in den Blick genommen werden, sondern möglicherweise eine latent (*weiße*) Bagatellisierung von Rassismuserfahrungen⁶ oder das Phänomen von *white fragility*. Es wäre auch denkbar, alteritätstheoretisch motiviert, das notwendige *weiße* Aufwachen aus dem „Happyland“⁷ in den Fokus zu rücken und den Lernprozess von S in dieser Hinsicht zu

5 Vgl. MECHERIL, Paul: Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten, in: LEIPRECHT, Rudolf / STEINBACH, Anna (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag 2015 (= Sprache – Rassismus – Professionalität 2), 158.

6 EBD., 154–155.

7 Vgl. etwa: OGETTE, Tupoka: Und jetzt du. Zusammen gegen Rassismus. Taschenbuchausgabe, München: Penguin Verlag 2022, 39–47.

analysieren. Diese beiden Möglichkeiten wären Analyseschritte, die an dieser Stelle aber nicht geleistet, sondern nur angedeutet werden können.⁸

Entgegen der hier nur angedeuteten Weiterarbeit soll in weiterer Folge etwas anderes in den Blick rücken: Die Schwierigkeit und die Irritation von S kann (jenseits einer Verweigerungshaltung) besser verstanden werden, wenn eine zweite Passage aus der LR hinzugezogen wird. Inhaltlich wird dabei eine bestimmte Art von (Rassismus-)Kritik zum Thema, die für S als wenig hilfreich wahrgenommen wird, insofern sie einer dichotomischen Denkform entspringt. Was damit gemeint ist, wird nachfolgend erläutert. Zunächst die angesprochene Passage P2:

Ich stimme damit überein, dass man sich als Lehrperson auch selbst Gedanken dazu machen muss, was unter Rassismus zu verstehen ist. Doch gibt es hier jetzt tatsächlich ein Richtig oder Falsch? Die Antwort müsste wohl, so wie ich die vorgestellten Thesen im Seminar verstehe, „Ja“ lauten. Doch wenn man nun die „falsche“ Meinung hat, ist es dann besser, das Thema nicht zu unterrichten? Zensiert man sich dann nicht selbst?

S hebt hervor, dass die Notwendigkeit einer subjektiv-eigenen Reflexivität (‚sich auch selbst Gedanken dazu machen‘) von ihm als bedeutsam gesehen wird. Dass dieses Nachdenken, d. h. die subjektive Reflexivität, jedoch im Kontext rassismuskritischen Denkens von Belang ist, wird aus der Perspektive von S zumindest angezweifelt. Er äußert diesen Zweifel argumentativ, indem er die dichotomische Denkfigur von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ einbringt: S interpretiert die im Seminar bearbeiteten rassismuskritischen Theorien dergestalt, dass – zugespitzt formuliert – in ihnen enthalten ist, wie man sich ‚richtig‘ verhält; darin spiegelt sich möglicherweise das in P1 herausgearbeitete Problem von S mit der objektiven Feststellung, was rassistisch sei, wider. S scheint diese *Funktionsweise von Kritik* zu widerstreben, indem er nach der Bedeutung des eigenen Denkens (Reflexion und Kritik) innerhalb der Gestaltung von Lernprozessen im Kontext von Rassismuskritik fragt und die Nicht-Notwendigkeit, sich selbst Gedanken zu machen, als Zensur interpretiert. Entscheidend ist – im Kontext der Ausbildung von Religionslehrer*innen! – an dieser Stelle nicht, ob Rassismuskritik tatsächlich so verstanden werden muss (oder ob dies im Seminar so intendiert war), sondern dass dies von S so *wahrgenommen und als Problem aufgefasst wird*.

3. Theoretische Verdichtung des Fallbeispiels: Entwicklung einer Problemfigur

Die ersten vorgenommenen Analyseschritte in Bezug auf die Interpretation der LR werden hier beendet. Es wurden in der kurzen Interpretation zweier Passagen zwei wesentliche Irritationen herausgearbeitet, die den Studenten bewegen. In einem nächsten Schritt soll versucht werden, dieses Fallbeispiel theoretisch zu verdichten: Wie lassen sich diese beiden Irritationen nun besser verstehen – und welche Konsequenzen lassen sich dann in weiterer Folge für die Gestaltung von Lernprozessen im Kontext rassismuskritischer religiöser Bildung ziehen?

In 3.1 und 3.2 werden die beiden im Fallbeispiel identifizierten Irritationen theoretisch reflektiert. Die gewonnenen Überlegungen werden dann in zwei Dimensionen für den Fragehorizont des Artikels ausgearbeitet: Eine Reflexion über die Bedeutung von Kritik im Kontext des rassismuskritischen Diskurses der Religionspädagogik (Punkt 4) und in der Darstellung von Konsequenzen für die didaktische Gestaltung von Lernprozessen (Punkt 5).

