



Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Johanna Kalian • Andrea Lehner-Hartmann •
David Novakovits • Erkan Binici • Simone Hiller
• Christoph Knoblauch • Julia Hofmann •
Reinhold Boschki • Abdurrahim Şahin • Selçuk Aydın
• David Novakovits • Sungsoo Hong •
Friederike Eichhorn-Remmel • Karin Peter •
Martina Kraml • Thorsten Knauth • Elisabeth Migge
• Petra Juen • Sonja Danner • Christian Höger •
Florian Mayrhofer • Maria Juen • Sabine Hermisson •
Birgit Moser-Zoundjiekpon • Stefan Silber •
Matthias Scharer • Mevlida Mešanović

Rassismus als Ideologie
Konturen einer rassismuskritischen
Religionspädagogik

Inhalt

Editorial

Johanna Kalian / Andrea Lehner-Hartmann / David Novakovits

Rassismus als Ideologie.

Konturen einer rassismuskritischen Religionspädagogik

6

Themenspezifische Beiträge

Erkan Binici / Simone Hiller

Rassismuskritik intersektional gedacht.

Konturen einer diskriminierungskritischen Religionspädagogik

12

Christoph Knoblauch / Julia Hofmann / Reinhold Boschki

Cultural and Religious Diversity in Early Childhood Education and

Care (ECEC) Teams: Potentials of Diverse Teacher Teams for

Inclusive Learning Environments

34

Abdurrahim Şahin / Selçuk Aydın

Evaluation of the Perceptions and Approaches of Theology Faculty

Students in Türkiye in the Context of Migration and Racism

52

David Novakovits

Von der Irritation zur Transformation. Lernprozesse im Kontext
rassismuskritischer Religionspädagogik verstehen und gestalten

78

Sungsoo Hong

Verräumlichung des Rassismus – Rassifizierung des Raumes
Raumtheoretische, theologische und religionspädagogische Überlegungen
zur Verflechtung von Raum und Rassismus

98

Weitere wissenschaftliche Beiträge

Friederike Eichhorn-Rommel

Verfallende Erinnerung. Archäologische Religionsdidaktik des Erinnerungslernens
an und mit religiösen Artefakten auf Halde II in Buchenwald

112

Karin Peter

„Opfer“ – Strukturierung eines herausfordernden Lerngegenstands

131

Rezensionen

Martina Kraml

Rezension zu: Boehme, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen.
Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltsichten

147

Thorsten Knauth

Rezension zu: Herbst, Jan-Hendrik / Gärtner, Claudia / Kläsener, Robert (Hg.):
Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung. Exemplarische
Konkretionen und notwendige Transformationen

152

Elisabeth Migge

Rezension zu: Fermor, Gotthard u. a. (Hg.): Dialog und Transformation.
Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs

157**Petra Juen**

Rezension zu: Schweitzer, Friedrich u. a. (Hg.): Improving Religious
Education Through Teacher Training. Experiences and Insights From
European Countries

165**Sonja Danner**

Rezension zu: Baumert, Britta / Teschmer, Caroline:
Konfessionell kooperativer Religionsunterricht. Eine Fachdidaktik

169**Christian Höger**

Rezension zu: Riegel, Ulrich u. a.: Der Umgang mit religiöser Vielfalt im
katholischen Religionsunterricht. Eine explorative Studie im
Mixed-Methods-Design

173**Florian Mayrhofer**

Rezension zu: Dietzsch, Andrea / Pfister, Stefanie:
Digitaler Religionsunterricht: fachdidaktische Perspektiven und Impulse

177**David Novakovits**

Rezension zu: Nationaler Diskriminierungs- Und Rassismusmonitor (Hg.):
Rassismusforschung I. Theoretische und interdisziplinäre Perspektiven

181

Maria Juen

Rezension zu: Gronover, Matthias u. a. (Hg.): Neue Zeit- und Organisationsmodelle für den RU. Befunde und Perspektiven für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen

185**Sabine Hermisson**

Rezension zu: Jakobs, Monika / Ebel, Eva / Schmid, Kuno: Bekenntnisunabhängig Religion unterrichten. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven aus dem Kontext Schweiz

189**Birgit Moser-Zoundjiekpon**

Rezension zu: Graßmann, Andreas: Interreligiöser Religionsunterricht: (un-)möglich? Die Implementierung eines interreligiösen Religionsunterrichts im öffentlichen Schulwesen Österreichs aus Perspektive des Kanonischen Rechts und des Religionsrechts

191**Stefan Silber**

Rezension zu: Henningsen, Julia: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien

196**Matthias Scharer**

Rezension zu: Neuhold, Hans: Integrative Gestaltpädagogik und biblische Spiritualität. Biblische Gestalten erzählen unser Leben

200**Mevlida Mešanović**

Rezension zu: Rothmund, Tobias / Walther, Eva (Hg.): Psychologie der Rechtsradikalisierung. Theorien, Perspektiven, Prävention

205

Rassismus als Ideologie. Konturen einer rassismuskritischen Religionspädagogik

Editorial

R*assismus als Ideologie* geht mit einer Praxis der Unterscheidung auf Basis physiognomischer, sozialer, kultureller oder religiöser Verschiedenheiten einher, mit der Intention, eine Differenz zwischen „Dazugehörenden“ und „Nicht-Dazugehörenden“ aufzumachen, die von Gewalt und diskriminierenden Praktiken begleitet werden kann. Der rassismuskritische Diskurs stellt eine Weiterentwicklung antirassistischer Konzepte dar, welche primär die Bekämpfung von Rassismus als Zielintention formulierten. Rassismuskritische Bildung hingegen will rassistische Strukturen und Verstrickungen Einzelner in diese einer kritischen Reflexion und Dekonstruktion unterziehen. Damit wird der eigenen Involviertheit in rassistische Strukturen Rechnung getragen, von der sich Einzelne, selbst wenn so intendiert, nicht herausnehmen können. Rassistische Hegemonien, die mit Zuschreibungs- und Exklusionsprozessen einhergehen, können in Bildungsprozessen daher nicht einfach „bekämpft“ oder „überwunden“ werden, da sich rassistische Machtverhältnisse auch in Bildungsprozessen nicht gänzlich auflösen lassen.

Eine *rassismuskritische Religionspädagogik* kann sich demnach nicht allein an der Überwindung von rassistischen Stereotypen oder Vorurteilen orientieren, sondern muss die strukturelle Dimension von Rassismus zum Gegenstand ihrer Forschung machen. Ihre Zielperspektive liegt damit gerade nicht in der individualistischen Auflösung oder Bearbeitung von Rassismus als Ideologie auf einer moralischen Ebene. Vielmehr bedarf es einer religionspädagogischen Bearbeitung von Zugehörigkeits- und Differenzpraktiken, die strukturelle Mechanismen ernstnimmt und hierfür eng mit anderen Wissenschaftsdisziplinen kooperiert.

In den letzten Jahren haben sich in der Religionspädagogik erste Konturen rassismuskritischer Bildungskonzepte entwickelt. Gerade im Kontext von zunehmend heterogenen pluralistischen Gesellschaften sowie der hohen emotionalen Aufladung von Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen kommt der Religionspäda-

gogik die gesellschaftspolitische Aufgabe zu, einen Beitrag zu diesen skizzierten Problemlagen zu leisten. Dabei wird verstärkt eine Aufmerksamkeit auf die eigenen Verstrickungen des Fachs gelegt. Erste Überlegungen und Arbeiten im Kontext des religionspädagogischen Diskurses zeigen, wie tief rassistische Strukturen mit europäischen Selbstverständnissen verwebt sind und welche Bedeutung der Kategorie ‚Religion‘ in Bezug auf Unterscheidungspraktiken sowie Fragen von Zugehörigkeit zukommt.

Eine religionspädagogische Rassismuskritik kann versuchen, Genealogien rassistischen (religiösen) Denkens nachzuzeichnen, um die dabei identifizierten Fragestellungen adäquat bearbeiten zu können. Dabei kann sie als theologische Disziplin auf das selbst- und machtkritische Potential der Ressourcen der christlichen Tradition zurückgreifen und diese im Kontext rassismuskritischer Problemstellungen neu zu aktivieren versuchen.

Ausgehend von diesen Überlegungen versammelt das Themenheft Beiträge, die unterschiedliche hermeneutische und empirische Zugänge zum Verhältnis von Rassismuskritik und religiöser Bildung eröffnen. Mit dem Intersektionalitätsansatz sowie der Raumtheorie werden zwei Perspektiven eingebracht, die sowohl die religionspädagogische Forschung als auch die Praxis im Kontext des rassismuskritischen Diskurses erweitern. Einen besonderen Schwerpunkt bilden drei Beiträge, die konkrete Ausbildungsorte in den Blick nehmen: zum einen den Bereich der Elementarpädagogik, in dem der Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt in Fachkräfteteams thematisiert wird, zum anderen die universitäre Ausbildung von Theologiestudierenden, wobei hier Einstellungen Studierender zu Migrant*innen sowie Irritationen in rassismuskritischen Bildungsprozessen im Fokus stehen.

Eröffnet wird das Heft mit einem Beitrag von **Erkan Binici** und **Simone Hiller**, der den Intersektionalitätsansatz in den religionspädagogischen Diskurs zu Rassismus einbringt: Die beiden Autor*innen sehen eine starke Notwendigkeit, in Kontexten religiöser Bildung Rassismus als Diskriminierungsform nicht isoliert, sondern in intersektionaler Weise zu bearbeiten. Aufbauend auf einer theoretischen Bestimmung der Konzepte von *Rassismus*, *Diskriminierung* und *Intersektionalität* werden bereits bestehende religionspädagogische Zugänge zu diesem Diskursfeld dargestellt und charakterisiert. Basierend auf zwei religionspädagogischen, empirischen Studien zur religiösen Sozialisation muslimischer Jugendlicher und zum öffentlichen, medialen Diskurs um den Islamischen Religionsunterricht wird versucht, Konturen einer intersektional gedachten, diskriminierungskritischen Religionspädagogik zu entwerfen.

Mit dem Beitrag von **Christoph Knoblauch, Julia Hofmann** und **Reinhold Boschki** verschiebt sich die Aufmerksamkeit vom Diskursfeld zu einem konkreten Lernort im Bereich der Elementarpädagogik. Die Autor*innen untersuchen in ihrem Beitrag die Rolle kultureller und religiöser Vielfalt in Fachkräfteteams im Kontext frühkindlicher Bildung und damit verbundene Herausforderungen und Potentiale. In Auseinandersetzung mit internationalen Studien zu Fragen von Diversität im Kontext von Kindertageseinrichtungen werden Ansätze dargestellt und erörtert, welche für die Erziehung von Kindern in einer zunehmend multikulturellen und vernetzten Welt von wesentlicher Bedeutung sind. Die große Relevanz religiös und kulturell diverser Teams wird unter anderem darin gesehen, dass sie existenzielle Erfahrungen aus unterschiedlichen Perspektiven einbringen und gemeinsam mit den Kindern reflektieren können.

Einen weiteren Ausbildungsort – die Universität – nimmt der Beitrag von **Abdurrahim Şahin** und **Selcuk Aydın** in den Blick, der mit dem Forschungsdesign einer qualitativ-empirischer *case study* die Einstellungen von Theologiestudierenden in der Türkei gegenüber Migrant*innen aus Syrien, Afghanistan und anderen Ländern untersucht. Einen Schwerpunkt in der Analyse bildet die Fragestellung, inwiefern Elemente des Theologiestudiums die Einstellungen von Studierenden der Theologiefakultäten in der Türkei gegenüber Migration und Rassismus prägen. Anhand der Auswertung der Interviews zeigt sich, dass religiöse Bildung – auch wenn migrationsbezogene Inhalte oft zu kurz kommen – gegen rassistische und xenophobe Ansichten wirksam werden kann.

Ob auftretenden Irritationen in Lernprozessen im Kontext von rassismuskritischer Bildung ein transformatorisches Bildungspotential innewohnt und wie mit solchen Irritationen didaktisch produktiv umgegangen werden kann, ist eine wesentliche Fragestellung des Beitrages von **David Novakovits**. Anhand der Analyse einer studentischen Lernreflexion untersucht der Autor, wie Irritationen Denk- und Reflexionsprozesse anstoßen und welche Herausforderungen dabei entstehen. Im Fokus stehen die Spannungsfelder zwischen *Kritik, Reflexivität* und *Subjektivität*. Im Beitrag wird versucht, Erkenntnisse für die religionsdidaktische Gestaltung von Lernprozessen im Kontext von Rassismuskritik herauszuarbeiten.

Der abschließende Beitrag von **Sungsoo Hong** erweitert den Blick auf Rassismus um eine raumtheoretische Perspektive: Er untersucht in seinem Beitrag, wie Rassismus nicht nur ideologisch und sozial, sondern auch räumlich verankert ist: Ausschluss- und Abgrenzungsprozesse können auch aus raumtheoretischen Perspektiven in den Blick genommen werden. Sichtbar wird dabei, wie die Auftei-

lung von ‚drinnen‘ und ‚draußen‘, ‚uns‘ und den ‚Anderen‘ sich räumlich strukturiert. Der Beitrag zielt darauf, jene Prozesse der ‚Verräumlichung des Rassismus‘ und ‚Rassifizierung des Raumes‘ darzustellen, die soziale Ungleichheiten und Ausgrenzungen begünstigen. Aus einer postkolonial-theologischen Perspektive werden diese Mechanismen kritisch hinterfragt und in religionspädagogischer Hinsicht didaktische Möglichkeiten aufgezeigt, um etwa Machtstrukturen in Raumwahrnehmungen sichtbar zu machen und zu bearbeiten.

Über das Schwerpunktthema hinaus bietet der Allgemeine Teil weiterführende Einblicke in religionspädagogische Fragestellungen.

Potentiale einer archäologischen Religionsdidaktik für Formen des Erinnerungslernens zu erkunden ist ein Anliegen, das im Zentrum des Beitrags von **Friederike Eichhorn-Remmel** steht. Nach dem Verstummen der letzten Zeug*innen versucht der Beitrag, entgegen der Versuchung einer ins Virtuelle verlagerten Begegnung mit Überlebenden, eine Form bleibender materialer Erinnerungsarbeit zu erörtern und auf den religionspädagogischen Kontext hin zu bedenken. Das Herausarbeiten der Motive von Authentizität und damit verbundener Legitimität wird mit der Fragestellung verknüpft, wie im Kontext einer materialitätssensiblen Religionsdidaktik ein Interesse für das, was ‚nicht mehr da ist‘, kultiviert werden kann. Der Beitrag endet mit einem religionsdidaktischen Entwurf, der diese archäologische Dimension des Erinnerungslernens aufnimmt und stark macht.

Die Thematik des ‚Opfers‘ und die Frage nach möglichen Zugängen und Potentialen für eine religionspädagogische und -didaktische Auseinandersetzung mit ihr stellt den Ausgangspunkt des Beitrags von **Karin Peter** dar. Der Beitrag identifiziert eine ambivalente Spannung: Die Kategorie des Opfers kann sowohl lebensermöglichende Perspektiven eröffnen, andererseits können aber auch lebenszerstörende Aspekte mit ihr in Verbindung gebracht werden. Aufbauend auf dieser Beobachtung versucht die Autorin, einen Lerngegenstand zu ‚Opfer‘ zu strukturieren. Die Autorin entwirft für die religionsdidaktische Arbeit exemplarische Modelle, die im Beitrag näher charakterisiert werden. Auf der Basis einer durchgeführten explorativen qualitativ-empirischen Studie, in welcher die Opfervorstellungen von Jugendlichen angesichts alltagsweltlicher und theologischer Rahmungen erhoben und hinsichtlich Vorstellungskontinuitäten und -veränderungen analysiert werden, wird ein Einblick in das religionsdidaktische Arbeiten mit diesen Modellen gegeben.

Ein Dank aus der Schriftleitung

Das Editorial dieser Ausgabe des „Österreichischen Religionspädagogischen Forums“ (ÖRF) schließt wie immer mit einem Dank an eine ganze Reihe von beteiligten Personen und Institutionen, die am Zustandekommen und an der Qualität der Veröffentlichung einen wesentlichen Anteil haben. Magdalena Zecevic ist zuständig für alle administrativen Belange des Journals sowie für das umsichtige Lektorat, Melanie Hofer kümmert sich um den Rezensionsteil, die Vergabe von Buchbesprechungen und die Kommunikation mit den jeweiligen Verlagen – herzlichen Dank! Das Layout wurde in bewährter Weise von Katrin Staab gestaltet. Lisa Schilhan und die Publikationsservices der Universitätsbibliothek Graz sorgen für das Hosting des Journals sowie für viele bibliothekarische Details und Unterstützungsmaßnahmen und liefern die Datengrundlage für alle wichtigen Datenbanken und Indizes.

Ein besonderer Dank seitens des Editorial Boards und der ÖRF-Schriftleitung ergeht an die drei Herausgeber*innen dieser Schwerpunktausgabe, die sich äußerst umsichtig und kompetent alle redaktionellen Aspekte dieser Ausgabe betreut haben sowie an alle Gutachter*innen für ihre Bereitschaft, ein konstruktives Feedback zu den Beiträgen abzugeben und damit die Qualität des Journals sicherzustellen.

Eine erfreuliche Nachricht gibt es im Blick auf das Editorialboard der Zeitschrift: Dieses wird ab diesem Kalenderjahr durch die Vizerektorin der PPH Augustinum, Dr.ⁱⁿ Renate Wieser, und durch Ass.-Prof. PD Dr.ⁱⁿ Karin Peter, Universität Innsbruck, verstärkt. Herzlichen willkommen und vielen Dank für die Bereitschaft zur Mitarbeit!

Vielen herzlichen Dank auch an alle Institutionen, die das Österreichische Religionspädagogische Forum – teilweise schon seit vielen Jahren – finanziell unterstützen: die österreichischen Pädagogischen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Edith Stein, PPH Linz, KPH Wien/Krems, PPH Augustinum), den österreichischen Wissenschaftsfonds FWF (Projektnummer PUZ3-G) und die Grazer Katholisch-Theologische Fakultät.

Wir wünschen allen Leser*innen wie immer viel Freude und interessante Erkenntnisse bei der Lektüre dieser Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF) mit dem Schwerpunktthema ‚Rassismus als Ideologie. Konturen einer rassismuskritischen Religionspädagogik‘!

Wolfgang Weirer

Mit freundlicher Unterstützung von:



Rassismuskritik intersektional gedacht

Konturen einer diskriminierungskritischen Religionspädagogik

Die Autor*innen

Erkan Binici, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Professur für Islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik an der Universität Münster.

Erkan Binici
Universität Münster
Hammer Straße 95
D-48153 Münster
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2297-1657>
e-mail: erkan.binici@uni-muenster.de



StR'in Simone Hiller, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Leitungsteam des Katholischen Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

StR'in Simone Hiller
Eberhard Karls Universität Tübingen
Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR)
Katholisch-Theologische Fakultät
Liebermeisterstraße 16
D-72076 Tübingen
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6087-4939>
e-mail: simone.hiller@uni-tuebingen.de



Rassismuskritik intersektional gedacht

Konturen einer diskriminierungskritischen Religionspädagogik

Abstract

Das Phänomen ‚Rassismus‘ umfasst verschiedene Ebenen (z. B. historische, individuelle, ideologische, strukturelle) und Aspekte (z. B. Ideologie, Macht, Diskurs). Gleichzeitig rücken andere Diskriminierungsformen (z. B. Sexismus, Klassismus) aus dem Fokus. Ausgehend von einer Klärung der Konzepte von Rassismus und Diskriminierung werden Wechselwirkungen und strukturelle Bedingtheit von Diskriminierung(en) in den Blick genommen. Dies führt zum Konzept ‚Intersektionalität‘, das für Religionspädagogik reflektiert und als übergreifend diskriminierungskritische Perspektive unter Einbezug von ‚Religion‘ als Differenzkategorie profiliert wird. Basierend auf zwei religionspädagogischen, empirischen Studien wird das Potenzial einer solchen Perspektive für die Religionspädagogik verdeutlicht und ausblickend auch für Religionsunterricht konturiert.

Schlagworte

Religionspädagogik – Intersektionalität – Diskriminierung – antimuslimischer Rassismus – empirisch

Criticism of Racism, thought Intersectionally

Contours of a Discrimination-Critical Religious Education

Abstract

The phenomenon of 'racism' encompasses various levels (e. g. historical, individual, ideological, structural) and aspects (e. g. ideology, power, discourse). At the same time, other forms of discrimination (e. g. sexism, classism) are shifting out of focus. Starting from a clarification of the concepts of racism and discrimination, interactions and structural conditions of discrimination(s) are taken into account. This leads to the concept of 'intersectionality', which is reflected for religious education and profiled as an overarching discrimination-critical perspective including 'religion' as a category of distinction. Based on two empirical studies in religious education, the potential of such a perspective is clarified and outlined prospectively for religious education.

Keywords

Religious Education – intersectionality – discrimination– anti-Muslim racism – empirical

1. Einleitung¹

In einer pluralen Gesellschaft, die ihre Debatten zunehmend verhärtet führt, ist eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und darauf basierender Stigmatisierung und Ungleichbehandlung zentral. Entsprechend ist auch die Religionspädagogik gefordert, Rassismus und andere Formen von Diskriminierung kritisch zu analysieren und im Kontext religiöser Bildung zu reflektieren. Ausgehend von Subjektorientierung und Bildung als zentralen Leitdimensionen religionspädagogischer Reflexion, sollte dabei nicht nur eine Kategorie isoliert betrachtet werden, sondern die multiplen und sich überlagernden Faktoren, die in Rassismus bzw. anderen Diskriminierungen münden, berücksichtigt werden. Die zentrale These des vorliegenden Artikels lautet daher: Rassismuskritische Religionspädagogik muss immer auch intersektional gedachte diskriminierungskritische Religionspädagogik sein, um der Komplexität und diskursiven Bedingtheit von Wirklichkeit gerecht zu werden. Ziel dieses Beitrags ist es, die Grundlagen einer solchen Perspektive nachzuzeichnen, notwendige Differenzierungen aufzuzeigen und deren Bedeutung für die Disziplin am Beispiel von zwei Forschungsprojekten zu beleuchten.

Die Betrachtung einzelner Formen von Diskriminierung ist essenziell, da jede Form von Diskriminierung – z. B. Rassismus, Antisemitismus, Ableismus oder Sexismus – ihre eigenen historischen Hintergründe, theoretischen Perspektiven und Spezifika hat. Genauso, wie es eine rassismuskritische Religionspädagogik braucht, bedarf es in der Disziplin bspw. auch antisemitismuskritischer oder klassismuskritischer Perspektiven – all dies unter Beachtung des Zusammenfallens verschiedener Diskriminierungsformen und dessen Folgen. Unser Anliegen ist es daher, über die Grenzen einzelner Diskriminierungsformen hinauszublicken, ohne dabei deren spezifische Eigenheiten zu nivellieren. Stattdessen plädieren wir für einen intersektionalen Ansatz, der situationsspezifisch auch das Zusammenfallen mehrerer Kategorien von Diskriminierung sowie deren mögliche Wechselwirkungen reflektiert.

Der Artikel gliedert sich in vier Teile: Kapitel 2 differenziert die sich bedingenden und ineinandergreifenden Konzepte Rassismus, Diskriminierung und Intersektionalität. Kapitel 3.1 fasst zusammen, wie die Konzepte im religionspädagogischen Diskurs aufgenommen wurden. Davon ausgehend wird in Kapitel 3.2 empirische Forschung zu Intersektionalität in den Blick genommen. Abschließend werden in Kapitel 4 Konturen einer intersektional gedachten, diskriminie-

¹ Die beiden Autor*innen haben gleichwertig zu dieser Publikation beigetragen und teilen sich die Erstautor*innenschaft.

rungskritischen Religionspädagogik gebündelt und für Religionsunterricht konkretisiert.

2. Rassismus – Diskriminierung – Intersektionalität

2.1 Das Phänomen ‚Rassismus‘

Wie im Alltagsverständnis gibt es auch im akademischen Diskurs unterschiedliche Definitionen von Rassismus, die jeweils bestimmte Aspekte hervorheben, während andere in den Hintergrund treten.² Vier größere Ansätze der Rassismustheorie können unterschieden werden.³

Aus ideengeschichtlicher Sicht ist Rassismus ein Konzept, das sich historisch insbesondere im Elitendiskurs der europäischen Neuzeit entwickelt hat und sich besonders durch eine pseudowissenschaftliche Annahme von biologischen Hierarchien zwischen Menschengruppen auszeichnet.⁴ Der Ansatz verdeutlicht die historische Dimension und Entwicklung von Rassismus, wodurch die gegenwärtige Beschaffenheit von Gesellschaft sowie historische Kontinuitäten nachvollziehbar werden. Die alltägliche Praxis rassistischen Denkens bleibt jedoch unberücksichtigt.

Die sozialpsychologische Vorurteils- bzw. Einstellungsforschung versteht Rassismus als eine spezifische Form von Vorurteilen. Dabei werden negative, generalisierte und verzerrte Einstellungen gegenüber bestimmten sozialen Gruppen untersucht. ‚Rassen‘ werden als sozial konstruierte Kategorien verstanden, die biologisch zwar nicht existieren, aber dennoch wirkmächtig sind. Entsprechend werden ‚Rassen‘ als soziale Konstrukte und imaginäres Resultat von Rassismus gedeutet. Dadurch können sowohl biologische als auch kulturalistische Formen des Rassismus erfasst werden.⁵ Da dieser Ansatz Rassismus auf der Ebene individueller Einstellungen verortet, bleiben strukturelle und diskursive Aspekte größtenteils unberücksichtigt.⁶

Ideologiekritische Rassismustheorien begreifen Rassismus als ideologische Einstellung, die in enger Beziehung zu gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen

2 Vgl. BISKAMP, Floris: Rassismustheorie und Diskriminierungskritik, in: SCHERR, Albert / EL-MAFALAANI, Aladin / REINHARDT, Anna Cornelia (Hg.): Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden: Springer VS 2022, 147–170, 148.

3 Vgl. EBD., 147–170.

4 Vgl. ARNDT, Susan: Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte, in: FERIDOONI, Karim / EL, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2017, 29–46.

5 Vgl. RIEGEL, Christine: Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld: transcript 2016, 21–27.

6 Vgl. ZICK, Andreas: Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung, in: SCHERR / EL-MAFALAANI / REINHARDT 2022 [Anm. 2], 43–68.

steht.⁷ Rassistische Ideologie wird als Form von ‚falschem Bewusstsein‘ verstanden, das soziale Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse verschleiert und so deren Fortbestand sichert. Ausgehend von marxistischen Ansätzen, wird dem Kapitalismus eine verstärkende Funktion der produzierten Machtverhältnisse zugeschrieben. Dieser Ansatz ermöglicht es, das Verhältnis zwischen Klassismus und Rassismus sowie Verknüpfungen dieser Konzepte mit dem Nationalstaat zu analysieren. Ein Kritikpunkt ist, dass der Ansatz sich auf individuelle Bewusstseinsprozesse konzentriert, wodurch wichtige Aspekte struktureller sowie diskursiver Machtverhältnisse vernachlässigt werden. Eine solche Verkürzung im Rassismusverständnis reduziert komplexe gesellschaftliche Dynamiken auf psychologische Prozesse, was die analytische Reichweite des Ansatzes einschränkt.⁸

Beim macht-, diskurs- und hegemonietheoretischen Ansatz wird das soziale und strukturelle Dominanzverhältnis selbst in den Blick genommen und als Rassismus gefasst. Die Differenzen zwischen sozialen Gruppen werden nicht als vorab bestehend angenommen, sondern als Ergebnis von Macht und Diskursen. Rassismus ist damit ein soziales und strukturelles Dominanzverhältnis, das eine Ungleichverteilung sozialer Ressourcen produziert. Im Zentrum steht die Idee eines ‚Apparats‘, der sich aus drei Aspekten zusammensetzt: der diskursiven Konstruktion von Gruppenunterschieden (Rassifizierung im Diskurs), diskriminierenden Praktiken, die Ungleichheit verstetigen (Hegemonie), und einer asymmetrischen Machtstruktur, die die marginalisierten Gruppen in ihrer Selbstrepräsentation einschränkt (Macht). Die Stärke dieses Ansatzes liegt darin, dass auch unabsichtliche und indirekte Ausdrucksformen von Rassismus erfasst werden können. Dies erlaubt eine präzisere Analyse der subtilen Reproduktionen rassistischer Ungleichheit. Gleichzeitig steht dieser Ansatz in der Kritik, Rassismus durch den Fokus auf Strukturen und Diskurs zu stark zu abstrahieren, wodurch individuelle Erfahrungen von Rassismus sowie zwischenmenschliche Interaktionen in den Hintergrund treten. Infolgedessen wird die Reflexion über mögliche praktische Interventionen erschwert.⁹

Die verschiedenen rassismustheoretischen Ansätze bieten wertvolle Perspektiven, um die vielschichtigen Erscheinungsformen von Rassismus zu verstehen. Jeder dieser Ansätze beleuchtet einen spezifischen Aspekt von Rassismus, sei es auf historischer, individueller oder struktureller Ebene. Eine umfassende Ras-

7 Vgl. BISKAMP 2022 [Anm. 2], 16.

8 Vgl. BISKAMP, Floris: Rassismus, Kultur und Rationalität: drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis, in: PERIPHERIE – Politik, Ökonomie, Kultur 37/2 (2017) 271–296, 277–281. DOI: 10.3224/peripherie.v37i2.07.

9 Vgl. RIEGEL 2016 [Anm. 5], 20.

sismusanalyse muss alle diese Ebenen berücksichtigen, um das Phänomen in seiner gesamten Komplexität zu erfassen. Insbesondere für rassismuskritische Bildungsarbeit ist es daher entscheidend, diese verschiedenen Perspektiven zusammenzuführen, um wirksam gegen Rassismus und seine verschiedenen Formen vorzugehen.

2.2 Rassismus als eine Form von Diskriminierung

Auf individueller Ebene zeigt sich Rassismus in abwertenden Einstellungen, wie sie im Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) beschrieben werden.¹⁰ Die ‚Mitte-Studien‘ zu rechtsextremen und demokratiegefährdenden Einstellungen verdeutlichen, dass neben rassifizierten Personen auch andere Menschengruppen, etwa Frauen*, Jüdinnen*Juden, Menschen mit Behinderung oder Langzeitarbeitslose, der Ideologie der Ungleichwertigkeit ausgesetzt sein können. Im GMF-Modell werden daher unterschiedliche Formen von Diskriminierung, unter anderem Sexismus, Antisemitismus, Ableismus und Klassismus einbezogen, die auf gemeinsamen Mechanismen der Exklusion und Hierarchisierung beruhen.¹¹

Damit wird deutlich, dass Rassismus eine Form von Diskriminierung darstellt und weitere Diskriminierungsformen wirkmächtig sind. Die für Rassismus dargestellten Differenzierungen sind ebenso beim Verständnis von Diskriminierung relevant, denn auch hier ist die historische Entwicklung und ihre Manifestationen auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene essenziell, ohne die sich das Phänomen nicht in Gänze greifen lässt.

Die historische Ebene verdeutlicht, dass Diskriminierung stets in spezifische kulturelle und gesellschaftliche Kontexte eingebettet ist (z. B. patriarchale Strukturen, kapitalistische Strukturen). Historische Entwicklungen haben – wie bei Rassismus – die kollektive Vorstellung davon geprägt, welche Gruppen ‚wertvoller‘ oder ‚minderwertiger‘ sind. Auf der institutionellen Ebene wird Diskriminierung durch die ungleiche Verteilung von Ressourcen und Chancen reproduziert. Institutionen, die formal neutral erscheinen (z. B. auch Schulen), sind oft tief in gesell-

10 Vgl. ZICK, Andreas / KÜPPER, Beate / MOKROS, Nico: Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Hg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Franziska Schröter, Bonn: J.H.W. Dietz Nachf. 2023. Vgl. kritisch dazu: MÖLLER, Kurt: Konzepte, Ausmaße, Entwicklungen und Bedingungsfaktoren von ‚Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen, in: SCHERR / EL-MAFALAANI / REINHARDT 2022 [Anm. 2], 435–458.

11 Vgl. SCHERR, Albert: Diskriminierung und Diskriminierungskritik: eine problemsoziologische Analyse, in: SozProb 31 (2020) 83–102. DOI: 10.1007/s41059-020-00076-9.

schaftliche Machtverhältnisse eingebunden und tragen dazu bei, bestehende Ungleichheiten zu verfestigen.¹²

Die Überschneidungen zwischen Diskriminierungsformen – etwa in der Konstruktion von Differenz oder der Legitimation von Ungleichheit – machen deutlich, dass keine Form von Diskriminierung isoliert existiert. Das GMF-Konzept zeigt etwa, dass Personen, die eine bestimmte Gruppe abwerten, mit höherer Wahrscheinlichkeit auch abwertende Einstellungen gegenüber anderen Menschengruppen aufweisen.¹³ Dies zeigt sich exemplarisch im Bekennerschreiben des Attentäters von Halle aus dem Jahr 2019: Inspiriert von der Verschwörungsideologie des ‚großen Austausches‘ wollte der Attentäter ursprünglich eine Moschee angreifen. Er entschied sich jedoch, Jüdinnen*Juden zu attackieren, da er sie als Drahtzieher hinter der ‚muslimischen Einwanderung‘ identifizierte. Verschwörungsgedanken aber auch beispielsweise Antifeminismus dienen als Bindeglied zwischen den Diskriminierungsformen, die sich im Denken und Handeln des Attentäters manifestierten.¹⁴ Dies verdeutlicht, dass unterschiedliche Diskriminierungsformen ihre je eigenen historischen Entwicklungen und Spezifika besitzen, die aber miteinander verwoben sind. Ein intersektionaler Ansatz macht diese Vielschichtigkeit und Verwobenheit sichtbar und ermöglicht effektive Strategien zur Bekämpfung von Diskriminierung.

2.3 Intersektionalität

Der Begriff Intersektionalität wurde 1989 von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw eingeführt, um die multidimensionalen Diskriminierungserfahrungen Schwarzer Frauen sichtbar zu machen, die im US-Antidiskriminierungsrecht oft unsichtbar blieben.¹⁵ Crenshaw nutzt die Metapher der Straßenkreuzung (‚intersection‘), um zu verdeutlichen, wie Diskriminierung an der Schnittstelle verschiedener Identitätsmerkmale – wie Rasse und Geschlecht – wirkt. Eine Schwarze Frau, die an dieser ‚Kreuzung‘ steht, kann sowohl von Rassismus als auch von Sexismus betroffen sein. Die Benachteiligungen, die sie dabei erfährt, entstehen durch das Zusammenspiel dieser Diskriminierungen und sie

12 Vgl. GOMOLLA, Mechtild: Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung, in: SCHERR, Albert / EL-MAFALAANI, Aladin / REINHARDT, Anna Cornelia (Hg.): Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden: Springer VS 2016, 171–194.

13 Vgl. ZICK / KÜPPER / MOKROS 2023 [Anm. 10], 152.

14 Vgl. RAHNER, Judith: Tödlicher Antifeminismus: Antisemitismus, Rassismus und Frauenfeindlichkeit als Motivkomplex rechtsterroristischer Attacken, in: HENNINGER, Annette / BIRSL, Ursula (Hg.): Antifeminismen: ›Krisen-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?, Bielefeld: transcript 2020, 337–352.

15 Vgl. CRENSHAW, Kimberlé: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in: The University of Chicago Legal Forum (1989) 139–167. CRENSHAW, Kimberlé: Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, in: Stanford Law Review 43/6 (1991) 1241–1299.

sind oft nicht auf das reduzierbar, was eine einzelne Kategorie erklären könnte: Im Fall, den Crenshaw vertrat, wurden weder Schwarze Männer noch weiße Frauen von ihrem Betrieb entlassen, sondern eben nur Personen, die ‚Schwarz‘ und ‚Frau‘ gleichzeitig waren. Crenshaw kritisiert, dass bestehende Systeme – etwa das Antidiskriminierungsrecht – dazu neigen, solche Überschneidungen zu ignorieren, weil sie nur einzelne ‚Richtungen‘ betrachten, anstatt die gesamte Situation zu analysieren. Das Ergebnis ist eine strukturelle Unsichtbarkeit für die spezifischen Erfahrungen von Menschen, die mehreren Diskriminierungsformen gleichzeitig ausgesetzt sind.¹⁶

Der Begriff Intersektionalität ist heute weit verbreitet, doch wird er unterschiedlich verstanden.¹⁷ Czollek et al. arbeiten im Kontext des ‚Social Justice und Radical Diversity‘-Ansatzes zentrale Aspekte für das Verständnis von Intersektionalität heraus, die die oben differenzierten Ebenen von Rassismus und Diskriminierung sowie verschiedene Erscheinungsformen von Diskriminierung aufnehmen:

1. Die Vielfalt von Diskriminierungserfahrungen kann nicht auf die Triade von gender, class, race reduziert werden. Weitere Dimensionen wie Alter, sexuelle Orientierung oder Behinderung müssen in der Analyse berücksichtigt werden.¹⁸
2. Verschiedene Diskriminierungsformen können in Wechselwirkung treten und sich gegenseitig verstärken.
3. Unterschiedliche Diskriminierungsformen können auf ähnliche Weise wirken und weisen oft gemeinsame Mechanismen auf, z. B. Prozesse des Othinging oder verschiedene Formen der Gewalt.
4. Im Zusammenwirken unterschiedlicher Diskriminierungsformen können sich neue ‚Figuren‘ der Diskriminierung bilden, die über eine einfache Addition der Diskriminierungsformen hinausgehen.
5. Die unterschiedlichen Diskriminierungsformen sind strukturell verankert und wirken in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern ineinander (z. B. im Arbeitsmarkt, in Bildung, im Gesundheitswesen).¹⁹

16 Vgl. MARTEN, Eike / WALGENBACH, Katharina: Intersektionale Diskriminierung, in: SCHERR / EL-MAFALAANI / REINHARDT 2016 [Anm. 12], 1–16.

17 Bspw. unterscheidet McCall (2005) zwischen anti-kategorialen, inter-kategorialen und intra-kategorialen Ansätzen, vgl. MCCALL, Leslie: The Complexity of Intersectionality, in: Signs: Journal of Women in Culture and Society 30/3 (2005) 1771–1800.

18 Hinsichtlich der Bedeutung der Triade für Intersektionalität gibt es unterschiedliche Zugänge. Vgl. DEGELE, Nina: Intersektionalität: Perspektiven der Geschlechterforschung, in: KORTENDIEK, Beate / RIEGRAF, Birgit / SABISCH, Katja (Hg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Wiesbaden: Springer VS 2019, 341–348; 345–347.

19 Vgl. CZOLLEK, Leah Carola u. a.: Social Justice und Radical Diversity. Antidiskriminierung in der pluralen Gesellschaft, in: SCHERR / EL-MAFALAANI / REINHARDT 2022 [Anm. 2], 1–20. DOI: 10.1007/978-3-658-11119-9_53-1.

Anhand dieser fünf Aspekte wird deutlich, dass es zu kurz greift, Intersektionalität auf einzelne Aspekte zu reduzieren, Wechselwirkungen oder die strukturelle Ebene von Diskriminierung(en) außer Acht zu lassen.

Katharina Walgenbach findet eine umfassende, die Komplexität aufnehmende Formulierung, die im Folgenden als Definition grundgelegt wird: „Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren Verwobenheiten oder Überkreuzungen (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen.“²⁰

Intersektionalität macht also eine grundlegende Dimension von Ungleichheitsverhältnissen aufmerksam. Eine intersektionale Perspektive ist insofern nicht nur eine wichtige Erweiterung für Rassismuskritik im Speziellen, sondern auch eine grundlegende Perspektive für Diskriminierungskritik allgemein.

3. Religionspädagogische Reflexion intersektional gedachter Diskriminierungskritik

3.1 Diskriminierung und Intersektionalität als Konzepte in der Religionspädagogik

In deutschsprachiger Religionspädagogik ist seit den in den 1960er-Jahren stattfindenden, auch erziehungswissenschaftlich geprägten Diskursen um soziale Benachteiligung und Bildungsgerechtigkeit (vgl. den damals geprägten Ausdruck des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande‘) Diskriminierung ein relevantes Thema. Inzwischen verfügt die sich als „kritische, politisch dimensionierte und gesellschaftsbezogene Wissenschaft“²¹ verstehende Religionspädagogik über

²⁰ WALGENBACH, Katharina: Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft, 1. Auflage, Opladen: Verlag Barbara Budrich 2014, 54.

²¹ KNAUTH, Thorsten: Art. Intersektionalität, in: WiReLex (2020) 1–14, 8. DOI: 10.23768/wirelex.Intersektionalitt.100233.

eine Reihe ausdifferenzierter Differenzdiskurse.²² Thorsten Knauth nennt geschlechtsbezogene, religiöse, soziale und (dis-)ability-Differenz. Als „[i]nnovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik“, finden sich verschiedene diskriminierungssensible Beiträge: aufgeklärte Heterogenität und heterogenitätssensible Religionsdidaktik, inklusive Religionspädagogik und -didaktik, Religionsdidaktik in konfessionell- sowie inter- und transreligiös-kooperativer Perspektive, menschenrechtsorientierte Religionspädagogik, Empowerment-bezogene Religionspädagogik, sprachensible Religionsdidaktik, kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik.²³ Zu ergänzen ist Religionspädagogik in postkolonialer Perspektive.²⁴

Gemeinsam ist diesen religionspädagogischen Ansätzen, dass Pluralität bzw. Diversität nicht unkritisch als interessante und hierarchiefreie Vielfalt angenommen werden dürfen. Manfred Pirner schildert die Gefahr, dass Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten bagatellisiert würden: „Im religionspädagogischen Kontext neigt die Betonung einer Wertschätzung religiöser Pluralität manchmal dazu, problematische und extremistische Ausformungen von Religion zu marginalisieren und somit zu vernachlässigen, dass zum Bildungsziel der ‚Pluralitätsfähigkeit‘ die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung bis hin zur (friedlichen) Bekämpfung z. B. von Extremismus, Antisemitismus oder Islamophobie unbedingt dazugehört.“²⁵

Ein Augenmerk liegt inzwischen auf diskursanalytisch und postkolonial perspektivierter Religionspädagogik²⁶ und damit auch auf der Einsicht, dass Differenzen diskursiv erzeugt und reifiziert werden. Explizit wird eine diskursanalytische Perspektive z. B. im Ansatz einer ‚aufgeklärten Heterogenität‘ bei Bernhard Grüm-

22 Bezüglich verschiedener Konzepte von Pluralität unterscheidet Ilona Nord Diversität, Heterogenität, Inklusion und Intersektionalität als grundlegende Konzepte mit je unterschiedlichen Diskussionsschwerpunkten (vgl. NORD, Ilona: Einführung, in: NORD, Ilona / PETZKE, Judith (Hg.): Fachdidaktik Religion diversitätsorientiert und digital, Berlin: Cornelsen 2023, 7–23; 7–8). Judith Könemann arbeitet in einer Literaturschau Vielfalt und Heterogenität als innerhalb von Religionspädagogik unterscheidbare Leitdiskurse heraus (vgl. KÖNEMANN, Judith: Vielfalt und Heterogenität. Zwei neue Leitdiskurse der Religionspädagogik – auf dem Weg zur Inklusion?, in: Theologische Revue 117/April (2021) 1–17. DOI: 10.17879/thrv-2021-3293).

23 Vgl. GRÜMME, Bernhard / PIRNER, Manfred (Hg.): Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2023.

24 Vgl. Österreichisches Religionspädagogisches Forum 31/1 (2023): Postkoloniale Perspektiven in der Religionspädagogik.

25 PIRNER, Manfred: Digitalitätsethische und diversitätssensible Bildung im Horizont einer menschenrechtsorientierten Religionspädagogik, in: NORD / PETZKE 2023 [Anm. 22], 148–162; 150.

26 Vgl. Österreichisches Religionspädagogisches Forum 2023 [Anm. 24].

me.²⁷ Eine postkoloniale Perspektive ergänzt eine Reflexion fortwirkender kolonialer Machtverhältnisse, die neben der Analyse im Hinblick auf Unterrichtssituationen auch die Selbstreflexion der je eigenen Sprecher*innenposition von Wissenschaftler*innen betrifft.

Das religionspädagogische Feld für die Rezeption von Intersektionalität im Sinne der angeführten Definition von Walgenbach ist durch die vorgestellten Differenzierungen und Reflexionen bereitet. Die genannten Ansätze sind anschlussfähig für Intersektionalität, stellen diese aber dennoch nicht ins Zentrum religionspädagogischer Reflexionen. Knauth bezeichnet diese Ansätze im Rückgriff auf Crenshaw als „single-axis-Ansätze“, in denen je eine Differenzkategorie fokussiert worden sei und die es nun gelte,

„füreinander zu öffnen und im Licht des Intersektionalitätsansatzes zu rekonstruieren, um eine gesellschaftsbezogene, kritische und inklusive Religionspädagogik zu entwickeln, die heterogenen Kontexten und multidimensionalen Ungleichheitslagen gerecht werden kann“²⁸.

Dies geschieht inzwischen auch explizit: Intersektionalität wird religionspädagogisch rezipiert und reflektiert,²⁹ wenn auch erst spärlich.³⁰

Ein zentraler Aspekt einer intersektional denkenden Religionspädagogik ist die Identifizierung und Reflexion von ‚Religion‘ als Differenzkategorie,³¹ die, so Stefan van der Hoek, als Identitätskategorie im Rahmen von Intersektionalität innerhalb anderer Wissenschaftsdisziplinen weitgehend unreflektiert geblieben sei

27 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg i. Br.: Herder 2019. Könemann weist darauf hin, dass Grümme eine intersektionale Perspektive wegen der Unabgeschlossenheit der Kategorien sowie der von ihm konstatierten weitgehenden Beschränkung auf eine Beobachtungsperspektive ablehne (vgl. KÖNEMANN 2021 [Anm. 22], 6. Vgl. GRÜMME, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg: Herder 2017, 84–88). Grümme weist dies zurück, benennt den Intersektionalitätsbegriff wegen des Fokus auf Wechselwirkung und Überkreuzung als interessant, allerdings auch als defizitär, weil er von bestehenden Größen ausgehe, die sich intersektional überkreuzten, und dabei nicht merke, wie auf diese Weise selber Stereotypenbildung befördert werde; zudem sei ausgehend von Intersektionalität nicht präzise denkbar, wie sich die einzelnen Heterogenitätsdimensionen in ihrer Überkreuzung denken ließen (vgl. GRÜMME, Bernhard: Aufgeklärte Heterogenität als Ansatz einer Heterogenitätssensiblen Religionsdidaktik, in: GRÜMME / PIRNER 2023 [Anm. 23], 116–129; 123). Dem sind mit der o. g. Definition von Intersektionalität nach Walgenbach das historische Gewordensein sowie die faktischen Wechselwirkungen entgegenzuhalten.

28 KNAUTH 2020 [Anm. 21], 5.

29 Vgl. ARZT, Silvia: Gender in der Religionspädagogik: Feministische Theologien – Geschlechterforschung – Intersektionalität, in: Theo-Web 20/2 (2021) 121–123, 122. Vgl. KNAUTH, Thorsten / MÖLLER, Rainer / PITHAN, Annebelle (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster – New York: Waxmann 2020.

30 Vgl. UNSER, Alexander: Soziale Benachteiligung im Religionsunterricht. Zur Intersektionalität von Religiosität, sozioökonomischem Status und Geschlecht, in: KNAUTH, Thorsten / REINDL, Silke / JOCHIMSEN, Maren A. (Hg.): Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht, Münster – New York: Waxmann 2023, 85–96.