3.1 Die Frage nach dem eigenen Gut-Sein und die Denkfigur des autonomen Subjektes als wirkmächtiges Leitmotiv

Die Problemfigur, die in LR erkennbar wird, besteht darin, dass S auf die Gefahr hin, rassistisch zu handeln, defensiv reagiert und den Rückzug aus der sozialen Welt (nüchtern-resignativ festgestellt) als übriggebliebene Handlungsmöglichkeit identifiziert. Pointiert auf den Punkt gebracht: Anstatt falsch zu handeln, dann lieber gar nicht. Wir können diesen Rückzug als Schwierigkeit von S interpretieren, dass – etwas salopp gesagt – die Wahrheit ‚von woandersher kommen soll‘, oder, formaler ausgedrückt: Wir sehen hier, wie schwierig es aus der Perspektive von S erscheint, eine alteritätstheoretisch grundierte Denkform zu entwickeln.

Es wurde sichtbar, dass die Beschreibung der Gefahr, rassistisch zu werden, im Zusammenhang mit der Frage der selbstbestimmten Deutung des eigenen Handelns stand. Auf der religiös-ethischen Ebene lässt sich dies als ein gesinnungsethisches Motiv beschreiben, das verteidigt wird. Es ist die Frage nach der Möglichkeit des eigenen Gut-Seins in einer strukturell rassistischen Welt, die man in der Argumentation von S findet. Dies könnte als ein Zeichen dafür angesehen werden, wie wirkmächtig die Idee eines autonomen Subjektes gegenwärtig ist, das sich ‚von sich aus‘ und nicht sozialreferentiell versteht.⁹ Die individualistisch

9

Vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Praktische Theologie heute 133), 24.

gerahmte Frage nach dem ‚eigenen‘ Gutsein führt möglicherweise dazu, dass der Anspruch der Anderen nicht gehört wird, oder sogar stärker: nicht gehört werden kann. Religionspädagogisch stellt sich hier ein wichtiger Einsatzpunkt, der in Punkt 4 vertieft wird. Hier ist zunächst die Rückfrage zu stellen, inwiefern gerade im Kontext der Aus- und Fortbildung christlicher Religionslehrer*innen die *Sehnsucht nach dem eigenen Gut-Sein* ein nicht zu unterschätzendes Leitmotiv darstellt, das schlagend wird. Von daher erscheint es hilfreich, christliche Ressourcen in Bildungsprozesse einzubringen, welche ethische Grundfragen von der sozialen, kollektiven und gemeinschaftlichen Seite her bedenken, ohne diese vorschnell auf die Frage des individuellen Gut- oder Nicht-Gut-Seins zu verkürzen; oder – religiös ausgedrückt – ethische Grundfragen von der Wirklichkeit Gottes her zu denken, anstatt den Ausgangspunkt ethischen Nachdenkens beim autonom-freien Subjekt zu setzen. Wie ungewohnt dieses Absehen vom individuellen Gut-Sein als Sehnsuchtsmotiv für christliche Denkformen sein mag, bringt bspw. Dietrich Bonhoeffer bereits mit dem ersten Satz seiner *Ethik* eindrücklich auf den Punkt: Er spricht dort von einer „Zumutung sondergleichen“, die an die Menschen gestellt wird, nämlich „die beiden Fragen, welche [den Menschen] überhaupt zur Beschäftigung mit dem ethischen Problem führen: ‚wie werde ich gut?‘ und ‚wie tue ich etwas Gutes?‘ von vornherein als der Sache unangemessen aufzugeben“¹⁰. Unangemessen sind sie für Bonhoeffer deshalb, weil sie den falschen Standpunkt für das ethische Nachdenken ausgewählt haben: Er zeigt, wie wenig man es im christlichen Kontext gewohnt ist, die Frage nach dem eigenen ‚Gut-Sein‘ zurückzustellen und stattdessen die soziale und gemeinschaftliche Dimension des Gut-Seins in den Vordergrund zu rücken und ihr eine hohe Relevanz zuzuerkennen. Dies kann ein wichtiges theologisches Motiv sein, das bei der (hochschul-)didaktischen Gestaltung als wesentlich zu beachten ist. Die Problemfigur kann in diesem ersten Schritt als Problem der individualistischen Verkürzung der eigenen Existenz beschrieben werden, die mit der Schwierigkeit, eine alteritätstheoretisch orientierte Denkform zu entwickeln, in Zusammenhang steht.

Neben dieser Problemstellung lässt sich im Weiterdenken der Auseinandersetzung mit LR eine weitere Entdeckung machen. Sie hängt mit dem widerständigen Moment zusammen, wo sich S weigert, einfach Rassismuskritik als ‚richtige‘ Position gegen seine ‚falsche‘ Position anzusehen. Wir können dieses zweite Moment der Problemfigur zu heben versuchen, indem wir nun eine neuralgische Frage stellen: Hat bei S ein Lernprozess stattgefunden – oder nicht?

3.2 Hat in LR ein Lernprozess stattgefunden?

Zunächst: Da vorhin vor einer dichotomen Denkform gewarnt wurde, erscheint diese Frage, als entweder/oder formuliert, etwas deplatziert. Gehen wir der Frage verlangsamt nach, lassen sich zwei Momente identifizieren, die von Bedeutung sind:

1. Auf der einen Seite wäre es möglich, die Passagen aus LR als eine vergebene Lern- und Bildungschance aufzufassen: Anstatt die Perspektive der Rassismuskritik nachzuvollziehen und sich vom Anderen her etwas sagen zu lassen, zieht sich das lernende Subjekt auf ‚seine‘ Position zurück. Die (rassismus-)kritische Offenlegung, dass die Frage nach der Herkunft nie eine unschuldige Frage darstellt, erscheint aus der Perspektive von S nicht vollständig aneigenbar. Wo Kritik nicht zu einem (offenen) Prozess der Verarbeitung führt, kann man – mit Rahel Jaeggi gesprochen – von einem defizitären Lernprozess sprechen, der meist mit dem „Motiv der Regression“¹¹ in Zusammenhang steht. In solchen Konstellationen ist es leicht möglich, Bewegungen des „Sichabschottens von widerstreitenden Erfahrungen“ zu finden; das lernende Subjekt möchte eigentlich nicht sehen, was zu sehen ist – defizitär ist dieser Lernprozess daher deshalb, weil mit ihm ein „Widerwillen, Dinge zu durchdenken“¹², zusammenhängen kann. Dieses Sich-Abschotten von einer neuen Erfahrung ist deswegen tragisch, weil damit die Möglichkeit, Rassismus zu thematisieren eher verhindert wird, was tendenziell dazu führt, dass „rassistische Verhältnisse nicht abgebaut, sondern konserviert werden“¹³. Die kritische Aufforderung, die Dinge *anders* wahrzunehmen, prallt zudem in der Gegenwart leicht am ethischen Privatismus ab, den Hartmut Rosa als einen der leitenden Strukturmomente der Moderne interpretiert.¹⁴ Hier gilt der Leitsatz, dass jede*r für sich selbst entscheiden muss, was er oder sie für richtig hält; eine starke Kritik am Subjekt erscheint in einem derart strukturierten Denkhorizont als Grenzüberschreitung. Die Problemfigur steht damit vor ein Problem, das nicht so einfach didaktisch bearbeitet werden kann, insofern es auf eine Grundkonstellation moderner Kultur verweist.
2. Auf der anderen Seite müssen wir vorsichtig sein, wenn wir diese Verneinung eines Lernprozesses im gegebenen Fall attestieren; ja, es wäre darüber hin-

11 JAEGGI, Rahel: Kritik von Lebensformen, Berlin: Suhrkamp 2023, 335.

12 EBD., 335; 408.

13 MECHERIL, Paul / SCHERSCHER, Karin: Rassismus, in: STRAUB, Jürgen / WEIDEMANN, Arne / WEIDEMANN, Doris (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart/Weimar: Metzler 2007, 559.

14 Vgl. ROSA, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin: Suhrkamp 2019 (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2272), 18; 43–44.

aus sogar möglich, von einem *Bildungsprozess* zu sprechen – bspw. ist man in der transformatorischen Bildungs(prozess)theorie zurückhaltender damit geworden, *Bildung* erst „dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines etablierten durch ein neues Welt- und Selbstverhältnis“¹⁵ zuzusprechen. Stattdessen wird bereits die „Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines Anderswerdens mit offenem Ausgang“¹⁶ von Hans-Christoph Koller als mögliches Bildungsgeschehen in Betracht gezogen. Ein ‚Anderswerden mit offenem Ausgang‘ – wird man das nicht an dieser Stelle S jedenfalls zusprechen müssen? Gleichzeitig zeichnet sich darüber hinaus eine Frage ab, die von entscheidender Bedeutung ist: Ist es automatisch ein Nicht-Lernen, ein Verpassen eines Bildungsmomentes, wenn die Position der Rassismuskritik nicht („kritiklos“) übernommen wird? Anders gefragt: *In welchem Verhältnis stehen Kritik, Reflexivität und Subjekt im Kontext von Bildung zueinander?* Ist es bereits ‚Bildung‘, wenn ein bestimmtes Subjekt einfach die ‚richtige‘ – durch Kritik vorgebrachte Sichtweise – übernimmt? Es wird schwerfallen, dieser Argumentation vollumfänglich zuzustimmen; es scheint, dass hier der Pol der *Fremdbestimmung*, gegen den ja die aufklärerischen kritischen Bewegungen angetreten sind, zu dominant wird und der Subjektivität und Reflexivität, d. h. dem Nach-Denken der Kritik, keine prüfende und korrigierende Funktion zugesprochen wird – und diese damit tendenziell ideologisch zu werden droht. Gleichzeitig ist auch deutlich geworden, dass die Lösung des Problems nicht in der alleinigen *Selbstbestimmung* der eigenen Position liegen kann – die Ausblendung jeder fremden Kritik, von Ansprüchen einer Alterität, und das Verdrängen des Reflexionsmomentes darin gerät leicht zur Gefahr, die vorherrschenden Verhältnisse zu stabilisieren und keine Notwendigkeit einer transformierenden Weltgestaltung anzuerkennen. Es wird deutlich, dass wir hier vor einer entscheidenden Theoriefigur stehen, die *Subjektivität, Reflexivität und Kritik notwendig als ein resonantes Beziehungsgeflecht* denken lässt: Fehlt einer dieser Pole, so wird es schwer, von Bildung zu sprechen. Würde man dem Moment der Kritik den alleinigen Wahrheitswert zusprechen, hat man es – scheinbar ‚lästigerweise‘ – mit dem Problem der mangelnden „Anerkennung von Subjektivität“¹⁷ zu tun: „Haben die Bildungsteilnehmer/-innen das falsche oder (noch) nicht das richtige Wissen oder erweisen sich als widerspenstig, erscheint ihre Subjektivität als Pro-