31 Vgl. MECHERIL, Paul / THOMAS-OLALDE, Oscar: Die Religion der Anderen, in: Religionspädagogische Beiträge 47/2 (2024) 5–15. DOI: 10.20377/rpb-2024-47-2. Vgl. KULAÇATAN, Meltem / BEHR, Harry Harun (Hg.): Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität, Berlin: transcript 2020.

und bis heute nicht eindeutig zugeordnet werde.³² Dass Religion ‚soziale Platzanweiserin‘ im Schulkontext³³ ist, zeigt sich ganz besonders in Fällen von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus.³⁴ Hier wird deutlich, „dass Religion(en) nicht mehr als Einzelfaktor oder sogar nur implizit in Kategorien von Kultur enthalten ist, sondern als eigener Faktor in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskussionshorizonten“³⁵ betrachtet werden muss – allerdings eben nicht als isolierte Kategorie, sondern intersektional: Fahimah Ulfat zeigt auf, wie ‚Frausein‘ und ‚muslimisch Sein‘ zu einem „doppelten Spannungsfeld kollidierender Werte und der damit verbundenen sozialen Benachteiligung“³⁶ führt. Bettina Brandstetter analysiert Intersektionalität aus einer postkolonialen Perspektive und zeigt, wie Differenzierungspraktiken in Bildungseinrichtungen asymmetrische Machtverhältnisse erzeugen.³⁷ Am Beispiel einer muslimischen Schülerin verdeutlicht sie, wie die Zuschreibungen Migration, Religion, Geschlecht und Kultur zur Abgrenzung genutzt werden und zu (institutioneller) Diskriminierung führen, indem sie eine ‚Verlierer*innen‘-Position schaffen. Religion wird dabei als „machtvolle Differenzkategorie“³⁸ genutzt, um den Islam als homogene und rückständige Differenz zu etablieren, was das Fremdbild des muslimischen Mädchens verstärkt.³⁹ ‚Islam‘ ist diskursiv als religiös homogenes Kollektiv und Differenzkategorie etabliert – religiöses Othering, wie Brandstetter unter Rückgriff auf Ulrike Lingen-Ali und Paul Mecheril ausführt: „Der Islam‘ wird dabei essentialisiert und kulturalisiert, wobei die Verbindung von Kultur und Religion den Diskurs besonders wirkmächtig macht[.]“⁴⁰ „Die Fusion von Kultur, Religion, Geschlecht und Migration erzeugt schließlich das Fremdbild des muslimischen Mädchens als Verkörperung von religiöser Unterdrückung und kultureller Rückständigkeit, das der Kontrastierung eines eurozentrischen Selbstbildes aufgeklärter Fortschrittlichkeit und Emanzipation dient.“⁴¹ Hinzu kommt die affektive Aufladung von Religion, die die Fremdheit noch verdichtet; Basis dafür sind die

-
- 32 Vgl. VAN DER HOEK, Stefan: Intersektionalität als Leitfrage und -motiv humaner religionspädagogischer Praxis im 21. Jahrhundert?, in: ANUSEWICZ-BAER, Sandra / HILD, Christian / ABDEL-HAFIZ, Massud (Hg.): Humanität als religionspädagogisches und -didaktisches Leitmotiv, Stuttgart: Kohlhammer 2023, 247–262; 250.
- 33 Vgl. NORD, Ilona / KIESEL, Doron: Antisemitismuskritische Bildung in digitaler Kultur, in: NORD / PETZKE 2023 [Anm. 2], 189–201, 194.
- 34 Vgl. KNAUTH 2020 [Anm. 21].
- 35 NORD / KIESEL 2023 [Anm. 33], 194.
- 36 ULFAT, Fahimah: Junge muslimische Frauen im doppelten Spannungsfeld kollidierender Werte und der damit verbundenen sozialen Benachteiligung, in: KNAUTH / REINDL / JOCHIMSEN 2023 [Anm. 30], 43–54.
- 37 Vgl. BRANDSTETTER, Bettina: Die Migrationsandere und ihre Religion: Eine diskursensible Erschließung kolonialer Differenzkonstruktionen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 31/1 (2023) 87–105, 91–99. DOI: 10.25364/10.31:2023.1.6.
- 38 EBD.
- 39 Vgl. EBD., 90.
- 40 EBD.
- 41 EBD., 94.

Gleichsetzung von Muslim*innen mit Migrant*innen sowie eine koloniale Dichotomie von ‚westlicher Kultur‘ vs. ‚islamische Welt‘.⁴²

‚Religion‘ ist auch jenseits rassistischer Ressentiments keine einfache Kategorie: ‚Muslimisch‘ oder auch ‚(un)getauft‘ weist van der Hoek wegen intrareligiös heterogener Glaubenstraditionen sowie Sozialisation als zu grobmaschig aus, um hilfreich für eine Diagnostik von Problemursachen zu sein; daneben rückt er multiple Konfessionszugehörigkeiten in Familien mit Elternteilen, die sich unterschiedlichen Konfessionen/Traditionen zuordnen, in den Blick.⁴³ Zu ergänzen sind vielen religionsbezogenen Kategorien zugrundeliegende klar machtasymmetrische Codierungen, wie z. B. Minderheits- vs. Mehrheitskonfession/-religion, als heimisch vs. als migriert wahrgenommene Konfessionen/Religion, analog zu Prestigesprachen könnten vermutlich auch Prestigereligionen (z. B. der in der Regel positiv konnotierte Buddhismus) unterschieden werden.

Die Anschlussfähigkeit religionspädagogischer Ansätze an Intersektionalität sowie die explizite Rezeption von Intersektionalität in religionspädagogischen Ansätzen zeigen, dass Rassismuskritik innerhalb deutschsprachiger Religionspädagogik als intersektional gedachte Diskriminierungskritik stattfinden kann und bereits stattfindet. Fast gänzlich ausstehend ist allerdings bislang eine Integration in empirisch-religionspädagogische Forschung.

3.2 Exemplarische Forschungsdaten in der Perspektive intersektional gedachter, diskriminierungskritischer Religionspädagogik

Die Verwobenheiten unterschiedlicher Diskriminierungsformen angemessen zu berücksichtigen und Intersektionalität empirisch zu erfassen ist eine Herausforderung für empirische Forschung. Alexander Unser zeigt auf, dass schon die Erhebung von Benachteiligung im Religionsunterricht nicht trivial ist.⁴⁴ Quantitative Studien, insbesondere randomisierte kontrollierte Studien, sind vorwiegend auf Hypothesenüberprüfung angelegt. Sie stehen dabei vor der Herausforderung, geeignete Messinstrumente und Methoden zu entwickeln, um Intersektionalität zu operationalisieren. Ein verzerrender Faktor und eine Herausforderung bei der Erfassung von Intersektionalität in quantitativer Forschung besteht darin, dass selbst die Addition von Diskriminierungserfahrungen bei Mehrfachdiskriminierung über die Selbsteinschätzung von Betroffenen nicht bzw. kaum nachweisbar

42 Vgl. EBD., 94–95.

43 Vgl. VAN DER HOEK 2023 [Anm. 32], 254–255.

44 Vgl. UNSER 2023, 86–87 [Anm. 30]; vgl. auch RIEGEL 2016 [Anm. 5], 147–158.

ist, da „die am stärksten Benachteiligten sich am seltensten diskriminiert fühlen – oder andersherum: Je höher das Bildungsniveau, das Einkommen und die Teilhabechancen, desto häufiger wird von Diskriminierungserfahrungen berichtet“⁴⁵. Eine Metastudie aus dem Gesundheitswesen macht darauf aufmerksam, dass bisherige quantitative Studien zu Intersektionalität häufig als das Konzept missverstehend oder zu kurz greifend beurteilt werden, wobei gleichzeitig auch vielversprechende Ansätze identifiziert wurden,⁴⁶ deren religionspädagogische Rezeption noch aussteht. Unser zeigt in seiner religionspädagogisch bislang singulären quantitativen Analyse zu Intersektionalität auf, dass eine Kombination der Variablen Geschlecht, Religiosität und sozioökonomischer Status keine höhere Erklärungskraft für soziale Benachteiligung im Religionsunterricht (gemessen als aktive Beteiligung am Religionsunterricht) haben.⁴⁷ Dieses Ergebnis ist ernst zu nehmen und wäre aber dringend durch weitere Analysen z. B. vertiefend zum Religionsunterricht, im Vergleich zu anderen Fächern, alternativen Operationalisierungen etc. zu ergänzen.

Um das Potenzial intersektional gedachter Diskriminierungskritik konkret für das Feld qualitativ-empirischer Forschung innerhalb von Religionspädagogik aufzuzeigen, werden im Folgenden zwei Studien herangezogen, die aus unterschiedlichen Perspektiven auf Formen von antimuslimischem Rassismus gestoßen sind. Eine intersektionale, diskriminierungskritische Relektüre untersucht exemplarisch Material und Ergebnisse der Studien.

Im Rahmen seiner Studie⁴⁸ untersuchte Erkan Binici den Schnittbereich von Medien und Religion, insbesondere im Kontext der religiösen Sozialisation muslimischer Jugendlicher in einer mediatisierten Welt. Zwischen 2020 und 2023 wurden 12 Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren, die sich selbst als muslimisch verstehen, zu ihrem alltäglichen Umgang mit Medien sowie zur Rolle von Religion darin befragt. Dabei wurde ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang gewählt, um Handlungsmuster und tieferliegende Strukturen des Zusammenspiels von Religion und Medien zu analysieren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen in ihrem Umgang mit Medien und Religion Selbst- und Weltdeutungen verhandeln. Als besonders relevantes Thema im Kontext von Medien und Religion

45 EL-MAFFAALANI, Aladin / WALECIAK, Julian / WEITZEL, Gerrit: Rassistische Diskriminierung aus der Erlebensperspektive: Theoretische Überlegungen zur Integration von sozialer Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung, in: FEREDOONI / EL 2017 [Anm. 4], 47.

46 Vgl. BAUER, Greta R. u. a.: Intersectionality in quantitative research: A systematic review of its emergence and applications of theory and methods, in: SSM Popul Health 14/100798 (2021) 1–11. DOI: 10.1016/j.ssmph.2021.100798.

47 Vgl. UNSER 2023 [Anm. 30].

48 Vgl. BINICI, Erkan: Religiöse Sozialisation (muslimischer) Jugendlicher in mediatisierter Welt. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Schnittbereich von Medien und Religion, Paderborn: Brill Schöningh 2025 (im Erscheinen).

haben sich dabei antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung in Medien erwiesen. Die Jugendlichen erzählen von zahlreichen Beispielen aus unterschiedlichen Kontexten, wie beispielsweise stereotypen Darstellungen von Islam und Muslim*innen in Filmen und Serien, der Nennung von Herkunft und Religionszugehörigkeit in der Kriminalitätsberichterstattung und negativen Kommentaren zu Beiträgen/Videos im Kontext von Islam und Muslim*innen. Die Studie zeigt auf, wie eng Medien und Religion im Alltag der Jugendlichen verflochten sind und dass sie eine ausgeprägte medien- und diskriminierungskritische Haltung aufweisen.

Simone Hiller ging ausgehend von rund 1.000 Presstexten zu islamischem Religionsunterricht (IRU) in zwei überregionalen Leitmedien (Frankfurter Allgemeine Zeitung, FAZ, und Süddeutsche Zeitung, SZ) aus den vergangenen dreißig Jahren (1992–2021) angelehnt an die Wissenssoziologische Diskursanalyse der Frage nach, wie IRU (bzw. damit zusammenhängende Konzepte wie Islamunterricht und Islamkunde) in Deutschland diskursiv konstruiert wird.⁴⁹ Dabei zeigte sich: Der zeitlich in fünf Phasen einteilbare Diskursverlauf, seine Phänomenstrukturen (u. a. Zuschreibung von Verantwortung für das Schulfach, Begründungsstrukturen für die Einführung des Schulfachs) und unterscheidbare Diskurse (ein hegemonialer und drei abweichende Diskurse) bleiben früh innerhalb klarer Grenzen eines hegemonialen Diskurses. Dieser setzt IRU ab Mitte der 1990er-Jahre als reguläres Schulfach in deutscher Sprache unter staatlicher Schulaufsicht (inkl. staatlicher Ausbildung der Lehrpersonen). Außerdem fordert der hegemoniale Diskurs IRU als ein verschiedene Islam-Ausprägungen umfassendes Schulfach, das sich gegen Fundamentalismus richtet und eine Integration migrantischer Schüler*innen leisten soll. ‚Fundamentalisierung‘, ‚Nostrifizierung‘ und ‚Muslimisierung‘ werden als prägende Strukturen von antimuslimischem Rassismus und damit verbundenen Diskriminierungsformen deutlich.

In den Studien von Binici und Hiller zeigt sich nicht nur antimuslimischer Rassismus, sondern es werden historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten deutlich, die, wenn sie nicht isoliert voneinander konzeptualisiert, sondern in ihren Verwobenheiten oder Überkreuzungen (intersections) analysiert werden,⁵⁰ auf eine eigene Qualität dieser intersektionalen Diskriminierungen aufmerksam machen.

49 Vgl. HILLER, Simone: Islamischer Religionsunterricht im öffentlichen Diskurs. Die Konstruktion religiöser Bildungsnotwendigkeit für muslimische Schüler:innen in drei Jahrzehnten, Tübingen 2023 (= noch unveröffentlichte Dissertationsschrift, Katholisch-Theologische Fakultät, Eberhard Karls Universität Tübingen).

50 Vgl. die dem Beitrag zugrundeliegende Definition von Intersektionalität am Ende von Kap. 2.3.

So wird deutlich, dass *Diskriminierungen stark durch gesellschaftliche Strukturen geformt werden* und gesellschaftliche Felder wie schulische Bildung und Medien ineinanderwirken. Eine der interviewten Jugendlichen, Houda, bezieht sich dabei auf verzerrte Narrative und diskursive Verschiebungen:

„Islam ist eigentlich wenn dann ne Rolle (.) meistens gibts ja nur so Dokumentationen also auf Deutsch halt so Dokumentationen oder so wo dann irgendwie Zwangsverheiratung oder Unterdrückung das Thema ist (kurzes Auflachen) (.) ja aber in der Schule haben wir auch in Französisch son Buch gelesen (.) das war über (.) ich glaub in Marokko oder so und dann gings natürlich auch um irgendwie Zwangsve/verheiratung dass das Mädchen voll unterdrückt wurde und keine Ahnung ja (.) das war dann natürlich wieder auf Klischees/ also hat halt auf Klischees beruht und nicht so (.) ja (5).“

Ein weiteres Beispiel dafür ist der jahrzehntelange, ambivalente Diskurs um IRU als eine Frage von (Un-)Gleichbehandlung von Muslim*innen. Teil dieses Diskurses ist einerseits die Befürwortung von IRU, worin sich ein Bemühen um das Unterrichtsfach im Sinne antidiskriminierender Gleichberechtigung äußert. Exemplarisch zeigt sich das ex negativo im folgenden Diskursfragment: Die Erteilung von Islamunterricht statt IRU „werfe die ‚Bemühungen um die Gleichstellung der Muslime um viele Jahre zurück‘“⁵¹. Andererseits ist der hegemoniale Diskurs angesichts seiner prägenden Begründungsstrukturen von Kontrolle und Fundamentalismusprävention gleichzeitig diskriminierend, wie sich z. B. in diesem Kommentar in der SZ zeigt:

„Nur bei einem solchen Schulunterricht [IRU als regulärem Unterrichtsfach; Anm. d. Autor*innen] ist transparent, was gelehrt wird; nur dort ist Kontrolle möglich. [...] Ein solcher Religionsunterricht ist Grundrecht der Schüler; und eine Prävention gegen Radikalisierung und Fanatisierung.“⁵²

Analog dieser Bericht in der FAZ: „Besser, wenn die muslimischen Kinder unter staatlicher Aufsicht in deutscher Sprache unterrichtet werden als von Imamen in Hinterhofmoscheen.“⁵³ Im untersuchten öffentlichen Diskurs zu IRU werden Islam bzw. Muslim*innen als nicht vertrauenswürdig und zu kontrollieren abgewertet; die einseitige Fokussierung auf schulischen IRU bei gleichzeitiger Diskreditierung religiöser Bildung in Moscheegemeinden ist paternalistisch.

51 Kritik an Ditib-Entscheidung (KNA), in: Süddeutsche Zeitung (02.05.2020), 6.

52 PRANTL, Heribert: Koran-Unterricht. Erdoğane, in: Süddeutsche Zeitung (28.05.2016), 4.

53 FRASCH, Timo: Kein Islamunterricht, kein Religionsunterricht, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung (21.03.2019), 4.

Darüber hinaus zeigen die Daten, dass *Diskriminierungen nicht eindimensional erlebt werden, sondern die Verschränkungen den Betroffenen bewusst sein können*. Die befragten Jugendlichen beschreiben unterschiedliche Arten der Diskriminierung, die auf ihrer religiösen Zugehörigkeit, ihrem Geschlecht oder ihrer Herkunft basieren. Diese unterschiedlichen Dimensionen treten selten isoliert auf, sondern überlagern sich und prägen so die individuellen Erfahrungen auf spezifische Weise. Malik bringt es so ins Wort:

„Weil ich auch sagen muss (.) ich rede auch ein bisschen aus Erfahrung (.) also (..) /ehm/ ich bin ein Mensch mir wird angesehen dass ich jetzt nicht nur deutsche Wurzeln hab (.) und /ehm/ dass ich vermutlich nicht christlich bin (..) /ehm/ und da kriegst du halt wirklich auch Sprüche gedrückt (.) /ehm/ du kriegst so Blicke in deine Richtung (..) wirklich die dir ins Gesicht gucken und du weißt (.) okay (.) die wollen da irgendwas mit dem Blick sagen (lachend) (..).“

Solche Erfahrungen verdeutlichen, dass eine kritische Reflexion nicht nur eine Dimension, sondern die Verwobenheit verschiedener Faktoren, hier die Zuschreibung migrantischer Herkunft sowie Religionszugehörigkeit, in den Blick nehmen muss.

Dass sich Diskriminierungen von Muslim*innen in Deutschland *nicht auf Religion beschränken, sondern verschiedene Kategorien verschränkt werden*, zeigt sich auch im öffentlichen Diskurs. Hier insbesondere in der Vermischung der Kategorien ‚Religionszugehörigkeit‘ und ‚(Herkunfts-)Nationalität‘. ‚Muslimisch‘ und ‚türkisch‘ werden dabei z. B. in dieser Antwort des ehemaligen bayerischen Kultusministers Hans Maier in einem Interview in der SZ implizit selbstverständlich miteinander verknüpft:

„Ja, ich habe als Kultusminister als Erster in Deutschland die islamische Religionskunde eingeführt. Einen regulären Religionsunterricht konnte man ja bekanntlich nicht einrichten, weil der Islam keine Kirche ist. Damals war die Türkei, in der ich mehrmals war, eher ein laizistisches Land.“⁵⁴

Maiers Aussage spiegelt exemplarisch die intersektionale Dimension des Diskurses wider: ‚Muslimische Religionszugehörigkeit‘ enthält bereits die Zuschreibung als ‚migrantisch‘ mit und vice versa – andererseits bleiben nichtmuslimische migrantische Jugendliche sowie nichtmigrantische muslimische Jugendliche im Diskurs eine Leerstelle.

54 SCHLOEMANN, Johan (Interview mit Hans MAIER): „Ich habe genug Hoffnung gespeichert“, in: Süddeutsche Zeitung (18.06.2021), 11.

Diese Verschränkung von ‚muslimisch‘ mit anderen Kategorien führt zu einer ‚Muslimisierung‘, in der muslimische Religionszugehörigkeit andere Kategorien überlagert. Heterogenität wird ausgeblendet und Menschen werden auf ein Identitätsmerkmal reduziert. Im öffentlichen Diskurs zeigt sich das in den postulierten und zeitweise dominierenden Zielsetzungen für IRU – Fundamentalismusprävention und Integration –, die eigentlich auf die unterschiedlichen Kategorien ‚muslimisch‘ (und verstanden als potenziell fundamentalistisch) und ‚migrantisch‘ (als Fremdzuschreibung) referiert. Beides wird aber vermischt zu ‚muslimisch‘: „Mit dem neuen Wahlpflichtfach [Islamunterricht; Anm. d. Autor*innen] sei ein ‚weiterer wichtiger Meilenstein für die Integration unserer muslimischen Mitbürgerinnen und Mitbürger gesetzt.“⁵⁵ Durch die Vermischung beider Kategorien verlagern sich Integrationsanforderungen auf eine religiöse Identität, wobei Religionszugehörigkeit als fremd markiert und mit Migration assoziiert wird.

Im Rückgriff auf Joachim Willems Diagnose von Religion als „Sprachversteck‘ für ‚Rasse“⁵⁶ ist allerdings kritisch zu prüfen, inwiefern es sich hier tatsächlich um Intersektionalität handelt oder ob eine Form antimuslimischen Rassismus praktiziert wird. Die Ergebnisse der Diskursanalyse zeigen diesbezüglich, dass schon die Kategorisierung von Islam als Religion im öffentlichen Diskurs ambivalent im Sinne einer oszillierenden Mehrwertigkeit⁵⁷ ist. Insofern ist es gerade die Ambivalenz der Kategorisierung als Religion, die zu Intersektionalität führt: Einerseits wird Islam als die fremde Religion aus einem ganz anderen Kulturraum konstruiert, andererseits eben als Religion, die sich deshalb auch gemäß den in Deutschland entwickelten und geltenden religionsverfassungsrechtlichen Prinzipien strukturieren soll. So oszilliert auch der öffentliche Diskurs zum IRU in Ambivalenz zwischen Othering und Nostrifizierung,⁵⁸ wobei beides Teil des öffentlichen Diskurses ist, der letztlich zur seit Jahrzehnten stattfindenden Diskriminierung muslimischer Schüler*innen durch ein fehlendes oder eingeschränktes Angebot konfessionellen Religionsunterrichts führt.

55 SPINRAD, Viktoria: „Wir können nicht Dankeschön sagen“, in: Süddeutsche Zeitung (08.07.2021), 34.

56 WILLEMS, Joachim: ‚Religionistischer‘ Rassismus und Religionsunterricht, in: FEREDOONI, Karim / SIMON, Nina (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung (= Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse), Wiesbaden: Springer 2020, 473–494; 478.

57 Vgl. BAERT-KNOLL, Valesca: Ambivalenz im Werk Elie Wiesels. Eine Perspektivierung in pädagogischer Absicht, Tübingen 2024 (= noch unveröffentlichte Dissertationsschrift Eberhard Karls Universität Tübingen).

58 Der Appell an Muslim*innen, eine Religionsgemeinschaft analog zu den Kirchen zu gründen, wird mit einem von Stefan Hirschauer verwendeten Begriff als ‚Nostrifizierung‘ bezeichnet – einem Gegenbegriff zu oder auch Spezialfall von ‚Othering‘: Nostrifizierung „vereinnahmt sie [die Anderen, Anm. Autor*innen], subsumiert sie dem Eigenen und negiert ihr Anderssein als von ihnen überschätzte Abweichung“ (Hirschauer, Stefan: Menschen unterscheiden. Grundlinien einer Theorie der Humandifferenzierung, in: Zeitschrift für Soziologie 50/3-4 (2021) 155–174, 166. DOI: 10.1515/zfsoz-2021-0012).

Außerdem *verstärken sich verschiedene Diskriminierungsformen*, wie die von Bekir angesprochene Verschränkung von sexistischer und rassistischer Diskriminierung zeigt:

„Ich mein es gibt ja es ist ja nicht unbekannt dass (.) viele Muslime auch (.) vor allem Frauen mit Kopftuch auf der Straße (..) dass sie so Kommentare abbekommen (..) wie (.) ja (..) /ehm/ schieß Terrorist oder (.) schieß Bomben/ (.) Bombenleger oder (.) wo versteckst du deine Bombe (fragend) versteckst du deine Bombe unter deinem Kopftuch (fragend) solche Sachen (..)“

Aus der Studie zur religiösen Sozialisation (muslimischer) Jugendlicher in mediatisierter Welt wird deutlich, dass Diskriminierungserfahrungen eine entscheidende Rolle in den Selbst- und Weltdeutungen von Jugendlichen spielen (können), und sie damit auch ihr Verhältnis zu Religion/Glauben, Gesellschaft und Mitmenschen beeinflussen können. Die interviewten Jugendlichen legen auf Grundlage ihrer eigenen Diskriminierungserfahrungen eine ausgeprägte diskriminierungskritische Haltung an den Tag, worin sich auch zahlreiche diskriminierungsformübergreifende Momente finden lassen. Entsprechend können die eigenen Diskriminierungserfahrungen als Ausgangspunkt für eine umfassendere, solidarische und diskriminierungskritische Perspektive dienen.

Die Analyse des öffentlichen Diskurses zu IRU in Deutschland zeigt, dass der öffentliche Diskurs von der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft bestimmt ist; antimuslimischer Rassismus wird aus dieser Perspektive nicht als problematisch thematisiert. Zentrale Elemente des öffentlichen Diskurses, z. B. ‚Euro-Islam‘, Integration(snotwendigkeit), Kontrolle und Nostrifizierung diskriminieren Muslim*innen und verurteilen Islam pauschal als reformbedürftig. Insbesondere die Begründung von IRU mit Fundamentalismusprävention funktionalisiert daher nicht nur religiöse Bildung, sondern entspricht einer Mehrfachdiskriminierung muslimischer Schüler*innen. Die diskursive Konstruktion zeigt IRU als ambivalentes Konzept zwischen Anerkennung und Abgrenzung, die nicht pauschal als Geschichte von Gleichberechtigung und Gleichbehandlung erzählt werden kann.

Zusammenfassend wird deutlich, dass eine Erweiterung der rassismuskritischen Perspektive hin zu einer intersektional gedachten, diskriminierungskritischen Religionspädagogik auch zur differenzierten qualitativ-empirischen Erfassung von Rassismus und Diskriminierung notwendig ist. Das Konzept Intersektionalität schärft dabei den Blick von Forschenden für Mehrfachdiskriminierung, die ansonsten Gefahr läuft, auf eine dominierende Form von Diskriminierung reduziert zu werden. Eine analytische Engführung auf antimuslimischen Rassismus

würde in den Studien von Hiller und Binici dazu führen, dass die oben ausgeführten Verschränkungen mit anderen Diskriminierungen, die antimuslimischen Rassismus um entscheidende Zusammenhänge ergänzen, unsichtbar blieben. Eine intersektional gedachte, diskriminierungskritischen Religionspädagogik ermöglicht es, die vielschichtigen Diskriminierungsformen z. B. gegenüber Muslim*innen in Deutschland zu berücksichtigen, ihre gesellschaftliche Bedingtheit wahrzunehmen und die Verschränkungen unterschiedlicher Kategorien zu reflektieren.

4. Konturen einer intersektional gedachten, diskriminierungskritischen Religionspädagogik

Im Dargestellten zeigen sich Potenzial und Konturen einer intersektional gedachten, diskriminierungskritischen Religionspädagogik: Sie anerkennt die Vielfalt und Komplexität von Diskriminierungserfahrungen sowie deren diskursive Konstruktion und greift dies auf. Sie nimmt verschiedene Diskriminierungsformen, die verschiedenen Ebenen von Diskriminierung und deren Wechselwirkungen in den Blick.

Intersektional gedachte, diskriminierungskritische *religionspädagogische Forschung* legt den Fokus auf eine heterogenitäts- und diskurssensible Wahrnehmung gesellschaftlich bedingter Identitätskonstruktionen und schärft dadurch den Blick für unbedingte Subjektorientierung religiöser Bildungsprozesse. Sie sensibilisiert für eine Reflexion des forschenden Ichs auf (Nicht-)Betroffenheit und das ‚Sprechen über‘.⁵⁹ Dies erfordert inhaltlich eine differenzierte Auseinandersetzung mit Religion, die die Wechselwirkungen zwischen persönlicher Glaubensentwicklung und gesellschaftlichen Bedingungen wie Diskriminierung oder Privilegierung sichtbar macht. Sie ermöglicht es, die vielfältigen Lebenswelten besser zu verstehen.

Ausgehend davon kann abschließend konkretisiert werden, was dies für die Praxis von *Religionsunterricht* bedeutet. Intersektional gedachter, diskriminierungskritischer Religionsunterricht dockt an den Erfahrungen der Schüler*innen an, um davon ausgehend empathisch ein Verständnis für andere Diskriminierungserfahrungen zu entwickeln. Er ist so gestaltet, dass unterschiedliche Erfahrungen von Religion, Kultur, Herkunft und anderen Identitätsmerkmalen wertgeschätzt werden. Dafür braucht es Räume, in denen Jugendliche ihre unterschied-

59 Vgl. SPIVAK, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty / STEYERL, Hito (Hg.): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation (= Es kommt darauf an, 6), Wien – Berlin: Turia + Kant 2008, 17–118.

lichen Perspektiven und Erfahrungen einbringen können. Lehrpersonen sollten Schüler*innen nicht nur mit Inhalten konfrontieren, sondern sie und sich selbst aktiv in Reflexionsprozesse über ihre eigenen Vorurteile, Diskriminierungserfahrungen und Privilegierungen einbinden.

Darüber hinaus müssen diskursive Ordnungsstrukturen, insbesondere solche, die Ungerechtigkeit und Diskriminierung zugrunde liegen, aufgedeckt werden. Hilfreicher Ausgangspunkt können hier die von Janosch Freuding im Bemühen um ‚De-Othering‘ zusammengestellten konkreten didaktischen Ansätze sein: nicht wiederholen, was kritisiert werden soll; keine einseitigen Fokussierungen/kein Hervorheben nur einer Differenzlinie insbesondere bei dualistischen Kategorisierungen; Betrachtung im Modus eines ‚strategischen Essentialismus‘ (Spivak); Fremdheit dramatisieren wie entdramatisieren; Othering-Ordnungen irritieren; stärken der politischen Dimension religiöser Bildung.⁶⁰ Immer wieder betont wird auch der Wert ‚echter‘, also authentischer Beispiele in ihrer Komplexität.⁶¹ Zugleich steht mit den unterschiedlichen Herangehensweisen dieser didaktischen Ansätze ein Trilemma im Raum: Die gleichzeitige Fokussierung auf Sichtbarkeit und Anerkennung von Andersheit*, das Begehren nach Normalisierung, das Begehren, sich der Kategorisierung in ‚normal‘ vs. ‚fremd‘ zu entziehen, führt zu einem trilemmatischen Zielkonflikt diskriminierungskritischer Bildung.⁶² Entsprechend kann es bei einer intersektional gedachten, diskriminierungskritischen Religionspädagogik keine Patentrezepte zum Umgang mit Diskriminierung bzw. Vielfalt geben. Vielmehr sind Reflexionskompetenzen gefragt, mit denen man im konkreten Einzelfall die Konsequenzen des eigenen Handelns reflektieren kann.

60 Vgl. FREUDING, Janosch: Art. ‚Othering‘, in: WiReLex (2023) 1–15. DOI: 10.23768/wirelex.Othering.201111.

61 Vgl. NORD / KIESEL 2023 [Anm. 33], 200.

62 Vgl. das Trilemma der Inklusion bei BOGER, Mai-Anh: (Re-)Produktion von Diskriminierung in sozialen Bewegungen, in: SCHERR, Albert / EL-MAFALAANI, Aladin / REINHARDT, Anna Cornelia (Hg.): Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden: Springer VS 2023, 759–771. DOI: 10.1007/978-3-658-11119-9_52-1.

Cultural and Religious Diversity in Early Childhood Education and Care (ECEC) Teams

Potentials of Diverse Teacher Teams for Inclusive Learning Environments

Die Autor*innen

Prof. Dr. Christoph Knoblauch, Professor für Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Prof. Dr. Christoph Knoblauch
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Reuteallee 46
D-71634 Ludwigsburg
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9863-1534>
e-mail: christoph.knoblauch@ph-ludwigsburg.de



Julia Hofmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Katholischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Julia Hofmann, M.Ed.
Universität Tübingen
Liebermeisterstraße 12
D-72076 Tübingen
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4980-4312>
e-mail: julia-katharina.hofmann@uni-tuebingen.de



Cultural and Religious Diversity in Early Childhood Education and Care (ECEC) Teams

Potentials of Diverse Teacher Teams for Inclusive Learning Environments

Die Autor*innen

Prof. Dr. Reinhold Boschki, Professor für Religionspädagogik und Leiter des Katholischen Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Prof. Dr. Reinhold Boschki
Universität Tübingen
Liebermeisterstraße 12
D-72076 Tübingen
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5001-8583>
e-mail: reinhold.boschki@uni-tuebingen.de



Cultural and Religious Diversity in Early Childhood Education and Care (ECEC) Teams

Potentials of Diverse Teacher Teams for Inclusive Learning Environments

Abstract

This paper investigates the role of cultural and religious diversity within Early Childhood Education and Care (ECEC) teams. Through an explorative meta-analysis of international research on diversity in educational teams, the paper explores the significance of diversity in ECEC settings, aligning with national and international educational plans. It addresses challenges related to cultural and religious diversity within ECEC teams and suggests potential approaches to leverage diversity for enhancing inclusivity. Through a review of empirical studies, the paper identifies practical strategies for effectively managing cultural and religious diversity in early childhood settings.

Keywords

religious education – early childhood – diversity – teacher teams – meta-analysis

Kulturelle und religiöse Vielfalt in Teams für frühkindliche Bildung und Betreuung (ECEC)

Potenziale religiös und weltanschaulich vielfältiger Fachkräfteteams für ein inklusives Lernumfeld

Abstract

Der Artikel untersucht die Rolle kultureller und religiöser Vielfalt in Fachkräfteteams im Kontext frühkindlicher Bildung. Auf der Grundlage einer explorativen Metaanalyse internationaler Studien zu Diversität in Bildungsteams wird die Bedeutung von kultureller und religiöser Vielfalt in Kindertageseinrichtungen untersucht und vor dem Hintergrund nationaler und internationaler Bildungspläne reflektiert. Der Artikel diskutiert Herausforderungen, die mit kultureller und religiöser Vielfalt in Kindertagesstätten verbunden sind, und reflektiert inklusive Ansätze. Anhand eines Überblicks über empirische Studien werden praktische Strategien für einen effektiven Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt in frühkindlichen Einrichtungen diskutiert.

Schlagworte

Religiöse Bildung – Frühe Kindheit – Vielfalt – Fachkräfteteams – Meta-Analyse

Cultural and Religious Diversity in ECEC

ECEC institutions play a pivotal role in shaping the future generations of our society. The foundation of education during these crucial years greatly influences a child's cognitive, social and emotional development¹. To educate and prepare children for a society that is fundamentally shaped by diversity,² pedagogical approaches are needed that sensitively perceive and constructively shape diversity³. Since schools reflect society, promoting diversity within educational institutions can foster an environment that cultivates individuals to become inclusive members of the broader society. Diversity is a central theme in most national and international educational plans and its constructive perception within educator teams is frequently discussed⁴. However, diversity is embedded in broader institutional, professional, and social structures. In this article, we adopt a specific theoretical stance that focuses on the potential of diverse teams for inclusive education. At the same time, we acknowledge that professional hierarchies, collective identities, and power dynamics within teams influence how diversity is experienced and managed in practice.

The fact that educational plans for early childhood in different countries address cultural and religious diversity suggests that these issues play a role in the lives of children, parents and professionals and are relevant to society as a whole. In this context, the importance of cultural and religious diversity⁵ is discussed on a global⁶ and local⁷ level in various curricula for ECEC. The image of the child as an active and independent constructor and an associated subject-oriented pedagogy often serve as justification patterns for the thematization of cultural and religious diversity in contexts of early childhood education⁸. Children's lifeworlds

-
- 1 Cf. OECD: Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care (21. Juni 2017), 11, in: <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en> [retrieved 02.02.2024].
 - 2 This paper takes into account that education systems use different definitions of the terms 'Diversity, Equity and Inclusion' and discuss these terms in individual societal, historical and political contexts (OECD, 2023:11). Therefore, this paper supports the view that the above terms have to be approached holistically.
 - 3 Cf. GRIESHABER, Susan / CANELLA, Gaile Sloan: From Identity to Identities, in: GRIESHABER, Susan / CANELLA, Gaile Sloan (Eds.): Embracing identities in early childhood education: diversity and possibilities, New York / London: Teachers College Press 2001, 3–6.
 - 4 Cf. MCCARTHY, Cameron / REZAI-RASHTI, Goli M. / TEASLEY, Cathryn: Race, Diversity, and Curriculum in the Era of Globalization, in: Curriculum Inquiry 39/1 (2009) 75–96. DOI: 10.1111/j.1467-873X.2008.01438.x.
 - 5 Within the framework of these dimensions, other dimensions are also negotiated, since diversity must always be discussed from a holistic perspective, cultivating critical insights into various aspects of diversity, encompassing dimensions such as socioeconomic status, age, gender, disability and others.
 - 6 Cf. ARIZANDY, Aan: Inclusive-Dialogic Religious Education: A Model for Cultivating Multi-Religious Character in Early Childhood Education (ECE), in: Proceedings of the International Conference on Early Childhood Education and Parenting 2019 (ECEP 2019) 15–16. DOI: 10.2991/assehr.k.200808.003.
 - 7 Cf. KNOBLAUCH, Christoph: Frühkindliche religiöse Bildung in den Bildungsplänen: Curriculare Perspektiven in der Diskussion, in: Frühe Bildung 12/1 (2023) 13-20. DOI: 10.1026/2191-9186/a000601.
 - 8 Cf. STOCKINGER, Helena: Dealing with religious difference in kindergarten. An ethnographic study in religiously affiliated institutions, Münster / New York: Waxmann 2018.

are shaped by cultural traditions, worldviews, and religions in different ways and to varying degrees, and related topics, such as values and existential questions, are influenced by worldview and religious perspectives⁹. Recognizing the importance of providing a nurturing and inclusive environment for young children in these diverse contexts, the question arises as to how educators can constructively meet the challenges of culturally and religiously diverse groups of learners. One interesting and promising option is to work specifically and constructively in culturally and religiously diverse teacher teams: A diverse teaching workforce not only can foster a more inclusive learning environment for minority students but may also contribute to the development of intercultural competencies among all children.¹⁰ However, studies show that diversity in professional teams is mediated by factors such as professional roles, social expectations, and institutional norms. Educators with diverse backgrounds may face different levels of authority within teams, influencing their ability to shape pedagogical practices.

As the perceptions of educators regarding cultural and religious diversity significantly impact their outlook on working with diverse children and families¹¹, this article explores the potential benefits of cultural and religious diversity in ECEC teams, emphasizing its role in fostering a more sensitive atmosphere and facilitating culturally and religiously responsive education.

To approach the potential of diverse teacher teams for inclusive learning environments, the interconnectedness of cultural and religious diversity is first discussed. Further, challenges arising from culturally and religiously diverse teaching teams in ECEC will be addressed. Therefore, assumptions from the scientific discourse on the constructive use of diversity in professional daycare teams are examined and discussed concerning cultural and religious diversity. To accomplish this, empirical studies on diversity in professional daycare teams are reviewed and basic considerations on cultural and religious diversity in early childhood are reflected upon¹². Afterwards, results in the field of diversity in teaching teams will be looked at to identify possible potentials for culturally and religiously diverse teams in ECEC. The aim is to develop strategies for dealing with

9 Cf. GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart: Kohlhammer 2015.

10 Cf. YIP, Sun Yee / SAITO, Eisuke: Equity and inclusion: Finding strength through teacher diversity, in: *Management in Education* (2023) 5. DOI: <https://doi.org/10.1177/08920206231193834>.

11 Cf. SHUKER, Mary Jane / CHERRINGTON, Sue: Diversity in New Zealand early childhood education: challenges and opportunities, in: *International Journal of Early Years Education* 24/2 (2016) 179. DOI: 10.1080/09669760.2016.1155148.

12 Cf. JOHANNESSEN, Øystein Lund / SKEIE, Geir: The relationship between religious education and intercultural education, in: *Intercultural Education* 30/3 (2019) 260-274. DOI: 10.1080/14675986.2018.1540142.

cultural and religious diversity in the early childhood sector by making constructive use of the diversity of professional ECEC teams.

The subsequent sections of this paper provide an initial theoretical framework for a research project that is currently emerging. In 15 daycare centers in southwest Germany, pedagogical professionals – regardless of their religious affiliation – are being recruited to complement traditionally more homogeneous Christian teams in daycare centers run by the Catholic Church. The project examines the impact of culturally and religiously diverse teams on children, parents, professional teams, management and communal networks. Ethnographic studies and qualitative interviews are being conducted and focus on the potential of religious education in diverse ECEC settings. The project is being scientifically monitored by research teams from the University of Tübingen and Ludwigsburg University of Education.

The Interconnectedness of Cultural and Religious Diversity

Paul Tillich, who influenced the anthropological shift in religious education, offers a perspective where culture serves as an expression of religion, and religion as an important content of culture¹³. This perspective underscores the close connection between the two. Witte further delves into the intricate relationship between religion and culture, highlighting the elements of participation and distance. Religion, he asserts, is both less and more than culture. It is less in the sense that it encompasses only a portion of human life, and more because it encompasses the divine, which remains distinct from the worldly realm. Religion, in essence, is an integral aspect of the culture it resides in, and the dynamics of participation and distance shape their interdependence¹⁴. The exploration of culture and religion must be undertaken in tandem, as they are intricately connected. In many cultures, religion plays a significant role, for instance in shaping cultural identity and influencing symbols and value systems. Religion, closely tied to ethical and moral principles, plays a pivotal role in shaping culture. In essence, religion is an integral component of culture, and it can be viewed as such¹⁵. In their lifeworlds and educational institutions, children explicitly and implicitly encounter various religious and ideological concepts, often associated with traditions and rituals from cultures different from their own. Establishing a

13 Cf. TILLICH, Paul: Religionsphilosophie, Stuttgart: Kohlhammer 1962.

14 Cf. WITTE, Markus (Ed.): Religionskultur – zur Beziehung von Religion und Kultur in der Gesellschaft. Beiträge des Fachbereichs Evangelische Theologie an der Universität Frankfurt am Main, Würzburg: Religion-und-Kultur-Verl. 2001, 11–17.

15 Cf. ZIRKER, Hans: Art. Religion, Religionskritik, in: METTE, Norbert / RICKERS, Folkert (Eds.): Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2001 (= 2) 1672–1677.

harmonious coexistence of diverse worldviews, including religious, secular, and atheistic perspectives, is not self-evident but is a fundamental requirement for a democratic society. To achieve this, it is crucial for children and young people to learn how to approach individuals from other cultures and religions without pre-conceived notions and to understand and respect their unique needs¹⁶. Culture and religion are inherently intertwined and cannot be studied in isolation. Understanding this interconnectedness is essential for creating inclusive ECEC environments: Many cultural practices are closely tied to religious beliefs. However, cultural and religious diversity does not operate independently of social and institutional structures. Research on multiprofessional teams in early childhood settings highlights that workplace hierarchies and professional roles significantly shape interactions among educators. The negotiation of diversity is often influenced by institutional policies and social positioning within teams, which may reinforce existing power relations.¹⁷ For instance, certain holidays, dietary restrictions, or dress codes may be influenced by religious traditions. Teams with diverse cultural and religious backgrounds and with knowledge of these connections can better accommodate the needs of children and their families, creating an environment that respects both cultural and religious diversity.

Challenges in culturally and religiously diverse teaching teams in ECEC

In the following, three initial challenges are identified that relate to dealing with diversity in culturally and religiously diverse educational teams in ECEC. These are the challenge of early childhood education institutions in dealing with diversity, the challenge of colleagues in dealing with diversity in ECEC teams and finally the challenge of dealing with diversity in the institution and in everyday practice with children, parents and other stakeholders.

1. Working together in culturally and religiously diverse teaching teams leads to the challenge of how the teams deal with diversity in their institutions. This raises the question and challenge of how institutions produce and reproduce differences. Working together in culturally and religiously diverse teaching teams brings both opportunities and challenges, particularly in how institutions structure and negotiate diversity. Social mechanisms such as hierarchi-

16 CARUSO, Carina / WOPPOWA, Jan: Kulturelle und religiöse Vielfalt in Schule und Unterricht: ein Blick auf religionskooperativen Unterricht als Basis für eine demokratische Konvivenz, in: Sektionstagung Empirische Bildungsforschung (Ed.), Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Münster.

17 Cf. FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus / WELTZIEN, Dörte / STROHMER, Janina: Unterstützungspotenziale für multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Zentrale Erkenntnisse einer Längsschnittstudie in Baden-Württemberg, in: Frühe Bildung 10/1 (2021) 4–15.

zation and collectivization shape how professionals interact within teams. Research indicates that religious and cultural diversity is often navigated through implicit team norms, which can either foster inclusion or reinforce existing group boundaries. Recognizing these dynamics is crucial to developing strategies for constructive diversity management.¹⁸

2. Teaching teams in ECEC institutions need to consider how they deal with differences in their team. How are individual differences perceived and dealt with?
3. Finally, how do ECEC teams deal with differences in practice? What policies are in place and is the aim to minimise or maximise diversity? What can a didactics of diversity in the elementary sector look like?

To meet the challenges described above, the first step is to look at international research findings on diverse teaching teams in the school context to develop possible starting points for early childhood education and cooperation in religiously and cultural plural teams in ECEC institutions.

Diversity in Teacher Teams: Perspectives from Scientific Discourse

1. Belonging and Representation

The thesis that promoting greater diversity within the teaching profession can contribute significantly to fostering inclusivity in schools has been set up in the scientific discourse many times¹⁹. Cultural and religious diversity within the teaching team, for instance, seems to encourage a sense of belonging for families and children²⁰. But even though student populations become more diverse in many countries, teams of teachers tend to be mostly homogeneous in terms of cultural and religious diversity in many states: In Germany for example less than 10% of the teachers have a migrant background, whereas more than 33% of the student population has one²¹. Similar patterns can be found in countries such as the USA²² or the UK²³. Consequently, students hailing from minority and cul-

18 Cf. STOCKINGER 2018 [Anm. 8], 195,207.

19 Cf. YIP / SAITO 2023 [Anm. 10], 1.

20 Cf. SHUKER / CHERRINGTON 2016 [Anm. 11], 178.

21 Cf. STATISTISCHES BUNDESAMT (Ed.): „24,3 % der Bevölkerung hatten 2022 eine Einwanderungsgeschichte“. Pressemitteilung Nr. 158, in: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_158_125.html [retrieved: 04.03.2024].

22 Cf. FURUYA, Yukiko et al.: A Portrait of Foreign-Born Teachers in the United States, in: <https://iir.gmu.edu/publications/industries/education> (Full report) [retrieved: 04.03.2024].

23 UK GOVERNMENT: School workforce in England: reporting year 2022, in: <https://explore-educationstatistics.service.gov.uk/find-statistics/school-workforceinEngland> [retrieved: 02.02.2024].

turally diverse backgrounds often find a lack of representation among their educators, with few teachers belonging to the same cultural or ethnic groups. This absence not only impacts these specific students but also deprives the wider student body of the chance to benefit from a richer array of experiences and valuable learning opportunities²⁴. With diverse teacher teams, students can discover role models who share their life experiences, leading to increased comfort and success in learning environments where their cultural and religious backgrounds are acknowledged and esteemed. Educators from various cultural and religious backgrounds can bring in their experiences, knowledge, and competencies, as well as their unique perspectives. They might find it easier to connect with students who share similar cultural and religious backgrounds thereby offering possibilities for representation²⁵. Against this backdrop, research indicates that the presence of cultures represented by children and families already enrolled in ECEC service is perceived as bolstering a sense of belonging for newcomers. The cultural diversity within the teaching team seems to have a similar effect, fostering a welcoming and inclusive atmosphere²⁶.

2. Development of competencies

An equitable education system is characterized by its commitment to providing high-quality education accessible to everyone, while valuing diversity and recognizing the distinct needs, abilities, characteristics, and learning expectations of both students and communities. It is a system dedicated to eradicating all types of discrimination to ensure that education is truly inclusive and fair for all²⁷. In this context, it is important to recognize that culturally and religiously responsive education is intricately connected to the promotion of inclusive education. Therefore, it acknowledges the diversity in backgrounds and life experiences among

24 Cf. JOSEPH-SALISBURY, Remi: *Race and racism in English secondary schools*, London: Runnymede 2020.

25 Cf. GEORGI, Viola B.: Self-efficacy of teachers with migrant background in Germany, in: SCHMIDT, Clea / SCHNEIDER, Jens (Eds.): *Diversifying the teaching force in transnational contexts. Critical perspectives*, Springer Science and Business Media 2016, 59–72.

26 Cf. SHUKER / CHERRINGTON 2016 [Anm. 11], 178.

27 Cf. UNESCO: *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*, in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186807> [retrieved: 02.02.2024], 126. Language barriers, for example, are one form of exclusion. In her study from 2018 to 2021, Yasemine Karakaşoğlu looks at the Canadian understanding of inclusion in terms of its intersectional diversity dimension, which takes ethnic and cultural diversity into account. Using the example of Gordon Bell High School, she shows that German schools should not only value migration-related multilingualism but actively integrate it into the curriculum and promote it. Future teachers can be trained in language sensitivity and teamwork in multi-professional groups in order to act with sensitivity to differences in heterogeneous classes and to critically scrutinise discrimination. Karakaşoğlu comes to the conclusion that different levels of learning and socialisation can be taken into account through structured cooperation in multi-professional teams. Cf. KARAKAŞOĞLU, Yasemine: *Winnipeg – Inklusion und Wellbeing als zentrale Bausteine für Bildung im Kontext von Multikulturalität, Migration und Mobilität*, Bremen: 2020 (= TraMis 8), 24, 26, 27. DOI: 10.26092/elib/370. Hierarchisation processes are another form of discrimination in multi-professional teams. In the school context, teachers take on a dominant role due to their expertise, longer training and numerical superiority. As a result, their perspective can prevail in the team and the views of others, such as those of school social workers, are pushed into the background. Cf. OTTO, Stephan / WASSERFUHR, Veit: *Multiprofessionelle Teams an Schulen. Ein Scoping Review*, in: *iit-perspektive* 73 (2014) 3. DOI: https://doi.org/10.23776/2024_15.

children sharing the same classroom. An inclusive education system is linked to enhanced academic performance among students and nurtures their socio-emotional development, self-esteem, and positive peer relationships²⁸. To establish fair and inclusive learning environments that empower every learner to reach their educational potential, it is essential for teachers to possess a comprehensive set of competencies, knowledge, and attitudes²⁹. However, research shows that teachers frequently experience a sense of unpreparedness when confronted with the diverse needs of students within their classrooms: According to the TALIS survey, a mere 26% of lower secondary teachers express feeling adequately prepared, or even very well-prepared, to teach in diverse classroom settings after completing their initial teacher education. Furthermore, only 33% of experienced in-service teachers report feeling confident in effectively addressing the challenges posed by multicultural classrooms³⁰. This is problematic insofar as teachers play a pivotal role in the successful implementation of inclusive education. Educators who possess a deep understanding of their students' diverse demographic backgrounds and are attuned to the intricate challenges posed by systemic social issues like marginalization and inequality are essential in creating an inclusive educational environment, particularly for students originating from ethnic minority and migrant backgrounds³¹.