15 KOLLER, Hans-Christoph: *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 69.

16 EBD., 69.

17 MÜLLER, Stefan: Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung, in: *Zeitschrift für inter- und transdisziplinäre Bildung* 1 (2020) 6–15. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3734998>, 10.

blem.“¹⁸ Von dieser Sichtweise her erscheint die Schwierigkeit von S darin zu liegen, dass er Rassismuskritik – um in der eben entfalteten Begrifflichkeit zu bleiben – tendenziell als eine Ausblendung der Pole von Subjektivität und Reflexivität wahrnimmt.

Für den rassismuskritischen Diskurs der Religionspädagogik kann die LR daher als Frage verstanden werden, die darüber nachzudenken zwingt, das *eigene Verständnis von Kritik* gerade im Verhältnis zum Bildungsbegriff präzise zu bestimmen. Dies soll in einem nächsten Schritt geleistet werden.¹⁹

4. Welche Kritik? Reflexion über die Bedeutung von Kritik im Kontext des rassismuskritischen Diskurses der Religionspädagogik

Bildung tritt – vereinfacht gesagt – mit dem Anspruch auf, dass etwas ‚anders‘ wird.²⁰ Ihr ist damit eine transformatorische Dimension eingeschrieben, die dort normativ bestimmt werden kann, wo dieses ‚anders‘ als ein ‚besser‘ in den Vordergrund tritt. Dieser Anspruch, etwas ‚besserzumachen‘, ist konstitutiver Teil des Kritik-Begriffes. Soviel, so selbstverständlich auf den ersten Blick, denn: In der „Trias von Reflexion, Kritik und Bildung“ stellt sich die Frage, wer denn nicht „in Bildungskontexten kritisch oder reflexiv zur Verbesserung beitragen [möchte]“²¹. Die Frage, die sich hier anzeigt, ist jene nach der Auffassungsweise und der Verwendung, ebenso aber auch nach der Hoffnung und der Erwartung von Reflexion und Kritik im Kontext von Bildung. Wozu soll Kritik, gerade im Kontext von Bildungsprozessen, eigentlich *dienen*? Die Verwendung des Verbes ‚dienen‘ legt eine verräterische Spur: Dienen ist ein Komplementärbegriff; es gibt ihn nur in der Entsprechung zu dem ihm entgegenstehenden Begriff des *Herrschens*. Kritik erscheint damit auf einen Schlag als nicht unverdächtiger Begriff. Die Frage, wozu Kritik dienen soll, zeigt sich damit als nicht-unschuldig, sondern als zu analysierende Größe. Zwei Elemente (die jedoch miteinander verwoben sind) können hier hervorgehoben werden:

1. Stefan Müller weist darauf hin, dass die Verwendung des Kritik-Begriffes mit einem ‚verlockenden‘ Versprechen einhergehen kann: „endlich einmal einen

18 EBD., 13.

19 Eine herausragende Auseinandersetzung mit der kritisch-emanzipatorischen Dimension von religiösen Bildungsprozessen, ihren Herausforderungen, Grenzen, Gefahren und Potentialen findet sich in einem Sammelband von Claudia Gärtner und Jan-Hendrik Herbst. Die Fragestellung dieses Artikels hat sich in Auseinandersetzung mit dem Sammelband als Gesamten entwickelt. Vgl. GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2020.

20 Vgl. KOLLER 2012 [Anm. 15].

21 MÜLLER 2020 [Anm. 17], 7.

Einblick zu erhalten, wie die Dinge wirklich sind“²². Kritik kann damit (miss-) verstanden werden als Offenlegung dessen, wie die Sachverhalte ‚in Wirklichkeit‘ aufzufassen sind, und vorschnell auf die Frage reduziert werden, wer eigentlich den „richtigen Einblick“²³ hat.

2. Spricht man von richtig und falsch, so bewegt man sich in einer auf Dichotomie ausgerichteten Denkform.²⁴ Sie setzt das eine gegen das andere; übrig bleibt – durch die Kritik hindurch – jedoch *eines*. Wo *eine* Wahrheit (und damit *eine* Perspektive) als normativer Fluchtpunkt erscheint, dort ‚herrscht‘ dieses ‚Eine‘ dann als – dank der Kritik nun neu verstandene – richtige Instanz. Das Eine ist jedoch tendenziell immer in der Gefahr einer totalitären Schließung, insofern es sich gegen anderes verhärtet oder dieses ausschließt. Kritik kann also dazu dienen, die eigene Perspektive durchzusetzen bzw. in den Vordergrund zu rücken; erkennbar ist hier ein damit verbundener Macht-Anspruch.