3. Self-reflection and sensitivity

Working in teacher teams with colleagues with diverse cultural and religious backgrounds can help teachers reflect on various dimensions of diversity and their individual contexts of socialization. It seems crucial for teachers to develop a critical self-awareness of their own cultural perspectives, educators should examine how their behavior, caregiving routines, and curriculum plans are influenced by their cultural, familial, and individual values³². Regular reflection through conversations in authentic teams with diverse backgrounds can lead to positive attitudes towards diversity. In a study of German schools, Karakaş states that teachers with a migration background can counter discrimination and

28 Cf. UNESCO: Global education monitoring report 2020, in: <https://gem-report-2020.unesco.org/> [retrieved: 02.02.2024].

29 Cf. CERNA, Lucie et al.: Promoting inclusive education for diverse societies. A conceptual framework, in: OECD Education Working Papers 260/17 (2021). DOI: <https://doi.org/10.1787/19939019>.

30 Cf. OECD: TALIS 2018 results. Teachers and school leaders as lifelong learners 1 (2019). DOI: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

31 Cf. YIP / SAITO 2023 [Anm. 10], 1.

32 Cf. ANG, Lynn: Critical Perspectives on Cultural Diversity in Early Childhood: Building an Inclusive Curriculum and Provision, in: *Early Years: An International Journal of Research and Development* 30/1 (2010) 50.

racism by addressing discriminatory and racist observations and experiences³³. In addition, the exchange can lead to a change of perspective and the adoption of perspectives for greater sensitivity towards people with different religious and cultural attitudes in the teaching teams. Research shows that attitudes toward diversity significantly shape educators' perceptions of working with diverse children and families, either in a positive or challenging light. Those with favorable attitudes seem to embrace differences constructively, acknowledging their roles as educators. They proactively collaborate with families and external organizations to acquire the knowledge and skills necessary for effective teaching³⁴. A teaching workforce that reflects the diversity of teachers and students can enable teachers to develop intercultural and interreligious competencies³⁵ and help students and their families to find representation within their schools and the educational system³⁶. Teachers who can share similar cultural and religious backgrounds and lived experiences with their students can play a vital role in establishing a culturally and religiously responsive learning environment³⁷.

4. Resources and connections

Furthermore, a diverse teacher workforce can offer diverse cultural and religious resources for all teachers³⁸. This is especially interesting, as teachers with diverse cultural and religious backgrounds can draw upon their personal life experiences to shape their teaching methods, often incorporating these experiences intuitively³⁹. In addition to professionals, children and family members are also active in the institutions. Due to their individual backgrounds, they have different resources and are connected to other actors through EC. Professionals can open spaces for the resources of children and family members. A 2008 survey of licensed, chartered ECE services in New Zealand asked for examples of children and families who were successfully integrated and operating in the EC

33 Cf. KARAKAŞ, Nurten: Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen, in: GEORGI, Viola B. / ACKERMANN, Lisanne / KARAKAŞ, Nurten (Eds.): *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*, Münster et al.: Waxmann 2011, 230–241.

34 Cf. SHUKER / CHERRINGTON 2016 [Anm. 11], 181.

35 Cf. WEBER, Judith: *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik*, Münster / New York: Waxmann 2014, 313–315.

36 Cf. BUCKSKIN, Peter: *More aboriginal and Torres Strait Islander Teachers Initiative (MATSITI): Final report*, University of South Australia 2016, 29.

37 Cf. WEBER 2014 [Anm. 35]; GAY, Geneva: *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*, New York: Teachers College Press 2018, 28–56.

38 Cf. FIBBI, Rosita / GÓMEZ, Rosa Aparicio: Teachers of immigrant origin: Contextual factors and resource mobilization in professional life, in: SCHNEIDER / CRUL, Maurice / POTT, Andreas (Eds.): *New Social Mobility. Second Generation Pioneers in Europe*, Cham: Springer 2022, 105–131. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-05566-9_5.

39 Cf. MANTEL, Carola: Being a teacher with a so-called 'immigrant background': challenges of dealing with social boundaries, in: *Intercultural Education* 31/2 (2020) 173–189. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.170229>.

setting. The analysis shows that the achievement of successful inclusion in ECEC was (1) facilitated by organizing events that commemorated particular cultural festivals or activities, as well as events that celebrated the broader spectrum of cultures represented within their service, and (2) through the daily practices in the institution, such as aligning with the children's sense of belonging through language or by incorporating artefacts, songs, and words into the program⁴⁰. Both aspects can only be provided by educators who can genuinely introduce stories, customs, and festivities to the institution due to their shared cultural or religious backgrounds. These personal and authentic experiences can also be helpful for teachers to better understand pupils and parents from similar cultural and religious contexts⁴¹. Within the school context, incorporating the perspectives of teachers with diverse experiences and worldviews broadens the horizons of discussions concerning school policies, curriculum development, and teaching methods⁴². Furthermore, a diverse teacher team has the potential to develop networking opportunities in diverse contexts with parents and the community.

5. Conclusion

This review and reflection of international empirical studies on diversity in teacher teams shows that a diverse teaching workforce can not only foster a more inclusive learning environment for minority students but also enhance the experiences of students by promoting the development of intercultural competencies. These findings align with the outcomes observed in research on how diversity positively impacts creativity within team dynamics⁴³. Additionally, having teachers' voices with diverse cultural and religious contexts in schools can have the potential to enrich discussions in curriculum development, teaching practices, and school policy-making by broadening worldviews and perspectives. Establishing a diverse teaching workforce necessitates a comprehensive strategy encompassing the attraction of culturally diverse candidates to enter initial teacher education, the recruitment of teachers from various backgrounds, and the establishment of a nurturing work environment to ensure the retention of these educators.

40 Cf. SHUKER / CHERRINGTON 2016 [Anm. 11], 178.

41 Cf. RADHOUANE, Myriam / AKKARI, Abdeljalil / GUARDIA, Consuelo: Understanding social justice commitment and pedagogical advantage of teachers with a migrant background in Switzerland: a qualitative study, in: *Journal for Multicultural Education* 16/2 (2022) 159–170. DOI: 10.1108/JME-10-2021-0192.

42 Cf. AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP: Spotlight. Diversity in School Leadership, in: <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/research-evidence/spotlight/diversity-in-school-leadership.pdf> [retrieved 04.02.2024].

43 Cf. HUNDSCHHELL, Andreas et al.: The effects of diversity on creativity: A literature review and synthesis, in: *Applied Psychology* 71/4 (2022) 1598–1634. DOI: <https://doi.org/10.1111/apps.12365>.

Potentials of culturally and religiously diverse teacher teams in ECEC

The preceding discussion and reflection on the research base suggest that culturally and religiously diverse teacher teams can (1) provide opportunities for belonging and representation for a diverse student body, (2) promote the development of intercultural and interreligious competencies among all students, (3) promote self-reflection and sensitivity concerning diversity within their teacher teams, and (4) develop diverse networking opportunities with parents and the community. Through deliberate contemplation and personal immersion in cultural and religious diversity, diverse teams possess a remarkable capacity to effectively influence culturally and religiously responsive education. This becomes especially evident when considering their potential to provide guidance and establish essential frameworks for the development of cultural and religious competence within the early childhood sector. This approach ensures that individuals with diverse backgrounds and varied life experiences can engage in collaborative learning within the school environment⁴⁴:

1. Diverse teams can introduce elementary topics such as values and existential experiences from a variety of perspectives and reflect on them together with the children. In doing so, it can become clear to children that their individual topics and personal ideas can find constructive partners who share similar religious and cultural backgrounds. At the same time, these partners can draw on experiences with other topics and beliefs and bring them into the conversation.
2. Culturally and religiously diverse early childhood education and care (ECEC) teams can engage in collaborative efforts to craft a curriculum that embraces a broad spectrum of cultural and religious viewpoints. This curriculum might encompass narratives, songs, and activities that not only celebrate diversity but also cultivate a strong sense of belonging among all children.
3. Diverse teams can bring a variety of elementary impulses into the institution and thus create a multitude of approaches. Specific religious and cultural approaches, such as special storytelling forms and songs, create individual offerings and make diversity tangible for children. Educators from diverse backgrounds can organize celebrations and activities around cultural and

44

Cf. DEWEY, John: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education, New York: The Macmillan Company 1916.

religious holidays, providing children with opportunities to learn about and appreciate different traditions.

4. Diverse teams can create impressive elementary reflection opportunities, for example, by actively bringing individual religious experiences and ideas into the diverse encounters with children. The personal faith tradition can become a topic and at the same time enable the possibility of identification and the perception of difference.
5. Diverse teams can offer elementary experiences by making cultural festivals and rituals in the facility a topic and offering participation. They can model this authentically, from a particular tradition, while incorporating other traditions.
6. Diverse teams can offer elementary encounters by making their diverse networks accessible to the facility. Parents, associations, communities, professional groups, and many other networks can be involved in this way as partners with different affiliations for culturally and religiously responsive education. They can initiate collaborative projects that involve parents and community members, providing opportunities for them to share their customs and traditions. This approach serves to strengthen the connections between the ECEC institution, the local communities and the families it serves, creating a stronger sense of unity and understanding.
7. Diverse teams can offer, in terms of competence acquisition, the learning of a linguistic ability to deal with diverse phenomena and narratives in practice. This competence can also be expressed in an awareness of diversity.
8. Diverse teams can, through self-reflection and sensitivity, develop the courage to openly address issues concerning religious and cultural aspects. These issues are then not ignored but shared within the ECEC team.

These potentials can be developed constructively if they are offered (a) sustainably, (b) interdisciplinary, and (c) in a way that is sensitive to diversity in a holistic way. In particular, the parameter “diversity responsive education” can become a special quality feature of diverse teams here: The individual child’s reflections and constructions on cultural and religious topics and convictions can be authentically perceived, strengthened and sensitively reflected against the background of other ideas. The development of cultural and religious competence in children is consequently promoted in the context of the double principle of authenticity and sensitivity. In this context, a diversity-sensitive attitude also keeps in mind

possible prejudices against cultural and religious contexts and can recognize and invalidate them from the diverse perspectives and experiences of the team.

The constructive acceptance of cultural and religious diversity is the task of all ECEC institutions. Accordingly, these institutions need authentic specialists with diverse cultural and religious backgrounds who can competently provide information about their socialization and thus do justice to the diverse backgrounds and ideas of children.

Against the backgrounds discussed here, ECEC institutions can profit from culturally and religiously diverse teams and need a conception,

1. ... which places children and their ideas and experiences at the center, offers them options for dialogue and thus gives children a voice⁴⁵,
2. ... which perceives children in their manifold relationship dimensions, thus offering them the option of belonging⁴⁶,
3. ... which consciously perceives children's ability to interact in diverse contexts⁴⁷,
4. ... which views ECEC institutions as a living and learning environment in which children's diverse imaginations and experiences meet⁴⁸,
5. ... which reflects social structures and counteracts exclusion and hierarchization,
6. ... which includes the perspective of parents and professionals and considers them as co-constructors⁴⁹,
7. ... which takes into account the acquisition of religious and cultural competences⁵⁰. Authentic educators with diverse experiences and backgrounds are necessary for all of the above. Given the diversity of cultural and religious identities and the possibilities for relationships that arise from them, the per-

45 Cf. GRUNERT, Cathleen / KRÜGER, Heinz-Hermann: Biographieforschung und pädagogische Kindheitsforschung, in: KRÜGER, Heinz-Hermann / MAROTZKI, Winfried (Eds.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften²2006, 241–257.

46 Cf. BOSCHKI, Reinhold / SCHEIDLER, Monika / BIESINGER, Albert (Eds.): Religionspädagogische Grundoptionen. Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation, Freiburg / Basel/ Wien: Herder 2008, 111–118.

47 Cf. ROSSBACH, Hans-Günther / KLUCZNIOK, Katharina / ISENMANN, Dominique: Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen, in: ROSSBACH, Hans-Günther / WEINERT, Sabine (Eds.): Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung 2008, 87.

48 Cf. FLECK, Carola: Religiöse Bildung in der Frühpädagogik, Berlin / Münster: LIT 2011, 182.

49 Cf. TEXTOR, Martin R.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen, Norderstedt: Books on Demand³2020, 9–15.

50 Cf. WILLEMS, Joachim: Interreligiöse Kompetenz, in: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100070/> [retrieved: 04.02.2024].

spective of culturally and religiously responsive education must be a broad one that does not focus only on an explicit cultural or religious educational practice but is open to diverse cultural and religious contexts⁵¹. Being open to the present question means the active acceptance of cultural and religious diversity through the constructive inclusion of cultural and religious diversity in the form of pedagogical professionals with different contexts. Culturally and religiously responsive education is then seen as supporting and challenging self-education that develops in multiple relational dimensions and culturally and religiously diverse learning environments. Against this background, culturally and religiously responsive education needs an educational anthropology that focuses on relational events⁵². The dialogue in culturally and religiously diverse teams, the authentic conversation about cultural and religious convictions, values, existential experiences, and socialization can thus be described as the core of development for a culturally and religiously responsive attitude that permeates all further encounters in the educational partnership⁵³.

Conclusion

As early as 1996, the European Commission indirectly formulated the requirement for culturally and religiously diverse teams in its quality objectives for early childhood: *“Education and the learning environment should reflect and value the child’s family, home, language, cultural heritage, faith, religion, and gender.”*⁵⁴ In this quotation, the verb *“reflect”* is particularly important: children should be allowed to recognize that their characteristics, experiences, ideas, and beliefs can also be found in the institution. This can certainly be seen through topics, methods, and materials, but it becomes particularly clear and lasting in authentic encounters with pedagogical professionals. Cultural and religious diversity in ECEC teams can offer various potentials for creating a more sensitive and inclusive atmosphere within early childhood education. It can enhance cultural competence, communication, and the ability to provide culturally and religiously responsive education. Diversity is not merely a desirable aspect of ECEC institutions; it is essential for nurturing the future generation in an increasingly multi-

51 Cf. NIPKOW, Karl Ernst: Religionspädagogik, in: METTE, Norbert / RICKERS, Folkert (Eds.): Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2001 (= 2) 1720–1721.

52 Cf. SCHAMBECK, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen / Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 160.

53 Cf. WEBER 2014 [Anm. 35].

54 NETZWERK KINDERBETREUUNG UND ANDERE MASSNAHMEN ZUR VEREINBARKEIT VON BERUF UND FAMILIE FÜR FRAUEN UND MÄNNER DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION: Europäische Kommission: Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder. Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm, o. O. 1996, 20.

cultural and interconnected world. By embracing cultural and religious diversity, ECEC institutions can create opportunities for children to engage with diverse perspectives. However, diversity in ECEC teams does not function in a vacuum; it is embedded within institutional structures, social hierarchies, and pedagogical traditions. Therefore, programs have to be further developed that foster competencies within diverse teams, focusing on culturally and religiously responsive approaches and contextual perspectives⁵⁵. Children independently construct thoughts about cultural and religious contexts and make experiences in a heterogeneous learning and living environment. It is important for ECEC institutions to be sensitive and reflective about these experiences and at the same time to actively embrace them as learning opportunities. For this purpose, institutions need educational professionals who can offer authentic, reflective, and thus professional approaches to their world, which reflect diversity within the framework of a culturally and religiously responsive pedagogical concept. Teacher teams should therefore bring diverse backgrounds with them in order to enable all children to participate in the institution in a sensitive and prejudice-conscious manner. In this way, supposed foreignness can be reflected as what it actually is: the normality of life. In their encounters with other children, parents, and the social environment of the institution, children often already experience diversity as a real part of their lifeworld – this reality should be reflected in ECEC institutions. The encounter with professional pedagogical staff from one's own cultural or religious tradition and other traditions can help to get authentic answers to urgent questions, to get to know new things, to reduce prejudices, and thus to develop acceptance towards others. Basic concepts of diversity education, such as the double principle of learning, are particularly effective: I learn about the other, and in the process, I learn about myself. Educators undoubtedly need specific skills and knowledge to navigate the various dimensions of diversity discussed here effectively. However, it is crucial to emphasize that possessing the right dispositions and attitudes, those that genuinely foster a sense of welcome, acknowledgment, and embrace of diversity, takes precedence. When considering the necessary dispositions, three attitudes articulated by Dewey can be seen as fundamental to reflective practice: open-mindedness, responsibility, and wholeheartedness.⁵⁶ These attitudes provide valuable starting points toward creating truly inclusive and embracing educational environment.

55 Cf. FORMOSINHO, João / FIGUEIREDO, Irene: Promoting equity in an early years context: the role of participatory educational teams, in: *European Early Childhood Education Research Journal* 22/3 (2014) 401. DOI: 10.1080/1350293X.2014.912902.

56 Cf. DEWEY, John: *How We think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative Process*, Chicago: Henry Regnery 1933.

Evaluation of the Perceptions and Approaches of Theology Faculty Students in Türkiye in the Context of Migration and Racism

The Authors

Assoc. Prof. Dr. Selçuk Aydın is a faculty member in the Department of Sociology at the Faculty of Letters, Atatürk University. His research interests include religion, identity and social movements.

Assoc. Prof. Dr. Selçuk Aydın
Atatürk University
Faculty of Letters
Department of Sociology
25010 Erzurum
Türkiye
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8997-9283>
e-mail: selcuk.aydin@atauni.edu.tr



Research Assistant Abdurrahim Şahin is a faculty member in the Department of Sociology at the Faculty of Letters, Atatürk University. He is also a PhD student at Atatürk University Graduate School of Social Sciences. His research focuses on the sociology of education.

Abdurrahim Şahin
Atatürk University
Faculty of Letters
Department of Sociology
25010 Erzurum
Türkiye
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3207-7665>
e-mail: abdurrahim.sahin@atauni.edu.tr



Evaluation of the Perceptions and Approaches of Theology Faculty Students in Türkiye in the Context of Migration and Racism

Abstract

The intensification of global migration in recent years has caused an increase in racism and exclusionary discourses in many host societies. This study examines how religious education shapes theology students' views on racism and migration in Türkiye. Findings from in-depth interviews suggest that religious education promotes inclusive attitudes and serves as a moral barrier against racism. However, its influence is constrained by nationalist narratives, cultural anxieties, and economic concerns. While religious teachings initially foster solidarity, primarily through the notion of religious brotherhood, their effect weakens when faced with real-life integration challenges. The study highlights both the potential and limitations of religious education in countering racism.

Keywords

Migration – Racism – Religious Education – Türkiye

Bewertung der Wahrnehmungen und Ansätze von Theologiestudenten in der Türkei im Kontext von Migration und Rassismus

Abstract

Die Intensivierung der globalen Migration in den letzten Jahren hat zum Anstieg von Rassismus und ausgrenzenden Diskursen in vielen Aufnahmegesellschaften beigetragen. In dieser Studie wird untersucht, wie der Religionsunterricht die Ansichten von Theologiestudenten über Rassismus und Migration in der Türkei prägt. Die Ergebnisse der Tiefeninterviews deuten darauf hin, dass der Religionsunterricht integrative Haltungen fördert und als moralische Grenze gegen Rassismus fungiert. Ihr Einfluss wird jedoch durch nationalistische Narrative, kulturelle Ängste und wirtschaftliche Bedenken eingeschränkt. Während religiöse Lehren zunächst die Solidarität fördern, vor allem durch die Vorstellung von religiöser Brüderlichkeit, schwächt sich ihre Wirkung ab, wenn sie mit realen Integrationsherausforderungen konfrontiert werden. Die Studie zeigt sowohl das Potenzial als auch die Grenzen der religiösen Erziehung bei der Bekämpfung von Rassismus auf.

Schlagworte

Migration – Rassismus – Religionspädagogik – Türkei

1. Introduction

Identity is essential for understanding individuals' lives and making sense of their environment. It encompasses one's sense of self, encompassing gender, class, or religious identity. Given its conceptual flexibility, modern sociology has not reached a consensus on its definition. Identity emerges from the expectations tied to social roles, shaped through socialization and internalized by individuals. These roles form the basis of identity construction during the socialization process.¹ Identity is a multifaceted concept that can appear in familial, national, class, religious, ethnic, racial, and sexual contexts. As a multiple category, various factors influence its construction. Identity often requires the "other" for self-definition, with distinctions like me, us, and them forming its core.

Religion plays a significant role in shaping both self-perception and perceptions of others. It structures life holistically and mediates identity through its rules. Religion fosters a sense of familiarity while also demarcating boundaries of "us" by distinguishing the foreign, the enemy, or the other. Religious education and formation contribute to defining friends, enemies, and others, shaping identity within religion's drawn boundaries.

Although religion may sometimes target specific social groups, it does not inherently align with any particular class. Unlike class identity, rooted in production and economic systems, religious identity arises from human experiences like social interaction and communication. It is shaped by cultural elements—values, symbols, myths, and rituals—that foster belonging. Religious identities thus unite individuals into communities grounded in shared meanings, moral codes, and faith-based practices. These communities often overlap with ethnic identities. While major religions aim to transcend ethnic divisions, ethnic groups frequently become the most devoted carriers of religious traditions.²

Another important and potentially problematic element of identity is the concept of race. It refers to people with shared physical traits and notable cultural or social similarities.³ More technically, it describes an ethnic group with distinct physical features, a shared culture, history, and language maintained over significant historical periods.⁴ Race has biological, cultural, economic, and political

1 Cf. MARSHALL, Gordon: Oxford Dictionary of Sociology, trans. O. Akinhay / D. Komurcu, Ankara: Bilim Sanat Publications 2009.

2 Cf. SMITH, Anthony David: National Identity, trans. B. S. Sener, İstanbul: İletişim Publications 2009.

3 Cf. VORSTER, Jakobus. M.: Racism, Xenophobia and Human Rights, in: The Ecumenical Review 54/3 (2002) 296–312. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1758-6623.2002.tb00155.x>.

4 Cf. MORNING, Ann: Ethnic Classification in Global Perspective: A Cross-National Survey of the 2000 Census Round, in: Population Research and Policy Review 1 (2000) 1–57. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11113-007-9062-5>.

dimensions. Historically, it served as a classification based on physical traits, especially skin color. With colonialism, it gained economic and political significance. The concept of race marks distinctions between “us” and “them.” When such classification becomes discriminatory, racism arises. Using race as a value judgment and expanding its meaning to serve one’s interest leads to racism. Although its definition is debated, racism as a form of othering has apparent historical and present-day realities.⁵

Racism, a form of prejudice based on physical differences, rests on the belief that hereditary traits create distinctions between social groups and determine status and intergroup relations. Traditional racism emphasizes genetic-biological features, assuming some ethnic groups are inherently superior, and sets rigid boundaries between them. It glorifies one race while humiliating the other race⁶, fostering attitudes such as dislike, hatred, and fear toward those perceived as different. This reflects the claim that the race one belongs to should be elevated, while others should be considered inferior.^{7,8}

New racism, a socioculturally modified form of traditional racism, is characterized by fear, hatred and xenophobic attitudes towards immigrants or foreigners living as minorities in dominant societies. A common thread across all forms of racism is the presence of prejudice, stigmatization, stereotyping, group-based hostility, hate speech, and discrimination.⁹ This also applies to the new conceptualization of racism. New racism broadens the scope of discrimination by incorporating cultural, psychological, historical, religious, and sociological dimensions.¹⁰ The “other” is now marginalized not only on biological grounds but also due to cultural factors.¹¹ This is often framed as a “natural justification” for opposing those from different cultures, feeling hatred, or becoming aggressive when deemed necessary.¹² While older race debates focused on biology, the new understanding includes linguistic and religious groups, customs, clothing

-
- 5 Cf. ZENGINOGLU, Samet: The Constructing of Racist Notions in Europe and Current Controversies on New Racism, in: *Journal of the Human and Social Science Researches* 11/2 (2022) 865–879. DOI: <https://doi.org/10.15869/itobiad.1031027>.
- 6 Cf. ÇAKIR, Mehmet: What is the Cultural (New-Neo) Racism? A Theoretical Overview, in: *Akdeniz University Journal of Institute of Social Sciences* 6 (2019) 11–24.
- 7 Cf. BULLOCK, Alan / TROMBLEY, Stephen (eds.): *The New Fontana Dictionary of Modern Thought*, London: HarperCollins Publications 1999.
- 8 Cf. HİDİR, Özcan: The Relationship Between Islamophobia and Racism-Cultural Racism, in: *Ombudsman Academic* 7 (2017) 23–49. DOI: <https://doi.org/10.32002/ombudsmanakademik.440203>.
- 9 Cf. HİDİR, Özcan: *Ibid.*
- 10 Cf. KAYA, Emine Erden / DURGUN, Senol: Transformation of Racism: A Conceptual and Theoretical Analysis, in: *The Academic Elegance* 7/13 (2020) 79–102.
- 11 Cf. SUMBAS, Ahu: A Short Essay About Rising Tendency of a New Racism in Europe, in: *Alternatif Politika* 1/2 (2009) 260–281.
- 12 Cf. UNVER, Osman Can: *Alman Kışı Neo-Liberal Çağın Almanya’sında Irkçılığın Hedefindeki Göçmenler*, Ankara: Nika Publications 2015

styles, behaviors, cuisine, music, and literature.¹³ New racism, unlike traditional biological racism, is based on the belief that cultural differences are irreconcilable. Instead of asserting inherent superiority, it claims that distinct cultural structures cannot coexist. Emerging mainly in the post-colonial era, it was shaped by migration and justified through notions like “protecting borders” and “preserving cultural integrity.” First seen in Anglo-Saxon countries and later in France, this form of racism sustains discrimination by emphasizing cultural incompatibility without explicit biological distinctions. Known as “differential racism,” it reflects the modern transformation of racist ideology.¹⁴

In the new racism, which Somersan¹⁵ calls “racism without race” and Balibar terms “differential racism,” discrimination occurs through culture, alongside claims that cultures are hierarchically ranked. The idea that other cultures threaten or disrupt the dominant culture is presented as the primary justification. Various cultural elements thus become sources of discrimination. As Zygmunt Bauman¹⁶ states, it is a mindset that promotes “the expulsion, destruction, and alienation of the disturbing category from the group it disturbs.” This form of racism opposes cultural heterogeneity and excludes differences. Those who do not share common traditions, language, or history are excluded to preserve national homogeneity.¹⁷

Simon Clarke¹⁸ highlights the role of fear, especially in multicultural settings, noting that people feel secure with those who share their values, while others evoke fear. This fear constructs the “us-them” divide. Similar exclusion applies not only to ethnic groups but also to women, the poor, and marginalized communities. In this sense, new racism defines any deviation from the majority as “abnormal,” framing cultural differences as threats.¹⁹ Thus, difference—no longer genetic but cultural—becomes a basis for racism and discrimination.²⁰

Todorov, who refers to new racism as modern racism, describes it as “culturalism”. He argues that linguistic, historical, or psychological distinctions have replaced physical race. This implies a departure from the classical notion of “race”

13 Cf. GOLDBERG, David: *Racist Culture. Philosophy and the Politics of Meaning*, Oxford: Blackwell 1993.

14 Cf. BALIBAR, Etienne / WALLERSTEIN, Immanuel: *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*, trans. N. Okten, İstanbul: Metis Publications 2023.

15 SOMERSAN, Semra: *Sosyal Bilimlerde Etnisite ve Irk*, İstanbul: İstanbul Bilgi University Publications 2004.

16 BAUMAN, Zygmunt: *Modernity and the Holocaust*, trans. S. Sertabiboglu, İstanbul: Sarmal Publications 1997.

17 Cf. ANSELL, Amy Elizabeth: *New Right, New Racism. Race and Reaction in the United States and Britain*, London: Macmillan Press 1997.

18 Cf. CLARKE, Simon: *Social Theory, Psychoanalysis and Racism*, London: Palgrave Macmillan 2003.

19 Cf. DUFFIELD, Mark R.: *New Racism... New Realism: Two Sides of the Same Coin*, in: *Radical Philosophy* 37 (1984) 29–34.

20 Cf. MATHESON, Donald: *Media Discourses*, Open University Press 2005.

based on ancestry, but not from the function racism assigns to it. Racist ideas and behaviors persist, only now legitimized through nationalist or culturalist discourse—the so-called “right to difference”.²¹

In this context, the belief that culturally dissimilar groups cannot coexist peacefully becomes central, leading to the view that different groups should live separately.²² Migration has accelerated this new form of racism, as migrants are often accused of disrupting local identities and cultures. The far-right promotes the idea that migrant and host cultures are fundamentally incompatible, reinforcing stereotypes that migrants resist integration and are prone to crime. Such narratives fuel everyday racism. After 9/11, security and terrorism concerns intensified, especially in the US and Europe, with Muslim migrants increasingly associated with terrorism. During the 2015 migration wave, anti-immigrant and xenophobic movements gained significant traction, blaming migrants for various social and economic issues. Migration, as a new form of marginalization, frames foreigners as cultural threats who cannot adapt and who endanger national unity.²³ This perception has boosted far-right political influence in Europe. The fear that immigration will erode Europe’s universal values has become a key argument for these groups, intensifying anxiety among settled populations and deepening migration-related fears.

In Türkiye, discriminatory actions and discourses against immigrants have intensified, often justified by the growing number of migrants and specific incidents. Terms like foreigner, minority, crime, culture, Middle East, barbarian, and violence are frequently emphasized, helping legitimize xenophobic attitudes and new forms of racism in public discourse. These identity-based approaches, rooted in the “us” versus “them” distinction, spread negative behaviors toward foreigners. As the migrant population increases, so do discriminatory behaviors—though often in implicit and indirect forms rather than overt claims of superiority. Criticisms commonly include migrants crowding beaches, opening businesses, using Arabic signage, and concerns about cleanliness. Some also argue that migrants pose future threats to demographics and lifestyle. Far-right ideologies frequently echo such narratives. Rather than direct ethnic discrimination, cultural differences are emphasized, with fears that migrants will disrupt existing cultural and social order. Consequently, biologically based racism shifts into a cultural dis-

21 Cf. TODOROV, Tzvetan: Race and Racism, in: BACK, Les / SOLOMOS, John (eds.): Theories of Race and Racism, London: Routledge 2001, 64–70.

22 Cf. SOMERSAN, Semra: Sosyal Bilimlerde Etnisite ve Irk, İstanbul: İstanbul Bilgi University Publications 2004.

23 Cf. TAS, Mehmet: Avrupa’da Irkçılık, Ankara: İmge Publications 1999.

course that frames difference as a threat. This leads to arguments for preserving the dominant culture and expelling those who fail to adapt.

Following the Syrian civil war outbreak in 2011, Türkiye shifted from a transit point to a destination country for international migration. According to official figures, the number of Syrians under temporary protection was 3,085,056 as of 07.11.2024, peaking in 2021 at 3,737,369. The provinces with the highest Syrian populations are: Istanbul (527,632), Gaziantep (428,674), Şanlıurfa (270,931), Hatay (250,206), Adana (217,123), Mersin (201,626), Bursa (170,849), Konya (121,800), İzmir (119,087), Ankara (88,016), and Others (689,112).²⁴ Additionally, between 2010 and 2023, Türkiye received 647,579 international protection applications. In 2023, 19,017 people applied; the highest numbers were 112,415 in 2017 and 114,537 in 2018. As of 2023, most applications came from Afghanistan (13,068), Iraq (2,776), Iran (1,426), and other nationalities (1,757).²⁵

In a statement dated 21.08.2024, the Directorate of Communications under the Presidency of Türkiye reported that 3,099,524 Syrians are under temporary protection. It further reported that 1,104,353 foreigners hold residence permits, including 221,353 under international protection, totaling 4,425,230 legal residents.²⁶ However, various NGOs, media outlets, and opposition groups argue that the actual number of refugees and migrants exceeds official figures. These claims are occasionally used to reinforce anti-foreigner sentiment. The rising foreign population in Türkiye has altered public perception. Unlike Europe, where cultural difference is often emphasized, Türkiye's discourse has highlighted religious brotherhood. While religious and conservative segments of society essentially responded positively, others viewed the situation differently. This divergence underscores the influence of religion and religious education in shaping attitudes toward foreigners.

Religious education aims to equip new generations with the knowledge and skills to understand and fulfill their religious duties. In Türkiye, this responsibility falls under 'Religious Culture and Moral Knowledge' courses taught in primary and secondary schools. Unlike informal instruction, this model is systematic, structured, and developmentally appropriate from early childhood.²⁷ According

24 Republic of Türkiye Ministry of Interior Presidency of Migration Management: Temporary Protection, in: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638%20GE%C3%87%C4%B0C%C4%B0%20KORUMA> [retrieved on 13.11.2024].

25 Republic of Türkiye Ministry of Interior Presidency of Migration Management: International Protection, in: <https://www.goc.gov.tr/uluslararasi-koruma-istatistikler%20Uluslararası%C4%B1%20Koruma> [retrieved on 13.11.2024].

26 Republic of Türkiye Presidency Directorate of Communications: Statement Regarding Claims About the Number of Foreigners in Türkiye and Their Citizenship Status, in: <https://www.iletisim.gov.tr/turkce/haberler/detay/turkiyede-bulunan-yabancilarin-sayisi-ve-vatandaslik-durumları-ile-ilgili-iddialara-dair-aciklama> [retrieved on 20.10.2024].

27 Cf. ÇEBECİ, Suat: *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, Ankara: Akçağ Publications 2005.

to the Ministry of National Education, there are 2,589 imam and preacher lower secondary schools in Türkiye, with 545,471 students and 46,326 teachers. Imam and preacher high schools number 1,723, with 525,389 students and 23,454 teachers.²⁸ At the higher education level, the Council of Higher Education (YÖK) data show that 100 theology or Islamic sciences faculties offer religious education. Some universities also provide associate-level religious education through open and formal programs.²⁹

An examination of the theology faculty curriculum, where the study was conducted, reveals no courses directly addressing migration, immigrants, racism, or new racism. The curriculum primarily includes Tafsir, Hadith, Kalam, Islamic History, Islamic Law, Islamic Beliefs and Principles, Quran Reading, and Religious Education. Courses such as sociology, philosophy, and psychology of religion are also offered. However, topics like racism or religious brotherhood are addressed only superficially in courses like Islamic Beliefs, Hadith, History of Islamic Sects, and Islamic Civilization.

While none of the courses directly focus on racism, they generally reflect Islamic perspectives on humanity. Analysis of both curriculum and interview data shows that references to racism and migration mainly cite the Prophet Muhammad's Farewell Sermon and certain Quranic verses. In the sermon, he emphasizes human equality: *"All mankind is from Adam and Eve, an Arab has no superiority over a non-Arab nor a non-Arab has any superiority over an Arab; also a White has no superiority over a Black nor a Black has any superiority over a White except by piety and good action"* The Qur'an also contains verses that reject racism and emphasize that all people are brothers and sisters: *"The believers are but one brotherhood, so make peace between your brothers. And be mindful of Allah so you may be shown mercy-Surah al-Hujurât, 10", "O humanity! Indeed, We created you from a male and a female, and made you into peoples and tribes so that you may know one another. Surely the most noble of you in the sight of Allah is the most righteous among you-Sûrah al-Hujurât, 13"*. These verses are considered to be messages that reject racism and emphasize equality.

This study explores the role of religious education in shaping theology students' attitudes toward xenophobia and racism. As Türkiye hosts a large refugee population, terms like foreigner, refugee, Syrian, and Afghan frequently appear in social and political discourse, sometimes fueling racism and xenophobia. Thus,

28 Republic of Türkiye Ministry of National Education, Directorate General for Religious Education: Number of Schools, in: https://dogm.meb.gov.tr/bilgisistemi/okul_listesi [retrieved on 14.11.2024].

29 Council of Higher Education: All Universities Offering a Theology Program, in: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041> [retrieved on 14.11.2024].

this study is significant in uncovering how religion and religious education contribute to identifying, interpreting, and potentially preventing such attitudes.

2. Methodology

The study was conducted as a qualitative research. Qualitative research focuses on examining the social interactions and individual experiences of individuals in their natural environments, describing and interpreting these situations, and developing theoretical inferences in this context.³⁰ The research process is designed as a case study. *Case studies* are a qualitative research strategy that aims to gain an in-depth understanding of the dynamics present in a particular context. This method is usually conducted through various data collection techniques such as interviews, documents, and observations.³¹

2.1 Participants

Within the scope of the study, 17 theology faculty students were interviewed. Informed consent was obtained from all participants who voluntarily participated in the study. Eleven of the participants were male, and six were female. Eleven participants attended imam and preacher high school before the faculty of theology. Imam and preacher schools are educational institutions that officially provide religious education at the high school and middle school levels in Türkiye. Six of the participants stated that they were hafiz. A hafiz is a person who memorizes all the verses of the Holy Quran, the holy book of Islam, in Arabic and certifies this through exams. Hafiz education is provided by public or private institutions in Türkiye on a boarding or daytime basis. Students who complete their memorization can study at the faculties of theology with a special quota. In addition, it was determined that seven participants had weak contact with immigrants, five had moderate contact, and five had substantial contact with immigrants. The researchers determined these findings based on the participants' responses to the social contact and interaction questions (shared common space, city/neighborhood, one-to-one interactions, friendship, etc.). Demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

30 Cf. O'BRIEN, Bridget C. et al.: Standards for Reporting Qualitative Research, in: *Academic Medicine* 89/9 (2014) 1245–1251. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388>.

31 Cf. EISENHARDT, Kathleen M.: Building Theories from Case Study Research, in: *The Academy of Management Review* 14/4 (1989) 532–550. DOI: <https://doi.org/10.2307/258557>.

Table 1.
Participants Demographics

Participant ID	Gender	Theology	Imam and Preacher	Hafiz	Immigrant Contact
		Faculty Student	High School Student		
P1	Male	Yes	Yes	No	Weak
P2	Male	Yes	Yes	Yes	Weak
P3	Female	Yes	No	No	Medium
P4	Male	Yes	Yes	Yes	Medium
P5	Male	Yes	No	No	Weak
P6	Male	Yes	Yes	No	Strong
P7	Male	Yes	Yes	No	Medium
P8	Male	Yes	No	No	Strong
P9	Male	Yes	Yes	Yes	Strong
P10	Female	Yes	Yes	Yes	Weak
P11	Male	Yes	Yes	Yes	Medium
P12	Male	Yes	Yes	Yes	Weak
P13	Male	Yes	Yes	No	Strong
P14	Female	Yes	Yes	No	Weak
P15	Female	Yes	No	No	Weak
P16	Female	Yes	No	No	Strong
P17	Female	Yes	No	No	Medium

Table 1: Participants Demographics

2.2 Procedure

The study data were collected through in-depth interviews. Interviews were conducted using a semi-structured interview form. For the research, ethical permission was obtained from the Atatürk University Social and Human Sciences Ethics Committee (Date: 22.10.2024, E.88656144-000-2400348186). Informed consent was obtained from all participants before the interview. The face-to-face interviews lasted an average of 30 minutes. After the interviews with the participants, the interviews were manually transcribed by the researchers and analyzed using thematic analysis, a qualitative analysis method. The analysis process followed the thematic analysis stages established by Braun and Clarke³². In this direction, the entire text was read carefully and repeatedly to become familiar with the data, and attempts were made to identify meaningful codes. An inductive approach was adopted while creating codes. It tried to capture the meanings contained in the text fragment, not the contents that attracted the researchers' attention. The codes that were common among these codes were gathered together and grouped under different categories. Then, themes were formed by bringing

32 Cf. BRAUN, Virginia / CLARKE, Victoria: Using Thematic Analysis in Psychology, in: *Qualitative Research in Psychology* 3/2 (2006) 77–101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.

these interrelated categories together. In the next stage, it was evaluated whether the themes reflected the meaning of the text. Finally, the themes were defined and named.

3. Findings

In this section, the codes for the themes created within the scope of the study will be transferred and analyzed together with quotations. The themes of the study are presented in Figure 1. The themes are interconnected, so detailed and connective evaluations regarding the analysis of the themes will be made in the results and discussion section. As preliminary information, it should be mentioned that many individuals have different official statuses (migrants, asylum seekers, refugees, temporary protection, etc.) in Türkiye. For this reason, all of them are referred to as „migrants“ to avoid confusion in the research process and the reporting and reading process.

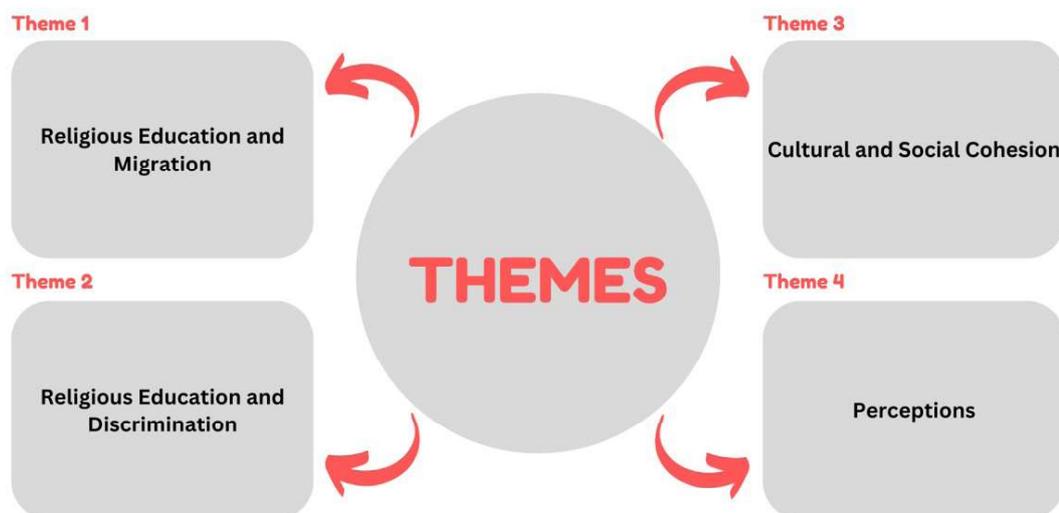


Figure 1: Themes

3.1 Religious Education and Migration

The notion that religious education fosters integration and cohesion is a recurring theme in the literature. In both content and purpose, it has the potential to regulate extraordinary social situations by promoting tolerance and social contact.³³ This section examines the role of religious education in the migration process. It first explores how migration and the migrant experience are addressed within the religious education received by participants. Based on participants'

33 Cf. MALLA, Hamlan / MISNAH, Misnah / MARKARMA, A.: Implementation of Multicultural Values in Islamic Religious Education Based Media Animation Pictures as Prevention of Religious Radicalism in Poso, Central Sulawesi, Indonesia, in: International Journal of Criminology and Sociology 10 (2021) 51–57. DOI: <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2021.10.08>.

views, references to the Qur'an, Hadith, and the concepts of *Ansar* and *Muhajirun* are discussed in theology faculties and imam and preacher schools in Türkiye. In Islamic history, the Muslims who migrated to Medina due to persecution in Mecca are known as *Muhajirun*, while those who hosted them are called *Ansar*. This migration is central to the Prophet Muhammad's life and the spread of Islam, making its presence in Islamic education expected. It is also known that conservative political actors invoked the *Ansar-Muhajirun* discourse to frame migration, especially during the early stages of immigration to Türkiye. P1 reflects this perception as follows:

"When the Syrians came, I looked at them as Muhajirun, who had taken refuge with us. I have been studying in religious schools for eight years. The spiritual values we are given and those given in a normal school will differ. I think that this idea stems from the religious education I received." (P1)

In parallel to P1's views, P14 also stated that their lecturers emphasized the same approach to migrants during religious education.

"When the migrants arrived, our lecturers said that these are our religious brothers and sisters, let us approach them from the perspective of muhajirun. That is how we approached them." (P14)

Similarly, other participants stated that when migrants first arrived, they frequently encountered „Ansar-Muhajirun“ indoctrination in schools. The idea of „Ansar-Muhajirun“ creates a perception of migration and migrants within a powerful religious narrative, especially relevant in a religion whose Prophet himself was a migrant.

Questions were asked to the participants to determine what content is conveyed in the religious education process at university and high school. The responses reveal that the religious education curriculum in Türkiye does not focus intensively on the concept of migration/migrants. P5's complaint in this regard is as follows:

"I wish the lecturers touched on these issues more. If they had mentioned it, people would have been more aware. I tried to learn about migration issues by researching books and other platforms. Because the lecturers do not talk about it much." (P5)

The statements of other participants confirm P5's views. It is observed that migration and migrant issues are weakly covered in the lessons and do not play

an active role in the teaching objectives of religious education programs. Various statements that lead to this observation are as follows:

"We do not talk much about migrants. We do not talk much about politics either. Of course, there are verses and hadiths. They say them. They say there are good ones and bad ones." (P12)

"Until now, migration issues have not been explained intensively. They usually say do not be racist. That is it." (P9)

The evaluations on how the participants' religious education affects their perspectives towards immigrants determined that it is very effective in forming the perspective toward immigrants. The inclusive and integrative aspect of religious teachings provides students a theoretical background and creates a boundary against extreme views and actions. Many participants associate the fact that they do not show harsher reactions to the current migration process with the religious education they have received. In this regard, P5 and P13 made the following statements:

"My field of education has a great influence on me. If I had not studied at this school, I probably would have been tougher on refugees." (P5)

"My education is, of course, effective in my perspective on them. As an imam and preacher student, I cannot discriminate against immigrants; I stand against racism as much as I can." (P13)

The codes and quotations analyzed under this theme show that the discourses mentioned in the religious education process seriously affect people's perceptions of accepting immigrants. Even if the course contents are insufficient in the context of migration and integration, it is understood that discourses based on verses and hadiths are effective in forming positive perceptions of immigrants and in preventing racist thoughts.

3.2 Religious Education and Discrimination

This theme explores the participants' racist, sectarian, and discriminatory perspectives. Since most immigrants in Türkiye share the same religion as the host society, the study examined how perceptions might differ in cases of sectarian divergence.

All participants expressed clear opposition to racism at the discursive level. Although some held contradictory views between discourse and action, their

overall perception of racism remained negative. The literature also notes that individuals with racist attitudes often do not define themselves as racist.³⁴ Regarding how participants were educated on racism in religious education, it was found that professors strongly opposed racist views and conveyed this stance to students.

"We read verses and hadiths about racism. Our lecturers raise our awareness on this issue. We look at race in the context that no one is superior to anyone else. The curriculum always emphasizes the inclusive aspect of religion." (P5)

"Our hodjas say that racism is haram. They say those who practice racism have committed one of the biggest sins. They remind us of the message of the Prophet Muhammad in his Farewell Sermon." (P13)

"In imam and preacher high school, we were told that we were brothers with immigrants. They instilled in us not to be racist, that superiority is only in taqwa." (P1)

As can be understood from the quotes, the participants theoretically internalized the messages of their religious education on racism. This is evidenced by many participants emphasizing the hadith or theme with the same content. This shows that religious education has a functional position in preventing racism.

Another issue examined under this theme is the participants' attitudes toward sectarianism. Sects are sub-branches formed by differences in opinion and practice within a religion. Islam encompasses various major and minor sects across its broad geography. Understanding sectarian perspectives is essential for analyzing discriminatory attitudes and perceptions. When participants were asked about sectarian differences among migrants, their responses diverged from their stance on racism. While most expressed clear opposition to racism, their views on sectarianism fell into two categories: those moderate toward sectarian differences and those more distant. The views of respondents with relatively moderate approaches are presented below.

"I accept people as they are. Sect does not matter to me; I put differences in the background." (P8)

"I do not care about the sect of migrants. I care about their personalities. Their sects are their business" (P12)

34 Cf. BONAM, Courtney M. et al.: Ignoring History, Denying Racism: Mounting Evidence for the Marley Hypothesis and Epistemologies of Ignorance, in: *Social Psychological and Personality Science* 10/2 (2019) 257–265. DOI: <https://doi.org/10.1177/1948550617751583>.

"For me, sectarian differences are not a serious problem. We talk, discuss, and consult with those of different sects. The fact that one sect does not adopt another sect does not require exclusion. I am not interested in the social structure or situation of the person. I am interested in the character of the person. (P1)

"I believe that sects only provide certain criteria for people's lives. They are important to make life easier. However, I do not think that sects separate people from each other. After all, religion is the same. We have the same goal." (P16)

The views of the participants who are distant from sects are as follows:

"I think that if the migrants were from a different sect than us, my view of them would be different" (P6)

"If we had sectarian differences with migrants, we would not get along with them so much. Our situation would have gotten worse." (P7)

"I think that we should not trust them too much because people from other sects do not look at us very positively." (P13)

The expressions show that integrative and separatist sectarian views are also valid for students receiving religious education. However, interpreting this situation through religious education may lead to an incomplete and inaccurate interpretation because belonging and perceptions of sects are shaped more by identity, culture, and politics. Most participants stated that they did not experience significant sectarian attitudes and discourses by their lecturers during their education.

When asked about the discriminatory and deterrent policies of various local administrations in Türkiye towards migrants, most participants gave similarly challenging responses. Even participants who were more distant towards migrants emphasized that they did not support discriminatory practices.

"What they do is inhuman! I think some borders should not be crossed. Because when we cross that border, we are no different from other racist countries." (P17)

"These discriminations are not normal; they are racism. Racism is forbidden in our religion" (P9)

"I think what those administrators did was wrong. Because there is no discrimination in basic human rights." (P5)

Participants' responses show that there is a more empathetic approach to discriminatory practices than to discriminatory discourse. When racist or discriminatory thoughts are put into action, reactivity increases and creates the need for a boundary.

3.3 Cultural and Social Cohesion

Cultural and social cohesion is a central issue in migration processes. Whether cohesion develops between migrants and the host society significantly affects migration dynamics. While adaptation challenges, prejudice, and cultural differences hinder integration, social contact, empathy, and cultural exchange can facilitate it.³⁵ This theme explores how religious education students interact with immigrants, how they assess them culturally and socially, and what kind of society they envision for the future. Questions regarding cohesion, contact, and interaction revealed complex emotions among participants. Türkiye's unplanned migration process and future uncertainties appear to shape these perceptions. Many participants struggle to imagine the future, having not fully accepted that migrants may become permanent. P3 illustrates this as follows:

"I feel like they will break the order at any moment. They cannot adapt. I do not want a common future." (P3)

P3, who has the thoughts mentioned above, does not seem as decisive as his first statements regarding the sending of migrants.

"Forced sending would be chaos. Innocent migrants would be victimized. That is why the thought of forced sending makes me uncomfortable. They have already established a life here. They will not give up." (P3)

Many participants stated that migrants should not stay for long periods, arguing that cultural differences are too significant. The discourses on this situation are as follows:

"I want them to go to their own countries because our cultures and habits are different. It is not that easy to adapt. It requires many years. They need to adapt to us. Because they are the minority." (P8)

"We cannot live in harmony. We have no unity of language. We have no unity of culture. Even if they learn the Turkish language, adaptation is difficult. They cannot leave their culture. We also have a culture. We have certain customs." (P12)

35 Cf. SAM, David L. / BERRY, John W.: Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet, in: Perspectives on Psychological Science 5/4 (2010) 472–481. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>.

Most participants also expressed opposing views on establishing a shared future with migrants. While expressing these views, religious brotherhood could not be dominant in these negative perceptions due to cultural and nationalist concerns. P5 states this situation as follows:

“Religion allows us to construct a common future. But religion alone is not enough. Therefore, religion alone cannot establish a common future.” (P5)

When asked about contact with migrants, many participants stated they had a migrant friend, teacher, or neighbor. Even P16 stated that her closest friend was Syrian. As for the idea of marriage with migrants, only 5 out of 17 participants were in favor of it. Participants who did not want to marry migrants generally cited cultural incompatibility, while those who saw no problem in marrying migrants emphasized factors such as religious unity and morality.

“I would not want to get married because there would be a culture clash between us. I have no other reason.” (P17)

As an interesting detail, respondents who do not want to marry migrants do not favor the idea of their children marrying a migrant. However, two female participants stated that they would not have a problem with their son marrying a migrant. These participants said that the same moderate attitude did not apply to daughters.

“Maybe my son can get married. The idea of shaping the person he marries according to our own culture seems a little softer to me.” (P10)

Most participants said they would not have problems working in the same workplace or doing business with migrants. However, they also emphasized not wanting to work under a migrant boss. This reveals that there are certain latent balances at the point of contact with migrants and that there are imaginary boundaries, especially in situations of power or hierarchy.

“I do not want my boss to be an immigrant. In that case it is different. Because he can give you orders. Give orders in your own country, you cannot give us orders” (P11)

A more balanced distinction emerged among the respondents regarding being neighbors with migrants. In line with the analysis, participants with high levels of contact quickly stated that they could be neighbors with migrants, while those with medium or low levels of contact were more skeptical. Two participants who already had migrant neighbors said that as they got to know them, they invited

migrants to their wedding ceremonies and gatherings and took food to their homes.

“We live together in a small town. Naturally, a friendship arises. We invite them to tea talks. If we connect in tea talks, we become even closer” (P13)

Participants’ responses on cultural and social cohesion indicate that most do not favor reducing social distance with migrants. Their answers reveal contradictions: while religious brotherhood is initially emphasized, national and cultural identities gradually take precedence. Although sharing the same physical space is not seen as problematic, most participants are reluctant to embrace lifestyle convergence. They believe maintaining a certain distance is necessary to preserve cultural and national identity. This suggests that building a shared culture with migrants is perceived as unlikely. While religious identity influences attitudes to some extent, it tends to be replaced by national and cultural identity as social contact increases and distance narrows. As a result, participants express ambivalence about coexistence. Though their responses do not reflect overt racism, they reveal a delicate line with potential for discrimination.

3.4 Perceptions

This theme evaluates participants’ economic, political, security, crime, and religious brotherhood perceptions. Understanding these perceptions helps assess how anti-racism and anti-discrimination ideals promoted through religious education intersect with daily life and other social institutions.

The first area analyzed is economic perception. Türkiye has faced significant economic challenges in recent years due to political developments and the Covid-19 pandemic. Declining purchasing power from high inflation has triggered public discontent. The uncertainty surrounding migrants’ status further shapes these perceptions. Registered migrants in Türkiye receive regular in-kind and cash support from state institutions, international organizations, and NGOs. In light of economic difficulties, some participants expressed discomfort with such aid, while others held more conciliatory and egalitarian views. P15 reflects on this as follows:

“The state should help migrants but not neglect its citizens. Priority should be given to its citizens. Especially in this economic situation, it should help its citizens a lot.” (P15)

Religious narratives can create a sense of belonging through shared beliefs and values. However, when concrete problems such as economic hardship, unemployment, and income inequality arise, immediate and practical concerns about people's daily lives come to the fore. In such cases, spiritual and symbolic arguments lose their impact as they fail to respond to individuals' real economic risks. Studies clearly show that the emphasis on concrete problems often overshadows abstract concerns in times of economic distress.^{36,37} Moreover, resource competition and the perception of scarcity are important reasons for this shift. When people feel that the available resources are insufficient, they act on the instinct of self-preservation. Even without a tangible lack of resources, the threat of scarcity can change individuals' decision-making processes to prioritize immediate personal needs.³⁸ This may weaken the acceptance based on religious solidarity. The contradiction between the participants' acceptance of religious solidarity and their economic concerns can be expressed in this case.

Over the past decade, Europe has faced a major wave of migration. Recipient countries have struggled with cohesion and integration, contributing to the rise of far-right ideologies. Similar far-right parties and anti-immigrant rhetoric exist in Türkiye. Although these parties did not gain significant electoral support in the 2023 general elections, their discourse has resonated, particularly among youth active on social media. When participants' views on far-right discourse and practices were analyzed, most criticized such positions as wrong or even racist. P12, who believes these approaches would provoke deeper social crises and humanitarian disasters, expressed the following:

"For example, if I were an immigrant in another country, I would not want to be treated the same way. Therefore, I do not see these discourses positively. I empathize with such a situation. I may also have to migrate to another country. I would not want them to treat me like that. When the issue of justice comes up, my empathy starts directly." (P12)

P1, who wants migrants to leave, also thinks that the methods proposed by far-right parties will not be effective in the process of sending migrants away and points to more applicable options.

-
- 36 Cf. REESKENS, Tim / VANDECASTEELE, Leen: Economic Hardship and Well-Being. Examining the Relative Role of Individual Resources and Welfare State Effort in Resilience Against Economic Hardship, in: *Journal of Happiness Studies* 18/1 (2016) 41–62. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9716-2>.
- 37 Cf. SINGER, Matthew M.: Who Says "It's the Economy"? Cross-National and Cross-Individual Variation in the Salience of Economic Performance, in: *Comparative Political Studies* 44/3 (2010) 284–312. DOI: <https://doi.org/10.1177/0010414010384371>.
- 38 Cf. CANNON, Christopher / GOLDSMITH, Kelly / ROUX, Caroline: A Self-Regulatory Model of Resource Scarcity, in: *Journal of Consumer Psychology* 29/1 (2018) 104–127. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcpy.1035>.

“If you send them back by force, they will somehow find a way to come back. Therefore, migrants should be sent back voluntarily, not by force.” (P1)

We detected that the vast majority of religious education students disapprove of the discourse and practices of far-right parties, as they do of racism and discrimination. Participants approach the issue of migration from a more humane and empathetic framework.

Another important factor shaping participants’ perceptions of migrants is security concerns and fear of crime. Officials claim that the number of crimes committed by current migrants is very low, but opposition parties and media claim that the figures cited do not correspond to reality.³⁹ On the other hand, there are discourses and judgments in many societies that associate migrant and minority groups with crime.⁴⁰ Associating with crime is the most frequently used method of stigmatizing the other in societies. A significant number of participants in the study also stated that migrants are a potential crime risk and that they are concerned about this situation. There is an important detail: many participants report their concerns based on hearsay. This situation indicates that various disinformation and perception operations impact the participants and that real or unreal information is intertwined. P4 explains this issue as follows:

“I think some of the news reports are deliberate and served in a way to promote hatred. Recently, a Turkish citizen martyred a policeman. For example, if a Syrian had done it, there would have been an uproar. The incident in Erzurum became so big because an Afghan did it. If two Turks had fought and one of them had stabbed and killed the other, it would not have made such a resonance.” (P4)

P16, who stated that he was disturbed by generalizations about criminals, stated the following:

“This kind of discourse is attributed to all refugees. This is not true, and I think the news is exaggerated. My migrant friends are very upset about such news.” (P16)

Religious brotherhood is another prominent perception in light of the findings. As mentioned earlier, the position of migrants and the uncertainty of their future have also affected how migrants are viewed today. When they first arrived, the perception of guests, muhajirun, and religious brotherhood had been replaced by reactionary and distant adjectives. The current approach in Turkish society is

39 Cf. KOC, Murat / EKMEKÇİ TURK, Zubeyde: Suriyeli Sığınmacılar Bağlamında Suç-Göç İlişkisi, in: https://21yyte.org/tr/merkezler/islevsel-arastirma-merkezleri/suriyeli-siginmacilar-baglaminda-suc-goc-i-liskisi#_ftn1 [retrieved on 29.11.2024].

40 Cf. STANSFIELD, Richard / STONE, Brenna: Threat Perceptions of Migrants in Britain and Support for Policy, in: *Sociological Perspectives* 61/4 (2018) 592–609. DOI: <https://doi.org/10.1177/0731121417753369>.

also seen in religious education students. Although in their statements, they state that they still see immigrants as religious brothers and sisters, it is understood that this emphasis has become fragile and weakened. P2 and P4 express this fragility as follows:

"We say that we are religious brothers, but when there are incidents like the ones we see on the news or hear about outside, people are hesitant." (P2)

"We call them our religious brothers and try to take good care of them, but frankly enough is enough. We are tired." (P4)

Another important detail about religious brotherhood is that national codes and national interests are more important than the bond of religious brotherhood. Accusing Western countries of taking in qualified immigrants and leaving the unqualified ones to Türkiye, the participants complain about the current immigrant profile and think that despite their population, they cannot provide the necessary added value to the country. Participants were asked whether they would prefer a qualified Christian immigrant or the current immigrant profile, and almost all of the participants answered that they would prefer qualified Christian immigrants.

"Of course, I prefer the qualified one. His religion is his business. I care about his/her job. An unqualified person will harm our country." (P13)

Lastly, it should be noted that mainstream media and social media greatly influence most of the participants' current perceptions. As is well known, despite their many functional features, media platforms are also used for disinformation and manipulation. In the extraordinary agendas of societies, consciously or unconsciously biased news is produced for specific interests and policies. As a result of these manipulations, target individuals or groups are stigmatized and highlighted. In the sociological literature, it is reported that in times of social crisis, other groups called „others“ are the first to be reacted to and are scapegoated.⁴¹ Once again, the analysis of participants' perceptions confirms this argument.

4. Results and Discussion

There is a need for reasonable, anti-racist, and tolerant decision-makers and policy-makers to be able to read and manage processes such as migration,

41 Cf. SAHIN, Burak: The Sacrifice and the Other: Mimetic Desire, Violence and Scapegoat Mechanism in René Girard, in: *Veche* 2/2 (2023) 76–88.

which profoundly affect the social structure and social order. Educational institutions hold significant responsibility in raising such individuals. Religious education institutions have an important role among these institutions. It is widely acknowledged that religious education, regarding content and purpose, possesses significant potential to increase tolerance and social contact. Religious education's teaching objectives and outputs can effectively contribute to intercultural understanding and play an effective role in preventing racism and formulating reconciliatory policies.

This study yielded several findings that support the aforementioned perspectives. In line with these findings, the findings suggest that religious education and religious teachings provide students with a theoretical background with inclusive and complementary aspects and create a boundary against possible extreme views and actions. When the participants' views on racism were analyzed, it was revealed that all participants were clearly against racism at the discourse level. However, the study also revealed that discourse-level rejection of racism does not always align with behavior and more profound social perceptions. The religious formation shaped by religious education works as an important balance mechanism, which prevents the emergence of feelings, thoughts, attitudes, and behaviors that can be called extreme towards immigrants.

On the other hand, in the early times when immigrants came to Türkiye, the emphasis on religious brotherhood was brought to the forefront through the conceptualization of Muhajirun to manage the process. Almost all participants stated that they approach migrants through the conceptualization of Muhajirun.

When the views of the participants on the discourses of the far right towards immigrants are analyzed, the findings suggest that the vast majority of religious education students disapprove of such discourses and practices, as in the case of racism and discrimination, and that they view the problem of migration from a more humane and empathetic framework.

Another finding in religious education is that the content of religious education courses in Türkiye is insufficient in the context of migration and social cohesion. Participants stated that there is no substantial theoretical transfer other than religious references. This indicates a significant gap between religious values emphasized in theory and the practical realities of a changing, multicultural society. The content of religious education courses in Türkiye, which receives intensive migration, needs to be updated to address migration and immigration. Inte-

grating interdisciplinary approaches and social issues such as migration, cultural integration, and coexistence into religious education curricula is necessary.

Despite the emphasis on religious values such as brotherhood and equality, the findings suggest that these values are often overshadowed by cultural distance, economic hardship, and nationalist narratives. This indicates that religious education, while theoretically robust, struggles to influence attitudes when confronted with real-life complexities.

When other findings are analyzed, it is observed that the participants' sectarian perception of migration is different from their holistic perspective against racism. The participants, who showed a more transparent and holistic approach to racism, were divided into two sides regarding perception in case of possible sectarian differences. This situation suggests that while general anti-racist principles are accepted, sectarian belonging still functions as a cultural boundary marker. It was also found that national codes and national interests outweighed the bond of religious brotherhood in some cases. National identity is perceived as a problem in the future vision for migrants. In possible future scenarios, the possibility that immigrants may cause a demographic and cultural rupture causes various doubts in the participants' minds, which leads to a situation such as prioritizing national identity over religious identity.

Cultural cohesion and integration are other important issues emphasized by the participants. As a result of the interviews, the findings suggest that the emphasis on religious brotherhood needs to be more decisive regarding tolerating the cultural differences that arise in everyday life. In the questions asked in the context of cohesion, contact, and interaction, it was determined that the participants had complex feelings. However, they expressed religious solidarity, and national and cultural concerns increasingly shaped their attitudes when direct social contact increased. It is believed that the unplanned migration process in Türkiye and the uncertainty about the future caused these perceptions to develop. The extended stay of immigrants has not been able to bring about the desired cohesion through cultural differences, leading some participants to be culturally distant towards immigrants. Türkiye's economic problems and the impact of this situation on individuals also lead to a differentiation of the perspective towards immigrants. The perception that the resources of the state are used for migrants, primarily through social media, negatively affects the perspective of most of the participants. The uncertainty of the position and future of migrants is also an important factor in shaping economic perceptions. The belief that registered migrants in Türkiye are regularly provided with in-kind and cash aid by official

institutions of the state, international institutions and organizations, and national/international NGOs can trigger feelings of discomfort towards migrants in individuals experiencing economic difficulties. Thus, many participants stated that priority should be given to Turkish citizens, and they expressed their discomfort with the public services and aid provided to migrants, given the current economic problems. These perceptions indicate that religious education alone cannot overcome the powerful influence of socioeconomic anxieties and nationalist discourses.

Participants seem to internalize religious anti-racism discourses at the theoretical level but exhibit hesitation or even contradiction in practical contexts such as marriage, employment, or neighborhood integration. This gap may be attributed to a lack of experiential engagement and the dominance of socio-political narratives that contradict religious teachings.

Another important factor shaping the participants' perceptions towards immigrants is security concerns and fear of crime. It is understood that the criminal profile created for immigrants in some channels of social media is somehow reciprocated, and this causes security concerns and fear of crime in some of the participants.

When the findings obtained from this study are evaluated, most of the participants feel conscientiously responsible towards migrants due to their education and religious formation. However, they experience a paradox with their conclusion that migrants should return to their countries as soon as possible. Considering the answers given by the participants, the findings suggest that they have a tension between their conscience and the experience they have gained in daily life regarding migrants. This duality reflects the gap between the moral values transmitted by religious education and the realities participants perceive in everyday interactions. To overcome this problem, it is suggested that religious education should be made more compatible with life, and its content should be enriched. This development may contribute to the development of positive feelings towards immigrants.

For religious education to have a more substantial transformative impact, it must extend beyond textual knowledge and values discourse and actively engage with students' lived realities. Practical modules, intercultural dialogue opportunities, and critical media literacy training could enhance the real-life applicability of religious principles. Moreover, religious educators must have theological knowledge

and the pedagogical tools to address racism, cultural diversity, and migration through an interdisciplinary and empathic lens.

In addition, it is advisable to raise the awareness of educators, the main actors in the religious education process, by receiving intensive training on this subject. As a last suggestion, it is thought that the effective presentation of data on the migration process (number of migrants, crime statistics of migrants, employment of migrants, etc.) to the public can help prevent possible manipulations and eliminate negative perceptions towards migrants. This would allow religious values such as brotherhood, justice, and compassion to be grounded in a more realistic and socially sensitive context.

David Novakovits

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 Analysekatoren

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, zusammengespannt. 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*.

⁸ An anderen Stellen der LR thematisiert S zudem durchaus, dass für ihn einer der stärksten Umdenkmomente des Seminars darin bestanden hat, über die eigenen *weißen* Privilegien nachzudenken (bspw. die Passage: „Diese Frage [nach der Wirkmacht von Rassismus im eigenen Alltag, Anm. D.N.] hat mir schlicht und einfach meine Nicht-Betroffenheit und dafür die Ängste und Sorgen von Menschen, die von Alltagsrassismus betroffen sind aufgezeigt. Die Frage, die ich mir nun selbst stellen muss: gehöre ich zu den Menschen, die solche Erfahrungen bagatellisieren?“)

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 vornehmlich 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 aneignbar. 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 / SCHERSCHEL, 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 Chiamanda 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 JAEGGI 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 benennt, 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, Käthe / RICKEN, Norbert (Hg.): Umlernen. Festschrift für Käthe Meyer-Drawe, München: W. Fink 2009; MEYER-DRAWE, Käthe: Lernen als Umlernen – Zur Negativität des Lernprozesses, in: LIPPITZ, Wilfried (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen, Königstein/Ts.: Scriptor³1986, 19–45.

50 Vgl. RÖDEL 2019 [Anm. 2].

Sungsoo Hong

Verräumlichung des Rassismus – Rassifizierung des Raumes

Raumtheoretische, theologische und religionspädagogische Überlegungen zur Verflechtung von Raum und Rassismus

Der Autor

Dr. Sungsoo Hong, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik der Theologischen Fakultät an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Dr. Sungsoo Hong
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Theologische Fakultät
D-07743 Jena
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8658-5614>
e-mail: sungsoo.hong@uni-jena.de



Verräumlichung des Rassismus – Rassifizierung des Raumes

Raumtheoretische, theologische und religionspädagogische Überlegungen zur Verflechtung von Raum und Rassismus

Abstract

Dieser Beitrag beleuchtet die enge Verflechtung von Raum und Rassismus. Die Grundannahme dabei ist, dass Rassismus nicht allein ideologisch und sozial, sondern auch räumlich verankert ist. Zunächst wird eine raumtheoretische Analyse vorgenommen, die die zentralen Prozesse der ‚Verräumlichung des Rassismus‘ und der ‚Rassifizierung des Raumes‘ erläutert. Anschließend werden diese Verschränkungen aus einer postkolonial-theologischen Perspektive hinterfragt und dekonstruiert, mit dem Ziel, theologische Gegenräume zu konzipieren. Abschließend erörtert der Beitrag, wie ein raumsensibler und rassismuskritischer Ansatz in der religiösen Bildung praktisch umgesetzt werden kann.

Schlagworte

Raum – Rassismus – Raumtheorie – postkoloniale Theologie – raumsensible und rassismuskritische Religionspädagogik

The Spatialization of Racism – the Racialization of Space

Reflections on the Interconnection of Space and Racism in Spatial Theory, Postcolonial
Theology and Religious Education

Abstract

This article illuminates the close interconnection between space and racism. The central premise is that racism is not only an ideological and social construct but also spatially anchored. The article begins with a spatial-theoretical analysis, shedding light on the processes of the ‘spatialization of racism’ and the ‘racialization of space’. These interrelations are then critically examined and deconstructed from a postcolonial theological perspective, aiming to conceptualize theological counter-spaces. Finally, the article outlines how a spatially sensitive and racism-critical approach can be practically applied in religious education.

Keywords

Space – Racism – Spatial Theory – Postcolonial Theology – Spatially
Sensitive and Racism-Critical Religious Education

1. Einleitung¹

In den vergangenen Jahren hat sich ‚Raum‘ zu einer zentralen Analysekategorie gesellschaftlicher Entwicklungen etabliert. Insbesondere das relationale Raumverständnis liefert wichtige theoretische Impulse: Statt Raum als eine statische Gegebenheit zu betrachten, wird er als soziales Konstrukt verstanden, das durch gesellschaftliche Diskurse und Machtverhältnisse kontinuierlich geformt und transformiert wird.²

Gerade in der Rassismusforschung eröffnen raumtheoretische Ansätze neue Perspektiven. Die zentralen Mechanismen des Rassismus – Naturalisierung (die Annahme, dass Unterschiede biologisch bedingt und unveränderlich seien), Homogenisierung (die Ausblendung innerer Differenzen), Polarisierung (die Zuspitzung auf ein binäres Verhältnis von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘) sowie Hierarchisierung (die Konstruktion von Über- und Unterordnungen entlang sozialer Machtverhältnisse)³ – finden in räumlichen Strukturen eine direkte Entsprechung. Entlang der räumlichen Aufteilung von ‚drinnen‘ und ‚draußen‘ wird eine symbolische Trennlinie zwischen ‚uns‘ und den ‚Anderen‘ gezogen; dadurch fungieren räumliche Ordnungen als Kontroll- und Abgrenzungsmechanismen und tragen wesentlich zur Stabilisierung und Reproduktion rassistischer Wissensbestände bei.⁴

Die aktuellen raumsensiblen Ansätze, wie sie u. a. in der Migrationsforschung rezipiert werden⁵, machen deutlich, dass symbolische Markierungen und soziale Praktiken Räume erschaffen, die Ausschluss- und Abgrenzungsprozesse verstärken. Die Debatte über polizeiliche Kontrollpraktiken und die rassistische Markierung bestimmter Stadtviertel verdeutlicht, wie rassifizierte Differenzen in und durch Räume reproduziert werden und sich in spezifischen Macht- und Ausschlussmechanismen manifestieren.⁶ Diese Beobachtungen unterstreichen die Notwendigkeit einer vertieften Analyse der Verflechtung von Raum und Rassismus, um die zugrundeliegenden Mechanismen zu durchdringen und ihre weitreichenden Auswirkungen kritisch zu reflektieren.

1 Die Begriffe der ‚Verräumlichung des Rassismus‘ und der ‚Rassifizierung des Raumes‘ orientieren sich an internationalen Diskussionen, z. B. LIPSITZ, George: The Racialization of Space and the Spatialization of Race: Theorizing the Hidden Architecture of Landscape, in: Landscape Journal 26/1 (2007) 10–23; RAI, Rohini: Racializing space, spatializing “race”: racialization, its urban spatialization, and the making of “Northeastern” identity in “world class” Delhi, in: Ethnic and Racial Studies 46/15 (2023) 3271–3292.

2 Vgl. Löw, Martina: Raumsoziologie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2001, 67.

3 ROMMELSPACHER, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus?, in: MELTER, Claus / MECHERIL, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag 2009, 25–38, 29.

4 POTT, Andreas: Geographien des Rassismus, in: CASTRO VARELA, María Do / MECHERIL, Paul (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Bielefeld: transcript 2016, 185–192, 187.

5 Siehe u. a. WERNER, Franziska u. a. (Hg.): Flucht, Raum, Forschung. Einführung in die raumsensible FluchtMigrationsforschung, Wiesbaden: Springer VS 2024.

6 KEITZEL, Svenja: Folgenreiche Begegnungen mit der Polizei. Rassistische Verhältnisse raumtheoretisch untersucht, Münster: Westfälisches Dampfboot 2024.

Trotz wachsender Aufmerksamkeit für die Verwobenheit von Raum und Rassismus fehlt es bislang an einer umfassenden theoretischen Auseinandersetzung, die diese Zusammenhänge in ihrer gesamten Komplexität erfasst.⁷ An diese Lücke anschließend versucht der vorliegende Beitrag, die vielschichtige Verschränkung von Raum und Rassismus aus raumtheoretischer, postkolonial-theologischer und religionspädagogischer Perspektive zu beleuchten. Dabei folgt er der Grundannahme raumsensibler Ansätze, dass Rassismus nicht nur in Ideologien und sozialen Strukturen wirksam ist, sondern sich auch materiell und symbolisch in räumlichen Anordnungen und Grenzziehungen manifestiert.⁸

Der Beitrag ist folgendermaßen gegliedert: Nach dieser Einleitung wird im zweiten Kapitel aus raumtheoretischer Perspektive der Zusammenhang zwischen Raum und Rassismus analysiert. Dabei werden zentrale Mechanismen und Erscheinungsformen eingehend untersucht. Das dritte Kapitel widmet sich postkolonial-theologischen Überlegungen, die insbesondere anhand der räumlichen Metapher der ‚Ränder‘ sowie Foucaults Konzept der ‚Heterotopien‘ vertieft werden. Im vierten Kapitel werden die bisherigen Überlegungen religionspädagogisch weitergeführt und didaktisch aufbereitet. Der Beitrag verfolgt das Ziel, neue Perspektiven auf die vielschichtige Verschränkung von Raum und Rassismus zu eröffnen und zugleich Impulse für eine raumsensible und rassismuskritische Praxis in der religiösen Bildung zu setzen.

2. Raum und Rassismus: raumtheoretische Überlegungen zu ihrer Verflechtung

Die relationale Raumtheorie, wie sie im deutschsprachigen Raum insbesondere von Löw vertreten wird, begreift Räume nicht als starre Container oder physische Gegebenheiten, sondern als dynamische soziale Konstrukte. Zentral für dieses Verständnis ist die Annahme, dass „die Konstitution von Raum selbst als sozialer Prozess“ und „das Handeln selbst als raumbildend“ zu verstehen ist.⁹ Das bedeutet, dass Räume nicht nur durch materielle Strukturen, sondern ebenso durch soziale Praktiken, Diskurse und symbolische Bedeutungszuschreibungen konstituiert werden.

Das Zusammenspiel materieller, symbolischer und sozialer Elemente macht deutlich, dass Räume nicht nur gesellschaftliche Strukturen widerspiegeln, sondern auch aktiv durch gesellschaftliche Diskurse und Machtverhältnisse geprägt werden. Sie eröffnen

7 LAFLEUR, Jennifer: The Race That Space Makes: The Power of Place in the Colonial Formation of Social Categorizations, in: *Sociology of Race and Ethnicity* 7/4 (2021) 512–526, 523; GARDI, Awista / IBIS, Umut: Rassismus als soziales und räumliches Phänomen. Zur Verwobenheit von Rassismus, FluchtMigration und Raum, in: WERNER, Franziska u. a. (Hg.): *Flucht, Raum, Forschung. Einführung in die raumsensible FluchtMigrationsforschung*, Wiesbaden: Springer VS 2024, 117–128, 122.

8 Vgl. MEHNERT, Carolin: *Kompromisslose Räume. Zu Rassismus, Identität und Nation*, Bielefeld: transcript 2021, 12.

9 Löw 2001 [Anm. 2], 67.

Handlungsspielräume und setzen gleichzeitig Grenzen; eingebettet in institutionelle Strukturen stabilisieren sie etablierte Muster sozialen Verhaltens.¹⁰ Räumen ist „das Prinzip der Verteilung“ immanent, das Differenzen zwischen dem Eingeschlossenen und dem Ausgesetzten hervorbringt.¹¹ Sie strukturieren soziale Verhältnisse, indem sie den Zugang zu Ressourcen, Wissen, sozialen Positionen sowie Zugehörigkeit oder Ausschluss steuern.¹² So entstehen privilegierte Räume des Wohlstands ebenso wie marginalisierte Räume der Exklusion. Dieser Einfluss reicht über die physische Raumgestaltung hinaus und ist tief in sozialen und symbolischen Ordnungen verankert. Soziale Ungleichheiten werden durch den Prozess der Raumkonstitution strukturell verankert – etwa durch segregierende Stadtplanung, ungleiche Ressourcenzugänge oder diskriminierende Grenzregimes. Sie wirken auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen fort und manifestieren sich in politischen Entscheidungsprozessen, institutionellen Strukturen und Alltagspraktiken.¹³

Diese Sichtweise stellt herkömmliche, statische Raumvorstellungen infrage und betrachtet Räume als dynamische Gefüge, die in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet sind. Dadurch lassen sich die Wechselwirkungen zwischen Raum und Rassismus differenziert analysieren. In räumlichen Strukturen materialisiert sich Rassismus und wird zugleich symbolisch aufgeladen. Diese Strukturen tragen somit entscheidend zur Verfestigung rassistischer Wissensbestände bei.¹⁴

Die enge Verflechtung von Raum und Rassismus zeigt sich besonders in zwei zentralen Prozessen: (a) der ‚Verräumlichung des Rassismus‘ und (b) der ‚Rassifizierung des Raumes‘.

(a) Die ‚Verräumlichung des Rassismus‘: strukturelle Verankerung rassistischen Wissens in räumlichen und institutionellen Ordnungen

Die ‚Verräumlichung des Rassismus‘ bezeichnet den Prozess, durch den rassistische Ideologien und Wissensbestände sowohl physisch als auch symbolisch in räumliche Strukturen eingeschrieben werden. In diesem Kontext fungieren Räume als „Kontingenzvernichter“, indem sie Zugehörigkeit oder Ausschluss entlang der Kategorien ‚drinnen‘ und ‚draußen‘ markieren.¹⁵ Dadurch werden soziale Differenzen und Machthierarchien gefestigt und rassistische Deutungsmuster fortgeschrieben.

10 EBD., 169.

11 EBD., 214.

12 EBD.

13 EBD., 210.

14 Vgl. MEHNERT 2021 [Anm. 8], 43.

15 POTT 2016 [Anm. 4], 186f.

Ein historisches Beispiel ist die kartographische Erfassung während der Kolonialzeit, bei der komplexe soziale und kulturelle Realitäten durch territoriale Visualisierung vereinfacht und objektiviert wurden. Diese kartographischen Praktiken dienten der Produktion eines bestimmten ‚geopolitischen Wissens‘¹⁶, das zur Begründung und Legitimierung rassistischer Hierarchien beitrug und die koloniale Ausbeutung sowie Unterwerfung maßgeblich unterstützte. Wie Rivera überzeugend darlegt, ist die moderne Herrschaft inhärent mit dem Raum verbunden.¹⁷ Die Art und Weise, wie Räume eingeteilt und organisiert werden, folgt kolonial geprägten, westlichen Raumvorstellungen. Regionen werden dabei in einem willkürlich gesetzten geografischen Raster verortet und zugleich mit sozialen sowie kulturellen Bedeutungen aufgeladen. Der Einfluss dieser raumbezogenen Wissenspraktiken reicht bis in die Gegenwart und zeigt sich in institutionellen Ordnungen, Grenzregimes und stadtplanerischen Strukturen.

Die ‚Verräumlichung des Rassismus‘ ist eng an die Funktionsweise von Institutionen geknüpft. Diese reproduzieren gesellschaftliche Machtverhältnisse jedoch auf latente Weise, indem sie bestimmte Normen sowie Wahrnehmungs- und Handlungsmuster stützen und durchsetzen, während sie andere einschränken oder marginalisieren.¹⁸ Gardi und Ibis beschreiben Rassismus treffend als eine „verräumlichte“ und „institutionalisierte“ Praxis.¹⁹ Diese wird durch bestehende räumliche Strukturen aufrechterhalten und durch deren kontinuierliche Reproduktion weiter verfestigt. Räume fungieren dabei als Träger rassistischer Wissensordnungen.

(b) Die ‚Rassifizierung des Raumes‘: Marginalisierung von Räumen durch rassistische Markierungen

Während die ‚Verräumlichung des Rassismus‘ die institutionelle Verankerung einer rassistisch geprägten Wissensordnung beschreibt, bezieht sich die ‚Rassifizierung des Raumes‘ auf die soziale Praxis, Räume mit rassistischen Kategorien zu markieren und zu bewerten. Dabei werden Räume nicht nur geographisch differenziert wahrgenommen, sondern auch mit einer sozialen und kulturellen ‚Andersartigkeit‘ aufgeladen. Solche Konstruktionen wirken homogenisierend, indem sie Räume als kulturell einheitlich definieren und interne Vielfalt ausblenden. Gleichzeitig reduzieren sie die Komplexität sozialer und kultureller Dynamiken, indem sie Räume mit festen Identitätsmarkern verknüpfen. Durch diese Zuschreibungen werden schließlich soziale und kulturelle Unter-

16 NAMBERGER, Fabian / WISCHNATH, Gerdis / CHOJNACKI, Sven: Kartographien der Gewalt. Postkoloniale Blicke auf die (De-) Konstruktion von Raum in Forschung und Praxis, in: Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung, Sonderband 2 (2018) 183–222, 190.

17 RIVERA, Mayra: Ränder und sich verändernde Spatialität von Macht. Einführende Notizen, in: NEHRING, Andreas / TIELESCH, Simon (Hg.): Postkoloniale Theologien. Bibelhermeneutische und kulturwissenschaftliche Beiträge, Stuttgart: Kohlhammer 2013, 149–164, 154.

18 Vgl. GARDI / IBIS 2024 [Anm. 7], 123.

19 EBD., 121f.

schiede hierarchisiert: Bestimmte Räume werden als ‚abweichend‘, ‚rückständig‘ oder ‚fremd‘ markiert, während andere als ‚normal‘ oder ‚privilegiert‘ gelten. Auf diese Weise entstehen sog. „Orte der Anderen“²⁰ – Räume, die durch rassistische Markierungen sozial und symbolisch marginalisiert werden.

Ein Beispiel dafür sind Stadtteile, die in politischen und medialen Diskursen als ‚Problemviertel‘ oder ‚Brennpunkte‘ markiert werden. Solche Zuschreibungen führen zu einer Homogenisierung der Menschen vor Ort und verstärken bestehende Stigmatisierungen. Ein ähnliches Muster zeigt sich bei Aufnahmezentren für Asylsuchende, die häufig in abgelegenen Gegenden errichtet werden. Diese räumliche Platzierung bewirkt nicht nur eine physische Trennung, sondern verstärkt auch die gesellschaftliche Stigmatisierung der dort untergebrachten Personen.²¹ Diese Räume werden dadurch von anderen hervorgehoben und erzeugen eine spezifische Sichtbarkeit, die zur weiteren Marginalisierung sowie Abwertung beiträgt.²² Solche räumlichen Kategorisierungen prägen langfristig die Wahrnehmung dieser Orte und ihrer Bewohner*innen und verfestigen soziale und kulturelle Hierarchien.

Die ‚Verräumlichung des Rassismus‘ und die ‚Rassifizierung des Raumes‘ sind jedoch nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern eng miteinander verflochten. In diesem Zusammenhang spricht LaFleur vom „Space-Race-Nexus“ und beschreibt damit, wie soziale Kategorien und Identitäten durch räumliche Praktiken und Organisationsstrukturen geformt werden.²³ Rassistische Ideologien und Wissensbestände prägen räumliche Strukturen und werden zugleich durch diese gefestigt und weitergetragen. Räume spielen eine entscheidende Rolle bei der Stabilisierung und Legitimierung bestehender Machtverhältnisse. Diese Mechanismen sind keine bloßen Überbleibsel historischer Kontexte wie der Kolonialzeit, sondern setzen sich in gegenwärtigen räumlichen Strukturen und gesellschaftlichen Diskursen fort.

Die enge Verflechtung von Raum und Rassismus zeigt, wie soziale und räumliche Strukturen ineinandergreifen, um Machtverhältnisse zu stabilisieren und bestehende Ungleichheiten aufrechtzuerhalten. Diese Erkenntnisse eröffnen neue Perspektiven für eine vertiefte Auseinandersetzung, die über raumtheoretische Ansätze hinausgeht. In diesem Kontext liefert die Theologie, insbesondere im Anschluss an postkoloniale Diskurse, wertvolle Impulse, um bestehende Raumordnungen kritisch zu hinterfragen und Alternativen für inklusivere Räume zu entwerfen. Der folgende Abschnitt widmet sich

20 Pott 2016 [Anm. 4], 189.

21 EBD.

22 EBD.

23 LAFLEUR 2021 [Anm. 7], 518; vgl. Pott 2016 [Anm. 4], 187.

daher der Frage, wie Raum in postkolonial-theologischen Diskursen konzeptualisiert wird und welche Bedeutung dies für eine rassismuskritische Auseinandersetzung hat.

3. ‚Ränder‘ oder ‚Heterotopien‘: Raum in postkolonial-theologischen Diskursen

Postkoloniale Theorien verdeutlichen, dass koloniale Machtstrukturen nicht nur politisch und sozial, sondern auch räumlich verankert sind. Dies wird besonders deutlich in physischen und symbolischen Grenzziehungen und Raumaufteilungen, die eine zentrale Rolle in kolonialen Entwicklungsplänen spielen. Solche „Räume der sozialen Kontrolle“ – wie Klassenzimmer, Gerichte, Gefängnisse, Bahnhöfe, Krankenhäuser und private Haushalte – dienen als Instrumente kolonialer Herrschaft.²⁴ In diesen klar definierten und regulierten Räumen werden die dort ansässigen Menschen systematisch als untergeordnete Subjekte konstruiert, die kontinuierlich kontrolliert werden sollen.²⁵

Aus dieser Perspektive sind Räume keine neutralen geographischen Gegebenheiten, sondern soziale Konstruktionen, die tief in historische und gegenwärtige Machtverhältnisse eingebettet sind. In Anlehnung an Saids Konzept der „imaginären Geografien“²⁶ hebt Lossau hervor, dass solche Konstrukte die Welt nicht nur abbilden, sondern aktiv gestalten.²⁷ Räume seien demnach symbolische Konstruktionen, deren vermeintliche Objektivität erst durch soziale und kulturelle Bedeutungszuschreibungen hergestellt wird.²⁸ Raum wird hierbei zu einer zentralen Analysekategorie, die die Verwobenheit sozialer und politischer Strukturen mit kolonialen Herrschaftsverhältnissen sichtbar macht. Dies ist auch für die Rassismusforschung von zentraler Bedeutung, um zu untersuchen, wie räumliche Ordnungen soziale Differenzen reproduzieren und rassistische Machtverhältnisse verfestigen.

Auch in der Theologie gewinnen postkoloniale Ansätze zunehmend an Bedeutung. Ihr zentrales Anliegen besteht darin, die Spuren hegemonialer Raum- und Deutungsmuster in der Theologie offenzulegen und zu dekonstruieren. Dieser Prozess, auch als ‚Dekolonialisierung‘ bezeichnet, setzt eine intensive Auseinandersetzung mit kolonial geprägten Denkformen voraus.²⁹ Deren tief verwurzelte Muster und Strukturen tragen bis heute dazu bei, soziale Hierarchien zu festigen, Ungleichheiten zu reproduzieren und bestehende Machtverhältnisse zu legitimieren. Gleichzeitig eröffnet die postkoloniale Theolo-

24 EBD.

25 SoJA, Edward W.: Seeking Spatial Justice, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press 2010, 36f.

26 SAID, Edward W.: Orientalism. New York: Vintage Books 1979.

27 LOSSAU, Julia: Postkoloniale Geographie. Grenzziehungen, Verortungen, Verflechtungen, in: REUTER, Julia / KARENTZOS, Alexandra (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, Wiesbaden: Springer VS 2012, 355–364, 356.

28 EBD.

29 SIMOJOKI, Henrik: Dekolonialität, Rassismus und Bildung, in: WUSTMANS, Clemens / MEIREIS, Torsten (Hg.): Theologie und Dekolonialität: XXX. Werner-Reihlen-Vorlesungen, Berlin, Boston: De Gruyter, 2024, 83–94, 83f.

gie neue narrative Räume, in denen marginalisierte Stimmen stärker zur Geltung kommen.³⁰ Auf diese Weise werden ‚Ränder‘ nicht nur als Orte der Unterordnung, sondern auch als dynamische Räume für kreative Wissensproduktion und kritisches Denken verstanden.³¹

Auch in der Bibel finden sich zahlreiche Anknüpfungspunkte für die theologische Reflexion über ‚Ränder‘. Die Wüste erscheint dort häufig als Ort der Prüfung, des Wandels und der Neuordnung: In der Wüstenwanderung Israels (Ex 16) war die Wüste ein liminaler Übergangsraum, ebenso für Jesus in seiner 40-tägigen Versuchung (Mt 4,1–11). Der Jakobsbrunnen (Joh 4,1–26) erweist sich als symbolischer Begegnungsort, an dem Jesus kulturelle und religiöse Grenzen überwindet und eine neue Gemeinschaftsperspektive eröffnet. Der Jordan markiert in der Bibel zentrale Übergänge: In der Wanderung Israels (Jos 3,14–17) steht er für den Eintritt ins verheißene Land, während er in der Taufe Jesu (Mt 3,13–17) zum Symbol für Neuanfang und Erneuerung wird. Schließlich kann das Kreuz als radikaler ‚Randraum‘ gedeutet werden: Dort identifiziert sich Gott mit den Ausgeschlossenen und schafft Raum für eine neue Gemeinschaft in Christus (Hebr 13,12–13). An all diesen Beispielen wird deutlich, dass Ränder theologisch als Orte der Marginalität, der Liminalität und der Transformation interpretiert werden können.

Des Weiteren liefert Foucaults Konzept der ‚Heterotopien‘, das die Wechselwirkungen von Raum, Macht und Wissen beleuchtet, entscheidende Impulse für theologische Reflexionen. Foucault bezeichnet Heterotopien als „andere Orte“ – Räume, die gleichzeitig real existieren und dennoch außerhalb der gesellschaftlichen Normen und Regeln stehen; sie fungieren als Gegenorte oder Gegenlager, in denen alltägliche Realitäten repräsentiert, hinterfragt und transformiert werden können.³² Gerade weil Heterotopien Gegensätze vereinen und bestehende Ordnungen destabilisieren, bieten sie Raum für Widerstand und konstituieren sich als liminale Orte an den Rändern gesellschaftlicher Strukturen und Normen.

Cilliers macht jedoch darauf aufmerksam, dass Theologie nicht nur Räume der „gegenseitigen Bereicherung“ schaffen kann, sondern ebenso solche der „Stagnation“, wie sich in verschiedenen historischen und gegenwärtigen Beispielen zeigt.³³ Diese Einsicht erfordert eine theologische Reflexion darüber, wie Räume gestaltet sein sollten, um

30 Vgl. KONZ, Britta / ORTMANN, Bernhard: Postkolonialismus und Interkulturelle Theologie in Deutschland. Einleitende Verortungen, in: KONZ, Britta / ORTMANN, Bernhard / WETZ, Christian (Hg.): Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen, Leiden u. a.: Brill 2020, 8–22, 14; RIVERA 2013 [Anm. 17], 151.

31 RIVERA 2013 [Anm. 17], 150f.

32 FOUCAULT, Michel: Andere Räume, in: BARCK, Karlheinz / GENTE, Peter / PARIS, Heidi (Hg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Leipzig: Reclam 1990, 34–46, 39.

33 CILLIERS, Johan: Power, space, and knowledge: theological-aesthetical perspectives on Michel Foucault's contribution to post-colonial theory, in: Scriptura: Journal for Contextual Hermeneutics in Southern Africa 112/1 (2013) 1–13, 8.

inklusiv, transformativ und gerecht zu wirken – anstatt bestehende Machtstrukturen und Ungerechtigkeiten zu reproduzieren. Heterotopien können in diesem Zusammenhang als kritische Orte betrachtet werden, an denen theologische Wissensbestände und religiöse Praktiken kolonialer Prägung eingehend hinterfragt werden; gleichzeitig dienen sie der Unterbrechung und Neuordnung hegemonialer Strukturen, um alternative Narrative zu entwickeln.³⁴

Aus praktisch-theologischer Sicht ist die Überlegung von Müller-Rosenau besonders hervorzuheben. Sie greift das Konzept der Heterotopien theologisch auf und betont, dass solche Räume nicht nur Orte des Widerstands, sondern auch transformative Erfahrungsräume darstellen, die Heilung und inneres Wachstum fördern.³⁵ Konkret verbindet sie diese mit dem hebräisch-rabbinischen Begriff *haMakom*, der Gott als Raum beschreibt – als schützenden, bergenden und heilenden Ort, der gerade in Bedrohungs- oder Verfolgungssituationen Zuflucht bietet.³⁶ Dieser Begriff vereint die Unverfügbarkeit Gottes mit seiner Nähe und erschließt neue Erfahrungen von Heimat und Schutz.³⁷ Aus dieser Perspektive können Heterotopien theologisch als Orte gedeutet werden, die auf Gott als heilsamen Raum verweisen und so neue Möglichkeiten für Heil und Gemeinschaft eröffnen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass postkolonial-theologische Perspektiven auf Raum – insbesondere durch die theologische Reflexion von ‚Rändern‘ und ‚Heterotopien‘ – ein weites Feld für die Dekonstruktion kolonialer Raumordnungen im kirchlich-theologischen Kontext eröffnen. Diese Ansätze sensibilisieren dafür, dass Räume nicht nur geographisch, sondern stets auch politisch, sozial, kulturell und auch religiös zu betrachten sind. Auf dieser Grundlage können theologische Reflexionen zu inklusiveren und gerechteren Raumvorstellungen beitragen, indem sie Machtverhältnisse kritisch hinterfragen, marginalisierte Stimmen stärken und alternative, dekoloniale Raum- und Glaubenspraxen ermöglichen.

Die postkoloniale Theologie setzt auch für die religionspädagogische Praxis wesentliche Impulse. Insbesondere in Bildungsprozessen stellt sich die Frage, wie Räume rassistisch gestaltet werden können, um bestehende Strukturen kritisch zu analysieren und zugleich inklusivere und gerechtere Lernräume zu schaffen. Im nachfolgenden Kapitel wird daher erörtert, wie eine raumsensible und rassistisch-kritische Bildungsarbeit gestaltet werden kann.