In welchem Verhältnis stehen rassismuskritische Zugänge zu diesen beiden Punkten? Aus meiner Wahrnehmung heraus lässt sich sagen, dass innerhalb der Rassismuskritik diese beiden Größen deutlich bewusst sind: Einerseits die Gefahr der dichotomen Setzung des Einen statt des Anderen und damit die Gefahr einer totalitären Schließung (1) und andererseits die Notwendigkeit der Reflexivität auf die Dimensionen von Macht und Herrschaft in Prozessen der Kritik (2). Zur exemplarischen Verdeutlichung zwei Referenzen:

(ad 1) Es ist ja gerade eine Pointe der Rassismuskritik, dass sie die Dominanz der einen Perspektive – der *weißen* Perspektive als Normperspektive – aufbrechen möchte.²⁵ Es ist eben die ‚danger of a single story‘, auf die Anne Koch und Mirjam Schambeck mit Hilfe der nigerianischen Schriftstellerin Ngozi Chima-manda Adichie hinweisen;²⁶ oder, pointiert auf den Punkt gebracht: *many stories matter*. Entgegen der *weißen* Dominanzperspektive ist es wesentliches Anliegen der Rassismuskritik, Gegen-Erzählungen, ‚*counter stories*‘ in die vielfältigen Diskurse einzubringen, die „aus der Perspektive und der Erfahrung sowie dem Wis-

22 EBD., 7.

23 EBD., 7.

24 Vgl. MÜLLER, Stefan: Mündigkeit. Zwei Argumente für eine reflexive, nicht-dichotome Perspektive, in: POHL, Kerstin / LOTZ, Matthias (Hg.): Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik!?, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag 2019, 86–93.

25 Vgl. OGETTE 2022 [Anm. 8], 107.

26 KOCH, Anne / SCHAMBECK, Mirjam: Anregungen aus dem Postkolonialitätsdiskurs für das Interreligiöse Lernen. Religionswissenschaftliche und religionspädagogische Überlegungen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 31/1 (2023) 68–86. DOI: 10.25364/10.31:2023.1.5, 71.

sen rassistisch unterdrückter Menschen konzeptualisiert werden²⁷ und die Dominanz der *weißen* Perspektive unter- und aufbrechen.

(ad 2) Diese Erweiterung der Perspektiven droht aber ihren rassismuskritischen Stachel zu verlieren, wenn sie bloß als Lob der Diversität gerahmt wird. ‚For what are Blacks to hope‘ ist eben nicht dasselbe oder reine Ergänzung zu ‚For what are Whites to hope‘, sondern kann gerade der Hoffnung der Weißen widersprechen.²⁸ Auf eindrucksvolle Weise verweist Vincent Lloyd auf die Gefahren, wenn das Auftreten mehrerer Perspektiven bzw. ‚stories‘ als *Diversität ohne Normativität* gerahmt und verhandelt wird.²⁹ Das erscheint mir als eine gewichtige Pointe, die vertieft betrachtet werden sollte: Angezeigt ist hier, dass dort, wo im Kontext rassismuskritischen Arbeitens Konflikte und Antagonismen nicht verdrängt werden, widersprüchliche Geltungsansprüche und damit verbunden die Machtfrage – um der Gerechtigkeit willen – unwillkürlich in den Vordergrund treten müssen. Die Frage, die sich hier anzeigt, lautet: Welches Verhältnis besteht zwischen (Rassismus-)Kritik und Macht? Rassismuskritik kann ja – folgt man der bekannten Deutung von Claus Melter und Paul Mecheril – gerade als die schwierige Kunst verstanden werden, „sich nicht von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen“³⁰, was unverkennbar einen Macht- und Herrschaftsaspekt thematisiert. Folgeschwer wäre diese Auffassungsweise von Rassismuskritik dann, wenn Kritik als eine endgültige Befreiung von Herrschaft gelesen wird – es wäre eine Negierung bzw. Verdrängung davon, dass sich Welt gerade in politisch-sozialen Aushandlungsprozessen konstituiert, und jede hier eingebrachte Stimme eine Machtstruktur besitzt. Wo die Machtstruktur von Geltungsansprüchen (wie berechtigt diese auch immer sein mögen!) ausgeblendet wird, wären wir wieder ‚am Anfang‘ des Problems: Es droht erneut die Gefahr, dass Kritik einfach ‚eine richtige‘ Position reklamiert und die Wirk-Macht der Kritik in Herrschaft umzukippen droht. Gerade deswegen sehen auch Melter und Mecheril nicht das Auslöschen und „Verschwinden von Herrschaft“³¹ als Ziel der Rassismuskritik an, sondern halten an einer dialektischen Ausrichtung fest: Rassismuskritik erfordert eine Selbstreflexivität über die eigenen Verstri-

27 BELLU, Andrea / MATEI, Bellu / VASSILIS Tsianos: Zwischen Rassismus und race: (Post-)Strukturalistische Ansätze in der Rassismusforschung, in: Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (Hg.): Rassismusforschung I. Theoretische und interdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld: transcript Verlag 2023, 57–110, 71.

28 Vgl. LLOYD, Vincent: For What Are Whites to Hope?, in: Political Theology 17/2 (2016) 168–181. DOI: 10.1080/1462317X.2016.1161302.

29 Vgl. LLOYD, Vincent: Religion of the Field Negro. On Black Secularism and Black Theology, New York: Fordham University Press 2018, 137–138.