34 Vgl. KONZ / ORTMANN 2020 [Anm. 30], 19

35 MÜLLER-ROSENAU, Franziska: Heilsame Heterotopien schaffen, in: Wege zum Menschen 63/2 (2011) 176–190.

36 EBD., 187.

37 EBD., 189.

4. Religionspädagogische Überlegungen: Konturen raumsensibler und rassismuskritischer religiöser Bildung

Die Auseinandersetzung mit Rassismus ist kein Randthema, sondern ein zentraler Bestandteil religiöser Bildung und bildet eine unverzichtbare Grundlage für die Gestaltung von Bildungsprozessen. Folglich muss Rassismuskritik als grundlegendes Prinzip in der Didaktik religiöser Bildung verankert werden, anstatt sie nur punktuell im Unterricht zu behandeln.³⁸ Dies erfordert eine vertiefte Reflexion über gesellschaftlich vermittelte Selbst- und Fremdkonstruktionen, gerade im Hinblick auf ethnisch und religiös markierte ‚Andere‘.³⁹ Zugleich ist es entscheidend, die in Geschichte und Gegenwart entstandenen Widerstandsbewegungen und Praktiken gegen diskriminierende Strukturen aufmerksam in den Blick zu nehmen, um emanzipatorische Impulse in die Bildungsarbeit zu integrieren. Auf diese Weise erhalten Lernende Einblick in konkrete Formen des Widerstands und entwickeln eigene Handlungsmöglichkeiten.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie raumtheoretische Überlegungen zur Verflechtung von Raum und Rassismus sowie postkolonial-theologische Perspektiven für eine raumsensible und rassismuskritische religiöse Bildung fruchtbar gemacht werden können.

Zentrale Erkenntnisse raumtheoretischer Analysen verdeutlichen, dass Räume nicht neutral, sondern eng mit gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnissen verwoben sind. Auf räumlicher Ebene zeigen sich rassistische Ideologien primär in zwei prägenden Mechanismen: Erstens in der ‚Verräumlichung des Rassismus‘, bei der rassistische Vorstellungen in physische und soziale Strukturen eingeschrieben werden. Zweitens in der ‚Rassifizierung des Raumes‘, bei der Räume selbst mit rassistischen Kategorien markiert werden, um soziale und kulturelle Marginalisierung zu verstärken – etwa durch die Stigmatisierung bestimmter Stadtviertel oder Regionen. Für eine raumsensible und rassismuskritische religiöse Bildung bedeutet dies, sich der räumlichen Dimension von Rassismus bewusst zu werden – sowohl in den physischen Räumen von Bildungseinrichtungen (z. B. Sitzordnungen, Zugänge, Raumaufteilungen) als auch in den symbolischen und imaginären Räumen, die durch Bildungsmaterialien und Diskurse geprägt sind. Diese Aspekte können Lernende dabei unterstützen, die oft unsichtbaren Macht- und Ausschlussmechanismen zu erkennen und zu hinterfragen.

38 DRATH, Hannah / WOPPOWA, Jan: Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30/2 (2022) 129–148, 137.

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

Ein besonders wirksamer didaktischer Zugang ist das sog. *Unmapping*, das darauf abzielt, die Ideologien und Praktiken der Eroberung und Beherrschung aufzudecken, die in den kartographischen und symbolischen Darstellungen der Kolonialzeit verborgen geblieben sind.⁴⁰ Es legt offen, wie kartographische Praktiken bestimmte Weltbilder formen und welche Narrative sie hervorbringen.⁴¹ Besonders in der religiösen Bildung lässt sich Unmapping gezielt einsetzen, um meist unsichtbare Machtstrukturen in Räumen sichtbar zu machen und alternative, inklusivere Narrative zu entwickeln, die traditionelle, kolonial geprägte Vorstellungen von Religion und Zugehörigkeit hinterfragen. Ein möglicher Ansatz besteht darin, biblische Landkarten, Missionsberichte oder Darstellungen ‚Heiliger Orte‘ daraufhin zu überprüfen, welche Grenzen sie ziehen und welche Stereotype sie transportieren. Hier lässt sich bspw. fragen, wie koloniale Missionsberichte ein bestimmtes Bild des ‚Fremden‘ zeichnen oder wie Landkarten vermeintlich ‚missionierter‘ Regionen kulturelle Eigenständigkeit ausblenden.

Postkoloniale Ansätze betonen, dass koloniale Machtstrukturen nicht nur politisch und sozial, sondern auch räumlich tief verankert sind. Diese Macht äußert sich in symbolischen und physischen Trennungen, welche koloniale Siedlungs- und Machtarchitekturen prägen. Postkoloniale Theologie setzt sich dafür ein, koloniale Deutungsmuster aufzudecken, die auch in theologischen Narrativen fortsetzen. Ziel ist es, bestehende Machtverhältnisse zu hinterfragen und inklusivere Perspektiven zu entwickeln. Besonders wertvoll ist es, konventionelle Auslegungen biblischer Texte kritisch zu reflektieren und dabei nicht-westliche Theologien – etwa aus Asien, Afrika oder Lateinamerika – sowie jüdische Perspektiven stärker einzubeziehen. Solche alternativen Lesarten können in ökumenischen oder interreligiösen Lernsettings erprobt werden. Dadurch werden Lernende mit Sichtweisen vertraut, die gängige Interpretationen hinterfragen und neue Zugänge zu biblischen Texten eröffnen.

Zur praktischen Umsetzung postkolonialer Perspektive in der religiösen Bildung bietet sich das Motiv der „Irritierbarkeit“ an, das in Gautiers Überlegungen zur kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik eine zentrale Rolle spielt. Irritierbarkeit beschreibt eine kritisch-reflexive Haltung, die koloniale Denkmuster und hierarchische Strukturen hinterfragt und so zu einer inklusiveren und transformationsorientierten Praxis in der Religionspädagogik beiträgt.⁴² Sie ist jedoch nicht mit Zerstreutheit zu verwechseln, sondern als eine ‚professionelle‘ Irritierbarkeit zu verstehen, die bewusst eingeübt und praktisch angewendet werden muss.⁴³ In diesem Sinne widersetzt sie sich einer zunehmend ausgeprägten „Kultur der Selbstrechtfertigung“ und rückt die fundamentale Würdigung aller

40 BENSON, Eleanor u. a.: Mapping the spatial politics of Australian settler colonialism, in: Political Geography 102 (2023) 1–11, 2.

41 EBD., 5.

42 GAUTIER 2020 [Anm. 39], 418.

43 EBD.

Menschen durch Gott in den Mittelpunkt.⁴⁴ Dadurch entsteht ein Raum für Reflexion und Transformation.

Als professionelle Haltung liefert Irritierbarkeit wichtige Impulse für eine raumsensible und rassismuskritische religiöse Bildung. Als Form der Reflexion und Selbstkritik stärkt Irritierbarkeit die Fähigkeit, rassistische und exklusive Strukturen zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Diese Fähigkeit schafft zudem die Voraussetzung, gesellschaftliche und religiöse Normen kritisch daraufhin zu prüfen, inwiefern sie durch symbolische Grenzziehungen zwischen ‚drinnen‘ und ‚draußen‘ sowie ‚Zugehörigkeit‘ und ‚Nicht-Zugehörigkeit‘ Ausschlussmechanismen verstärken. Irritierbarkeit fördert eine reflektierte und inklusive Haltung, die bestehende Machtverhältnisse hinterfragt und neue, gerechtere Perspektiven in der religiösen Bildung eröffnet.

Die Konzepte der ‚Ränder‘ und ‚Heterotopien‘ bieten darüber hinaus religionspädagogisch wertvolle Perspektiven für die Gestaltung raumsensibler und rassismuskritischer Bildungsprozesse. Diese Ansätze regen dazu an, nicht nur die geographischen und physischen Dimensionen des Raumes zu betrachten, sondern auch die symbolischen Bedeutungen, die religiöse Räume prägen und oft mit Ausschluss oder Privilegien verbunden sind. Aus religionspädagogischer Sicht können ‚Ränder‘ als Orte der Transformation und des Widerstands verstanden werden, an denen alternative Perspektiven und Praktiken entstehen. Biblische Erzählungen belegen, wie Außenseiter*innen oder scheinbar Marginalisierte (gerade in Heilungsgeschichten) Begegnungen mit Gott erfahren und damit das Machtgefüge hinterfragen. Auch in kirchlichen Kontexten können Räume jenseits etablierter Strukturen als ‚Ränder‘ fungieren, die andere Formen von Gemeinschaft und Partizipation ausprobieren. Das Konzept der ‚Heterotopien‘ hingegen lädt dazu ein, religiöse Bildungsräume als ‚andere Orte‘ zu begreifen – Orte, die bestehende Machtstrukturen und Normen herausfordern und zugleich Räume für Vielfalt und kritische Auseinandersetzung schaffen. All dies trägt zu einem Bildungsprozess bei, der Raum für Reflexion und Veränderung schafft und eine kritische Auseinandersetzung mit Religion, Macht und Identität ermöglicht.

Friederike Eichhorn-Remmel

Verfallende Erinnerung

Archäologische Religionsdidaktik des Erinnerungslernens an und mit religiösen Artefakten auf Halde II in Buchenwald

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Friederike Eichhorn-Remmel, Akademische Rätin a.Z. am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Ludwig-Maximilians-Universität München und im SoSe 2025 Vertretungsprofessorin in der Abteilung Katholische Theologie des Instituts der Theologien an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Dr.ⁱⁿ Friederike Eichhorn-Remmel
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut der Theologien
Kunzenweg 21
D-79117 Freiburg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9613-4341>
e-mail: friederike_eichhorn@gmx.de



Verfallende Erinnerung

Archäologische Religionsdidaktik des Erinnerungslernens an und mit religiösen Artefakten auf Halde II in Buchenwald

Abstract

Erinnerungslernen wird durch das Verstummen der letzten Zeugen transformiert: Begegnung mit Überlebenden wird archiviert und ins Virtuelle verlagert, um sie zeit- und ortsunabhängig zu ermöglichen. Das gilt auch für Räume und Dinge, die vom Grauen des Holocaust ‚erzählen‘. Gleichwohl wird der entmaterialisierten Erfahrung nicht im gleichen Maße Authentizität und damit Legitimität zugesprochen wie einer Auseinandersetzung mit Realien. Die Reflexion der eigenen ‚Komplizenschaft mit dem Medium‘ kann durch eine materialitätssensible ‚Archäologische Religionsdidaktik‘ ermöglicht werden: Sie zeichnet Biographien religiöser Objekte des Verfalls und ermöglicht ein Lernen im Netz (im-)materieller Verwiesenheit.

Schlagworte

Erinnerungslernen – Archäologische Religionsdidaktik – Authentizität – Materialität – Verfall

Decaying memory

Archaeological religious Didactics of Learning to remember on and with religious Artifacts on Heap II in Buchenwald

Abstract

Learning to remember is transformed by the silencing of the last witnesses: Encounters with survivors are archived and shifted into the virtual realm to make them possible regardless of time and place. This also applies to spaces and things that 'tell' of the horror of the Holocaust. Nevertheless, the dematerialized experience is not accorded the same degree of authenticity and thus legitimacy as a confrontation with realities. Reflecting on one's own 'complicity with the medium' can be made possible through materiality-sensitive 'archaeological didactics of religion': It draws biographies of religious objects of decay and enables learning in the network of (im-)material referentiality.

Keywords

Memory Learning – Archaeological Didactics of Religion – Authenticity – Materiality – Decay

1. Prospektion

Der vorliegende Beitrag versteht sich – im wörtlichen wie übertragenen¹ Sinne – als archäologische Ausgrabung: Ausgegraben werden nicht nur (religiöse) Dinge² auf Halde II in Buchenwald, sondern ‚ans Licht befördert‘ werden auch die mit ihnen transportierten Ideen, Bedeutungen, Erinnerungen und damit einhergehenden Praktiken.³ Es geht also nicht nur um Objekte an sich, sondern auch um die an diesen Gegenständen anhaftenden Performanzen. Das Ausgrabungs- und damit Lernfeld eines solchen ‚Tells‘⁴ (vgl. Abb. 1), also eines (religiösen) Kulturschutthügels, reicht im vorliegenden ‚Grabungsschnitt‘⁵ von der Gegenwart bis in die Zeit nationalsozialistischer Konzentrationslager. Ziel ist es, das in mehr als 90 Jahrzehnten entstandene Interaktionsnetz von (religiösen) Dingen der Lager und die Verwobenheit von Grabenden/Lernenden darin transparent zu machen, um das Potential für Erinnerungslernen herauszuarbeiten. Weil Lernende während ihrer Tätigkeit selbst Spuren auf dem ‚Tell‘ hinterlassen, geht es keineswegs nur darum, dass sie (religiöse) Dinge hervorholen und historisch einordnen. Der religionsdidaktische Fokus liegt vielmehr auf der Reflexion des eigenen Gewordenseins und Handelns auf den Fundamenten dieser Artefakte und der Sichtbarmachung ihrer Praxen.⁶ Die ‚Forschungsgrabung‘ kann somit einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Herausforderungen eines sich im Prozess der Transformation befindenden Erinnerungslernens⁷ leisten. Als solche zielt sie nicht nur darauf, Vergangenheit zu erschließen, sondern auch selbstreflexiv gegenwarts- und zukunftsrelevante Identitäten zu konstruieren, „um analoge Mechanismen der Demütigung, Ausgrenzung, des Hasses und der Gewalt zwischen Volksgruppen verstehen, kritisch bewerten und im Idealfall bekämpfen zu können.“⁸ Zwischen einer kognitiven Holocaust-Education (Gefahr der Distanzierung ohne Involvierung) und einem emotionalen Erinnerungslernen (Gefahr der

1 Die (keineswegs nur) metaphorische Übertragung der archäologischen und damit stratigraphischen Methode auf Erinnerungskultur findet sich in Bezug auf Erinnerungsorte bereits bei ASSMANN, Aleida: Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention, München: C.H. Beck 2020, 109 [Hervorhebung durch F. E.-R.]: „In Deutschland geht der Impuls zu (...) lokalen Initiativen unmittelbar von konkreten Orten aus, deren historische Schichten von den Bewohnern nach und nach wiederentdeckt und freigelegt wurden“.

2 Vgl. zur begrifflichen Unschärfe materieller Dinge den Überblick bei HELBLING, Dominik: Religion durch materiale Kultur erschliessen. Ein Beitrag zur Didaktik religionsbezogener Objekte, in: Zeitschrift für Religionskunde – Revue de didactique des sciences des religions 10 (2022) 57–70, 58.

3 Vgl. FOUCAULT, Michel: Archäologie des Wissens, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973 (= stw 356).

4 Vgl. VIEWEGER, Dieter: Art. Tell, in: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wibilex.de), 2006.

5 Der Terminus ‚Grabungsschnitt‘ bezeichnet in der Archäologie eine abgegrenzte Fläche und dient der erleichterten Dokumentation.

6 Der vorliegende Beitrag ist somit nur ein erster, hermeneutischer Aufschlag eines religionsdidaktisch-ethnographischen Forschungsprojekts, das auf die Analyse eben solcher Reflexionsgeschehen angelegt ist.

7 Vgl. BOSCHKI, Reinhold: Art. Erinnerung/Erinnerungslernen, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015. DOI: <https://doi.org/10.23768/wirelex.ErinnerungErinnerungslernen.100048>.

8 EBD.

Überwältigung),⁹ die nicht gegeneinander auszuspielen, sondern miteinander zu verschränken sind, wird die Transformation der Erinnerungskultur aktuell herausgefordert durch das allmähliche Verstummen der Zeitzeugen und -zeuginnen, veränderte Perspektiven der 4. und 5. Generation, Migrationserfahrungen,¹⁰ ostdeutsche Erfahrungen aus zwei Diktaturen¹¹ und die Digitalisierung und Medialität von Erinnerungsträgern.¹² In dieser Liste spiegeln sich auch die empirischen Forschungen der letzten Jahre wider, die in der Geschichts- und Religionsdidaktik unternommen wurden.¹³ Was in dieser Liste noch zu ergänzen wäre, ist der Umgang mit verfallenden Artefakten und daraus folgend die selbstkritische Frage nach dem Umgang mit Dingen als sogenannten ‚authentischen‘ Erinnerungsträgern. Denn insbesondere für Praktiken mit und die Inszenierung solcher Dinge in Lehr-Lern-Prozessen des Erinnerns ergibt sich die Frage nach der eigenen „Komplizenschaft mit dem Medium“¹⁴. Bevor ein erster Entwurf einer ‚Archäologischen Religionsdidaktik‘ vorgestellt wird (vgl. Kap. 6), gilt es deshalb, der Frage des Zusammenhangs von Materialität und Authentizität im Kontext von Erinnerungskultur nachzugehen.

2. Träger von Authentizität

Authentizität wird in gegenwärtigen Diskursen zur Erinnerungskultur oft in historische Begründungszusammenhänge eingebunden und nicht selten als ein „Differenzbegriff [verstanden], [...] der immer auf Fragen nach [...] [dem] ‚Inauthentische[n]‘ Bezug nimmt“¹⁵. Ein solches Verständnis wird besonders gut an Trägern

-
- 9 Vgl. BOSCHKI, Reinhold / SCHLAG, Thomas: Art. Erinnerungslernen, empirisch, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2022. DOI: https://doi.org/10.23768/wirelex.Erinnerungslernen_empirisch.201030.
- 10 Veränderte Perspektiven der 4. und 5. Generation ergeben sich v. a. aufgrund des zeitlich bedingten Verlusts persönlicher Bezüge innerhalb der eigenen Familiengeschichte und/oder aufgrund von Migrationsbiographien mit eigenen und damit ganz anderen als den vom Nationalsozialismus bedingten Kriegs- und Fluchterfahrungen: „Die Gen Z ist befreit von dem Gefühl persönlicher Schuld“; Zugleich sensibilisiert sie die Beschäftigung mit dem Thema Nationalsozialismus „für gesellschaftliche Probleme – mit besonderem Augenmerk auf Rassismus“ und Fake News (AROLSON ARCHIVES STUDIE: Wie steht die Gen Z zur NS-Zeit?, in: <https://arolsen-archives.org/lernen-mitwirken/studie-gen-z-ns-zeit/> [abgerufen am 01.10.2024]).
- 11 Mit Aleida Assmann sei hier, entgegen rechts- oder linkspolitisch postulierter Erinnerungskonkurrenzen, zwischen „zwei unterschiedlichen Erinnerungsformen für die beiden deutschen Diktaturen“ unterschieden, die sie „Vergangenheitsbewahrung“ (Erinnerung an die Opfer des Holocaust) und „Vergangenheitsbewältigung“ (Erinnerung an die Opfer der DDR) nennt und die sie als nebeneinander-, nicht aber als gleichgestellt wissen will: „Zwischen der Erfahrung von Staatsterror und Genozid besteht eine eklatante erinnerungspolitische Asymmetrie“ (ASSMANN 2020 [Anm. 1], 122). Haben „gerade ostdeutsche junge Menschen einen noch höheren, persönlicheren und näheren Zugang zu NS-Geschichte“ wegen ihrer familiären „Erfahrungen mit zwei Extrem-Systemen“ (AROLSON ARCHIVES STUDIE [Anm. 10]), dann gilt es, das sich hier auftuende Potenzial und Desiderat in Transformationsforschungen (vgl. BOSCHKI/SCHLAG 2022 [Anm. 9]) zu berücksichtigen – gerade angesichts drohender Vereinnahmungen in einer (keineswegs nur in Ostdeutschland vorherrschenden) Konjunktur demokratiefeindlicher Strömungen.
- 12 Vgl. BOSCHKI/SCHLAG 2022 [Anm. 9]; FORSCHUNGSGRUPPE REMEMBER (Stefan Altmeyer u. a.): Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse, Stuttgart: Kohlhammer 2020, 11–30.
- 13 Vgl. die Übersicht zum Forschungsstand bei BOSCHKI/SCHLAG 2022 [Anm. 9].
- 14 BUCHENHORST, Ralph: Ding und Gedenken. Materialität und Authentizität in Erinnerungskulturen, in: KALTHOFF, Herbert / CRESS, Torsten / RÖHL, Tobias (Hg.): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften, Paderborn: Wilhelm Fink 2016, 153–169, 154.
- 15 SAUPE, Achim: Art. Authentizität, in: SAMIDA, Stefanie / EGGERT, Manfred K. H. / HAHN, Hans Peter (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen, Stuttgart: Metzler 2014, 180–184, 181.

von Authentizität einsichtig. Ralph Buchenhorst nennt hier Körper, Orte und Gegenstände,¹⁶ wobei der Fokus nun auf Letzterem liegt:

Besonders Gedenkstätten legen großen Wert darauf, ‚authentische‘ Orte und Objekte zu präsentieren: Das Versteck Anne Franks z. B. kann möglichst originalgetreu analog in Amsterdam wie virtuell¹⁷ begangen werden. Überreste, Relikte und Spuren, also „die Anmutungsqualität der Gedenkstätte als authentische[n] Ort [entscheidet nicht nur im Analogen, sondern auch im Digitalen] über den Grad der affektiven Aufmerksamkeit“¹⁸. Hier zeigt sich bereits die enge Verwiesenheit von Orten und Dingen, die sich gegenseitig erschließen und insbesondere über Erfahrungen des Alltäglichen Authentizitätskonstituierung stiften wollen.¹⁹ Dingen wird der auratische Wert zugesprochen, ‚dabei gewesen‘ zu sein und deshalb eine „gegenständliche[] Beweiskraft“²⁰ zu besitzen. So wie in Gen 4,10f das Blut Abels den Erdboden tränkt, der Kain als Ding und Ort schreiend entlarvt, werden „authentische Objekt[e] als Widerstandslinie gegen die Auslöschung lebendiger Erinnerung [...] identifiziert“²¹: „Nichts scheint im Bereich der Repräsentation des kollektiven Verbrechens oder Leidens authentischer zu sein, als der Gegenstand, an dem die Gewalt physische Spuren hinterlassen hat.“²² Das gilt im Fokus religionsdidaktischen Interesses am Erinnerungslernen auch für religiöse Objekte, die gläubige, hoffnungsvolle Praktiken trotz und/oder wegen allen Leidens im Konzentrationslager²³ sichtbar machen und – soll Welterschließung²⁴ umfassend gelingen – einer *religious literacy* bedürfen: Zur Weltbegegnung reicht es aufgrund der Mehrdimensionalität von Dingen, wie dem in diesem Beitrag noch genauer in den Blick zu nehmenden Ausgrabungsstein (vgl. Kap. 6), eben nicht nur nach seinen technischen Daten wie Gewicht oder Höhe (*kognitiv-instrumentelle Rationalität*), nach Gestaltungsmerkmalen wie der Form oder

16 Vgl. BUCHENHORST 2016 [Anm. 14], 157.

17 Vgl. anne frank haus, in: <https://www.annefrank.org/de/anne-frank/das-hinterhaus/zimmer-anne-fritz/> [abgerufen am 01.10.2024]. Den Hinweis verdanke ich Theresia Witt.

18 UHL, Heidemarie: Orte und Lebenszeugnisse. ‚Authentizität‘ als Schlüsselkonzept in der Vermittlung der NS-Verfolgungs- und Vernichtungspolitik, in: RÖSSNER, Michael / UHL, Heidemarie (Hg.): Renaissance der Authentizität? Über die neue Sehnsucht nach dem Ursprünglichen, Bielefeld: transcript 2012, 257–284, 273.

19 An der Wand in Annes digitalem wie auch analogen Zimmer finden sich „Bilder von Landschaften, Filmstars“, um „es ein bisschen freundlicher zu gestalten“ (<https://www.annefrank.org/de/anne-frank/das-hinterhaus/zimmer-anne-fritz/> [abgerufen am 01.10.2024]). Weitere dingliche Authentizitätsmarker des Zimmers sind z. B. Annes rote Wildlederschuhe, die wie die anderen Artefakte, mit Tagebucheinträgen Annes belegt werden.

20 Vgl. BUCHENHORST 2016 [Anm. 14], 153.

21 EBD., 154.

22 EBD., 156.

23 Vgl. die Beiträge des Sammelbands: Religiöse Praxis in Konzentrationslagern und anderen NS-Haftstätten, hg. v. d. Stiftung Hamburger Gedenkstätten und Lernorte zur Erinnerung an die Opfer der NS-Verbrechen in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft der KZ-Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland, Göttingen: Wallstein 2021.

24 Vgl. PEMSEL-MAIER, Sabine: Religion – eine unverzichtbare Weise der Weltbegegnung. Zur Notwendigkeit von religiöser Bildung und schulischem Religionsunterricht, in: IRP-Impulse 1 (2016), 27–31.

Gravur (*ästhetisch-expressive Rationalität*) oder nach Vorgaben, welche die Handhabung mit diesem Artefakt je regeln (*normativ-evaluative Rationalität*), zu fragen. Unverzichtbarer Modus der Wirklichkeitserschließung ist auch die Frage nach dem hinter dem Gebetsding liegenden verborgenen Gott, der in der gelebten Religiosität aufscheint und Garant der Würde des Betenden ist (*konstitutive Rationalität*).

Geschichte religiöser Praxis kann mit solchen Objekten ‚von unten‘ geschrieben werden, sodass die „gewöhnlich unterrepräsentierte Perspektive“²⁵ auf persönliche Alltagsreligiosität und ihre Erinnerung in kollektives Gedenken integriert werden. Entscheidend für Annäherungen an materiale Bedingungen der Erinnerung jedoch ist, dass das Heraustreten der Dinge aus dem Privaten *gemacht* ist, ebenso wie die Bedeutung ihres Verlusts: Denn erst „ihr Eintreten in den institutionalisierten Erinnerungsdiskurs, macht es möglich, ihre Funktion zugleich zu aktivieren und zu kritisieren.“²⁶ Dieses hermeneutische Problem gilt es, in methodischer Perspektive auch für die beabsichtigte Forschungspraxis, die aus Dingen etwas macht, was sie ohne diesen Zugriff nicht wären, kritisch mitzudenken.²⁷ Es geht auch hier also um die Frage bzw. Infragestellung von Authentizität: Kann/darf durch die Fokussierung auf (religiöse) Dinge Erinnerung gemacht und in einem zweiten Schritt auch noch reflektiert werden?

3. Immaterialität als Authentizitätskritik

Künstlerische Formen der Erinnerungskultur tendieren in skeptischer Abgrenzung zu einer möglichen ‚Fetischisierung‘²⁸ von Körpern, Orten oder Dingen deshalb zu „entleerten Räumen“²⁹. Ein Beispiel solcher Authentizitätskritik ist Daniel Libeskind's Architektorentwurf des Jüdischen Museums in Berlin, das treffend mit den Begriffen „Performativität, Traumabewältigung, Verweigerung ding- und formhafter Repräsentation und Zwischenräumlichkeit“³⁰ beschrieben werden kann. Hintergrund dieser Verweigerung ist die Vorstellung, dass „kein Material und keine spezifische, aus der Kreativität nur eines einzelnen Individuums erwachsene Form [...] in der Lage [sei], für den aktiven Vollzug des kollektiven

25 Vgl. BUCHENHORST 2016 [Anm. 14], 158.

26 EBD., 159.

27 Vgl. BRÄUNLEIN, Peter J.: Interpretation von Zeugnissen materialer Kultur. Ku, ein hawaiianischer Gott in Göttingen, in: KURTH, Stefan / LEHMANN, Karsten (Hg.): Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft, Wiesbaden: VS 2011, 43–70, 45; ROGGENKAMP, Antje / KELLER, Sonja: Artefakte, Objekte, Räume. Praxeologische Zugänge in Praktischer Theologie und Religionspädagogik, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 118/2 (2021) 241–265, 245.

28 Vgl. zum „Konstrukt des ‚Fetischismus‘“ (BRÄUNLEIN 2011 [Anm. 27], 49) die religionswissenschaftliche Nachzeichnung der Genese dieses wirksamen, aber problematischen Konzepts.

29 BUCHENHORST 2016 [Anm. 14], 155.

30 EBD.

Bewusstseins eine Stellvertreterfunktion zu übernehmen.“³¹ Die ‚eigene Komplizenschaft mit den Medien‘³² wird in Entwürfen wie diesem aufgrund ihrer partizipativen Anlage hinterfragt, um damit einhergehende hegemoniale Strukturen aufzudecken und um „selbstreflexiv die *Vorstellung des Authentischen* aus[zu] hebeln“³³. Hier verbirgt sich die Auffassung, „dass Erinnerung – und erst recht die an die Shoah – in keinem Material und in keiner spezifischen Form konserviert werden kann, wenn sie lebendig bleiben soll“³⁴. Verbietet sich angesichts dieses berechtigten Einwands von Seiten der Kunst gegen Authentizität beanspruchende Materialitäten für Erinnerungslernen der Bezug zum Dinglichen? Dass gerade eine vermittelnde Position, in der Materialität und Immaterialität aufeinander verweisen, Potenzial für Erinnerungslernen birgt, wird am folgenden Beispiel des Warschauer Ghettos aufgezeigt.

4. (Im-)Materielle Verwiesenheit

Jacek Leociak und Barabara Engelking haben einen historischen Guide geschrieben, in dem das Warschauer Ghetto „nicht länger nur auf symbolische Art Präsenz [findet], sondern zunehmend auch in materieller Form“³⁵. Über den Ort, den es nicht mehr gibt, auf dessen Fundamenten das Wohnviertel Muranów erbaut wurde und der dort bei jeden Bauarbeiten Bruchstücke zutage fördert, sagt Leociak:

„Der Nachhall des Ghettos ist ein paradoxes Erleben. Es macht die Gegenwart zu einer leeren Wüste und bringt Spuren aus der Nichtexistenz ans Tageslicht, zerrt sie unter Bergen an Ignoranz, Gleichgültigkeit, Vergessen, Unwissenheit hervor. Die Erfahrung wird von einer besonderen Öffnung oder Erweiterung des Sehens begleitet, einer Dopplung der Perspektive. Hier beginne ich das zu sehen, was ich nicht zu sehen vermag (ein in der Vorstellung wiederauferstandenes Ghetto); und zur gleichen Zeit vermag ich das, was ich eigentlich sehe, nicht länger zu sehen (die Realität des Hier und Jetzt).“³⁶

Über „die Postmoderne, die Hoffnung auf die Macht der Kritik und das Vermächtnis des Holocaust“³⁷ resümiert er: „Unser Interesse ist nicht länger so

31 EBD., 155f.

32 Vgl. Anm. 14.

33 BUCHENHORST 2016 [Anm. 14], 161. [Hervorhebung durch F. E.-R.]

34 EBD.

35 RYPSOŃ, Piotr: In materieller Form – nach dem Holocaust (27.12.2023), in: <https://www.nsdoku.de/magazin/materializing> [abgerufen am 01.10.2024].

36 EBD. in Rückbezug auf: LEOCIĄK, Jacek: ‚Boże, gdzie jest Geśia?‘, in: www.dwutygodnik.com [abgerufen am 01.10.2024]. Die deutsche Übersetzung wurde von RYPSOŃ [Anm. 35] übernommen.

37 RYPSOŃ 2023 [Anm. 35].

sehr auf das gerichtet, was nicht mehr da ist, sondern auf das, was noch ist“³⁸, was verfällt und damit transformiert wird. Erinnerung wird also gemacht in der „Dialektik der (Im-)Materialität [...] [.] im Zwischen von Ding, Speicherungsformen und Performativität“ und sie bedarf der ständigen Bewusstmachung ihres Gemachtseins, damit sie weder zu „materialtreuer Observation“ noch zur „Leere tendierender Abstraktion“³⁹ verkommt. Authentizität ist in dieser Perspektive ein kulturspezifisches Produkt. Sie wird durch objektivierende Zuschreibung erzeugt, und zwar „unabhängig von Herstellungs- und Gebrauchsgeschichte“⁴⁰: „Authenticity is not about factuality or reality. It is about authority.“⁴¹ Zuschreibung wiederum wird von jenem Zeitpunkt begrenzt, an dem „sich soziale und kulturelle Kontexte der Autorisierung“⁴² verschieben.

Für ein Lernen in Auseinandersetzung mit religiösen Erinnerungsdingen ergibt sich also ein Forschungsfeld im Spannungsverhältnis individueller und kollektiver Authentizitäten und deren jeweiligen Illustrationen, in dem auch eigene „Forschungsinteressen und Darstellungsstrategien“⁴³ transparent gemacht werden müssen. Werden religiöse Erinnerungsdinge folgend in den theo- und archäologischen Fokus gestellt, so geht es nicht um eine materielle Neuauflage der ‚Leichenbergpädagogik‘, also eine anonymisierende Inszenierung der Vielzahl an Dingen von ermordeten Menschen, die als Belege auf Betroffenheit zielen sollen. Vielmehr wird ein Lernen in Netz (im-)materieller Verwiesenheit, die insbesondere in Verfalls- und Transformationsprozessen einsichtig werden kann, angezielt. Ebendies kann der vorgelegte Entwurf einer ‚Archäologischen Religionsdidaktik‘ leisten, weil darin eine

„archäologische[n] Sichtweise [eingeübt wird, die] [...] nicht nur einen analytisch-deskriptiven sondern auch einen normativen Gehalt [hat]. Es geht dabei nicht mehr um die heikle Beschwörung der Aura eines ‚authentischen Ortes‘ [oder Dinges], sondern um ein Bewusstwerden über die Art, wie und warum Menschen und Dinge Orte und Räume performativ bilden, welche Bezüge und

-
- 38 DOMAŃSKA, Ewa / LEOCIĄK, Jacek: O zmięczeniu postmodernizmu, krytycznej nadziei i o tym, co nam zostawiła Zagłada. z Ewą Domańską rozmawia Jacek Leociak, in: Zagłada Żydów. Studia i Materiały 7 (2011), 507–517, 513. Die deutsche Übersetzung wurde von RYPSON [Anm. 35] übernommen.
- 39 BUCHENHORST 2016 [Anm. 14], 167.
- 40 SAUPE 2014 [Anm. 15], 182.
- 41 CREW, Spencer R. / SIMS, James E.: Locating authenticity. Fragments of a dialog, in: LAVINE, Steven / KARP, Ivan (Hg.): Exhibition cultures. The Poetics and Politics of Museum Display, Washington: Smithsonian Inst. Press 1991, 159–175, 163.
- 42 SAUPE 2014 [Anm. 15], 182.
- 43 EBD. Meine eigenen Forschungsinteressen sind biographisch mit archäologischen und theologischen Studien und Arbeitstätigkeiten ausweisbar. Gleiches gilt für mein mit literarischen und popkulturellen Quellen erprobtes Forschungsinteresse an wirkungsgeschichtlichen Netzen. Die Darstellungsstrategie im Format eines Peer-Review-Artikels entspricht der Wahrung des Wissenschaftssystems.

Relationen sie dabei herstellen und in welche Beziehung sie nicht nur zu Vergangenheitem, sondern auch zu Gegenwärtigem treten wollen.“⁴⁴

Bevor dieser Entwurf dargestellt wird, sollen in einer religionsdidaktischen Vergegenwärtigung Anfragen und Chancen einer solch materialitätssensiblen Didaktik grundgelegt werden.

5. Materialitätssensible Religionsdidaktik

5.1 Praxistheoretische Grundlegung

Eine ‚Archäologische Religionsdidaktik‘, welche Dingen und den an sie anschließenden Handlungen einen größeren Eigenwert zumisst, verstehe ich als praxistheoretisch grundgelegt: Denn „Grundeinsicht der gegenwärtigen Religionspädagogik“ ist es, dass Theorie und Praxis, Wahrnehmung und Handlung „in einem dialektischen Verhältnis“⁴⁵ verstanden werden. Soziales entsteht – so die handlungstheoretische Lesart – an den Orten der Praktiken, die regelmäßig und über Wiederholungen in einem bestimmten Netz (hier des Erinnerungslernens) miteinander verbunden sind. Religionsdidaktisch folgenreich ist, dass mit dieser Brille auf „strukturelle[...] Bedingungen didaktischen Handelns aufmerksam [ge]macht [werden kann:] [...] Keine didaktische Initiative beginnt je neu; sie steht bereits je schon im Raum gegebener Praktiken, lässt sich von ihnen beeinflussen, schöpft aus ihnen, entwickelt sie fort“⁴⁶. Für die religionsdidaktische Forschung sind zwei Grundannahmen irritierend:

„Praxistheorien weisen ein rationalistisches Verständnis des Handelns zurück. Im Unterschied zu Modellen, die von den Intentionen der (bewusst) Handelnden ausgehen, betonen Praxistheorien die Nicht-Bewusstheit, Körperlichkeit, Materialität und Räumlichkeit des Handelns.

Empirische Untersuchungen, die praxistheoretisch inspiriert sind, bringen analytisches Reflexionswissen hervor, kein normatives Handlungswissen. [...] [Dieses kann] aber auch wieder Basis für normative Überlegungen werden.“⁴⁷

Der in solchen Reflexionen vorgenommene Perspektivwechsel referiert auf die Akteur-Netzwerk-Theorie (folgend: ANT) Bruno Latours. Sie „zeichnet sich durch

44 HIRTE, Ronald: Dinge als Zeugnisse des Vergangenen in: GRYGLEWSKI, Elke u. a. (Hg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Berlin: Metropol 2015, 207–220, 218.

45 GRÜMME, Bernhard: Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg i. Br.: Herder 2021, 46.

46 EBD., 47.

47 BÜTTNER, Gerhard u. a.: Vom radikalen Konstruktivismus zur Praxistheorie. Zur Frage des Umgangs mit Kontingenz im Religionsunterricht, in: DIES. (Hg.): Praxis des RU, Babenhausen: Lusa 2019 (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Religion lernen 10), 7–17, 11f.

die Ausweitung des Begriffs des Sozialen und ihre Fokussierung heterogener Mensch-Artefakt-Konstellationen aus⁴⁸: Handlung wird nicht mehr nur auf menschliche Akteure beschränkt, sondern auch fiktionalen und unbelebten Entitäten zugerechnet. Damit wird sie „von der Kategorie Intention gelöst“ und „als verteilte Kompetenz verstanden“⁴⁹. Es geht darin also nicht mehr um den Konnex von Ursache und Wirkung, sondern um den von vielfältigen Relationen. In der Analyse kann der Fokus deshalb auf Verbindungen der Vergangenheit oder auf Dingen liegen, die Teil des Netzwerks sind und empirisch verfolgt werden müssen, weil sie „eine Differenz in der Kette von Verbindungen einführen und eine Auswirkung auf andere Entitäten haben“⁵⁰. Unterschieden wird also nicht mehr zwischen Subjekten und Objekten, sondern nur noch zwischen spezifischen Qualitäten aller beteiligten Entitäten, die in der Analyse gleichberechtigt, aber nicht gleichwertig sind.⁵¹ So können graduelle Differenzen statt dualistische Denkfikturen, bisher „übersehene Verbindungen“ oder „Verschiebungen von Praktiken“⁵² erfasst werden, auch in religionsdidaktischen Analysen des Erinnerungslernens.

5.2 Religionsdidaktische Anfragen

Bernhard Grümme weist in seiner ‚Praxeologie‘ jedoch auf „tiefgreifende[.] Schwierigkeiten [der] [...] grundlagentheoretischen Hintergrundannahmen“⁵³ der ANT hin:

1. Es komme zu einer „Deflationierung des Unterschieds zwischen Subjekt und Ding“⁵⁴, weil die „symmetrische Anthropologie“⁵⁵ zwischen Mensch und Sache nicht mehr unterscheide, was auch sprachliche Konsequenzen nach sich ziehe. Denn lediglich in der Beobachter-, nicht aber mehr in der Teilnehmer-Perspektive werde gesprochen, sodass Unterschiede eingeebnet würden, auch – und das ist elementar für Erinnerungslernen – „zwischen Tätern und Opfern“⁵⁶. Grümme folgert: „Gerechtigkeit, Moralität, Ethik lassen sich so

48 SCHÄFER, Hilmar: Konstruktivismus und Praxistheorie. Charakteristika einer praxeologischen Methodologie, in: BÜTTNER (2019) [Anm. 47], 19–29, 21.

49 EBD., 24.

50 EBD.

51 EBD., 26f.

52 Vgl. EBD., 28.

53 GRÜMME 2021 [Anm. 45], 53.

54 EBD.

55 EBD.

56 EBD., 54.

nicht ins rechte Verhältnis setzen. Es fehlt bei Latour eine normative Perspektive.“⁵⁷

2. Als zweite Schwierigkeit nennt Grümme die „Subjektschwäche“⁵⁸ (2) der ANT: Es gebe „kein Subjekt der Kritik, das sich von diesem Netzwerk distanzieren und es in der Kritik vor sich bringen“⁵⁹ könne. Weil das Subjekt „massiv geschwächt [werde] durch die Einbindung in die symmetrische Anthropologie“⁶⁰, folgten auch Konsequenzen für den Handlungsbegriff: „Er ist nicht mehr intentional normativ und intersubjektiv konturiert.“⁶¹ Religionspädagogische „Postulate subjekt-orientierter Bildung, einer Identität in universaler Solidarität und Gerechtigkeit“⁶² würden so unterlaufen.

5.3 Religionsdidaktische Chancen

Irritationen, die sich aus dem mit der ANT einhergehenden Perspektivwechsel ergeben, können für religionsdidaktische Forschungen erweiternd sein:

1. Denn Lerngeschehen können so „vielfältiger beobachtet werden“⁶³ als in ausschließlich akteurzentrierten Ansätzen, welche die „Mittel zur Bewerkstelligung eines Lernprozesses“⁶⁴ überdecken, indem sie ausschließlich oder hauptsächlich intentional handelnde Subjekte fokussieren.⁶⁵ Mit diesem „reduzierten Handlungsbegriff“⁶⁶ kann ein komplexerer Blick auf „graduelle [...] Differenzen, die jegliche Veränderung in einer Kette nach sich zieht“⁶⁷, gelingen.
2. Hinterfragt wird auch die Begrenzung auf semiotische und diskursanalytische Methoden:⁶⁸ Nichttextliche Praktiken und Gegenstände, die „je schon“ eine Rolle in Lerngeschehen hatten, erhalten nun „diese Bedeutung auf einer

57 EBD.

58 EBD.

59 EBD.

60 EBD., 55.

61 EBD.

62 EBD.

63 BÜTTNER u. a. [Anm. 47], 14.

64 ROGGENKAMP / KELLER 2021 [Anm. 27], 243.

65 Vgl. RÖHL, Tobias: Auffordern. Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichts, in: ALKEMEYER, Thomas / KALTHOFF, Herbert / RIEGER-LADICH, Markus (Hg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte, Weilerswist-Metternich: Velbrück 2015, 235–260; RÖHL, Tobias: Mit und gegen die Dinge lehren und lernen, in: BÜTTNER [Anm. 47], 30–41.

66 ALTMEYER, Stefan: Ist das alles? Die Dinge theologisch denken mit Bruno Latour, in: BOGNER, Daniel / SCHÜSSLER, Michael / BAUER, Christian (Hg.): Gott, Gaia und eine neue Gesellschaft. Theologie anders denken mit Bruno Latour (Religionswissenschaft 28), Bielefeld: transcript 2021, 29–46, 36.

67 SCHÄFER 2019 [Anm. 48], 24.

68 Vgl. ROGGENKAMP / KELLER 2021 [Anm. 27], 244.

theoretisch und didaktisch begründeten Basis [...] und werden analysierbar und [...] operationalisierbar⁶⁹. Damit einher geht auch die Chance, der zu Recht vorgebrachten Kritik der Religionswissenschaft, „ausschließlich [auf] Texte“⁷⁰ zu referieren und systematisch entmaterialisierte „Schreibtisch-Soteriologie[n]“⁷¹ zu entwerfen, konstruktiv zu begegnen, ohne jedoch selbst wieder „eigenwillige Abschottung[en] gegenüber [...] Theorieangebot[en]“⁷² zu tätigen.

3. Religionsdidaktisch hohes Potenzial bietet der „Umgang mit den Dingen, das Horchen auf ihre Aufforderungen und der Umgang mit ihnen in bestimmten Praktiken [...] [die] zum Lernort der Beziehung von Materialität und Transzendenz und damit von Sakramentalität“⁷³ werden. Stefan Altmeyer begründet seinen Entwurf einer ‚Religionsdidaktik der Dinge‘ deshalb in Rückbezug auf Leonardo Boffs ‚Kleine Sakramentenlehre‘: „Ein Ding, das erinnernd auf etwas hinweist, das verbindet und das uns auffordert, ist [...] nichts anders als ein Sakrament.“⁷⁴ Aufgabe einer solchen Didaktik sei es einerseits „so etwas wie ‚sakramentales Denken‘ anzubahnen, d.h. die Fähigkeit, ‚das Mehr in den Dingen‘ wahrzunehmen und zu artikulieren“⁷⁵. Andererseits kann ein „probeweise[s] Einnehmen der dezidiert christlichen Perspektive, die jene alltägliche Transzendenz der Dinge mit der Gegenwart Gottes in allen Dingen in Verbindung bringt“⁷⁶, eröffnet werden. Dinge sollen also nicht nur kognitiv rekonstruiert, sondern auch sinnlich erfasst werden können.⁷⁷

6. Archäologische Religionsdidaktik

6.1 Didaktischer Entwurf

Um religiöse Erinnerungsdinge als „Phänomene gerade in ihrer multiperspektivischen Realität“⁷⁸, in ihren uneindeutigen Zwischenzuständen in den Blick neh-

69 GRÜMME 2021 [Anm. 45], 53.

70 BRÄUNLEIN 2011 [Anm. 27], 47.

71 BRÄUNLEIN, Peter J.: Die materielle Seite des Religiösen. Perspektiven der Religionswissenschaft und Ethnologie, in: KARSTEIN, Uta / SCHMIDT-LUX, Thomas (Hg.): Architekturen und Artefakte. Zur Materialität des Religiösen, Wiesbaden: Springer 2017, 25–48, 28.

72 BRÄUNLEIN 2011 [Anm. 27], 47.

73 BÜTTNER 2019 [Anm. 47], 15.

74 ALTMEYER, Stefan: Tange me! Proben zu einer Religionsdidaktik der Dinge in fünf Stücken, in: BÜTTNER 2019 [Anm. 47], 42–52, 48 in Rückbezug auf BOFF, Leonardo: Kleine Sakramentenlehre, übers. v. Horst Goldstein, Ostfildern: Matthias Grünewald 182020.

75 ALTMEYER 2019 [Anm. 74], 49.

76 EBD.

77 Vgl. EBD., 50.

78 ALTMEYER 2021 [Anm. 66], 34.

men zu können, orientiert sich eine ‚Archäologische Religionsdidaktik‘ nicht nur an Latour, sondern auch am Multiproxy-Ansatz einer ‚Archäologie der Gegenwart‘⁷⁹: Ihre Aufgabe besteht darin, „dem Nachhall der Stimmen Ausgeschlossener nachzuspüren und ihnen wieder einen Klang zu geben“⁸⁰. Dazu werden mehrere Arten von Datenquellen, Analysemethoden und Ansätze unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen verbunden. Insbesondere ethnographische Anwege sind im unübersichtlichen „Fleckenteppich aus Zeitfenstern und Nachzeichnungen“⁸¹, diesem Erinnerungs-Tell von Relevanz, denn anvisiert wird nicht eine „zeitgeschichtliche, sondern eine gegenwartsdiagnostische Perspektive“⁸². Mit der darin eingeforderten, nie neutralen, sondern empathischen Positionalität⁸³ geht auch ihre gesellschaftliche Relevanz einher. Denn angestrebt wird, „aus materialer Perspektive unser Wissen und unsere Wahrnehmung [zu] hinterfragen, heraus[zu]fordern und [zu] erweitern, eigenständige Narrationen und Perspektiven [zu] entwickeln und so eine Wirkung [zu] entfalten.“⁸⁴ Weil „[m]aterielle Reste [nicht] sprechen, [...] nicht einmal leise“⁸⁵ flüstern, muss der „archäologische Befund [...] [von Lernenden] zum Sprechen gebracht werden“⁸⁶. Dieses Potenzial der uneindeutigen Dinge, „als beweissichernde Instanz gegen Tendenzen der Relativierung und Leugnung von NS-Verbrechen“⁸⁷ Zeugnis für Leid, aber auch Hoffnung der Betroffenen abzulegen, ist Aufgabe und Lernort konstruktivistischer Praxen:

„[Dinge] müssen interpretiert [...] werden [...]. Interpretationen lassen sich zuallererst aus den materiellen Hinterlassenschaften selbst ableiten, aus den Kontexten ihrer Ablagerung und Auffindung sowie ihrer Vergesellschaftung mit anderen Dingen. Zu diesen rein archäologischen Aspekten treten das Vorwissen und die Sichtweisen hinzu, die sich aus der Positionalität, der Situiertheit der Beobachter*innen ergeben.“⁸⁸

79 Vgl. VELING, Alexander: Archäologie der Gegenwart, in: Archäologische Informationen 43 (2020) 101–106; POLLOCK, Susan: Archäologie, Zeugenschaft und Counter-Forensics, in: JÜRGENS, Fritz / MÜLLER, Ulrich (Hg.): Archäologie der Moderne. Standpunkte und Perspektiven, Bonn: R. Habelt 2020, 271–287.

80 BERNBECK, Reinhard: Zwangsarbeit und ihr archäologischer Beleg. Von dinglicher Affordanz zu einer Hermeneutik des Verdachts, in: JÜRGENS, Fritz / MÜLLER, Ulrich (Hg.): Archäologie der Moderne. Standpunkte und Perspektiven, Bonn: R. Habelt 2020, 251–269, 253. Vgl. ferner aus dem gleichen Sammelband: KERSTING, Thomas: Archäologische Denkmalpflege an Objekten des 20. Jahrhunderts in Brandenburg, in: EBD., 221–250, 228 in Verweis auf Mats Roslund: „Dass unser Thema [...] ‚die Menschen sind und nicht die Töpfe‘ [...], ist schon oft betont worden“; HAUSMAIR, Barbara: „Vernichtungslandschaft Wüste“. Zur Materialität des NS-Terrors außerhalb des Lagerzauns, in: EBD., 333–369, 334.

81 BERNBECK 2020 [Anm. 80], 228.

82 VELING 2020 [Anm. 79], 104.

83 BERNBECK 2020 [Anm. 80], 254.

84 VELING 2020 [Anm. 79], 105.

85 POLLOCK 2020 [Anm. 79], 273.

86 KERSTING 2020 [Anm. 80], 224.

87 EBD., 230.

88 POLLOCK 2020 [Anm. 79], 273.

Ausgehend von Hanna Arendts Hinweis, „dass das Recht jeder Generation, die Geschichte neu zu schreiben, nicht gleichbedeutend ist mit dem Recht, Fakten neu zu erfinden, sondern diese entsprechend ihrer eigenen Perspektive umzuordnen“⁸⁹, fordert die Archäologin Susan Pollock hinsichtlich diskursiver Praxen die Prüfung der Quellen, der Argumentationslogik, des Standpunkts und des Framings. Erst wenn sich Wissensansprüche, auch die der Lernenden, in einer Öffentlichkeit bewährt haben, „können archäologische Überreste in Zeugen transformiert werden.“⁹⁰ Das ist umso bedeutender, als dass „die sogenannten ‚authentischen Orte‘ der NS-Diktatur, [...] [e]rgänzend und in Zukunft stellvertretend für die Zeitzeugen, von denen nur noch wenige leben, [...] das historische Geschehen anhand ihrer Materialität“⁹¹ beglaubigen und veranschaulichen können. Das jedoch heißt keinesfalls, dass die Leitlinie ‚doppelter Subjektorientierung‘⁹² des Erinnerungslernens missachtet wird, weil angenommen wird, dass Objekte Subjekte ablösen oder schwächen. Mit einem solchen Kurzschluss hätte man nicht nur Latour falsch verstanden, sondern auch das Subjekt wieder entmenschlicht, denn „[m]aterielle[...] Reste sind immer unmittelbar mit den Menschen und ihren Schicksalen verknüpft“⁹³. Sie dürfen also nicht gegen Subjekte binär ausgespielt werden. Wird im Erinnerungslernen zurecht betont, dass Erinnern Beziehung ist und dass Subjekte, sowohl in syn- wie in diachroner Hinsicht, nicht zu Objekten verdinglicht werden dürfen,⁹⁴ so heißt das nicht, dass Beziehungen zwischen Subjekten und Objekten ausgeblendet werden müssen. Das Gegenteil ist der Fall: „[M]aterielle Überreste [spielen] eine entscheidende und in vielerlei Hinsicht komplementäre Rolle zur Augenzeug*innenschaft“⁹⁵ und ermöglichen Lernenden „sinnlich-ästhetische Annäherung[en]“⁹⁶ an abstrakte Geschichte, die in der 4./5. Generation weder aus eigenen Erfahrungen noch aus dialogischen Begegnungen mit analogen Zeitzeugen und -zeuginnen gespeist werden können.

89 EBD., 277 in Rückbezug auf ARENDT, Hanna: Truth and Politics, in: DIES., Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought, New York: Penguin Publishing Group 1977, 227–264, 238f.

90 POLLOCK 2020 [Anm. 79], 277. Das gilt in kritisch-emanzipatorischer Perspektive auch für eine „Archäologische Religionsdidaktik“: Entgegen romantisierenden Archäologie-Vorstellungen sei ironisch auf TRAXLER, Hans: Die Wahrheit über Hänsel und Gretel. Die Dokumentation des Märchens der Brüder Grimm. Mit Fotografien von Peter von Tresckow und Wilkin H. Spitta, Stuttgart: Reclam 2007 (= Reclams Universal-Bibliothek 18495) verwiesen.

91 KERSTING 2020 [Anm. 80], 225. Vgl. HAUSMAIR, 2020 [Anm. 80], 333f.; POLLOCK 2020 [Anm. 79], 271f.

92 Vgl. DANNER, Sonja: Niemals Nummer – Immer Mensch. Erinnerungslernen im Religionsunterricht, Göttingen: V&R Unipress 2020 (= Evangelische Hochschulschriften Freiburg 9), 86–91, 131.

93 KERSTING 2020 [Anm. 80], 228.

94 Vgl. DANNER 2020 [Anm. 92], 88; 131.

95 POLLOCK 2020 [Anm. 79], 272.

96 HAUSMAIR, 2020 [Anm. 80], 334.

6.2 Objektbiographie eines Steins

Wie eine ‚Ausgrabung‘ einer Archäologischen Religionsdidaktik aussehen kann, wird an der Objektbiographie ein und desselben Steins⁹⁷ einsichtig. Lernende/ Ausgrabende⁹⁸ werden von dem Artefakt als Museums-, Forschungs-, Müll- und Gebets-Ding multiperspektivisch zur Reflexion herausgefordert. Das Artefakt gibt sich in seinen vier konsekutiven Seinsmodi zu bedenken und fordert zu Selbstverortung, -wahrnehmung und Handlung heraus, während Lernende die stratigraphische Methode anwenden:



Abb. 1: Archäologische Religionsdidaktik⁹⁹

6.2.1 Stratum I: Museumsdinge

Die Gedenkstätte Buchenwald bietet Workshops mit einem Fundstückkoffer an. Darin finden sich Gegenstände, die „auf dem Gelände der Gedenkstätte gefunden [wurden und die] [...] eine empathische Annäherung an die Menschen, die sie einst gefertigt oder besessen haben“¹⁰⁰, ermöglichen sollen. So auch ein besonderer Stein, bei dem es sich um einen „mobilen Grabstein“ handelt, der als religiöses Ding Erinnerungen transportiert. Fällt auf der Ebene dieses Stratums „der Blick auf die Innenperspektive [der Religion] [...] vollständig aus, bleibt eine ganze Welt von Perspektiven auf Religion und ihre ‚Dinge‘ unvollständig [...]. Religionspädagogik [...] [soll deshalb] auf diese Innenseite der Religion im öffentlichen Diskurs um religiöse Dinge immer wieder hin[...]weisen“¹⁰¹: Wie können solche

97 Der Stein ist einsehbar (Seite 4) unter: RÖTTELE, Hannah: Der Fundstückkoffer. Eine Spurensuche zum Hören, Sehen und Begreifen, in: <https://www.buchenwald.de/bildung/bildungsarbeit/workshops/fundstueck> [abgerufen am 01.10.2024].

98 Wie z. B. Schüler und Schülerinnen des Röntgen-Gymnasiums Remscheid: <https://roentgengymnasium.de/buchenwald-2024/> [abgerufen am 01.10.2024].

99 Eigene Darstellung.

100 RÖTTELE [ANM. 97].

101 SCHWILLUS, Harald: Religion ausstellen – religiöse Dinge machen Öffentlichkeit, in: Katechetische Blätter 142 (2017), 436–439, 437.

Inszenierungen gemacht werden? Sollen sie nicht mit der Musealisierung, die sie von ihren „vormaligen Kontexten“¹⁰² radikal trennt, zu bloßen „Objekte[n] eines bildungsbürgerlichen ‚Beschau-Rituals‘“¹⁰³ werden?

6.2.2 Stratum II: Forschungsdinge

Äußere Eigenschaften des Steins (Gewicht etc.) sind leicht zu beschreiben. Keine dieser Deskriptionen aber würde seiner spezifischen Objektbiographie gerecht werden. Lernpotential ergibt sich vielmehr aus der Selbstreflexion der eigenen Handlungen mit dem Ding:¹⁰⁴ Wie geht man mit einem Objekt um, das anderen heilig ist oder war? Welcher Umgang mit einem Artefakt, an dem ‚Blut klebt‘, ist angemessen? Welche Analysemethoden verletzen nicht zum wiederholten Male die Würde der damaligen Besitzer? Wie wird deren zweite Verobjektivierung verhindert? Haben sie nicht vielleicht sogar ein „Recht auf Intransparenz“?¹⁰⁵ oder „[s]chulden wir [ihnen] [...] zumindest die Möglichkeit, Zeugnis von [...] [seinem] Leid abzulegen?“¹⁰⁶ Ist die Hab- und Neugier von Archäologen und -loginnen akzeptabel?¹⁰⁷ (Religiöse) Erinnerungsdinge können, so kann resümiert werden, Selbst-Reflexionen anstoßen, sie schulen Aufmerksamkeit und Sprachfähigkeit.

6.2.3 Stratum III: Mülldinge

Dinge und ihre Bewertung wandeln sich, sie sind kontextabhängig und bringen unterschiedliche Zuschreibungen hervor. Religiöse Bedeutung haftet dem materiellen Träger Stein an und wurde auf Halde II zusammen mit dem Objekt in Müll verwandelt und damit entwertet. Solche respektlosen Praktiken der Zerstörung (sakraler) Dinge sind immer auch „ein Mittel der Abgrenzung oder Unterwerfung.“¹⁰⁸ Diskursleitend ist hier also die Frage: Werden religiöse Vorschriften im Umgang mit sakralen Dingen beachtet oder verletzt? Denn die Frage nach der Würde des Menschen wird auch an seinem Besitz, seinen heiligsten Dingen verhandelt (Menschenrechts- und Rassismuskritische Bildung). Die Ausgrabung

102 HENNING, Nina: Objektbiographien, in: SAMIDA / EGGERT / HAHN (2014) [Anm. 15], 234–237, 236.

103 BRÄUNLEIN, Peter J.: Ritualdinge, in: SAMIDA / EGGERT / HAHN (2014) [Anm. 15], 245–248, 248.

104 Dank gilt der Journalistin Nora Bauer für das gute Gespräch. In einer Folge ihres Podcast (‚Bruchstücke zu Ende denken. Ausgrabungen auf der Müllhalde von Buchenwald‘), die im Deutschlandfunk am Freitag, den 29.04.2011 ab 20:10 Uhr ausgestrahlt wurde, berichtete eine Studentin, dass sie während der Ausgrabung zu singen anfang, die Unangemessenheit dieses Handelns aber realisierte, als sie eine weinende Frau wahrnahm. Der deformierte Ort und seine Dinge imaginieren also hochgradig die damaligen Menschen (vgl. HIRTE 2015 [Anm. 44], 208).

105 POLLOCK 2020 [Anm. 79], 281.

106 EBD., 282.

107 Vgl. EBD., 281.

108 STOLLBERG-RILLINGER, Barbara: Macht und Dinge, in: SAMIDA / EGGERT / HAHN 2014 [Anm. 15], 85–88, 87.

unterbricht darüber hinaus den „Weg zur endgültigen Vergänglichkeit“¹⁰⁹: Müll wird in Erinnerung transformiert.

6.2.4 Stratum IV: Dinge religiöser Praxis

Auf Halde II „der Gedenkstätte fand eine Bochumer Schülerin einen [...] Obelisk-förmigen Stein aus Ruinen- oder Landschaftsmarmor“¹¹⁰. Als „mobilen Grabstein“¹¹¹ weist ihn „der unter einem Palmwedel [...] angebrachte Schriftzug, im Gedenken an meine Brüder: Lojze, gestorben 12. Februar 1943 in Renicci und Lovrenc, gestorben 11. Mai 1942 in Livolt' in slowenischer Sprache“¹¹² aus. Der Autor und Besitzer dieses Erinnerungsdinges war aufgrund des Kürzels ‚S.B.‘ im Archiv der Gedenkstätte recherchierbar: „Bernard Smrtnik, der im Alter von 19 Jahren [...] gemeinsam mit 500 anderen Gefangenen [...] am 22. Oktober 1943 als ‚politischer Jugoslave‘ aus Flossenbürg nach Buchenwald deportiert worden war, [...] [hatte im] Totengedenken an seine beiden Brüder [...] [dieses Erinnerungsding] herstellen und bis nach Buchenwald bringen können.“¹¹³ Dass Funde wie dieser außergewöhnlich sind und die meisten Objekt- und damit Personen-Biographien weder ermittelt¹¹⁴ noch narrativ eingeholt werden können, ist wesentlich für archäologische Annäherungen. Denn gerade die Anonymität der Dinge bezeugt doch auch die Enthumanisierungsversuche gegenüber den Häftlingen im Nationalsozialismus. Gleichwohl „haben dingliche Quellen aber den Vorteil, dass wir aus ihnen die Geschichte der Namenlosen erschließen können.“¹¹⁵ Beides in seiner Ambivalenz gehört wesentlich zu einer Archäologischen Religionsdidaktik, welche Fundamente des eigenen Gewordenseins genauso sichtbar macht wie ihre Zerstörung und damit hohes Potenzial hat, einen Beitrag zum Erinnerungslernen zu leisten.

7. Ein- und Aussichten

Eine ‚Archäologische Religionsdidaktik‘ bietet konstituierendes, performatives und semantisierendes Lernpotenzial.¹¹⁶ Denn „fragmentierte und verteilte Dinge“¹¹⁷ werden mittels stratigraphischer Methode in Beziehung gesetzt, sodass

109 HENNING 2014 [ANM. 103], 235.

110 HIRTE 2015 [Anm. 44], 214.

111 EBD., 215.

112 EBD., 214.

113 EBD., 214f.

114 Vgl. EBD., 215; POLLOCK 2020 [Anm. 79], 272.

115 BERNBECK 2020 [Anm. 80], 253.

116 Vgl. HIRTE 2015 [Anm. 44], 210f.

117 EBD., 210.

ein Wandel der Praxis mit Religion erkennbar und hinterfragbar werden kann. Raum wird nicht nur erkundet, sondern auch geschaffen, indem „verteilt, getrennt, verbunden, [...] [und] Positionen etabliert [werden], von denen aus wahrgenommen und kommuniziert werden kann“¹¹⁸. Dass es zu Zerstörungen und Manipulationen kommt, wenn historisch tiefer liegende Schichten erreicht werden sollen, ist elementarer Teil des angestrebten Reflexionsgeschehens. Denn Ziel ist nicht bloß die Erinnerung und damit Sichtbarmachung des und der Verdeckten, sondern auch die selbstkritische, stetige Aufgabe, das Unsichtbare mitzudenken.¹¹⁹

118 EBD.

119 Vgl. EBD.

Karin Peter

„Opfer“ – Strukturierung eines herausfordernden Lerngegenstands

Die Autorin

PD Dr. Karin Peter, Ass.-Prof. für Katechetik, Religionspädagogik und Religionsdidaktik, Institut für Praktische Theologie an der Katholisch-Theologischen Fakultät bzw. Institut für Fachdidaktik an der Fakultät für LehrerInnenbildung, Universität Innsbruck.

PD Dr. Karin Peter
Universität Innsbruck
Katholisch-Theologische Fakultät | Institut für Praktische Theologie
Fakultät für LehrerInnenbildung | Institut für Fachdidaktik
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6024-075X>
e-mail: karin.peter@uibk.ac.at



‚Opfer‘ – Strukturierung eines herausfordernden Lerngegenstands

Abstract

Für eine weiterführende Gestaltung von kompetenzorientierten Lernwegen zum schillernden Themenbereich ‚Opfer‘ ist eine differenzierte Strukturierung des Lerngegenstands erforderlich. Mit der Entwicklung eines Modellrahmens wird die Vielfalt an theologischen Konzepten zu diesem Thema sicht- und bearbeitbar gemacht. Dafür werden Opfermodelle aus dem theologischen Diskurs generiert, für den alltagsweltlichen Kontext weiterentwickelt und um Modelle, die sich aus Perspektiven juveniler Schüler*innen ergeben, erweitert. Damit ist ein Analyseinstrumentarium für gegenwärtige Schwerpunktsetzungen der Opferthematik in Theologie und Alltagswelt und eine Grundlage für didaktische Entscheidungen gegeben.

Schlagworte

Opfer – Lerngegenstand – Modell – Didaktik – Jugendliche

‚Opfer‘ – Structuring a challenging learning subject

Abstract

A differentiated structuring of the learning subject is necessary for the further design of competence-oriented learning paths on the diverse topic of ‚Opfer‘. By developing a model framework, the diversity of theological concepts on this topic is made visible and workable. For this purpose, models of Opfer are generated from the theological discourse, further developed for the everyday context and expanded to include models that arise from the perspectives of adolescent students. This provides an analytical tool for current emphases on the subject of ‚Opfer‘ in theology and everyday life and a basis for didactic decisions.

Keywords

sacrifice – victim – learning subject – model – didactic – adolescents

Es ist eine schwierige Sache mit der Opferthematik und der didaktischen Beschäftigung mit ihr – weil mit Opfer alltagsweltlich häufig in erster Linie lebenszerstörende Aspekte in Verbindung gebracht werden. Und doch legen sich Überlegungen hinsichtlich der Thematisierung und Bearbeitung als Lerngegenstand im Kontext religiöser Bildung nahe: Zum einen, weil die lebensverhindernden Aspekte nur die eine Seite der Medaille sind, der Opferthematik auch lebensermöglichende Perspektiven innewohnen und die hohe Ambivalenz eine Auseinandersetzung besonders dringlich erscheinen lässt. Zum anderen, weil diese Thematik sowohl im alltäglichen Leben als auch in der religiösen und theologischen Reflexion von Relevanz ist.

1. ‚Opfer‘ als schillerndes Thema

Im alltäglichen Leben begegnet ‚Opfer‘ nur schon als Schimpfwort unter Jugendlichen. Exemplarisch spiegelt sich dies in einem Rap von Bushido: „Wenn wir kommen, bist du Opfer tot“¹. ‚Opfer‘ wird in diesem Kontext im Sinn von ‚victima‘, einem passivischen Opfer, verwendet. Gemeint sind damit Menschen, die „auf der sozialen Leiter ganz unten stehen und auf die man somit ganz und gar verzichten kann.“² Paradoxerweise bringt der Status eines ‚victima‘ in der westlichen Welt aber auch Vorteile – zumindest moralischer Art – mit sich, weil er mit Aufmerksamkeit und Anerkennung einhergeht.³ Andererseits begegnet das Opfermotiv auch im Sinn von ‚sacrificium‘ als aktives Erbringen eines Opfers für jemand oder etwas anderes. In Literatur und Film ist es in diesem Sinn in vielfacher Weise – von ‚Star Wars‘ über ‚Terminator‘ bis ‚Titanic‘ – als Hingabe des eigenen Lebens für andere/s präsent. In diesen alltagsweltlich begegnenden begrifflichen Verwendungen und motivlichen Resonanzen kommen die zwei im Deutschen maßgeblichen Bedeutungsstränge in unterschiedlicher Weise zum Tragen: passives ‚Opfer-Sein‘ bzw. ‚Opfer-Werden‘ (im Sinn von ‚victima‘) sowie aktives ‚Opfer-Bringen‘ (im Sinn von ‚sacrificium‘).

Theologisch ist die Opferthematik ebenfalls sehr präsent. Sie kann zu den am wenigsten geklärten Ideen im Christentum gezählt werden.⁴ Und auch zu den am kontrovers diskutiertesten. Die Positionen im Diskurs liegen zwischen der

1 BUSHIDO: Wenn wir kommen, in: <https://www.youtube.com/watch?v=5ReSDbEJ9sQ> [abgerufen am 07.12.2024].

2 SCHLAG, Thomas: Kann man heute noch über Opfer sprechen? – Überlegungen zur religiösen Kommunikation mit Jugendlichen über ein unzeitgemäßes Thema, in: ACKLIN ZIMMERMANN, Béatrice / ANNEN, Franz (Hg.): Versöhnt durch den Opfertod Christi? Die christliche Sühnopfertheologie auf der Anklagebank, Zürich: Theologischer Verlag 2009, 179–195, 179.

3 Vgl. GIGLIOLI, Daniele: Die Opferfalle. Wie die Vergangenheit die Zukunft fesselt, Berlin: Matthes & Seitz 2016, v. a. 9; BREITENFELLNER, Kirstin: Wie können wir über Opfer reden?, Wien: Passagen Verlag 2018, v. a. 19.

4 Vgl. SPAEMANN, Robert: Einleitende Bemerkungen zum Opferbegriff, in: SCHENK, Richard (Hg.): Zur Theorie des Opfers. Ein interdisziplinäres Gespräch (= Collegium philosophicum 1), Stuttgart: Frommann-Holzboog 1995, 11–24, 21.

Forderung nach einer Abschaffung des Opfers als theologisches Konzept⁵ und dem Bemühen um eine Neuinterpretation und Rehabilitierung⁶. Es ist entsprechend „eine höchst umstrittene Kategorie“⁷, bei der die Fragen, ob „sich Jesu Tod als ein Opfer deuten“⁸ lässt oder ob „es im Christentum noch Opfer“⁹ gibt, höchst unterschiedlich beantwortet werden.

Die religionspädagogischen und religionsdidaktischen Auseinandersetzungen mit der Opferthematik fallen eher spärlich aus. Thomas Schlag formuliert in exemplarischer Weise als entscheidende Frage: „Kann man heute noch über Opfer sprechen?“¹⁰ Und man könnte ergänzen: Inwiefern stellt dies einen Mehrwert dar? Und welche Voraussetzungen sind dabei zu berücksichtigen?

Der Frage nach der „religiösen Kommunikation [...] über ein unzeitgemäßes Thema“¹¹ in einem religiösen Lernsetting wird in diesem Beitrag nachgegangen. Das Anliegen, einen (2) komplexen Lerngegenstand umfassend auszuloten, wird mittels einer Modell-Logik eingeholt. Die konkrete (3) Strukturierung der Opferthematik als Lerngegenstand erfolgt ausgehend sowohl von (3.1) theologischen Opferkonzepten als auch von (3.2) Erkenntnissen einer empirischen Studie zu den Opfervorstellungen Jugendlicher. Dies ist die Basis für das (4) Ausloten gegenwärtiger Schwerpunktsetzungen der Thematik in Theologie und Alltagswelt und bietet ein (5) Instrumentarium für das Abwägen unterschiedlicher Lern- und Bildungsziele sowie das Generieren von Lern- und Bildungsmöglichkeiten.

2. Modelle als Strukturierungsinstrumentarium

Die Ausdifferenzierung eines Lerngegenstands erfolgt im Horizont unterschiedlicher fachdidaktischer Zugänge auf unterschiedliche Weise. Im Rahmen des Forschungsformats ‚Fachdidaktische Entwicklungsforschung‘ ist für die Ausfaltung eines Lerngegenstands inklusive der Entwicklung von Perspektiven für mögliche Lern- und Bildungsziele nicht allein der (1) fachliche Hintergrund ausschlagge-

5 Vgl. exemplarisch: LIMBECK, Meinrad: Abschied vom Opfertod. Das Christentum neu denken, Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag 2012; STRIET, Magnus: Wenn Menschen einfach verzeihen können – warum nicht Gott? Opfertod im Christentum. Gespräch mit Sandra Stalinski (18.07.2021), in: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/opfertod-im-christentum-wenn-menschen-einfach-verzeihen-100.html> [abgerufen am 07.12.2024].

6 Vgl. exemplarisch: MOOSBRUGGER, Mathias: Die Rehabilitierung des Opfers. Zum Dialog zwischen René Girard und Raymund Schwager um die Angemessenheit der Rede vom Opfer im christlichen Kontext (= ITS 88), Innsbruck: Tyrolia 2014.

7 HOFFMANN, Veronika: Die Opfertgabe Jesu Christi, in: JANOWSKI, Bernd / HAMM, Berndt (Hg.): Geben und Nehmen (= JBTh 27), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2013, 295–320, 295; HOFFMANN, Veronika: Vor Gottes Angesicht treten. Zum Opfer in biblisch-christlicher Perspektive, in: WERBICK, Jürgen (Hg.): Sühne, Martyrium und Erlösung? Opfertgedanke und Glaubensgewissheit in Judentum, Christentum und Islam (= Beiträge zur komparativen Theologie 9), Paderborn u. a.: Schöningh 2013a, 51–71, 51.

8 Hoffmann 2013 [Anm. 7], 295; Hoffmann 2013a [Anm. 7], 51.

9 Hoffmann 2013 [Anm. 7], 295; Hoffmann 2013a [Anm. 7], 51.

10 SCHLAG 2009 [Anm. 2], 179.

11 EBD.

bend. Es finden auch (2) Erkenntnisse zu Zugängen von Schüler*innen Berücksichtigung.¹² Die Sichtweisen der Lernenden sind so bereits für die Strukturierung des Lerngegenstands – und nicht erst für die Entwicklung eines konkreten Unterrichtsdesigns – konstitutiv. Im Rahmen der Religionsdidaktik stellt dieser Anspruch allerdings eine Herausforderung dar, weil in vielen maßgeblichen Themenbereichen entsprechende empirische Studien und Erkenntnisse (nur) in überschaubarem Ausmaß vorliegen.¹³

Für die Strukturierung der Opferthematik unter der Berücksichtigung dieser Erkenntnisquellen erweist sich die Modell-Logik als weiterführend.¹⁴ Für die Arbeit mit Modellen sind die Abstraktion, die Bündelung und die Ordnung der vielfältigen Vorstellungen eines Phänomenbereichs charakteristisch. Mit jedem Modell wird eine „in sich plausible Struktur im Verständnis des Gegenstands“¹⁵ gefasst. Es ist jeweils eine bestimmte „strukturelle Figur“¹⁶ mit einer spezifischen Logik, die in Spannung zu anderen Modellen steht. Die Modelle zu einem Themenbereich bilden zusammen einen Modellrahmen, der die diskursive Ordnung zu diesem in umfassender Weise abdeckt. Mittels einer überschaubaren Anzahl von Modellen ist es so möglich, die Pluralität der Zugänge zum Themenbereich in differenzierter und zugleich handhabbarer Weise einzuholen und die Diskurse der verschiedenen Kontexte zumindest einigermaßen zu fassen. Den besonderen Reiz dieser Herangehensweise macht aus, dass die Modelle zur Opferthematik gleichermaßen aus wissenschaftlichen wie aus alltagsweltlichen Deutungen entwickelt werden; sowohl Zugänge, die in der theologischen Tradition präsent sind, als auch solche, die Schüler*innen einbringen, sind dafür relevant. Damit wird der Lerngegenstand in ausdifferenzierter Weise ausgelotet und bietet eine differenzierte Entscheidungsgrundlage für die Aktualisierung eines konkreten Unterrichtsdesigns nach den aktuell gegebenen kontextuellen Bedingungen und Anliegen der Verantwortlichen bzw. Beteiligten.

12 Vgl. HUSSMANN, Stephan u. a.: Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell, in: KOMOREK, Michael / PREDIGER, Susanne (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, Münster u. a.: Waxmann 2013, 25–42, 26, 31; GMOSE, Agnes / WEIRER, Wolfgang: Religionsbezogene Vorstellungen von Schüler:innen als Lernvoraussetzungen: Religionsdidaktische Perspektiven auf die Fachdidaktische Entwicklungsforschung, in: PETER, Karin (Hg.): Religiöse Vorstellungen von Schüler:innen erforschen. Grundlagen – Forschungsprojekte – Perspektiven (= REIN 60), Stuttgart: Kohlhammer 2024, 178–196.

13 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, in: DIES. (Hg.): Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 11–30, 24.

14 Vgl. BÜTTNER, Gerhard / REIS, Oliver: Modelle als Wege des Theologisierens. Religionsunterricht besser planen und durchführen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020.

15 EBD., 16, im Original kursiv gesetzt.

16 EBD., 17, im Original kursiv gesetzt.

3. Modellrahmen zum Lerngegenstand ‚Opfer‘

In Analogie zu verschiedenen thematischen Auslotungen eines Lerngegenstands, die von der Modell-Logik inspiriert sind und in denen diese mehr oder weniger systematisiert bzw. reflektiert zur Anwendung kommt¹⁷, wird in diesem Beitrag die umstrittene und herausfordernde Opferthematik bearbeitet.

3.1 Christlich-theologische Konzepte als Ausgangspunkt

Der christlich-theologische Diskurs um ‚Opfer‘ wird wesentlich ausgehend von Überlegungen zum Opfer Jesu geführt. Für eine Ordnung des Diskursfeldes in der Modell-Logik bieten die beiden im deutschsprachigen Raum entscheidenden Bedeutungsstränge – ‚sacrificium‘ und ‚victima‘ – entscheidende Orientierung. Sie korrelieren interessanterweise mit der für theologische Modellbildung häufig herangezogenen Leitunterscheidung von Immanenz und Transzendenz.

Modell Kriterien	Sacrificium für Transzendenz	Sacrificium der Transzendenz	Victima-Sacrificium-Transformation	Transzendentes Victima	Immanentes Victima
Opfer-Ausrichtung	Sacrificium-Orientierung	Sacrificium-Orientierung	Victima-Sacrificium-Orientierung	Victima-Orientierung	Victima-Orientierung
Transzendenz-Ausrichtung	Transzendenz-Betonung	Transzendenz geht zu auf Immanenz	Transzendenz kreuzt Immanenz	Transzendenz lässt sich ganz ein auf Immanenz	Immanenz-Betonung
Leitende Vorstellung	Tod Jesu (als ‚sacrificium‘) als Aufrechterhaltung der göttlichen Ordnung (Wiedergutmachung der Ehrverletzung Gottes)	Leben Jesu (als ‚sacrificium‘) als Gottes Hinwendung zu Menschen (und Jesu Antwort als ‚sacrificium‘), verdichtet im Tod am Kreuz	Aufdecken und Transformation Jesu von unvermeidbaren Opfern in der Geschichte (als ‚victima‘ durch ‚sacrificium‘)	(Mit-)Leiden Jesu und damit Gottes (als ‚victima‘)	Bruch mit Opfertheologie, weil Opfer nur erzwungen, ohne ‚erlösendes Moment‘ (als ‚victimae‘ und erzwungene ‚sacrificia‘)
Funktion	Wiederherstellung der Transzendenzbeziehung und Stabilisierung der göttlichen Ordnung bzw. Sozialstruktur	Stärkung bzw. Wiederherstellung der Transzendenzbeziehung; Überwindung aller kultureller Opferlogik	Transformation der Viktimisierungslogik	Bewältigungsmöglichkeit (u. Veränderung) von ‚Victima‘-Strukturen und -Situationen	Perpetuierung von Machtstrukturen und Ausbeutung Unterlegener
Verhältnis zu Opfer der Menschen	‚Imitatio‘ des ‚sacrificiums‘ Jesu: ‚Opfer‘ zur Tilgung eigener Sündenstrafen (bzw. bereits durch ‚sacrificium‘ Jesu erfolgte Erlösung)	Hineingenommen-Werden der Menschen in ‚sacrificium‘ Jesu	Hineingenommen-Werden der Menschen bzw. Ermöglichung der Teilhabe und Weiterführen des Aufdeckens und Überwindens unvermeidbarer Opferlogik	Solidarisches (Mit-)Leiden (als ‚victima‘) Jesu – und damit Gottes; Weiterführen dieses solidarischen Handelns	Opfertheologie als Ursache zur Legitimierung der Opferlogik [Kontrast zu christlicher Überzeugung und deshalb (notwendige) Überwindung]

Tab. 1: Christlich-theologische Opfermodelle

Das Opfermodell (1) ‚*Sacrificium für Transzendenz*‘ meint Opfer als ‚sacrificium‘ zugunsten einer transzendenten Größe. Es ist das im religionswissenschaftlichen Diskurs favorisierte Modell. Dabei wird ein Opfer als Tat zugunsten einer Gottheit verstanden, das sowohl die heilige Ordnung als auch die bestehende Sozialstruktur sichern und wahren soll.

¹⁷ Für einen Überblick der in einer solchen Logik verfassten thematischen Auseinandersetzungen von ‚Amos‘ bis ‚Zufall – Providentia‘ siehe Ebd., 275–277.

Innerhalb der christlichen Theologie finden sich wesentliche Züge des Modells ‚Sacrificium für Transzendenz‘ in ‚traditionellen‘ opfertheologischen Vorstellungen. Entscheidende Argumentationslinien werden dabei – nicht in allen Aspekten zurecht – mit der Satisfaktionslehre von Anselm von Canterbury in Verbindung gebracht.¹⁸ In dieser Logik bedeutet sündhaftes Verhalten des Menschen eine Verletzung der Ehre Gottes und der geschaffenen Ordnung. Eine entsprechende Wiedergutmachung muss einerseits vom sündigen Menschen, andererseits aufgrund der Schwere des Vergehens gegenüber dem Göttlichen von Gott selbst erbracht werden: also von einem „Gott-Mensch“¹⁹. Jesus als Gott-Mensch leistet mit seinem ungeschuldeten und freiwilligen Tod Satisfaktion. Von diesem Opfertod für Gott profitieren auch die Menschen durch die wiederhergestellte göttliche Ordnung und die damit einhergehende Sozialstruktur.

Obwohl Jesus das von den Menschen geforderte Opfer leistet, ergeben sich in der Theologie- und Frömmigkeitsgeschichte durch die Verbindung der Opfertheologie mit der Fegfeuer-, Ablass- und Bußlehre fatale Weiterentwicklungen: Wie Jesus mit seinem Opfer die Erbschuld der Menschen tilgt, so sollen die Menschen ihre persönlichen Sünden durch Opferhandlungen zugunsten Gott sühnen. In der Fortführung dieser Idee werden Leiden und persönliches Opfer zu einem privilegierten Ort der Begegnung mit Gott stilisiert.²⁰ Es sind so lebenszerstörerische Ideen, die mit dem Modell ‚Sacrificium für Transzendenz‘ in Zusammenhang gebracht werden und Auslöser für intensive theologische Diskussionen sind.

Im Modell (2) ‚*Sacrificium der Transzendenz*‘ wird gegenüber dem Opfermodell ‚Sacrificium für Transzendenz‘ die Aktionsrichtung geändert und das immanente Geschehen stärker berücksichtigt. Opfer ist hier ein ‚sacrificium‘, das eine transzendente Größe zugunsten der Menschen bringt. Entsprechend ist in diesem von der liberalen Theologie favorisierten Modell beim Opfer Jesu die Rolle Gottes nicht die eines Profiteurs, sondern eines Akteurs für die Menschen. Die göttliche Zuwendung zu den Menschen zeigt sich in Jesu Leben, in seiner Zuwendung und seinem Einsatz für andere. Dieser Einsatz verdichtet sich in der Bereitschaft Jesu, seine proexistente Haltung bis in den Tod hinein durchzuhalten: „Wenn man Jesu Tod einbettet in sein Wirken sonst, ihn dort zu- und einord-

18 Vgl. ANSELM VON CANTERBURY: *Cur deus homo*. Warum Gott Mensch geworden. Lateinisch und Deutsch. Übersetzt von Franciscus Salesius Schmitt OSB, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft ⁵1993. Weiterführende Rezeptionen bieten: GRESHAKE, Gisbert: Erlösung und Freiheit. Zur Neuinterpretation der Erlösungslehre Anselms von Canterbury in: *ThQ* 153 (1973), 323–345; GÄDE, Gerhard: Eine andere Barmherzigkeit. Zum Verständnis der Erlösungslehre Anselms von Canterbury (= *Bonner Dogmatische Studien* 3), Würzburg: Echter 1989.

19 ANSELM VON CANTERBURY 1993 [Anm. 18], II, 7 (99).

20 Vgl. MOOSBRUGGER, Mathias: ‚Denn wen der Herr liebt, den züchtigt er‘. Zur theologischen Entgiftung einer spirituellen Tradition, in: *Geist und Leben* 89/4 (2016) 397–405, 398.

net, kann man von einem Lebensopfer Jesu Christi sprechen.“²¹ Der Tod Jesu wird als Kristallisationspunkt der Zuwendung Gottes zu den Menschen, als ‚sacrificium‘ gesehen. Weil nicht das Kreuz Jesus, sondern Jesus „das Kreuz besiegt (Auferstehung), ist sein O[pfer] (sein Geben) ein unzerstörbarer, endgültiger Zugang z[ur] Gemeinschaft mit Gott“²².

Das Opfermodell ‚Sacrificium der Transzendenz‘ spiegelt sich im gesellschaftlich-kulturellen Raum in einem analogen Sinn in einem Gabeverständnis wider, das über die reine Reziprozität hinaus die Beziehung zwischen den an einem Opfer Beteiligten betont. Opfer wird als essenzieller und lebenskonstituierender Einsatz für andere gesehen. Jeglicher lebensermöglichende Einsatz für andere, gerade für Schwächere – auch das Engagement und die Sorge um Kinder –, kann in diesem Sinn verstanden werden.²³

(3) Im Modell ‚Victima-Sacrificium-Transformation‘ werden die beiden Opferbedeutungen ‚victima‘ und ‚sacrificium‘ in ausgewogener Weise berücksichtigt. Viktimisierungen innerhalb des immanenten Raums werden von einem der transzendenten Logik verpflichteten ‚sacrificium‘ gekreuzt und transformiert verstanden. In diesem in erster Linie von der Dramatischen Theologie stark gemachten Modell transformiert Jesus als passives Opfer die erlittene Erfahrung in ein Opfer als ‚sacrificium‘, ein aktives Opfer im Sinn der Hingabe. Jesu Tod ist „von außen gesehen das Ergebnis einer Viktimisierung, sein Sterben ist von innen her betrachtet ein Akt der Liebe, der Übergabe des Lebens an den Vater und ein Akt der radikalen Feindesliebe uns Menschen gegenüber.“ Dadurch wird die „Viktimisierung nicht ungeschehen gemacht, wohl aber verwandelt. [...] Christus gibt sich an seinen Vater hin (sacrificium) und nimmt in diese Hingabe all die Viktimisierungsvorgänge (all das vergossene Blut) hinein.“²⁴ Das Ausgeliefertsein gegenüber Feinden wird so in eine freiwillige ‚Auslieferung‘, eine Hinwendung an den göttlichen Vater, gewandelt gesehen.

Dem Modell ‚Victima-Sacrificium-Transformation‘ liegt wesentlich die Annahme von soziopsychologisch umfassend prägenden Viktimisierungszusammenhängen in der Welt zugrunde. Die für alles menschliche Zusammenleben bedeutende Viktimisierungslogik wird durch die Haltung der frei gewählten Hingabe Jesu

21 BERGER, Klaus: Wozu ist Jesus am Kreuz gestorben?, Stuttgart: Quell Verlag 1998, 103.

22 MENKE, Karl-Heinz: Art. Opfer. IV. Theologiegeschichtlich u[nd] systematisch-theologisch, in: LThK³ (1998) 1067–1069, 1069.

23 Vgl. ANGENENDT, Arnold: Die Revolution des geistigen Opfers. Blut – Sündenbock – Eucharistie, Freiburg i. Br. u. a.: Herder 2011, v. a. 119–124.

24 NIEWIADOMSKI, Józef: Victima versus sacrificium. Nuancen der spannungsreichen Beziehung von Liebe und Opfer, in: DERS.: Dramatische Figuren des Glaubens. Christlich glauben in den Herausforderungen von heute. Zur Emeritierung des Autors. Hrsg. v. MOOSBRUGGER, Mathias / PETER, Karin, Freiburg i. Br. u. a.: Herder 2019, 216–247, 242–243, ‚sacrificium‘ im Original kursiv gesetzt.

grundlegend aufgebrochen.²⁵ Weiterführend werden in diesem Modell aufgrund des Aufdeckens dieser Viktimisierungslogik alle Menschen als ermächtigt betrachtet, konkrete Viktimisierungszusammenhänge aufzudecken und zu transformieren. Ein ‚sacrificium‘ eines Menschen ist in diesem Sinn da gegeben, wo dieser inmitten „aller Verstrickung in Opferideologien und Opferrhetorik“²⁶ den „Mut findet, im Vertrauen auf Gott für die als richtig erkannte Entscheidung einzustehen und die Konsequenzen für die Entscheidung zu tragen“²⁷, also viktimisierende Einschränkungen und Beeinträchtigungen in Kauf zu nehmen.

Im Modell (4) ‚*Transzendentes Victima*‘ wird Opfer als Leiden einer transzendenten Größe im Sinn eines ‚*victima*‘ im Bereich der Immanenz verstanden. Im Opfer Jesu zeigt sich dabei vor allem die Bereitschaft Gottes, ganz in die Eigenlogik der Welt einzutauchen und sich in Solidarität mit marginalisierten Menschen zum Opfer machen zu lassen. Entscheidend für dieses Modell ist die vollumfängliche Solidarität Gottes in der Gestalt Jesu mit den Leidenden. Gemeint ist „nichts anderes als die provozierende und schockierende Form der Aussage, daß [sic] Gott solidarisch ist“²⁸ und „sich nicht nur in der Menschheit Christi, sondern in dessen trinitarischer Sendung ganz [...] treffen läßt [sic]“²⁹. Innerhalb der Theologie ist dieses Modell v. a. in kontextsensiblen Entwürfen wie der Befreiungstheologie vertreten. Aber auch in der Ausgestaltung trinitarischer Kreuzestheologie mittels eines Patripassionismus oder Patricompassionismus, die die Involvierung des göttlichen Vaters in das Leidensgeschehen stark machen, kommt es teils zum Tragen.

Dieses Modell geht mit der Aufmerksamkeit für viktimisierende Strukturen und die Menschen, die unter diesen leiden, einher. Die Bedeutung des Opfers Jesu wird im solidarischen Mitleiden Gottes mit viktimisierten Menschen gesehen, dem bereits eine Bewältigungs- und Veränderungsmöglichkeit von Viktimisierungen zugestanden wird. Damit verbunden ist der weiterführende Auftrag, sowohl Viktimisierungen als auch Möglichkeiten, diese zu bewältigen und zu überwinden, aufzuzeigen und sich mit in Not befindlichen Menschen solidarisch zu verhalten.

Im Modell (5) ‚*Immanentes Victima*‘ ist keine soteriologische Dimension gegeben. Es ist ganz im immanenten Bereich verankert, obwohl in der Rechtfertigung

25 Vgl. SCHWAGER, Raymund: Jesus im Heilsdrama. Entwurf einer biblischen Erlösungslehre (= ITS 29), Innsbruck: Tyrolia²1996, 237–240.

26 MIGGELBRINK, Ralf: Opfer. Systematische Theologie und die christliche Rezeption eines religionsgeschichtlichen Schlüsselbegriffs, in: Trierer Theologische Zeitschrift 112 (2003) 102–117, 117.

27 EBD.

28 SOBRINO, Jon: Christologie der Befreiung. Bd. 1, Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1998, 334.

29 BALTHASAR, Hans Urs von: Theodramatik III. Die Handlung, Einsiedeln: Johannes-Verlag 1980, 312.

bzw. Einforderung eines solchen Opfers durchaus mit Bezug auf transzendente Größen argumentiert wird. Gemeint ist eine Viktimisierung oder auch ein erzwungenes ‚sacrificium‘, das ganz zu Lasten des oder der Betreffenden geht, ohne dass daraus ein Erlösungsaspekt resultieren würde. Der Opfertod Jesu wird in diesem Modell als schreckliches, von Gott gefordertes Gewaltgeschehen gedeutet, in dem der Vater als sadistischer, kannibalistischer Akteur auftritt und der Sohn als masochistisches, in diesen Gewaltzusammenhang einsteigendes und diesem zustimmendes Gegenüber.³⁰

Im gesellschaftlich-kulturellen Kontext sind aufgezwungene und erlittene Viktimisierungsrealitäten verschiedener Form diesem Modell zuzuordnen. Dazu zählen personale gewaltvolle Übergriffe und strukturelle Einschränkungen, die Personen zu einem ‚victima‘ machen. Im kirchlichen Kontext gehen sie immer wieder mit Deutungen einher, die das Ertragen solcher Missbrauchstaten und Einschränkungen als Wert propagieren. Dazu gehören aber auch erwartete und aufgezwungene aktive Opfertaten für andere im Sinn eines ‚sacrificiums‘ – im Kontext der absoluten Idealisierung einer solchen Verhaltensweise. In beiden Fällen wird ein Opfer forciert, das dem Machterhalt der Herrschenden dient und die Lebensmöglichkeiten des Einzelnen verringert. Es ist eine Logik der Rechtfertigung ausbeuterischer und missbräuchlicher Taten Mächtiger, die furchtbare Auswirkungen für die Opfer hat.

Diesem Modell wird im christlich-theologischen Diskurs mit klarer Abgrenzung begegnet. Ins Treffen geführt werden eine „nekrophile[] Grundhaltung“³¹ sowie die damit einhergehende Perpetuierung und Legitimierung von unterdrückerischen Herrschaftsverhältnissen. Die Orientierung am Modell ‚Immanentes Victima‘ bedeutet einen grundlegenden Bruch mit der Opfertheologie, die im Widerspruch zu entscheidenden christlich-theologischen, lebensförderlichen Prinzipien gesehen wird.

Insgesamt kann die kontroverse christlich-theologische Auseinandersetzung um die Opferthematik als Debatte um ein maßgebliches Opfermodell rekonstruiert werden. Es wird deutlich, wie unterschiedlich mögliche Zugänge sind, aber auch, wo Überschneidungen und Differenzlinien liegen. Gerade hinsichtlich der Folgerungen der jeweiligen Modelle zeigt sich, dass die Unterscheidungen zwischen

30 Vgl. BLOCH, Ernst: Atheismus im Christentum. Zur Religion des Exodus und des Reichs, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1968, 218–225; SÖLLE, Dorothee: Leiden, Stuttgart: Kreuz Verlag 1973, 32–39; SCHOTTRUFF, Luise: Art. Kreuz. I. Feministische Kritik an Kreuzestheologien, in: GÖSSMANN, Elisabeth u. a. (Hg.): Wörterbuch der Feministischen Theologie, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1991, 226–227; SORGE, Helga: Wer leiden will muß lieben. Feministische Gedanken über die Liebe in der christlichen Vorstellung vom Gekreuzigten Gott, in: Feministische Studien 2/1 (1983) 54–69, v. a. 62–65.

31 STRAHM, Doris: Kann ein männlicher Erlöser Frauen befreien?, in: HÜBENER, Britta / MEESMANN, Hartmut (Hg.): Streitfall Feministische Theologie, Düsseldorf: Patmos 1993, 48–62, 53.

einem zu befürwortenden lebensförderlichen und einem abzulehnenden lebeenseinschränkenden Opfer – gerade bei Opfer im Sinn von ‚sacrificia‘ – diffizil sind.

3.2 Adaptierung und Weiterentwicklung auf Grundlage einer empirischen Studie

Die fünf aus dem christlich-theologischen Diskurs entwickelten Opfermodelle werden auf eine alltagsweltliche Kontextualisierung hin geprüft und gegebenenfalls geweitet. Außerdem werden die aus der Tradition entwickelten Modelle um Opfermodelle ergänzt, die von Jugendlichen verwendet werden. Die Erkenntnisse hinsichtlich der juvenilen Zugänge verdanken sich einer explorativen qualitativ-empirischen Studie, in der die Opfervorstellungen von Jugendlichen angesichts alltagsweltlicher und theologischer Rahmungen erhoben und hinsichtlich Vorstellungskontinuitäten und -veränderungen analysiert werden.³²

(1) Das Modell ‚*Sacrificium für Transzendenz*‘ bleibt in der alltagsweltlichen Rahmung unverändert und beschreibt ein Opfer im Sinn eines ‚sacrificiums‘ zugunsten einer transzendenten Größe. (2) Das Opfermodell ‚*Sacrificium der Transzendenz*‘ wird auf ‚*Sacrificium für andere/s*‘ geweitet. Gemeint ist damit ein Opfer im Sinn eines ‚sacrificiums‘ zugunsten anderer Menschen, einer kollektiven oder einer ideologischen Größe, u. U. auch inklusive eines Profitierens des Opferhandelnden selbst. (3) Das Modell ‚*Victima-Sacrificium-Transformation*‘ umfasst unverändert die Transformation einer Viktimisierung in ein ‚sacrificium‘. (4) In verallgemeinerter Weise wird das Modell ‚*Transzendentes Victima*‘ als ‚*Solidarität mit Victima/e*‘ beschrieben. Entscheidend ist die Bereitschaft, das Schicksal eines Opfers in solidarischer Weise mitzuerleiden bzw. zu begleiten. (5) Ident bleibt das Opfermodell ‚*Immanentes Victima*‘, mit dem die Erfahrung, ein ‚*victima*‘ zu sein bzw. zu einem solchen gemacht zu werden, eingeholt wird.