30 MECHERIL, Paul / MELTER, Claus: Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes, in: Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag ²2011 (= Politik und Bildung 1), 13–15, 14.

31 EBD., 15.

ckungen und die eigene Position im sozial-politischen Herrschaftsraum³², andererseits aber auch das Hörbar-werden der ‚rassismuserfahrenen Subjekte‘³³ – Rassismuskritik fordert ‚machtvolle Konflikte‘ also regelrecht heraus. Hilfreich kann hier das Einbringen einer Begriffsdifferenzierung zwischen Herrschaft und Macht sein: Ungerechte und rassistische *Herrschaftsstrukturen* sollen durch Kritik aufgeweicht, verflüssigt, irritiert und angefragt werden – und damit, mit Andreas Gelhard gesprochen, in *Machtstrukturen* rückübersetzt werden, d. h. in Verhältnisse, in denen ein Handlungsspielraum erst eröffnet wird und gleichzeitig die Dimension der Macht ins Bewusstsein rückt – wohingegen sie in Verhältnissen der Herrschaft als selbstverständlich vorausgesetzt wird, gleichsam ‚unbewusst‘ und unhinterfragt wirken und damit gar nicht in die Perspektive des Handelns einrücken.³⁴ Wo Kritik jedoch (vorschnell) jenseits von Macht- und Herrschaftsverhältnissen verortet wird, werden blinde Flecken geschaffen, die die Macht-Problematik einer alleinigen Erzählung nicht wahrnehmen möchten. Auf diese Dialektik der Befreiung, dass diese in erneute Herrschaft umschlagen kann, weist eindrücklich Christoph Menke hin: „Jeder Anspruch, den die Kritik in seinem Gehalt und Grund als emanzipatorisch identifiziert, ist zweideutig, widersprüchlich, der Keim neuer Herrschaft oder Knechtschaft.“³⁵

5. Konsequenzen für die didaktische Gestaltung von Lernprozessen im Kontext rassismuskritischer Religionspädagogik

Das Fazit kann mit einer Frage eingeleitet werden: Was hätte im Seminar also ‚bessergemacht‘ werden können; was für Anregungen können aus den bisherigen Überlegungen mitgegeben werden zur (hochschul-)didaktischen Gestaltung von rassismuskritischen Lernsettings, die offen sein wollen für die Ermöglichung religiöser Bildungsprozesse? Ich strukturiere die Antwort in drei Punkten:

5.1 Ja oder nein, richtig oder falsch? Die Notwendigkeit der Überwindung dichotomisch ausgerichteter Denkformen

Die Denkfigur der Dichotomie wurde in LR als wesentliches Lernhindernis identifiziert – und paradoxerweise ist sie oftmals erhoffter Gegenstand: Was ist nun richtig, was falsch? Nicht-dichotomes Denken muss deshalb nicht heißen, dass man (didaktisch) einfach alles kompliziert und überkomplex machen soll; aber

³² Vgl. EBD., 15.

³³ Vgl. KOURABAS, Veronika / MECHERIL, Paul: Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität, in: STOCK, Miriam u. a. (Hg.): Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Pädagogik – Profession – Praktik, Wiesbaden: Springer VS 2022, 13–33.

³⁴ Vgl. GELHARD, Andreas: Skeptische Bildung: Prüfungsprozesse als philosophisches Problem, Zürich: Diaphanes 2018.

³⁵ MENKE, Christoph: Theorie der Befreiung, Berlin: Suhrkamp 2024, 12.

es kann bedeuten: ein Problem dergestalt zu erschließen, dass nicht die eine Seite gegen die andere Seite ausgespielt wird; dass versucht wird, Argumentationen von verschiedensten Perspektiven her zu erarbeiten – und manchmal auch, einen Lerngegenstand eben nicht abschließend behandeln zu können. Das bedeutet nicht, dass man auf nie etwas eine Antwort finden darf – aber es kann auch ‚heilsam‘ sein, dass diese Antwort nicht in einem Ja oder Nein bestehen muss. Zur Vermeidung dichotomischer Denkstrukturen gerade auch in ihrer (hochschul-)didaktischen Anlage kann es hilfreich sein, in rassismuskritischen Positionen und Zugängen (stärker) auf eine Mehrperspektivität zu achten; dieser Gestus kann verhindern, dass die Kritik mit einer einzigen Position gleichgesetzt wird. Dichotomisches Denken ereignet sich nämlich leicht dort, wo geschlossene Positionen/Oppositionen gebildet werden – demgegenüber steht, dass „in einer nicht-dichotomen Argumentationsfigur es keine garantierten Sicherheiten geben [kann]“³⁶. Der Fingerzeig auf die Vielperspektivität ist dabei nicht als universitäres Elitenprojekt zu verstehen, das lediglich abseits der alltäglichen Auseinandersetzungen in den Klassenzimmern möglich ist. Gerade umgekehrt: Vielperspektivität kann auch bedeuten, vielfältige Positionen im Kontext von Rassismuskritik auch jenseits universitärer Zugänge einzubringen. Das Nachvollziehen der Argumentationsstrukturen kann bereits als Antidot gegen das vorschnelle Denken in ‚richtig‘ und ‚falsch‘ angesehen werden.