Darüber hinaus zeigen sich in den Ausführungen der Jugendlichen zwei weitere Opfermodelle. (6) Im Modell ‚*Victima-Selbststilisierung*‘ dient die eigene Präsentation als Opfer anderen gegenüber dazu, Aufmerksamkeit zu erhalten und sich einen Vorteil zu verschaffen. (7) Das Modell ‚*Victima-Analogie*‘ charakterisiert ein Opferverständnis in einem sehr weiten Sinn, in dem die Opferzuschreibung im Sinn eines ‚*victima*‘ als negativer Begriff abgeschwächt und als reine Redewendung, der auch ein Spaßmoment inhärent sein kann, gemeint ist. Diese beiden

32 Für einen kurzen Einblick in die Studie siehe: PETER, Karin: Transformationsmuster juvenilen Theologisierens. Potential des conceptual change-Ansatzes für die Religionsdidaktik – exemplarisch im Kontext der Opferthematik, in: Theoweb 20/2 (2021) 176–181.

Modelle weiten den zunächst aus dem theologischen Diskurs entwickelten Modellrahmen zur Opferthematik und differenzieren ihn, gerade hinsichtlich des ‚victima‘-Verständnisses, weiter aus.

Mit diesen Adaptierungen und Weiterentwicklungen ist ein umfassender Modellrahmen für die Opferthematik gegeben, der sowohl alltagsweltlich als auch theologisch inspirierte Konzepte und Überlegungen zur Opferthematik umfasst und strukturiert.

4. Orientierungen innerhalb des Modellrahmens zur Aufschlüsselung des Lerngegenstands

Der sowohl aus dem theologischen Diskurs als auch aus den Vorstellungen der Jugendlichen gespeiste Modellrahmen bietet eine Grundlage dafür, Schwerpunktsetzungen sowohl innerhalb des aktuellen theologischen Diskurses als auch der favorisierten Zugänge von Jugendlichen auszumachen.

Im *christlich-theologischen Diskurs* über lange Zeit dominant und für die Opferthematik entscheidend prägend ist das Modell (1) ‚Sacrificium für Transzendenz‘. Viele traditionelle Gebete und Lieder sind dieser Modellvorstellung mehr oder weniger deutlich zuzuordnen. Nach wie vor begegnet dieses Modell in der liturgischen und spirituellen Praxis prominent, auch wenn ihm theologisch sehr reserviert begegnet wird.

Massive Kritik, ja Zurückweisung, erfährt das Modell (5) ‚Immanentes Victima‘, das auch im gesellschaftlichen Kontext stark präsent ist und dessen Entlarvung und Überwindung durch verschiedene kritische Theorien – gerade aus liberalen und feministischen theologischen Strömungen – auch im wissenschaftlichen Diskurs vorangetrieben wird. Die Fokussierung auf eine Viktimisierung bzw. ein erzwungenes ‚sacrificium‘, dem keine soteriologische Dimension inhärent ist, wird im christlich-theologischen Diskurs als Fehlkonzept klar abgelehnt.

Mit der deutlichen Skepsis gegenüber bzw. Ablehnung dieser beiden Opfermodelle geht teils eine deutliche Zurückweisung einer Opfertheologie insgesamt einher. Die kritisierten Modelle werden dann als allein maßgebliche opfertheologische Zugänge erachtet. Dabei sind im theologischen Diskurs auch andere Opfermodelle präsent, die das belastete Erbe in konstruktiver Form aufgreifen und alternative Deutungsmöglichkeiten bieten. Bei diesen werden mit dem Einsatz für andere ([2] ‚Sacrificium für andere/s‘), der solidarischen Begleitung von ‚victima‘ ([4] ‚Solidarität mit Victima/e‘) und der Verwandlung von Viktimisie-

rungszusammenhängen ([3] ‚Victima-Sacrificium-Transformation‘) unterschiedliche Akzentsetzungen vorgenommen.

Keine Rolle im theologischen Diskurs spielen die aus den juvenilen Vorstellungen entwickelten Opfermodelle (6) ‚Victima-Selbststilisierung‘ und (7) ‚Victima-Analogie‘.

In den *Zugängen der Jugendlichen* werden alltagsweltlich kontextualisiert mit Abstand am häufigsten die Modelle (5) ‚Immanentes Victima‘ und (2) ‚Sacrificium für andere/s‘ herangezogen. Damit wird sowohl ein in der theologischen Debatte dezidiert abgelehntes als auch ein in positiver Weise vertretenes Modell favorisiert. Interessanterweise rekurren die Schüler*innen auch im alltagsweltlichen Kontext recht häufig auf das Modell (1) ‚Sacrificium für Transzendenz‘. Den Jugendlichen ist es so geläufig, dass es auch ohne spezifische Kontextualisierung durch theologische semantische Marker aufgerufen wird. Weniger erstaunlich ist, dass in der alltagsweltlichen Rahmung die von den Schüler*innen generierten Modelle (6) ‚Victima-Selbststilisierung‘ und (7) ‚Victima-Analogie‘ eine größere Rolle spielen als die im christlich-theologischen Diskurs vorzufindenden Modelle (4) ‚Solidarität mit Victima/e‘ und (3) ‚Victima-Sacrificium-Transformation‘.

In den juvenilen Ausführungen innerhalb der theologischen Rahmung dominiert das im theologischen Diskurs verbreitete Opfermodell (2) ‚Sacrificium für andere/s‘. Ziemlich häufig wird von den Jugendlichen auch das in der theologischen Debatte abgelehnte Modell (5) ‚Immanentes Victima‘ eingespielt. Es ist in den Überlegungen zum Opfertod Jesu präsent, kommt aber auffallenderweise nie ausschließlich für die Deutung des Opfers Jesu zum Tragen, sondern wird immer mit einem anderen Modell gekoppelt. Auf die Opfermodelle (1) ‚Sacrificium für Transzendenz‘ und (3) ‚Victima-Sacrificium-Transformation‘ wird nur von einzelnen Schüler*innen Bezug genommen. Dass von den Jugendlichen theologisch gerahmt so selten auf das Modell (1) ‚Sacrificium für Transzendenz‘ rekurriert wird, geht mit der grundlegenden Tendenz einher, dass mit dem Kontextwechsel gegenüber der alltagsweltlichen Rahmung kultische Opfervorstellungen überwiegend aufgegeben werden. Diese werden so gut wie nicht zur Deutung des Todes Jesu herangezogen. Die Opfermodelle (6) ‚Victima-Selbststilisierung‘ und (7) ‚Victima-Analogie‘ spielen im theologischen Kontext für die Jugendlichen überhaupt keine Rolle mehr.

Alltagsweltliche und theologische Rahmungen zusammengenommen sind für die Schüler*innen die beiden Opfermodelle (5) ‚Immanentes Victima‘ und

(2) ‚Sacrificium für andere/s‘ sehr präsent, aber auch das Modell (1) ‚Sacrificium für Transzendenz‘ ist geläufig. Nur innerhalb der alltagsweltlichen Rahmung wird auf die Modelle (6) ‚Victima-Selbststilisierung‘ und (7) ‚Victima-Analogie‘ rekurriert, die aus der theologischen Tradition generierten Modelle (4) ‚Solidarität mit Victima/e‘ und (3) ‚Victima-Sacrificium-Transformation‘ kommen bei den Jugendlichen in beiden Rahmungen so gut wie nicht vor.

Bei verfügbaren Daten wäre auch die Analyse von weiteren für den Religionsunterricht relevanten Faktoren – wie Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien – und den in ihnen vorzufindenden Zugängen zur Opferthematik auf der Grundlage des Modellrahmens hilfreich und weiterführend. Aktuell sind allerdings keine empirischen Erkenntnisse zu präferierten Opfermodellen von Lehrpersonen zugänglich. Auch die in exemplarischer Weise gesichteten Lehrpläne aller Schultypen und -stufen für Katholische Religion in Österreich geben keinen Aufschluss hinsichtlich favorisierter Modelle, weil sie die Opferthematik nicht explizit ausweisen.

5. Didaktische Bedeutung der Ausdifferenzierung des Lerngegenstands ‚Opfer‘

Die Erarbeitung eines Modellrahmens zum Lerngegenstand ‚Opfer‘ bietet die Chance, die diskursive Ordnung im Themenfeld grundlegend zu strukturieren. Die innerhalb dieses Rahmens sichtbaren Manifestationen der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen im theologischen Diskurs und bei den Zugängen der Schüler*innen ermöglichen klarere und differenziertere didaktische Entscheidungen, sowohl für die Entwicklung von prinzipiellen Lern- und Bildungszielen zum Lerngegenstand ‚Opfer‘ als auch für die Planung konkreter Lernwege. Dabei sind über die in der Folge angeführten grundsätzlichen Überlegungen hinaus je nach Gegebenheit und Zielsetzung unterschiedliche Konkretisierungen denkbar.

Die von den Jugendlichen in der empirischen Untersuchung am häufigsten eingespielten Modelle (5) ‚Immanentes Victima‘ und (2) ‚Sacrificium für andere/s‘ legen nahe, sich mit lebensförderlichen und lebenseinschränkenden Aspekten auseinanderzusetzen. Die Differenzlinien zwischen (2) ‚Sacrificium für andere/s‘ und (5) ‚Immanentes Victima‘ erweisen sich als durchaus nicht immer so ganz eindeutig. Es gilt entsprechend, subtile Zwänge und Idealisierungen von ‚sacrificia‘ kritisch zu thematisieren. Es geht um Unterscheidungen zwischen Masochismus bzw. Fremd- und Selbstausbeutung und der Bewahrung von Ich-Stärke trotz des Einsatzes für andere.

Bei den von den befragten Jugendlichen präsenten Opfermodellen zeigt sich eine deutliche Differenz der favorisierten Modelle, je nachdem, ob eine alltagsweltliche oder eine theologische Rahmung gegeben ist. Daraus lässt sich folgern, dass eine explizite Berücksichtigung und Bearbeitung eines Kontextwechsels zur Opferthematik und damit einhergehende Beobachtungen und Überlegungen zu den jeweiligen Vorstellungen und Vorstellungsveränderungen lohnend sind.³³

Mit einer Aufmerksamkeit für verschiedene Opfermodelle ist ein didaktisches Entscheidungsspektrum gegeben. Eine intensive Auseinandersetzung ist mit der Denkklogik eines für Schüler*innen eher fremden oder eines eher gängigen Modells möglich. In beiden Fällen ist weiterführend „die besondere Chance [gegeben], sich der eigenen, von diesen Modellen möglicherweise erheblich abweichenden, Sichtweise klarer bewusst zu werden.“³⁴ In der Auseinandersetzung mit dieser wird nicht in erster Linie die Aneignung, sondern die „gedankliche Selbsttätigkeit“³⁵ angezielt. Es ist aber auch möglich, den Fokus auf das bewusste Einspielen und das Bearbeiten der Modellpluralität zu legen. Entsprechend steht entweder eine didaktische Vertiefung eines Opfermodells oder eine prinzipielle Erweiterung der Perspektiven im Zentrum.

Unabhängig davon, welche konkreten didaktischen Entscheidungen auf der Basis der modelltheoretischen Auslotung des Lerngegenstands ‚Opfer‘ getroffen werden – eine differenzierte, kritische Auseinandersetzung mit einer besonderen Aufmerksamkeit für lebensförderliche und lebenseinschränkende Aspekte ist bei jedem gewählten Opfermodell bzw. der Modellbreite vonnöten. Der auf’s Erste womöglich sperrig erscheinende Lerngegenstand birgt jedenfalls aber das Potenzial, sehr grundsätzlichen Fragen menschlichen Zusammenlebens, in Alltags- wie Ausnahmesituationen, nachzugehen.

33 Hinsichtlich einer dezidierten Bearbeitung des Kontextwechsels siehe: PETER, Karin: Rahmungeprägte Vorstellungen im Religionsunterricht. Bedeutung und Bearbeitungsmöglichkeiten juveniler alltagsweltlich und theologisch gerahmter Vorstellungen am Beispiel der Opferthematik, in: BRIEDEN, Norbert u. a. (Hg.): Rahmungen im Religionsunterricht (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 14), Babenhausen: Lusa 2023, 179–188.

34 ENGLERT, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel 2013, 19.

35 EBD.,20.

Martina Kraml

Rezension zu:

BOEHME, Katja:

Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltsichten, Freiburg i. Br.: Herder 2023.

Die Autorin

Martina Kraml, Univ.-Professorin für Katechetik/Religionspädagogik/Religionsdidaktik, hauptzugeordnet der Fakultät für Lehrer:innenbildung an der Universität Innsbruck zweit-zugeordnet der Kath.-Theologischen Fakultät.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Martina Kraml
Fakultät für LehrerInnenbildung
Katholisch-Theologische Fakultät
Fürstenweg 176
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8251-8265>
e-mail: martina.kraml@uibk.ac.at



Wie in dieser Zeit mit weltanschaulicher und religiöser Vielfalt leben und was kann (religiöse) Bildung dazu beitragen? Das ist eine der drängendsten Fragen. In den letzten Jahren gab es viele Bemühungen, kooperative Zugänge im Kontext religiöser Bildung in der Schule zu erschließen, zunächst in Form von interreligiösen Kooperationen, aber auch darüber hinaus.

Katja Boehme weitet in der vorliegenden Publikation das Konzept des Interreligiösen Begegnungslernens, das bislang im Kontext der Religionen situiert war, im Sinne eines fächerkooperierenden Begegnungslernens auf benachbarte Fächer wie Ethik und Philosophie aus. Sie sieht große Chancen für die Schulen, wenn „unterschiedliche Weltansichten und -deutungen, die in diesen Fächern sogar mit existentiellen Anspruch vertreten werden, teilnehmendenorientiert miteinander in einen respektvollen Austausch“ (13) gebracht werden.

Es ist für das Verständnis des Projektes wohl hilfreich, an dieser Stelle zu erwähnen, dass die organisatorische Durchführung des fächerkooperierenden Begegnungslernens analog zum Konzept des Interreligiösen Begegnungslernens, in vier Phasen (Vorbereitungsphase, zwei Begegnungsphasen mit insgesamt sechs Stunden/einem Projekthalbtag pro Schuljahr, eine Reflexionsphase in der angestammten Fachgruppe) und damit in eher kleinerem Umfang vorgesehen ist (392–395).

Die vorliegende Publikation ist in vier Teile gegliedert. Nach einem hinführenden Teil A (3–58) werden in einem sehr breit angelegten Teil B (59–327) die Grundlagen des fächerkooperierenden Begegnungslernens dargelegt. Teil C (329–457) widmet sich stärker didaktisch konzeptuellen Aspekten im Hinblick auf die kooperierende Fächergruppe und den Übergang von der kooperierenden Fächergruppe zum fächerkooperierenden interreligiösen Begegnungslernen. Ein Fazit (459–466) schließt die Publikation inhaltlich ab. Als Ergänzung finden sich im Anhang ein Überblick über mögliche Themen und Projekte im fächerkooperierenden interreligiösen Begegnungslernen sowie ein Glossar.

Teil A umfasst begriffliche Klärungen und Voraussetzungen für das fächerkooperierende Begegnungslernen. Als Klammer für das gesamte Werk dienen die Begriffe des Zusammenhalts und der Convivenz [als „Theorie gelebter Praxis und ein offenes ‚work in progress‘, für welche die grundsätzliche Anerkennung der Diversität zentral ist“ (18)]. Gerade im Kontext der Convivenz wird auf die gesellschaftliche Dimension des fächerkooperierenden Begegnungslernens hingewiesen. Zusätzlich werden – zentral für diesen Teil – noch Kompetenzen für das fächerkooperierende Begegnungslernen aufgezeigt: prozessbezogene, inter-

kulturelle und interreligiöse Kompetenzen sowie demokratische Basiskompetenzen (32–43). An dieser Stelle taucht im Kontext der Rezension die Frage auf, warum Kompetenzen wie der angemessene Umgang mit ‚problematischen‘ Kommunikationsmustern wie Stereotypen, Reifizierungen, Othering etc. insgesamt eher wenig beleuchtet werden.

Eine Kooperation von „inkommensurablen“ (51) Fächern, wie es die Zusammenarbeit von Religionen, Ethik und Philosophie, so Boehme, darstellt, ist auf eine Verständigung hinsichtlich der leitenden Begriffe angewiesen. Dies wird im Teil B (61–327) unter Darlegung und Diskussion bzw. Bewertung vieler Zugänge und Theorien geleistet, indem mögliche „Referenzrahmen“ (52) für die Begriffe *Religion, Identität, Wahrheit und Dialog* erarbeitet werden (61–327).

Was den Referenzrahmen zum *Religionsbegriff* betrifft, erweist sich sowohl der substantielle als auch der funktionale Religionsbegriff für die Zwecke des fächerkooperierenden Begegnungslernens unzureichend. Geeigneter erscheint der Autorin der phänomenologische Zugang, in dem das Erleben, näher hin die Erfahrung und die Wahrnehmung bzw. Haltung der Erfahrenden, fokussiert wird. Aus diesem Blickwinkel kann Religion – Boehme zitiert Sundermeier – als „gemeinschaftliche und tradierte Transzendenzenerfahrung“ (93) gefasst werden. Die einer solchen Bestimmung innewohnende Offenheit (117) ist laut Boehme anschlussfähig für die Fächer Ethik und Philosophie.

In einem nächsten Schritt wendet sich Katja Boehme der Erarbeitung eines Referenzrahmens für den *Identitätsbegriff* zu. Hier werden die unterschiedlichen Identitätstheorien wie konstruktivistische Identitätstheorien (134), Identitätstheorien des „dialogical turn“ (137) sowie das sogenannte „Story-Konzept“ in Anlehnung an Ritschl (148) vorgestellt und Bezüge zum Paradigma des fächerkooperierenden interreligiösen Begegnungslernens erarbeitet. Für die Zwecke des Begegnungslernens eigne sich, so Boehme, besonders der Ansatz des Story-Konzeptes. Sie begründet es u. a. damit, dass das Story-Konzept sowohl die biographische „life-story“ der einzelnen Individuen wie auch die kollektiven Narrationen, die den jeweiligen religiösen, sozialen Gruppen eigen sind, die sogenannte „Meta-Story“, zueinander in Beziehung setzt (187).

Was den Referenzrahmen rund um die *Wahrheitsfrage* betrifft, geht Boehme zunächst auf verfassungsrechtliche Fragen im Kontext religiös-weltanschaulicher Neutralität und Religionsfreiheit ein. Im Anschluss zeigt sie auf, dass der bekenntnisorientierte Religionsunterricht ebenso wie auch der Ethik- und Philosophieunterricht als eine Möglichkeit gesehen werden kann, „interreligiöse und

interkulturelle Diskursfähigkeit anzubahnen und die heranwachsende Generation auf die Notwendigkeit einer friedlichen Convivenz in einer religiös und weltanschaulich diversifizierten Zivilgesellschaft vorzubereiten“ (203). Gleichzeitig wird die Klärung des Umgangs mit der Wahrheitsfrage auf dem Hintergrund des phänomenologischen Paradigmas nicht unmittelbar als drängend eingeschätzt. Dies hängt vermutlich auch mit dem Charakter und der Organisation des Begegnungslernens zusammen.

Im Kontext eines Referenzrahmens für den *Dialogbegriff* stellt Boehme eine Reihe von Dialogmodellen vor und lotet deren Beitrag für das fächerkooperierende Begegnungslernen aus: die Dialogische Philosophie (242), die in ihren Augen stark auf das Ich-Du fokussiert ist; die Hermeneutik des Fremden (251), die durch die vorurteilsfreie Haltung gekennzeichnet ist, und das Gastfreundschaftsmodell, welches Teilhabe (258) ermöglicht; die Komparative Theologie (259), die für das Projekt des Begegnungslernens vor allem Methoden zur Verfügung stellen kann; die Themenzentrierte Interaktion (285), die sich durch Subjekt- und Prozessorientierung und Konfliktwahrnehmung auszeichnet (293-296) sowie das Hospitality-Konzept (296), das als besonders fruchtbar für das Begegnungslernen eingeschätzt, aber dessen didaktische Umsetzung als herausfordernd charakterisiert wird (327). Anmerkungen ergeben sich im Hinblick auf zwei Konzepte: Es wäre zu diskutieren, inwiefern das Leitungsverständnis der Themenzentrierten Interaktion tatsächlich Selbsttätigkeit ausschließt; die von Ruth C. Cohn artikulierten Werthaltungen (Axiome) an die jüdische oder christliche Tradition gebunden sind oder die TZI nicht doch den Anspruch hat, Haltungen zu verändern. Im Hinblick auf das „Hospitality“-Konzept bzw. Gastmodelle insgesamt wäre anzufragen, ob Gastmodelle im Kontext Schule überhaupt eine angemessene Kategorie sind und ob die in den Gastfreundschaftsvorstellungen enthaltenen Asymmetrien, trotz der eingeplanten Reziprozität, nicht kontraproduktiv für ein fächerkooperierendes Begegnungslernen sind? Im Hinblick auf die Wahrheitsfrage tut sich auf dem Hintergrund des Hospitality-Konzeptes die Möglichkeit der gegenseitigen Anerkennung von Wahrheitsansprüchen auf, weniger der Diskurs über den Wahrheitsgehalt (316).

Teil C beschäftigt sich mit der Didaktik des fächerkooperierenden Begegnungslernens. Nach einem Blick in die Geschichte werden gesellschaftliche Gründe für Fächerkooperationen angeführt und auch Gründe von Seiten der Verantwortungsträger in Staat und Religionsgemeinschaften (369). Es wird weiters deutlich, dass es wenig strukturelle Unterstützung für das fächerkooperierende Projekt interreligiösen Begegnungslernens gibt, sondern viel vom Engagement der

Lehrkräfte abhängt (371). Nach organisatorischen und Planungshinweisen schließt der Teil C mit der Darstellung von Prozesskompetenzen bezogen auf die Referenzrahmen ab.

In einem kurzen Fazit fasst Boehme die gewonnenen Erkenntnisse zusammen und bringt Beispiele von Initiativen fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens.

Katja Boehme legt mit dieser Publikation ein sehr umfassendes Grundlagenwerk vor, das sowohl für das Interreligiöse Begegnungslernen als auch für das fächerkooperierende Interreligiöse Begegnungslernen eine ausgezeichnete theoretische und praktische Basis zur Verfügung stellt und, gerade was die Referenzrahmen betrifft, bereichert und belebt, weil sie den wissenschaftlichen Diskurs über verschiedene Zugänge und Paradigmen und deren Beitrag zu kooperativen Lernformen im Bereich „world views“ anstößt.

Seit der Beutelsbacher Konsens (BK) in den politischen Kontroversen der 1970er Jahre für den Unterricht formuliert wurde, ist er über das Fach Politik hinaus für alle gesellschaftsbezogenen Fächer und Aufgabenbereiche zu einer wichtigen Orientierung geworden. Auch der Religionsunterricht hat sich in der Blütephase problemorientierter Konzeptionen die didaktischen Prinzipien des BK zu eigen gemacht, wenn es darum ging, politische und gesellschaftlich relevante Themen zu behandeln. Diese Prinzipien – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Partizipation von Schüler*innen – beschreiben auf prägnante Weise didaktische Anforderungen an einen Unterricht, der in einer Balance zwischen einem Bezug auf komplexe und umstrittene Themen und den Lehr-Lernbeziehungen die Entwicklung kritischen Urteilsvermögens auf Seiten der Schüler*innen in den Vordergrund stellt. So war eine kritische religiöse Bildung möglich, die sich nicht dem Verdacht aussetzen musste, durch die politischen Meinungen der Lehrkräfte beeinflusst zu sein.

In den letzten Jahren ist der BK wieder Gegenstand religionspädagogischer Debatten und Reflexionen geworden. Dies liegt an einer neuen Aufmerksamkeit für Fragen der Positionalität von religiöser Bildung. Sie speist sich aus der anhaltenden Diskussion über den konfessionellen Religionsunterricht angesichts von Forderungen nach einem weltanschaulich neutralen Fach. Positionalität spielt aber auch eine Rolle im Hinblick auf konzeptionelle Überlegungen zu einer politischen religiösen Bildung. Wenn nun aber Positionalität zum Selbstverständnis von Religionsunterricht und religiöser Bildung gehört, ist auch das Verhältnis des Faches zu den didaktischen Prinzipien des BK noch einmal zu bestimmen und gegebenenfalls fachbezogen zu adaptieren. Mit diesem Anspruch verbinden sich allerdings Fragen im Blick auf das Verhältnis von religiöser und politischer Bildung: Muss RU im Bereich des Politischen neutral sein? Wie kann die eigene Parteilichkeit theologisch und mit Blick auf die entsprechenden religiösen Traditionen begründet werden? Wie kann Überwältigung vermieden und Kontroversität sichergestellt werden? Wie überhaupt soll religionspädagogisch mit der Spannung zwischen Positionalität und Überwältigungsverbot bzw. Neutralitätsgebot umgegangen werden? In welcher Weise kann religiöse Bildung also positionell sein, und wie kann sie als religiöse Bildung auch politische Bildung sein, ohne Lernende zu überwältigen und ihnen die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung und zur Entwicklung eigener Positionen zu nehmen?

Fragen wie diese waren Anlass und Hintergrund einer von katholischer Theologie und Religionspädagogik der TU Dortmund organisierten Fachtagung in Schwerte, aus deren Beiträgen und Diskussionen der vorliegende Sammelband

hervorgegangen ist. Sein Titel ist nicht ganz treffend, denn der Band geht über den Beutelsbacher Konsens als Diskussionsgegenstand hinaus. Zwar wird in den sechzehn Beiträgen aus religionspädagogischen, religionsdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und theologischen Perspektiven in unterschiedlicher Ausführlichkeit und Konkretion Bezug auf den Beutelsbacher Konsens genommen. Letztlich aber zielt der Band darauf, an exemplarischen Themenfeldern von Ökonomie, Ökologie und antisemitismuskritischer Religionspädagogik sowie in Überlegungen zur einer positionell orientierten Religionspädagogik eine politisch orientierte religiöse Bildung zu profilieren, deren didaktische Prinzipien die Intentionen des Beutelsbacher Konsenses aufnehmen und zugleich erweitern. Leitende Überzeugung für seine Konzeption ist, dass es einer eigenen fachbezogenen Begründung, ja sogar eines eigenen Fachprofils bedürfe, um den Beutelsbacher Konsens zu adaptieren. Dieser konzeptionelle Anspruch unterscheidet das Buch in positiver Weise von einem additiv kompilierten Tagungsband.

Es gliedert sich in fünf thematische Blöcke, die neben einführenden und resümierenden Beiträgen fachdidaktische Konkretionen, interdisziplinäre Perspektiven und kritische Kommentare zum Tagungsthema bieten.

Nach zwei einführenden Beiträgen zum thematischen Horizont des Bandes (Claudia Gärtner/Jan-Hendrik Herbst/Robert Kläsener) und zur Rolle des Beutelsbacher Konsens in der katholisch-sozial orientierten politischen Bildung (Benedikt Widmaier) werden in dem Kapitel „Exemplarische Konkretionen: Theoretische Grundlagen und praktische Bewährungen“ an den thematischen Schwerpunkten von Wirtschaft (Charlotte Bachmair / Anna-Christina Beiker), Ökologie (Katrin Bederna; Simone Birkel) und Antisemitismus (Juliane Ta Van) gesellschaftsbezogene und politische Themen in religionspädagogischer Auseinandersetzung mit den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses konkretisiert und reflektiert, um „die relativ abstrakte Diskussion an die Praxis zu binden“ (12).

Das dritte Kapitel eröffnet interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von religiöser Bildung und Beutelsbacher Konsens und seine leitenden Prinzipien anhand von praktischen Beispielen. Der Erziehungswissenschaftler Johannes Drerup reflektiert das Kontroversitätsgebot anhand von religionsbezogenen Cartoons. Claudia Gärtner und Jan-Hendrik Herbst analysieren ein >neurechtes< Bildungsmaterial zu Martin Luther für den Religionsunterricht aus der Perspektive ästhetischen Lernens. Fahimah Ulfat betrachtet den BK aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive und argumentiert für eine transparente und reflektierte Positionalität als allgemeindidaktisches und schulpädagogisches Prinzip

und Joachim Willems reflektiert den Umgang mit kontroversen Positionen im Kontext des Angriffskrieges von Russland auf die Ukraine. Das vierte Kapitel bietet kritische Kommentare zum Thema aus systematisch-theologischer (Simone Horstmann), religionspädagogischer (Andreas Menne) Sicht sowie vor dem Hintergrund von Ansätzen öffentlicher Theologie (Jasmine Suhner) und politischer Bildung (Alexander Wohnig). Den Abschluss bilden ein Rückblick und Resümee von Claudia Gärtner, Jan Hendrik Herbst und Robert Kläsener, in dem auch der sogenannte Schwerter Konsent vorgestellt wird, der im Sinne eines Ertrags der Tagung als ein fachspezifisches Pendant zum BK Prinzipien christlich-religiöser Bildung in der Schule formuliert.

Aus dem Spektrum der profunden und instruktiven Beiträge seien einige Gedanken hervorgehoben, die andeuten mögen, welche weiterführenden Ergebnisse und Impulse zur anhaltenden Debatte der Band enthält: Religiöse Bildung sollte sich der ihr „inhärenten Positionalität“ (Gärtner/Herbst/ Kläsener, 11) nicht nur bewusst sein, sondern diese auch konzeptionell profilieren, um sie „reflektiert“ (Ulfat) und in kritischer Offenheit für Widerspruch und Kontroversen vertreten zu können. Hier liegt für Religionspädagogik die Chance, das politische Profil zu schärfen. Es besteht aber auch die Herausforderung, sich der Perspektivität ihrer Position bewusst zu bleiben, um die normative Bestimmtheit des eigenen Selbstverständnisses nicht zur einschränkenden Vorgabe für Lernende werden zu lassen. Diese Gefahr gilt es in profilierten Ansätzen, wie zum Beispiel der von Katrin Bederna vertretenen Position einer religiösen BNE, zu reflektieren, die mit Blick auf die Dringlichkeit des Handelns angesichts der ökologischen Krise eine „starke Positionalität“ (61) fordert. Hier kann es als sinnvoll erscheinen, im Sinne des Partizipationsprinzips des Beutelsbacher Konsenses eine begründete Parteilichkeit bzw. Positionalität mit der Freiwilligkeit von Partizipation zu verbinden, wie im Beitrag von Simone Birkel beschrieben. So wird der Spielraum für selbstreflexive und autonome Positionierung größer, denn Positionalität kann nicht übertragen bzw. vermittelt werden. Sie entsteht in „Freiräumen“ (76), in denen die Subjekte Positionen entwickeln können.

Dass im Spannungsfeld von Positionalität, Neutralität und Kontroversität die Aufgabe einer Konkretisierung von normativen Grundlagen liegt, wird in den Beiträgen des Bandes sichtbar. Denn auch dem BK wird aus der Perspektive kritischer Bildung eine normative(n) Unbestimmtheit“ (Wohnig, 195) und eine bloß formale Betrachtung des Kontroversitätsprinzips vorgeworfen, die erkennt, dass in der Gesellschaft vertretene Positionen immer auch in Strukturen von Ungleichheit und in Herrschaftsverhältnisse eingebunden sind (197). Gegen das Missver-

ständnis, dass aus dem BK die Haltung politischer Neutralität auf Seiten der Lehrkraft hervorgehe, votiert Alexander Wohnig für das Leitbild einer sich positionierenden, aber auch selbstreflexiven Lehrkraft. (196) Wie stark diese Vorschläge einer herrschafts- und tendenziell kapitalismuskritischen Bildung auf religionspädagogische Resonanz treffen, wird nicht zuletzt im Tagungsfazit, dem sogenannten Schwerter Konsent (205f.), deutlich. Denn hier wird für eine christliche, mithin noch nicht interreligiös dimensionierte, Bildung ein an befreiungstheologischen und kritisch-erziehungswissenschaftlichen Ansätzen orientiertes Fachprofil entworfen, das weitere Beachtung und Diskussion in der Fachöffentlichkeit verdient. Die Kontroversität religiöser Bildung ist normativ über Grund- und Menschenrechte und Wissenschaftsorientierung bestimmt. Sie orientiert sich konstruktiv am kontrafaktischen Potenzial von Gerechtigkeits- und Reich Gottes-Vorstellungen und versteht sich positionell als Anwältin Marginalisierter. Hervorzuheben dabei ist die kritische Bezogenheit von Positionalität auf ein Verständnis von Überwältigung, das über die personelle Dimension hinaus auch strukturelle, institutionelle und existenzielle Aspekte umfasst. Didaktisch tritt das Dokument für die Partizipation von Lernenden und Handlungsorientierung über einen Bezug auf gelebte Religion und sozialpolitische Aktion ein.

Insgesamt haben die Herausgeber*innen einen wichtigen Beitrag zum Verhältnis von Religionspädagogik und politischer Bildung vorgelegt, auf das künftige Überlegungen zum Verhältnis des Religionsunterrichts zu Positionalität, Kontroversität und Neutralität Bezug nehmen werden. Dass in diese Diskussionen im Interesse an einer dialogischen und interreligiös orientierten Bildung weitere religionsbezogene, aber auch säkulare nichtreligiöse Perspektiven einzubeziehen sind, dürfte der nächste Entwicklungsschritt sein. Mit dem Schwerter Konsent und seinen in diesem Band vorgelegten Beiträgen zu seiner Begründung, Konkretisierung und Diskussion ist ein Meilenstein religionsbezogener politischer Bildung in der Schule gesetzt.

Elisabeth Migge

Rezension zu:

FERMOR, Gotthard u. a. (Hg.):

Dialog und Transformation. Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs, Münster / New York: Waxmann 2022 (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 21).

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Elisabeth Migge, forscht insbesondere im Bereich des interreligiösen Dialogs und der antisemitismuskritischen Bildung. Sie ist Postdoktorandin mit Forschung und Lehre im Fach Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen und Projektkoordinatorin an der Forschungsstelle Elie Wiesel.

Dr.ⁱⁿ Elisabeth Migge
Eberhard Karls Universität Tübingen
Katholisch-Theologische Fakultät, Abt. Religionspädagogik
Liebermeisterstraße 16
D-72076 Tübingen
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0846-6326>
e-mail: elisabeth.migge@uni-tuebingen.de



Thorsten Knauth

Rezension zu:

HERBST, Jan-Hendrik / GÄRTNER, Claudia / KLÄSENER, Robert (Hg.):

Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung. Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen, Frankfurt a. M.: Wochenschau Wissenschaft 2023.

Der Autor

Prof. Dr. Thorsten Knauth ist Leiter des Arbeitsbereiches Religionspädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Prof. Dr. Thorsten Knauth
Arbeitsbereich Religionspädagogik
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Universität Hamburg
Von-Melle-Park 8
D-20146 Hamburg
e-mail: thorsten.knauth@uni-hamburg.de

Der Religionsunterricht (in Deutschland) befindet sich in einem wahrnehmbaren Transformationsprozess und konfessionell-kooperative Formen wie auch interreligiöse Kooperationsformen werden bereits umgesetzt. So ist sowohl das Thema ‚Dialog‘ wie auch ‚Transformation‘ Gegenstand verschiedener religionspädagogischer Veröffentlichungen. Eine ‚pluralistische Religionspädagogik‘ stellt hierbei ein eigenes Unterfangen dar. Der vorliegende umfangreiche Sammelband (530 Seiten) geht auf verschiedene Phasen eines Diskussionsprozesses zum Thema ‚pluralistische Religionspädagogik‘ zurück. Mehrere Tagungen im Jahr 2018 und 2019 führten zunächst zur Entstehung eines Diskussionspapiers mit dem Titel *„Dialog und Transformation. Auf dem Weg zu einer Pluralistischen Religionspädagogik“*¹, das 2020 veröffentlicht wurde und zugleich Ausgangsdokument dieses Sammelbandes darstellt. Angestoßen wurde der Diskurs um eine ‚pluralistische Religionspädagogik‘ durch das Bonner Evangelische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (bibor) und dem Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR). Das Ausgangsdokument, welches von „Vertreter*innen aus dem Judentum, dem Christentum und dem Islam“ (513) verfasst worden war, wurde nach der Veröffentlichung in mehreren Veranstaltungen diskutiert und so stellen die Beiträge einer Online-Tagung vom 3. Dezember 2020 „sowie weitere Stellungnahmen auch von Vertreter*innen nichttheistischer Religionen und nicht religiöser Weltanschauungen“ (9) den Kontext des vorliegenden Sammelbandes dar.

Die Herausgeber² legen offen, es sei für die verschiedenen „Kolleg*innen aus Religionspädagogik, Theologie und den Erziehungswissenschaften“ (9), eine Vorgabe gewesen, jeweils „ihre Sicht auf die im Diskussionspapier skizzierte pluralistische Religionspädagogik darzulegen, kritische Einwände zu formulieren und die Möglichkeiten einer konstruktiven Weiterentwicklung des Ansatzes zu reflektieren“ (9).

Was unter einer ‚pluralistischen Religionspädagogik‘ zu verstehen ist, formulieren die vier Herausgeber u. a. in ihrer Einführung zum Sammelband: „Die pluralistische Religionspädagogik stellt den Versuch dar, Ansätze aus [...] wissenschaftlichen Disziplinen zusammen zu führen und ein Konzept Religiöser Bildung im öffentlichen Raum zu entwickeln, das über den klassisch-konfessionellen Religi-

1 Dialog und Transformation. Auf dem Weg zu einer Pluralistischen Religionspädagogik (2020), online abrufbar unter: <https://www.bibor.uni-bonn.de/downloads/downloads-1/diskussionspapier-dialog-und-transformation-januar-2020.pdf> [abgerufen am 05.02.2025].

2 Wie dem Vorwort zu entnehmen ist, bezeichnen sich die vier evangelischen Theologen Gotthard Fermor, Thorsten Knauth, Rainer Möller und Andreas Obermann selbst als „Herausgeber“ (9) des Sammelbandes, sodass in diesem Fall entsprechend der Selbstbezeichnung bewusst kein Gendern erfolgt.

onsunterricht sowie auch über kooperative Formen des Religionsunterrichts perspektivisch hinausweist“ (12). Einen Satz aus dem Diskussionspapier zitierend basiert das Projekt einer pluralistischen Religionspädagogik „auf einer pluralistischen Theologie der Religionen [...] [S]ie setzt voraus, dass die Heilswege der Religionen gleichwertig sind.“ (61) So widmet sich auch ein eigenständiges Kapitel des Sammelbandes dem Diskussionspapier zunächst aus religionstheologischer Perspektive (Kapitel 2).

Der Band ist insgesamt in sechs Kapitel gegliedert, wobei ein Vorwort, welches den komplexen Entstehungsprozess umschreibt (9–10), und eine Einführung zu den Motiven und den zentralen konzeptionellen Elementen der ‚pluralistischen Religionspädagogik‘ (11–20) das Werk eröffnen. Zudem ist das Diskussionspapier *„Dialog und Transformation. Auf dem Weg zu einer pluralistischen Religionspädagogik“* aus dem Jahr 2020 (23–73), welches auch im Internet abrufbar ist,³ abgedruckt (Kapitel 1). In diesem Diskussionspapier wird das theologisch-religionspädagogische Anliegen einer ‚pluralistischen Religionspädagogik‘ formuliert und stellt das Anliegen jeweils im Judentum (Ephraim Meir), im Christentum (Perry Schmidt-Leukel) und Islam (Mouhanad Khorchide) dar. Hier werden Begrifflichkeiten grundgelegt, die auch später in den Beiträgen des Sammelbandes von Bedeutung sind und Grund für weitere Ausführungen, aber auch von Problemanzeigen und Kritik darstellen. Sie werden daher prägnant, und damit auch nur in verkürzter Weise, hier angesprochen: Dies sind u. a. die „trans-differente Theologie“ (Meir, 34). „In der Trans-Differenz werden das Gleiche und das Andere gemeinsam gedacht; man erkennt das Besondere und überschreitet es“ (Meir, 34); eine „Tiefentheologie“, sie setzt „eine gemeinsame Offenheit für tiefe menschliche Erfahrungen voraus, die gleichsam vor (‚vortheologisch‘, Abraham [Joshua] Heschel) den partikularen und oft auf das je Eigene bezogene Fragen und Antworten der Religionsgemeinschaften liegen“ (26). Relevant ist ebenso der Begriff „neues Wir [...] Theologisch kann diese Gemeinschaft im Bild einer *gemeinsamen Mitte* ausgedrückt werden, auf die hin Menschen unterschiedlicher religiöser Hintergründe [...] bezogen sind.“ (25)

In den Beiträgen der vier darauffolgenden Kapitel soll jeweils Bezug genommen werden auf das Diskussionspapier, und zwar aus religionstheologischer Perspektive (Kapitel 2, 75–200) im Hinblick auf religionspädagogische Diskurse (Kapitel 3, 201–332), die Fragen nach möglichen Organisationsformen des Religionsunterrichts (Kapitel 4, 333–432) und mit Blick auf die Praxis in Bezug auf mögliche Gestaltungskontexte und Aufgaben (Kapitel 5, 433–510).

3 Dialog und Transformation [s. Anm. 1].

In einem abschließenden Kapitel nehmen die Herausgeber „Zentrale Gesichtspunkte der Weiterentwicklung der pluralistischen Religionspädagogik“ (Kapitel 6, 511–525) in den Blick.

In Kapitel zwei finden sich insgesamt acht Beiträge unter der Überschrift „Das Diskussionspapier *Dialog und Transformation* aus religionstheologischer Perspektive“ (75), wobei Autoren verschiedener Traditionen ihre Perspektive darlegen: eine jüdische von Ephraim Meir, eine islamisch-theologische von Mouhanad Khorchide, eine buddhistische von Kurt Krammer, eine aus der Hindu Tradition von Anantanand Rambachan, eine aus der Perspektive eines Bahá'ís von Sasha Deghani und christlich-theologische Sichtweisen von Reinhold Bernhard, Perry Schmidt-Leukel und Karl-Josef Kuschel. Dieses Kapitel nimmt eine Weitung zu weiteren Traditionen jenseits der drei abrahamitischen Religionen vor. So zeigt Rambachan beispielsweise aus der Hindu Tradition: „The ishtadeva doctrine, in fact, implies a rejection of the real existence of many Gods and affirms the reality of the One. At the same time, the doctrine presupposes that this One is imagined, named and worshiped in different ways and that human beings are choosing from among the many names and images of the One.“ (129) So ergibt sich folgendes: „We have a theological need for each other.“ (135).

Weitere Beiträge machen jedoch bereits zu Beginn des Sammelbandes die kritische Haltung gegenüber dem Ansatz und Entwurf einer ‚pluralistischen Religionspädagogik‘ deutlich. Reinhold Bernhard widmet seinen Beitrag der These: „Ich unterstütze das Anliegen eines religionsdialogischen Religionsunterrichts mit Nachdruck, halte den Überbau einer Pluralistischen Religionstheologie [...] für eine solche Religionspädagogik aber nicht nur für verzichtbar, sondern für kontraproduktiv.“ (155) Es brauche kein „neue[s] Dogma [...], das besagt, dass die Religionen ebenbürtige Heilswege sind, die vom gleichen Grund ausgehen und auf das gleiche Ziel zulaufen.“ (155)

Auch im dritten Kapitel „Das Diskussionspapier *Dialog und Transformation* und religionspädagogische Diskurse“ (201–332) legen Vertreter*innen verschiedener Religionen und unterschiedlicher theologischer Richtungen ihre Positionen dar. Mehrere Beiträge gehen hier auf Problematiken der pluralistischen Religionspädagogik ein (u. a. Landthaler, Ulfat, Kamcili-Yildiz & Tautz, Boehme, Platzbecker). So diskutiert die islamische Religionspädagogin Fahimah Ulfat in ihrem Beitrag (216–223) sowohl „erkenntnistheoretische und theologische Überlegungen“ (216–218), wie z. B. die Vorstellung eines ‚vortheologischen Raumes‘, als auch konkrete „praktische Herausforderungen“ (218–223) für den Religionsunterricht und nimmt die Lehrer*innenbildung und Lehr-Lernmaterialien in den Blick.

Der Beitrag von Katja Boehme (242–263) stellt Vorzüge und Anfragen an die pluralistische Religionstheologie und -pädagogik heraus. Sie diskutiert daher den „reziproken Inklusivismus als Referenzrahmen für einen interreligiösen Dialog“ (251–257) in Verbindung mit der „Differenzhermeneutik“ (253–254) und mit einer „Beziehungs- bzw. Relationskompetenz“ (255).

Bruno Landthaler unterstreicht in seinem Beitrag (201–215): „Eine jüdische Religionspädagogik könnte für eine plurale Öffentlichkeit der deutschen Religionspädagogiken sehr viel beitragen, wenn sie sich auf ihre eigenen Traditionen besinnt.“ (212) Er führt weiter aus: „Es ist deshalb aus jüdischer Perspektive weniger eine pluralistische Religionspädagogik (Singular!) zielführend als eine Pluralität der verschiedenen Religionspädagogiken [...]. Pluralität kann auch dann ausgehalten werden, wenn ihr nicht (wieder einmal) ein Einheitsdenken vorgelagert würde.“ (213)

Weitere Ansätze und Perspektiven werden in diesem Kapitel eingebracht, so Naciye Kamcili-Yildiz & Monika Tautz, die in ihrem Beitrag (224–241) von der Komparativen Theologie ausgehen und ausgewählte Elemente in die Diskussion mit dem Entwurf einer pluralistischen Religionspädagogik bringen. Sie gehen auf Unterschiede im Verständnis von Wirklichkeit, der Bedeutung der Wahrheitsfrage und einer entsprechenden didaktischen Konzeption von Religionsunterricht (v. a. 238) ein. Rabeya Müller geht auf Ansätze feministischer Theologie ein (295–301). Thorsten Knauth & Rainer Möller verknüpfen den pluralistischen Ansatz mit einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt (302–311).

Im vierten Kapitel „Das Diskussionspapier *Dialog und Transformation* und Organisationsformen des Religionsunterrichts“ (333–432) finden sich u. a. Beiträge, die sowohl weitere „neuralgische Punkte“ (333) wie die ‚Tiefentheologie‘, den ‚third space‘ und die Konfessionalität diskutieren (Schambeck & Simojoki, 333–347) als auch Beiträge, die einen Einblick in die konkrete Praxis bieten (Pruchniewicz & Simon-Winter, 348–364 / August & Möhring, 365–371) oder sich dem Thema „Weltanschauung als blinder Fleck einer pluralistischen Religionspädagogik“ widmen (Riegel, 417–431). Stephan Pruchniewicz und Carolin Simon-Winter sehen die Praxis als Bewährungsfeld einer pluralistischen Religionspädagogik (348) und „[b]ereits bestehende dialogische Unterrichtsprojekte müssen von Beginn an als Reflexionsfeld und Impulsgeber für den notwendigen theologischen Diskurs genutzt werden“ (348). Daher gibt der Beitrag einen Einblick in Inhalte, Didaktik und Methodik eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts im Projekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ an einer Offenba-

cher Berufsschule und reflektiert auf dieser Grundlage den Entwurf einer pluralistischen Religionspädagogik.

Petra Lenz diskutiert in ihrem Beitrag (393–416) u. a. mit Bezug zu ihrer unterrichtspraktischen Tätigkeit im Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L-E-R) in Brandenburg das Diskussionspapier. Sie legt dar, dass die pluralistische Religionspädagogik die religiöse Pluralität für schulische Lernprozesse ernstnimmt (398), wobei eine ihrer Kernfragen ist, wer mit dem ‚neuen Wir‘ und der ‚neuen Mitte‘ gemeint ist. So hinterfragt sie die Festlegung auf ‚religiöse Hintergründe‘, die eine Grenze einzieht, die Menschen ohne religiöse Hintergründe ausschließt (398–404) und religionssoziologischen Veränderungen nicht gerecht wird. Lenz formuliert: „Von den Überlegungen für eine pluralistische Religionspädagogik erhoffe ich mir nicht nur Impulse für die Weiterentwicklung des Faches Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde, sondern auch für die Entwicklung eines wertebildenden Faches, welches die religiös-weltanschaulichen Grenzen nicht nur öffnet, sondern ‚sprengt‘.“ (412)

So findet im Sammelband auch eine „von der Warte eines Weltanschauungsunterrichts“ (417) verfasste Perspektive Eingang. Der Beitrag (417–431) von Ulrich Riegel widmet sich zunächst dem Begriff Weltanschauung und analysiert das Diskussionspapier daraufhin, „wie plausibel die Zeitdiagnose erscheint, auf der es beruht“ (417). Hierbei nimmt Riegel insbesondere das Phänomen der Säkularisierung auf und diskutiert kritisch den Duktus des Diskussionspapiers der „binnen-theologisch“ (426) ausgerichtet ist.

Die in Kapitel fünf (433–510) vorliegenden Beiträge liegen in der Verbindung von Theorie und Praxis; So wird in zweien der Beiträge die Frage nach Unterrichtsmaterialien in einem pluralistischen Religionsunterricht gestellt (Bauknecht, 433–440) / Lemaire 441–454). Zwei Beiträge nehmen die (Aus- Fort- und) Weiterbildung von Lehrkräften in den Blick (Obermann 455–469 / Kaloudis 470–484) und ein letzter dialogisch angelegter Beitrag fragt nach der Operationalisierbarkeit einer pluralistischen Religionspädagogik (Bagrac & Riggert 485–510).