5.2 Hauptsache kritisch? Die Notwendigkeit, über die Funktion von und Umgangsweise mit Kritik nachzudenken

Deutlich wurde zudem, dass gerade auch Kritik in der Gefahr steht, in ein dichotomes Denken zu verfallen. Metaphorisch ausgedrückt sind es die „Probleme des Feldherrenhügels“³⁷, die sich hier zeigen: Kritik kann dort, wo sie von einer vermeintlich übersichtlichen Position aus die Komplexität der Wirklichkeit besser zu verstehen meint, schnell in einen autoritären Gestus umkippen, der gerade im Kontext von Bildungsprozessen kontraproduktiv ist. Kritisch sind damit jene Kritik-Dynamiken zu sehen, „in denen von oben herab ein Standpunkt – und zwar der eigene – allen anderen verordnet werden soll“³⁸.

Von daher ist das resonante Beziehungsgeflecht von Kritik, Reflexivität und Subjektivität als normativer Bezugspunkt bei der Gestaltung didaktischer Lernsettings im Blick zu behalten; dieses Geflecht ist wie ein gordischer Knoten, der nicht zerschlagen werden sollte – gerade um der Möglichkeit von Bildung wegen.

³⁶ MÜLLER 2020 [Anm. 17], 9.

³⁷ MÜLLER 2020 [Anm. 17], 7.

³⁸ EBD., 7.

Diese Beobachtung ist m. E. gerade auch für die Gestaltung religiöser Bildungsprozesse unter den Vorzeichen von Kontroversität³⁹ und ethischer Pluralität⁴⁰ hoch bedeutsam.

Hilfreich kann hierbei eine Differenzierung von verschiedenen Arten von Kritik sein, wie sie bspw. Rahel Jaeggi in Fortführung Kritischer Theorie vornimmt: Entgegen von Formen von Kritik, die von außen an eine bestehende Situation oder ein Problem einen „normativen Maßstab“⁴¹ anlegen und faktische bzw. defizitäre Widersprüche einer Situation entlang dieses festgelegten Maßstabes kritisieren, skizziert Jaeggi auch eine Form der Kritik, die sie als immanente Kritik versteht. Die immanente Kritik geht davon aus, dass man sozusagen immer schon in eine spezifische Situation involviert ist und von daher immer schon bestimmte Maßstäbe und Orientierungspunkte des Handelns vorhanden sind. Die immanente Kritik tritt nicht mit „einem vorgefertigten Ideal der Wirklichkeit entgegen“⁴², wie Jaeggi im Verweis auf Marx festhält; vielmehr versucht sie, die einer bestimmten Lebensform inhärenten Widersprüchlichkeiten herauszuarbeiten. Sie ist darauf ausgerichtet, „Spannungsverhältnisse, Krisenmomente oder Defizite“⁴³ einer Situation aufzuzeigen, die dieser eben immanent sind (das ist, so könnte man aus pädagogischer Perspektive hinzufügen, das sokratisch-mäeutische Moment immanenter Kritik). Der Maßstab dieser Kritikform ist nicht einfach objektiv gegeben, sondern hat sich „im Verlaufe des Prozesses der Kritik selbst zu rechtfertigen“⁴⁴.

Didaktisch kann dies bspw. bedeuten, dass es wichtig wäre, verstärkt danach zu fragen, ob sich bestimmte Positionen oder Sichtweisen bewähren oder eben nicht: Bewährt es sich, wenn ich bspw. die Zuschreibung ‚rassistisch‘ vornehmlich entlang der subjektiven Intentionen von Subjekten anwende? Die Stärkung immanenter Formen von Kritik wird didaktisch darauf ausgerichtet sein, die Krisenmomente der einzelnen Positionen und Überzeugungen herauszuarbeiten – damit sind Reflexivität, Subjektivität und Kritik gleichzeitig herausgefordert und bildende Transformation vielleicht leichter möglich, als wenn Kritik als Absolut-

39 Vgl. etwa HERBST, Jan-Hendrik: Kontroversität und Positionalität im konfessionellen Religionsunterricht. Religionspädagogische Perspektiven auf den Beutelsbacher Konsens, in: DRERUP, Johannes / ZULAICA Y MUGICA, Miguel / YACEK, Douglas (Hg.): Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 78–100.

40 Vgl. etwa FEICHTINGER, Christian: Moralische Pluralität und ethische Bildung. Eine religionspädagogische Diskussion pluralistischer Ansätze der Moralpsychologie, Paderborn: Brill Schöningh 2024 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 34).

41 JAECCI 2023 [Anm. 13], 262.

42 EBD., 277.

43 EBD., 279.

44 EBD., 281.

punkt gesetzt wird. Das ‚Bessermachen‘ wäre demnach eine Art Verlangsamung, die genetische Struktur von Positionen deutlicher herauszuarbeiten.⁴⁵ Allgemein, aber im rassismuskritischen Kontext noch dringender, heißt es gleichzeitig dafür aufmerksam zu bleiben, die Frage der Normativität nicht außer Acht zu lassen – es geht, wie in Punkt 4 ausgearbeitet, eben nicht bloß um Mehrperspektivität, sondern es gibt allgemeine Indikatoren für Rassismus und Antisemitismus. Meines Erachtens ist es jedoch hilfreich, den Kontext des Politischen von jenem der Erziehung zu differenzieren (wenn auch nicht völlig zu trennen!), wie dies etwa Hannah Arendt vornimmt. Im Raum des Politischen geht es gerade um ein starkes Eintreten, dass bspw. Rassismus und Antisemitismus in der Gesellschaft benannt, kritisiert und bearbeitet. Im Raum der Erziehung ist demgegenüber möglicherweise eher der Ort, an welchem es darum geht, heterogene Positionen zunächst nachzuvollziehen und eben ‚immanente‘ Widersprüche dieser Positionen zu bearbeiten, bevor dann auch im Bereich von Bildung Normativität und damit Grenzen aufgezeigt werden. Hier lässt sich auf Jan-Hendrik Herbst verweisen, der deutlich die didaktischen Handlungsspielräume aufzeigt, die Lehrpersonen etwa im Umgang mit populistischen und menschenfeindlichen Äußerungen von Schüler*innen haben.⁴⁶ Der Anspruch, ein Subjekt so lange als möglich in ein Nachdenken zu verwickeln und dieses nicht allzu schnell durch das Einbringen einer als absolut gesetzten ‚richtigen‘ Position zu unterbrechen, ist jedoch für den Raum von Erziehung und Bildung ein bedeutsamer Maßstab didaktischer Handlungsvollzüge.

5.3 Eine Wahrheit, die von woanders her kommt? Die Notwendigkeit, den Studierenden ein verlangsamtes Hören alteritärer Positionen zu ermöglichen

Ein dritter Punkt kann an dieser Stelle nur mehr angedeutet werden: Die in Punkt 3 entworfene Problemfigur ermöglicht die These, dass das Entwickeln einer alteritätstheoretisch ausgerichteten Denkform bzw. für ein sozialreferentiell ausgerichtetes Selbstverständnis als Subjekt für Studierende im Kontext von Optimierungs- und Erfolgsgesellschaft keine einfache Aufgabe ist. Gleichzeitig sind es die Erzählungen der Anderen, die gerade herrschende Erzählungen kritisch auf ihre Ungerechtigkeitsstrukturen und Widersprüche hin dekonstruieren könnten. Nicht zuletzt deswegen ist ihnen eine zuvorkommende Würde zuzusprechen, ohne dass damit gleich von einer drohenden Fremdbestimmung des Subjektes

⁴⁵ Vgl. ENGLERT, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel 2013, 66–68.

⁴⁶ Vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven, Paderborn: Brill Schöningh 2022 (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 31), 453–458.

gesprochen werden muss.⁴⁷ Den mitunter irritierenden und herausfordernden ‚counter stories‘ muss „eine produktive, weil selbstreflexive und horizonterweiternde Kraft“⁴⁸ zugeschrieben werden. Wo den Stimmen dieser Anderen ein hohes Gewicht gegeben wird, kann es leicht geschehen, dass bisherige Annahmen und Selbstbilder unterbrochen werden – bildungstheoretisch gesprochen ist damit die Notwendigkeit eines ‚Umlernens‘⁴⁹ verbunden. Das in diesem Artikel vorgestellte Fallbeispiel zeigt, dass das Sich-Abschotten vor Fremderfahrungen jedoch eine Gefährdung alteritätstheoretisch grundlegender Lernprozesse darstellen kann. Von daher umfasst der hier geäußerte dritte Punkt vor allem ein Desiderat: Es ist notwendig, stärker als bislang empirisch Lern- und Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen, die nicht einfach durch ein ‚Dazulernen‘, sondern eben durch ein ‚Umlernen‘ geprägt sind. Das Augenmerk könnte hier auf der Frage liegen, welche (didaktischen) Strategien und Ressourcen dabei hilfreich sind, um Prozesse und Erfahrungen von Irritationen ‚kritisch‘ zu verarbeiten und eine ‚andere‘ Perspektive auf das eigene Selbst- und Weltverhältnis zu etablieren. Die genauere Erforschung solcher Prozesse stellt – auch jenseits des religionspädagogischen Horizontes⁵⁰ – noch ein ausstehendes Desiderat dar, das gerade im Kontext von rassismuskritischer Religionspädagogik wichtige Einsichten liefern könnte.

⁴⁷ Vgl. GRÜMME, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff als Beitrag zur Debatte um die Pluralismusfähigkeit der Religionsdidaktik, in: Religionspädagogische Beiträge 53/2 (2004) 67–86; GRÜMME, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2007 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 10), 313–347; GREINER, Ulrike: Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften, Wien: Thaur 2000 (= Beiträge zur mimetischen Theorie 11), 321–340.

⁴⁸ RÖDEL 2019 [Anm. 2], 6.

⁴⁹ Vgl. MEYER-DRAWE, Käte / RICKEN, Norbert (Hg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe, München: W. Fink 2009; MEYER-DRAWE, Käte: Lernen als Umlernen – Zur Negativität des Lernprozesses, in: LIPPITZ, Wilfried (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen, Königstein/Ts.: Scriptor ³1986, 19–45.

⁵⁰ Vgl. RÖDEL 2019 [Anm. 2].