Anke Kaloudis legt in ihrem Beitrag „Dialog und Transformation als Herausforderung in der Fortbildung für Lehrkräfte“ (470–484) entlang von fünf Zugängen (Relevanz, Standards, Ziele, Settings und Herausforderungen) ihre Perspektive dar. So stellt sie sich den Fragen, warum das Thema ‚Dialog und Transformation‘ in der Fortbildung für Lehrkräfte relevant ist, welche Standards anklingen, welche Ziele es verfolgen kann, wie sich unterschiedliche Fortbildungssettings abbilden und vor welcher Herausforderung Fortbildungen stehen (472–482). Sie schließt:

„Das Diskussionspapier liefert wichtige und wesentliche Impulse, die in der Fortbildungsarbeit von Lehrkräften gewinnbringend und weiterführend zum Tragen kommen können.“ (482)

Das sechste und letzte Kapitel „Zentrale Gesichtspunkte der Weiterentwicklung der pluralistischen Religionspädagogik – Perspektiven“ (511–525) umfasst einen Beitrag der Herausgeber, der nochmals die Prozesshaftigkeit und Offenheit des Projektes und die „fragmentarische[n] Unvollkommenheit“ des Entwurfs der pluralistischen Religionspädagogik betont (511). Darüber hinaus greifen die Herausgeber einzelne Aspekte aus den vielfältigen Beiträgen des entstandenen Sammelwerkes auf und gehen auf diese ein, um sie für das weitere Unterfangen einer pluralistischen Religionspädagogik zu bedenken. Dies sind u. a. die Ausweitung auf weitere Religionen (513–514) und Weltanschauungsgemeinschaften (515–516), die stärkere Berücksichtigung gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Kontexte, geschlechtlicher Vielfalt (519) und einer kapitalismuskritischen Positionierung (521). Das Projekt der pluralistischen Religionspädagogik, so beschreiben es die Herausgeber, werde sich „permanent in Aufnahme kritischer Anfragen und neuer, bereichernder Perspektiven“ (511) verändern.

In dieser nur wenige Seiten umfassenden Rezension können nicht alle Beiträge berücksichtigt, geschweige denn entsprechend gewürdigt werden. Es war ein Anliegen, exemplarisch einzelne Beiträge aufzugreifen, um so einen Einblick in den durchaus heterogenen Sammelband zu geben; ohne diesem hier, aufgrund der Kürze, gerecht werden zu können. Gerade erst die Verschiedenheit der Perspektiven und Kontexte, aus denen heraus die Autor*innen sich dem Unterfangen einer pluralistischen Religionspädagogik zuwenden (oder auch begründet abwenden), macht diesen Band zu einem mehrperspektivischen und durchaus auch kritischen Diskursraum.

Im Diskussionspapier und in den Beiträgen des Sammelbandes wird deutlich, dass der ‚pluralistischen Religionspädagogik‘ eine Festlegung auf eine bestimmte Theologie, nämlich eine pluralistische Theologie der Religionen (häufig in Bezug zum Ansatz von Perry Schmidt-Leukel), vorausgeht. Dies ist m. E. sowohl aus systematisch-theologischer als auch aus religionspädagogischer Sicht diskussionswürdig. Im Sammelband zeigt sich, dass mehrere Autor*innen aus unterschiedlichen Perspektiven und Traditionen dezidiert grundsätzliche Problematiken einer ‚pluralistischen Religionspädagogik‘ herausstellen (u. a. Bernhard; Landthaler; Ulfat; Kamcili-Yildiz & Tautz; Boehme; Platzbecker; Schambeck & Simojoki; Riegel). Da das Anliegen der ‚pluralistischen Religionspädagogik‘ insbesondere auch das konkrete Handlungsfeld des schulischen Religionsunter-

richts und der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften betreffen soll (12), ist es m. E. ein aufmerksam wahrzunehmender Diskurs, der sicherlich noch weitere Diskussionen hervorbringen wird. Zuletzt sei die Beobachtung geteilt, dass die Herausgeber⁴ des Bandes alle christliche, genauer gesagt evangelische Theologen sind. Leider spiegelt sich hier die Pluralität und Diversität weder bezüglich der Religiosität/Konfessionalität bzw. Weltanschauungen noch durch einen Kreis von Herausgeber*innen wider.

4 Zu den Herausgebern siehe Fußnote 2.

Petra Juen

Rezension zu:

SCHWEITZER, Friedrich u a. (Hg.):

Improving Religious Education Through Teacher Training. Experiences and Insights From European Countries, Münster / New York: Waxmann 2021.

Die Autorin

Univ.-Ass.ⁱⁿ Petra Juen, PhD, Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck im Fachbereich Katechetik, Religionspädagogik und Religionsdidaktik.

Univ.-Ass.ⁱⁿ Petra Juen, PhD
Institut für Praktische Theologie
Katechetik/Religionspädagogik/Religionsdidaktik
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9589-4235>
e-mail: petra.juen@uibk.ac.at



Der Sammelband „*Religious Education Through Teacher Training*“ diskutiert in 15 Beiträgen aus neun Ländern (Belgien, Deutschland, England, Finnland, Griechenland, Niederlande, Österreich, Schottland und Schweiz) und vier religiösen Perspektiven (protestantisch, katholisch, orthodox und muslimisch) den Zusammenhang zwischen der Qualität von *Religious Education* und der Ausbildung von Religionslehrkräften. Zur Beantwortung der Frage: Wie kann die Praxis religiöser Bildung durch die Lehrer*innenbildung verbessert werden? (10), werden aktuelle Situationen beschrieben und deren Auswirkungen auf die Qualität religiöser Bildung diskutiert (11). Die Herausgeber nehmen vorweg, dass die Ausbildung der Religionslehrkräfte v. a. das individuelle Rollenverständnis verändern könne, wenig jedoch die Praxis im Klassenzimmer beeinflusse (15).

Nach dem Vorwort folgen drei Abschnitte. Abschnitt 1 behandelt in drei Beiträgen die historischen Entwicklungen der Religionslehrkräfteausbildung. Der zweite Abschnitt (75–184) umfasst sieben Beiträge zu länderbezogenen Überblicken, die u. a. Länderkontexte, Modelle der Lehrer*innenbildung und Forschungsdesiderate beschreiben. Abschnitt 3 (185–256) befasst sich in fünf Beiträgen mit aktuellen empirischen Studien zu Professionswissen, Fähigkeiten, kooperativer Unterrichtsforschung und Qualitätsentwicklung. Abschließend folgt eine Konklusion.

Der erste Abschnitt enthält eine historische Analyse der Religionslehrkräfteausbildung. Freathy und Parker (25–42) untersuchen die Geschichte in England, indem sie nationale Berichte über die Verfügbarkeit und den Bedarf an qualifizierten Religionslehrkräften zwischen 1920 und 2021 analysieren. Dabei werden v. a. veränderte Fachverständnisse destilliert, von denen jeweils Qualitätsanforderungen der Fachlehrpersonenausbildung abhängen. Simojoki und Schweitzer (43–56) befassen sich mit der Professionalisierung protestantischer Religionslehrkräfte in Westdeutschland (1949–1990). Grundlage für diesen Artikel, indem sie die Ausbildung auf drei Ebenen operationalisieren, ist ihre RETPro-Studie. McKinney (57–71) widmet sich dem Wandel der Lehrpersonenbildung in Schottland vom 19. bis 21. Jahrhundert. Er stellt eine Verschiebung von einer christlich-fokussierten hin zu einer säkularen Ausbildung fest. Zudem beleuchtet er die Zugangsbedingungen von Religionslehrkräften und die Qualifikationen ihrer Ausbilder*innen.

In Abschnitt zwei werden länderspezifische Überblicke zur Religionslehrkräfteausbildung wiedergeben. Bertram-Troost (75–88) plädiert für die Einbindung der Perspektive von (erfahrenen) Lehrpersonen zusätzlich zu Theorien und ‚Metho-

den', um die Ausbildungsqualität in den Niederlanden zu steigern. Laut der Autorin ist Klarheit über das Geschehen in den Klassenzimmern auch für Curriculaentwickler*innen unerlässlich. Binder und Rothgangel (89–105) fokussieren sich auf Herausforderungen mit Blick auf religiöse Pluralität in Österreich. Sie beschreiben u. a. die Veränderungen der Ausbildung in den letzten 15 Jahren, wozu die Einführung der pädagogischen Hochschulen, der *PädagogInnenbildung Neu* sowie die Integration interreligiöser Kompetenz in die Curricula gehören. Zudem nehmen sie Bezug auf interreligiös-empirische Forschungsprojekte. Pollefeyt (107–125) beschreibt das *Leuven hermeneutical-communicative model of Religious Education*, welches die theoretische Grundlage für die akademische katholische Lehrpersonenausbildung und den offiziellen katholischen Lehrplan bildet. Das Modell zielt auf die Entdeckung gesellschaftlicher Diversität, den Reichtum christlicher Tradition und die Entwicklung einer persönlichen Lebensphilosophie. Eine retrospektive Analyse zum Religionsunterricht (*Bridging the Gap (2020)*) zeigt, dass die Ziele des Modells unausgewogen sind. Schlag (127–143) beschäftigt sich mit dem Konzept der Neutralität sowie dessen kontextueller und bildungstheoretischer Verortung in der Schweiz. Neutralität ist in den Regulierungen von religionsbezogenem Unterricht enthalten und ist für das Selbstverständnis sowie die Ausbildung von Lehrpersonen essenziell. Stogiannidis und Pepes (145–158) beschreiben die Situation in Griechenland aus der christlich-orthodoxen Perspektive. Sie gehen auf ein Integrationsmodell der Religionslehrkräfteausbildung ein, welches gleichzeitig eine akademisch-theologische Bildung sowie eine Bildung über den Bildungsprozess fokussiert und seit der letzten Dekade in theologischen Ausbildungsstätten angewandt wird. Ulfat (159–172) untersucht die islamische Lehrkräfteausbildung in Deutschland sowie Österreich und fragt, wie Forschungen über die Lehrer*innenprofessionalität die Qualität von Religionsunterricht verbessern können. Sie argumentiert, dass ein professionell, kompetent und pädagogisch verantwortlicher Umgang mit der eigenen religiösen Position und jener der Schüler*innen, einen reflektierten Glauben sowie *self-relativising reflexivity* (159) erfordert. Wörn, Schnabel-Henke und Schweitzer fokussieren sich auf die spezielle Situation des BRU (Religionsunterricht im beruflichen Schulwesen) in Deutschland (173–182). Dabei werden die Anforderungen und Ausbildungswege für Religionslehrpersonen dieses Schultyps näher beleuchtet und eine Reihe an weiteren potenziellen Forschungsthemen benannt.

Abschnitt drei (185–256) behandelt empirische Studien. Baumfield und Walshe (185–199) sowie Fricke (201–213) untersuchen jeweils das Professionswissen von Religionslehrpersonen und basieren die Konzeptualisierung der Wissensdi-

mension auf der COACTIV-Studie. Baumfield und Walshe betonen, dass professionelle Wissensbildung ein individueller und sozialer Prozess ist, welcher einen dynamischen Zyklus von implizitem und explizitem Wissen erfordert. Fricke beschreibt das FALKO-R-Projekt in Deutschland. Dabei zeigt sich, dass ein höheres Fachwissen meist auch auf ein höheres pädagogisches Inhaltswissen hindeutet. Gärtner (215–226) setzt sich mit der Lehrer*innenbildung anhand von kooperativer Unterrichtsforschung auseinander und verwendet den Ansatz der *Didactical Design Research*. Ihre Studie fokussiert auf *adaptive learning with art in religious education, which is sensitive to heterogeneity* (215). Erstaunlich ist, dass visuelle und kreative Aufgaben, die als *low-threshold* Aufgaben intendiert waren, mehr Lernherausforderungen aufzeigen. Schweitzer, Rutkowski und Schnauer (227–240) beschreiben das QUIRU-Projekt, welches in drei Subprojekte unterteilt ist: (1) Entwicklung eines Instruments für die Befragung von Schüler*innen; (2) Erfahrungen von Religionslehrpersonen mit einer höheren Ausbildung und (3) die retrospektive Evaluierung der Religionslehrkräfteausbildung aus der Sicht von Pastor*innen mit geringer Unterrichtstätigkeit. Viinikka, Ubani, Kallioniemi und Lipiäinen (241–254) beleuchten die Entwicklungen in Finnland seit den 2000er Jahren und geben anhand des Forschungsprojekt „*21st century skills, multiple literacies and developing RE teacher Education*“ Empfehlungen für die Ausbildung im 21. Jahrhundert.

In der *Conclusio* (257–269) gehen die Herausgeber aus einer europäischen Metaperspektive abschließend auf die unterschiedlichen Beiträge ein, wobei sie die Erkenntnisse thematisch neu strukturieren. Ihre Zusammenschau betont die Notwendigkeit für internationale Kooperationen (268) sowie Forschungen in der Religionslehrkräfteausbildung (267).

Insgesamt stellt der Sammelband einen wichtigen Ausgangspunkt für zukünftige Forschungen dar, indem er den aktuellen Stand der Religionslehrkräfteausbildung in verschiedenen europäischen Ländern beleuchtet. Zudem bietet er wertvolle Impulse von und für Wissenschaftler*innen und kann zur Entwicklung einer (methodischen) Forschungskriteriologie anregen. Auffällig ist, dass die meisten Beiträge auf den deutschsprachigen Kontext (8 von 15) eingehen. Wünschenswert wäre es gewesen, wenn für den Beitrag zur muslimischen Situation in Österreich eine österreichisch-muslimische Forscherin bzw. ein Forscher angefragt worden wäre.

Sonja Danner

Rezension zu:

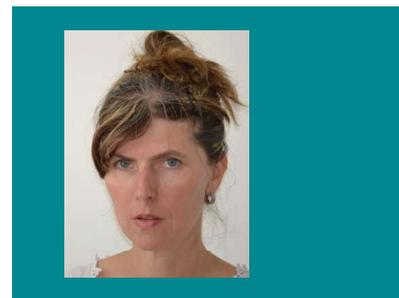
BAUMERT, Britta / TESCHMER, Caroline:

Konfessionell kooperativer Religionsunterricht. Eine Fachdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2024.

Die Autorin

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Danner, HS Professur für evangelische Religionspädagogik an der KPH Wien/Krems und Lehrende im Verbund an der Uni Wien.

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Danner
KPH Wien/Krems
Campus Gersthof
Severin Schreiber-Gasse 1+3
A-1180 Wien
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1288-7625>
e-mail: sonja.danner@kphvie.ac.at



Die beiden Autorinnen legen hier ein Werk in fünf Kapiteln vor, welches nicht die Ausformulierung einzelner religionspädagogischer Konzeptionen zum Ziel hat, sondern durchgehend konfessionell kooperative Ansätze (vgl. Grümme/Lenhard/Pirner) für bestehende Modelle von Religionsdidaktik in den Blick nimmt. Damit bieten sie einen guten Überblick möglicher didaktischer Zugänge zu einem konfessionell kooperativen Religionsunterricht, der bis dato nicht vorlag.

Zu Beginn wird klargestellt, dass Religionsunterricht als „Ort der Theologie und als Ort der religiösen Orientierung“ mit Fokus auf eine *fides quae* (Glaubensinhalt) und *fides qua* (Glaubensvollzug) verstanden wird und in reformatorischem Sinn die *fiducia* miteinschließt. Dabei wird offensichtlich davon ausgegangen, dass in beiden Konfessionen ein gleiches Verständnis von Religionsunterricht und seinen Zielen vorliegt. Hier zeigt sich bereits ein roter Faden, der sich durch alle Kapitel zieht: Es werden stets der katholische und der evangelische Zugang – sei es zu einem Begriff, zu einer Kontextualisierung oder sei es zu einem religionsdidaktischen Ansatz – expliziert und als Basis für weitere Überlegungen herangezogen. An manchen Stellen finden sich auch Verweise auf interreligiöses Lernen oder auf Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis.

Neben dem Glauben werden weitere essentielle Begriffe wie Religion, Religiosität und Spiritualität aufgegriffen, die dem Religionsunterricht inhärent sind. Religion wird dabei unter substantieller, funktionaler und phänomenologischer Perspektive betrachtet, unterscheidet konstitutive Elemente (Pickel) und ist mehrdimensional (Schröder). Baumert/Teschmer legen dabei zusätzlich Wert auf die Differenzierung zwischen gelehrter und gelebter Religion. Die anthropologische Perspektive sehen sie hingegen in der Religiosität verankert sowie eine individuelle, subjektive Spiritualität, Glaubensüberzeugung/-praxis, die sich durch die Auseinandersetzung mit anderen Religionen vollzieht. Der Begriff der Spiritualität ist sehr weit gefasst, wobei nicht darauf eingegangen wird, dass er im evangelischen Umfeld eine „kurze Tradition“ hat. Daraus leiten die Autorinnen ab, dass der konfessionell kooperative Religionsunterricht einerseits den konfessionsspezifischen Binnenperspektiven verpflichtet ist, andererseits aber auch die subjektbezogenen Aspekte der vier genannten Begriffe thematisieren muss.

Als weitere Anforderungen an eine religiöse Bildung wird u. a. die Subjektorientierung gesehen. Sehr schön ist hier herausgearbeitet, dass Subjektorientierung nicht gleichzusetzen ist mit Schüler*innenorientierung. Es geht darum „sich in Auseinandersetzung mit einem Gegenüber selbst als individuelles Subjekt bewusst zu werden“ (29). Dabei sind gesellschaftliche Transformationen mitzu-

denken, die u. a. in einer Pluralisierung (auch religionsdemografisch) und Globalisierung mit gleichzeitiger Individualisierung in Erscheinung treten und mit einer Deinstitutionalisierung (auch Entkirchlichung) einhergehen. Der kontrovers diskutierten Säkularisierungsthese, die sich in der Aussage Religion sei Privatsache, der Trennung von Kirche und Staat und dem Niedergang religiöser Überzeugungen widerspiegelt, werden Studien entgegengehalten, die einen Zusammenhang von historischem Kontext eines Landes bzw. individuellem Einkommen und der Bindung des Gottglaubens an Moralität aufweisen. Zusätzlich ist die religiöse Überzeugung auch „in Abhängigkeit von Zugehörigkeit der jeweiligen Konfession zu sehen.“ (37) Die Digitalisierung der Gesellschaft fordert zudem ein Lernen mit, durch und über Medien ein und – in Zeiten wie diesen umso mehr – muss auch die politische Dimension religiöser Bildung aufgegriffen und im Unterricht diskutiert werden.

Die unterschiedlichen Modelle in Deutschland und ihre Entwicklungsgeschichte zeigen die Autorinnen anhand einzelner Bundesländer auf, wobei die Bandbreite vom konfessionell kooperativen Religionsunterricht in evangelischer oder katholischer Verantwortung (z. B. Baden-Württemberg) bis zum Religionsunterricht für alle 2.0 (Hamburg) reicht. Was allen gemeinsam ist: verpflichtende Fortbildungen für Religionslehrer*innen und mitunter die Angst der kleineren Religionsgemeinschaft, „geschluckt“ zu werden. Zudem zeigt sich der Einfluss der historischen Gegebenheiten in der Genese der Modelle. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass auch in Zukunft eine Vielfalt an Ansätzen nebeneinander bestehen wird, will man sensibel auf die unterschiedlichen Gegebenheiten in den Bundesländern und die gesellschaftlichen Entwicklungen (Stadt-Land, Säkularisierung, Zuwanderung etc.) reagieren.

Dem humboldtschen Bildungsideal und einem ganzheitlichen Menschenbild verpflichtet werden Ansätze entwickelt, die kompetenz- (kognitive, affektive und aktionale Ebene) und subjektorientiert sind und das Ich systemisch betrachten. Es wird auf eine Ich-Identität fokussiert und nicht auf eine konfessionelle Identität im Sinne einer Rollenidentität (Schweitzer). Die Identitätsbildung ist eine zentrale Dimension religiöser Bildung. Die Ausrichtung des konfessionell kooperativen RU hinsichtlich Pluralität (andere Religionen) und Heterogenität (bezüglich der Glaubenspraxis) ist ebenfalls im Fokus. Der Spagat zwischen Subjektivität und Multiperspektivität, der damit einhergeht, ist eine Herausforderung für Religionslehrer*innen, die imstande sein sollten, bei ihren Schüler*innen einen Perspektivenwechsel oder eine Perspektivenverschränkung im Dialog herbeizuführen. Das Subjekt wird zwischen Theologie und Glaubenspraxis verortet und damit

sind die Zielperspektiven des RU festgelegt: theologische Positionierung und religiöse Orientierung. Es muss eine Auseinandersetzung mit der Wahrheitsfrage stattfinden, auch wenn das Thema natürlich Brisanz birgt.

All diese Vorüberlegungen nehmen in den Ausführungen zur praktischen Ausgestaltung Konturen an. So werden im Schlusskapitel zehn bereits vorliegende fachdidaktische Ansätze herangezogen und zuerst jeweils aus evangelischer und katholischer Perspektive beschrieben, um sie anschließend hinsichtlich eines konfessionell kooperativen RU zu beleuchten und zu konkretisieren. Die Bibeldidaktik wird hier genauso unter die Lupe genommen wie die Ethische Bildung oder die Kinder- und Jugendtheologie. Als Basis dient eine konfrontativ-korrelative Subjektorientierung. Das Ergebnis der Überlegungen zu den religionsdidaktischen Ansätzen wird jeweils durch ein Schaubild visualisiert. Zusammenfassend lässt sich dabei sagen, dass jeder der Ansätze geeignet ist, um ihn auch im konfessionell kooperativen RU einzusetzen, aber nicht jeder Ansatz für jede Lehrperson geeignet ist. In den von Baumert/Teschmer formulierten Anforderungen an Lehrkräfte wird deutlich, dass es Lehrpersonen braucht, die bereits in ihren Ausbildungen auf diese Aufgabe vorbereitet werden. Sie müssen über theologisches Fachwissen verfügen, welches sich über die Grenzen der eigenen Religionsgemeinschaft hinausbewegt und über einen hohen Grad an (Selbst)Reflexion. Es braucht eine Schulung im Dialog und im Umgang mit Ambivalenzen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel u. v. m.

Es liegt hier ein religionsdidaktisches Werk vor, welches sehr gut geeignet ist, sich einen Überblick über mögliche Ansätze für einen konfessionell kooperativen Religionsunterricht (evangelisch-katholisch) zu verschaffen. Es bietet eine gute Grundlage für weitere Überlegungen zum Einsatz von Artefakten und zu konkreten Unterrichtsentwürfen.

Kleiner Wermutstropfen: Der konfessionell kooperative Religionsunterricht ist nicht für alle christlichen Konfessionen ausformuliert, sondern nur für evangelische und katholische Kooperationen. Es fehlen sowohl orthodoxe als auch freikirchliche Player, die jedoch in Zukunft mitzudenken sind, wenn man die Transformation der Gesellschaften in den Blick nimmt.

Christian Höger

Rezension zu:

RIEGEL, Ulrich u.a.:

Der Umgang mit religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht. Eine explorative Studie im Mixed-Methods-Design, Münster/New York: Waxmann 2023 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 30).

Der Autor

Prof. Dr. Christian Höger, Professor für Religionspädagogik und Katechetik an der Theologischen Fakultät der Universität Luzern.

Prof. Dr. Christian Höger
Universität Luzern
Theologische Fakultät
Frohburgstrasse 3
CH-6002 Luzern
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9378-7729>
e-mail: christian.hoeger@unilu.ch



Die einschlägige empirische von der DFG geförderte Studie hat Daten zu einer religionsdidaktischen Kernfrage erhoben und analysiert: Wie wird mit religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht in Deutschland umgegangen? Hierzu skizzieren die fünf Autor*innen, die an den Universitäten Tübingen und Siegen im Bereich der katholischen Religionspädagogik forschen, nach einem knappen Vorwort in Abschnitt 1.1 pointiert, wie sich religiöse Vielfalt in Deutschland darstellt, wie Religion hierbei theoretisch verortet ist und wie der religionspädagogische Diskurs hierzu in den letzten Jahrzehnten verlaufen ist: „Idealtypisch zugespitzt könnte man unterscheiden, dass religiöse Vielfalt unter dem Stichwort ‘Pluralität’ von innen heraus thematisiert wird, während es unter dem Stichwort ‘Heterogenität’ von außen heraus geschieht.“ (21f) Abschnitt 1.2 ist dem katholischen RU angesichts der religiösen Vielfalt (in Deutschland) gewidmet, wozu die Verfasser*innen das Feld zunächst normativ abschreiten, indem sie Kernthesen seit der Würzburger Synode zu Bildungszielen, der konfessionellen Trias, der Organisationsform des katholischen RU sowie einschlägigen religionsdidaktischen Konzepten (Korrelation, Interreligiöses Lernen, Dialog, Positionalität) referieren, um dann empirische Einsichten zum Unterrichtsgeschehen zu bündeln. In 1.3 werden konfessioneller RU und religiöse Vielfalt zueinander ins Verhältnis gesetzt, was in der interessanten Forschungsfrage gipfelt: „Wie sehr entspricht vorfindlicher Religionsunterricht dem Anspruch für einen sensiblen Umgang mit religiöser Vielfalt?“ (45)

Im 2. Kapitel 2 (49–71) werden in 2.1 zentrale Konzepte entwickelt und die Fragestellung präzisiert, wozu als hermeneutischer Schlüssel für die Untersuchung ein entscheidendes „heuristisches Modell“ zum Umgang mit Vielfalt im RU (grafisch) präsentiert wird, das vier Dimensionen mit je drei bis vier Subkategorien differenziert: Die *materiale* Dimension (Englert) ist unterteilt in positionellen, stilistischen, biografischen und kontextuellen Aspekt; die *kognitive* Dimension in Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialogfähigkeit; die *affektive* Dimension (Boschki) in Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zu Gott; die strukturelle Dimension in inhaltliche Klarheit, kognitive Aktivierung und hohen Anteil echter Lernzeit (50). In 2.2 wird die Datenerhebung mit ihren beiden Teilprojekten umschrieben: A) problemzentrierte Einzelinterviews mit 23 (auf dem Klappentext steht hingegen die Zahl 22) Religionslehrpersonen (aus der beruflichen und allgemeinen Bildung) von einer Dauer zwischen 20 und 90 Minuten. B) Videostudien von 42 Religionsstunden des Schuljahrs 2018/19 aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen.

Kapitel 3 geht der religiösen Vielfalt in den subjektiven Theorien von Lehrkräften in Theorie und Praxis nach (73–111): Hier geht es zunächst um das Verständnis religiöser Vielfalt (3.1), deren Äußerungen im vorfindlichen RU (3.2) und den triangulativen Abgleich zwischen beidem (3.3). Im 4. Kapitel wird der Bedeutung der kognitiven Dimension des Umgangs mit Vielfalt im RU nachgegangen (113–211), wozu zunächst deren Rolle in den Augen der Lehrpersonen analysiert wird (4.1), dann ihr Vorkommen im vorfindlichen RU (4.2), um schließlich erneut einen Abgleich zwischen beidem zu unternehmen (4.3). Die Standpunktfähigkeit, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und die Dialogfähigkeit sind die zentralen Subkonzepte, die in einem hilfreichen Fazit umschrieben werden (190–193): So wird etwa festgehalten, „dass die Lehrpersonen die drei Konzepte [...] als eng aufeinander bezogen verstehen“. (191) Analog aufgebaut sind auch die Kapitel 5 zur affektiven Dimension (213–237) und 6 zur strukturellen Dimension (239–267), in denen erneut die Lehrpersonensicht, die Unterrichtsergebnisse sowie der Abgleich von beidem erfolgen.

Im 7. Kapitel (269–299) wird in 7.1 die Wahrnehmung religiöser Vielfalt und ihr Umgang durch die befragten Lehrer*innen betrachtet. In 7.2 wird eine Didaktik des Umgangs mit religiöser Vielfalt zu Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit im Religionsunterricht entworfen. Dann wird über die affektive und strukturelle Dimension in der Wahrnehmung der Lehrperson sowie die Rolle der Schulart nachgedacht (7.3). Abschließend reflektieren die Verfasser*innen die Reichweite und die Grenzen ihrer Studie (7.4). Diese wird mit Literaturverzeichnis und Anhang abgerundet, der den Interviewleitfaden, die Codebücher der Interviewanalyse sowie die Ratingmanuale der Videoanalyse offenlegt.

Beurteilung des Inhalts: Mit dem Buch, dessen Ergebnisse bereits teilweise in Aufsätzen veröffentlicht wurden, wird die Schließung einer wichtigen Forschungslücke deutlich vorangebracht. Ein besonderes Augenmerk ist auf Kap. 7 zu legen, in dem wichtige Perspektiven für die Bildung von Religionslehrkräften aufgezeigt werden, etwa dass bezüglich der sog. „nominalen Heuristik“ das Kategorienschema von den Lehrkräften um „säkular“ erweitert wurde. Auch sind für die Befragten die Differenzen zwischen christlichen und nichtchristlichen Religionen relevanter als innerkonfessionelle Unterschiede innerhalb des Christentums. Die gehäufte Nutzung einer binären Logik, die zwischen eigener und fremder Religion unterscheidet, erscheint als ein zweiseitiges Schwert, das einerseits Komplexität reduziert, andererseits Otheringprozessen Tür und Tor öffnet. Während bei den videografierten Unterrichtsstunden die Standpunktfähigkeit der Lernenden in fast der Hälfte der Stunden adressiert wurde, beurteilen die Autor*in-

nen den Befund zum Perspektivenwechsel als „eher ernüchternd“ (289). Der „wahrscheinlich brisanteste Befund der vorliegenden Studie“ (290) wird darin gesehen, dass die Ausprägung der Anforderungsniveaus von Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel unabhängig von der Thematisierung religiöser Vielfalt ist. Naheliegend wirkt die Erkenntnis, dass der Umgang mit religiöser Vielfalt im gefilmten RU wesentlich durch die Einstellungen und Gefühle der Schüler*innen bedingt ist (291). Überraschend ist hingegen, dass sich keine schulartspezifischen Unterschiede fanden, weder theoretisch noch praktisch (295).

Beurteilung der Methode: Insgesamt ist die Studie komplex und stringent aufgebaut, die Entwicklung von Fragestellung, Methodenkapitel, empirischen Ergebnissen und religionsdidaktischen Schlussfolgerungen wirkt in sich stimmig und ist gut nachvollziehbar. Sehr relevant ist die durchgehaltene Grundidee, die subjektiven Theorien der Lehrkräfte mit faktischem praktischen Unterrichtsgeschehen zu vergleichen, was zu einer aufwändigen und ertragreichen Arbeit geführt hat. Diskutabel im Sinne einer Grounded Theory wäre die konzeptuelle Modellbildung mit vier stark deduktiv entwickelten Dimensionen und deren Subkategorien, die dann induktiv unterfüttert wurden. Für sich genommen wirken sowohl die problemzentrierten Interviews als auch die Videografien gekonnt durchgeführt und analysiert. Vertieft zu diskutieren wäre, wie überzeugend jeweils die einzelnen Lösungen des komplexen Problems sind, einen Abgleich zwischen Interview- und Videografie-Befunde herzustellen. Positiv ist ferner die in 7.4 unternommene Selbstreflexion, die transparent macht, dass der gewählte Vielfaltsbegriff dem Pluralitätsdiskurs nähersteht als dem Heterogenitätsdiskurs (296f). Methodische Alternativen der Datenerhebung, wie z. B. Strukturlegetechnik oder teilnehmende Beobachtung, wurden angedacht und verworfen, was auch mit der vorhandenen Expertise der beiden Forschendenteams begründet wird (298). Das Sample der beiden Bundesländer limitiert die Reichweite der Ergebnisse ebenso wie der explorative Charakter, weshalb dem Schlusssatz nur beizupflichten ist: „Weitere Studien, die die vorliegenden Befunde zur Ausprägung der Variablen bestätigen, ergänzen oder korrigieren, wären wünschenswert.“ (299)

Florian Mayrhofer

Rezension zu:

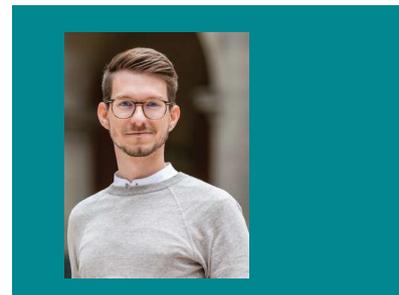
DIETZSCH, Andrea / PFISTER, Stefanie:

Digitaler Religionsunterricht: fachdidaktische Perspektiven und Impulse, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022.

Der Autor

MMag. Florian Mayrhofer, Wissenschaftlicher Koordinator an der Professur für Religionspädagogik und Mediendidaktik am Fachbereich 07 – Katholische Theologie der Goethe-Universität Frankfurt a. M

MMag. Florian Mayrhofer
Goethe-Universität Frankfurt a. M.
Fachbereich 07 – Katholische Theologie
Professur für Religionspädagogik und Mediendidaktik
Norbert-Wollheim-Platz 1
D-60323 Frankfurt am Main
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1900-3052>
e-mail: f.mayrhofer@em.uni-frankfurt.de



Der exponentielle Fortschritt digitaler Technologien zeigt sich zuletzt besonders an KI-Anwendungen. Digitale Tools sind tief in den schulischen Alltag vordringen – beschleunigt durch die Covid-19-Pandemie –, auch in den Religionsunterricht (RU). Dies ist der Ausgangspunkt für das 2022 erschienene Buch von Andrea Dietzsch und Stefanie Pfister „Digitaler Religionsunterricht“, das fachdidaktisch dem Zusammenspiel von Digitalisierung, einer Kultur der Digitalität und RU auf den Grund gehen möchte. Nach einer einleitenden Problemvorstellung und Begriffsklärung (9–32), folgen drei weitere Kapitel. Diese eröffnen die Perspektiven der Lernenden (Teil I, 33–75) sowie der Lehrenden (Teil II, 76–168) und stellen Überlegungen zu einer „Didaktik des digitalen Religionsunterrichts“ (169) an (Teil III, 169–192).

Titel und Gliederung des Buchs versprechen einen umfassenden Ein- und Überblick zu *digitalem* RU. Bereits nach wenigen Seiten wird klar, dass primär „konkrete Einblicke in die religionsunterrichtliche Praxis während der Schulschließung“ (76) der Covid-19-Pandemie anvisiert sind. Die Autorinnen tragen die ersten Erfahrungen eines RU im Zustand des digitalen Fernunterrichts zusammen und reflektieren diesen unter didaktischen Gesichtspunkten. Darin liegt das große Verdienst des Buchs. Diese Perspektive prägt jedoch die gesamte Fachdidaktik und spitzt *digitalen* RU von Beginn an auf digitale Formate in Zeiten von Schulschließungen mit einer radikalen „Andersartigkeit von Didaktik und Methodik“ (171) zu. Diese Andersartigkeit relativiert sich angesichts der Lektüre in einiger zeitlicher Distanz.

Die Darstellung zentraler Ergebnisse von Jugendstudien (Sinus, JIMplusCorona, Schulbarometer u. a.) während des ersten Lockdowns in Deutschland bildet eine interessante Retrospektive auf Veränderungen bei Kindern und Jugendlichen durch Schulschließungen und den Adaptionen von Unterricht unter Zuhilfenahme digitaler Möglichkeiten. Eine kritischere Beurteilung der Untersuchungen wäre wünschenswert gewesen. Dem Studienüberblick werden die Ergebnisse einer qualitativen Interview-Studie mit Schüler*innen (S*S) in Baden-Württemberg (n= 13) von Andrea Dietzsch angefügt, die die zahlreichen Ergebnisse der Jugendstudien als auch bekannte Aspekte gelingender (religiöser) Lernprozesse über weite Strecken bestätigt. Aufgrund des sehr kleinen und spezifischen Samples scheint eine Generalisierung schwierig. Beziehungsgestaltung und eine hohe Fachkompetenz der Lehrkräfte erweisen sich im digitalen RU als Spezifikum. (74f.)

Vierzehn Praxis-Beispiele für Primar- und Sekundarstufe geben Einblicke in die veränderten Rahmenbedingungen und Strategien von Religionslehrkräften (RL) im Umgang mit digitalem Fernunterricht. Ob die S*S diese Lernsequenzen selbst als gelungen beurteilen, wurde nicht erhoben und könnte einen interessanten Vergleichshorizont darstellen. Die Unterrichtsbeispiele wurden qualitativ-inhaltsanalytisch analysiert, um daraus Kriterien für einen gelungenen digitalen RU abzuleiten und Impulse für einen digitalen RU zu formulieren (149–163): Bedarf es zunächst einer „andere[n] Didaktik und Methodik“ (163) als in Präsenz, halten die Autorinnen zugleich fest: „Digitales Lernen unterscheidet sich [...] nur in Form und Methodik vom Lernen in Präsenz, nicht aber in seiner Zielsetzung.“ (164) Die genannten Parameter sind jedoch nicht genuine Charakteristika eines *digitalen* RU: Klarheit und Struktur von Unterricht, Differenzierung von Lernangeboten, partizipative Einbindung Lernender, Methodenvielfalt, Beziehungsgestaltung – all das trifft auch auf RU in Präsenz zu. Zuzustimmen ist dem Befund, dass sich durch neue technologische Möglichkeiten und Methoden didaktische Überlegungen anders darstellen. Die gewonnenen Erkenntnisse werden jedoch durch die Interpretationsfolie der Corona-Pandemie relativiert. Was eine Didaktik des RU in einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016) bedeuten kann, bleibt offen.

Der dritte Teil des Buches (169–193) bietet einen systematischen Vergleich der Perspektiven von Lernenden und Lehrenden, bleibt allerdings auf die Oberflächenstruktur von RU bezogen (z. B. Unterstützung bei technologischen Fragen, Unterrichtsstruktur, direkte und synchrone Kommunikation, Gestaltung des Beziehungsaspekts etc.).

Vier zentrale Qualitätskriterien eines digitalen wie präsentischen Unterrichts (effektive Klassenführung, konstruktive Unterstützungsangebote, kognitive Aktivierung, fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenz der Lehrpersonen) bestätigen frühere Untersuchungen gelingender Lernprozesse und dadurch frühere Erkenntnisse (fach-)didaktischer Forschung. Spezifisch für digitale Settings heben die Autorinnen die Relevanz des Beziehungsaspekts hervor, der als Voraussetzung für Lernprozesse und kognitive Aktivierung gesehen wird.

Die Autorinnen formulieren fünf Thesen einer Didaktik des digitalen RU: (1) Die Gestaltung von Beziehung ist eine zentrale Grundlage jeglichen pädagogischen Handelns. In (rein) digitalen Räumen erfordert die Beziehungsarbeit neue Ansätze. Trotz medialer Distanz im Digitalen, bieten sich Möglichkeiten, Beziehungen aufzubauen und zu pflegen. RU als Teil des schulischen Beziehungsraums sollte daher Strategien entwickeln, um online eine wertschätzende und unterstützende Lernatmosphäre zu schaffen. (2) Eine erfolgreiche Gestaltung

von digitalem RU erfordert die gezielte und konstruktive Unterstützung und Begleitung der S*S auf verschiedenen Ebenen (Bereitstellung geeigneter technischer und räumlicher Rahmenbedingungen, Lernstrategien für Selbstorganisation und -regulierung, zeitnahe Ansprechbarkeit der RL, regelmäßiges Feedback). (3) Eine zentrale Aufgabe des RUs besteht darin, kognitive Prozesse bei den S*S anzuregen. Die Förderung von Interaktion und Kollaboration trägt dazu bei, dass der RU nicht nur informativ, sondern auch persönlich bedeutsam wird. Wie in anderen religionspädagogischen Untersuchungen festgestellt, können kognitive Herausforderungen dabei helfen, das Denken der S*S zu schärfen und ihre Urteilsfähigkeit zu stärken. (4) Die Nutzung digitaler Medien im RU erfordert eine kritische Reflexion der damit verbundenen Rahmenbedingungen. Die Kombination analoger und digitaler Lernsettings sowie der Wechsel zwischen synchronen und asynchronen Aufgabenformaten bieten Chancen für eine flexible und individualisierte Lernorganisation. Gleichzeitig gilt es, potenzielle Gefahren (z. B. Ablenkung) zu minimieren und stressfreie Räume für produktives Lernen zu kreieren. (5) Die Vermittlung von Inhalten im RU muss fachlich korrekt und zugleich lerngruppenadäquat erfolgen. Ein hohes Maß an fachwissenschaftlichen und -didaktischem Know-how ist erforderlich, um kognitiv aktivierende und individualisierte Lernsettings zu entwickeln, die die S*S auf unterschiedlichen Niveaus ansprechen.

Viele der genannten Aspekte stellen nicht unbedingt revolutionäre Erkenntnisse im Sinne einer völligen Neuorientierung von RU dar. Das Buch bietet in der Distanz die Möglichkeit zu reflektieren, wie RU *in der Regel* funktioniert. Vor diesem Hintergrund ist die Lektüre höchst spannend und stellt zahlreiche Anfragen an gängige religionsunterrichtliche Praxis. Dies verdeutlichen ebenso die abschließenden Impulse für den RU in Präsenz. (190–193) Zuzustimmen ist der Feststellung, dass das Ziel einer jeden Religionsdidaktik die Ermöglichung religiöser Lernprozesse ist. Eine *digitale* Didaktik ist daher mehr als die Verwendung digitaler Werkzeuge. Diese muss auf die genuinen Bedingungen des digitalen Raums hinweisen, der sich als ambivalenter Raum zeigt. Daraus erwachsen Potenziale und limitierende Faktoren. Deren Analyse aus ideologie- und machtkritischer Perspektive hätte in diesem Zusammenhang wertvolle Impulse liefern können.

David Novakovits

Rezension zu:

NATIONALER DISKRIMINIERUNGS- UND RASSISMUSMONITOR (Hg.):

Rassismusforschung I. Theoretische und interdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld: transcript 2023 (= Gesellschaft der Unterschiede 73).

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



Die hier vorliegende Publikation ist der erste Teil eines auf drei Bände angelegten Projekts des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) am Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM). Sie versucht, spezifisch für die deutsche Forschungslandschaft eine systematisierende Arbeit zu leisten, indem zentrale Grundlinien und Zugänge der Rassismusforschung in ganz unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen – von den Natur- und Lebenswissenschaften über das Recht bis hin zur Ökonomie oder auch der Zeitgeschichte – sichtbar gemacht und versammelt werden sollen. Dadurch möchte der Band einen Beitrag für die Möglichkeit interdisziplinären Arbeitens im Kontext rassismuskritischer Forschung leisten.

Wesentliches Anliegen dieses Sammelbandes ist es, eine Art Kartografie rassismuskritischer Forschung zu entwerfen und gleichzeitig zu fragen, welche Theorien, Prämissen, Methoden und Analysekonzepte in der bestehenden Forschung identifiziert werden können und wie diese zu bewerten sind. Leitend sind bei dieser Analyse u. a. folgende Fragen: „Wie kritisch, reflexiv, politisch und/oder interdisziplinär muss oder kann Rassismusforschung in Deutschland sein? Welche Leerstellen gilt es zu füllen? Mit welchen Zielen forschen wir und welche Perspektiven werden berücksichtigt? Welche internationalen Konzepte, Kategorien und Definitionen sind förderlich, notwendig und transferierbar?“ (8)

Nimmt man die Beiträge des Bandes aus der Vogelperspektive in den Blick, so ergibt sich ein enorm vielfältiges Bild: Neben der Diskussion (post-)strukturalistischer Ansätze in der Rassismusforschung (Andrea Bellu, Matei Bellu, Vassilis Tsianos) und einer besonderen Auseinandersetzung mit dem Leitbegriff der Intersektionalität im Kontext rassismuskritischer Forschung (Matti Traußneck) finden sich Beiträge, die mögliche quantitative Messmethoden rassistischer Einstellungen diskutieren (Hayfat Hamidou-Schmidt, Jonas Elis), affekttheoretische Perspektiven auf Rassismus versammeln und strukturieren (Çiğdem Inan) oder rechtswissenschaftliche Perspektiven einbringen, wenn etwa Antidiskriminierungspolitiken in verschiedenen europäischen und OECD-Staaten miteinander verglichen werden (Iyiola Solanke). Einzelne Beiträge sind in der Anlage eher wie Literaturübersichten gehalten, die die Forschung eines spezifischen Feldes zu strukturieren versuchen und damit einen breiten Überblick geben; andere Beiträge versuchen stärker, eine eigene Positionalität zu entwickeln und ein bestimmtes Feld unter dieser Perspektive in den Blick zu nehmen.

Auffällig ist dabei das Bemühen zahlreicher Autor*innen des Bandes, auf den spezifischen Kontext Deutschlands hin zu denken. Das bedeutet in diesem Falle

nicht, die globalen Verstrickungen und Verwurzelungen von Rassismus (Stichwort: Kolonialgeschichte) auszublenden, sondern sich des eigenen geschichtlichen Ortes auch in der rassismuskritischen Forschung bewusst zu werden. Was dies beispielsweise bedeuten kann, lässt sich eindrucksvoll am Beitrag von Maria Alexopoulou ersehen: Die Historikerin setzt sich in ihrem Beitrag über *Rassismus als Leerstelle der deutschen Zeitgeschichte* mit der dominanten Erzählung der deutschen Zeitgeschichte auseinander, dass die „Geschichte des Rassismus in Deutschland deckungsgleich mit der des ‚Dritten Reiches‘ gewesen sei und mit dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft ebenso geendet hatte“ (34). Deutlich wird dabei, dass jede theoretische Rahmung (von Rassismus) bestimmte Sichtbarkeiten und Unsichtbarkeiten erzeugt: Wo etwa Rassismus – wie dies in der deutschen Zeitgeschichte oftmals getan wird – auf „eine politische Ideologie und eine Gewaltpraxis reduziert wird“, werden blinde Flecken konstruiert; und gleichzeitig verweist Alexopoulou auf die Tendenz einer „Amerikanisierung des Rassismus“ (43), die zeigt, dass Historiker*innen in Deutschland oftmals Rassismus mit der Diskriminierung entlang der konstruierten Differenzlinie von Schwarzen/Weißen Menschen thematisieren und dabei Leerstellen geschaffen haben, die stärker in den Blick zu nehmen wären.

Obwohl die Beiträge aus unterschiedlichen Denk- und Theorieströmungen stammen, eint sie der Versuch, Ressourcen für eine Kritik an Rassismen sowie an rassistischen kulturellen und politischen Praktiken offenzulegen. Zwei Beiträge können in diesem Kontext besonders hervorgehoben werden:

1. Çiğdem Inan beleuchtet in ihrem Beitrag *Affekttheoretische Perspektiven auf Rassismus* die Verflechtungen von Bio-Macht, Rassismus und Affekt. Ihr Fokus liegt auf der Analyse der rassistischen Dimensionen negativer Affektivität, etwa von Melancholie, Depression und Trauer. Inan betont die „Zentralität affektiver Prozesse innerhalb rassistischer Strukturen“ (208) und zeigt anhand psychoanalytisch orientierter Ansätze, wie rassistische Mechanismen gezielt mit „Politiken der Depression“ (213) arbeiten, um Gefühle von Verbundenheit zu zerstören. Die Argumentation ist dabei ebenso präzise wie nachvollziehbar.
2. Houssan Hamade und Christoph Sorg bieten in ihrem Beitrag *Rassismus und Kapitalismus* einen historischen Überblick über verschiedene Ansätze zur Beziehung zwischen diesen beiden Phänomenen. Sie verdeutlichen, dass viele Theorien die Ursprünge des modernen Rassismus in der „kolonialen Dynamik“ (269) verorten, erweitern diese Perspektive jedoch um die Entwicklung rassistischer Verhältnisse innerhalb Europas. Dabei unterstreichen sie,

dass „nicht jeder Rassismus sich auf Kolonialismus reduzieren lasse“ (269) – ohne bei dieser Argumentation die beiden Theoriestränge gegeneinander auszuspielen. Ihr Beitrag zeigt systematisch und eindringlich die enge Verflechtung von Rassismus und Kapitalismus auf – eine Erkenntnis, die in ihrer Tiefe alarmierend ist.

Das Anliegen des Bandes, fragmentierte Forschungen, Theorieansätze und Perspektiven aus unterschiedlichen Disziplinen im Kontext von Rassismus zusammenzuführen, ist gut gelungen. Zwar richten sich einige Beiträge vorrangig an ein disziplinspezifisches Fachpublikum und lassen einen stärker interdisziplinären Ansatz vermissen; dennoch wird gleichzeitig deutlich, dass der interdisziplinäre Austausch innerhalb der Rassismusforschung großes Potenzial birgt, da er innovative Denk- und Forschungsansätze anzustoßen vermag. Mit dieser Publikation werden wichtige Grundsteine dafür gelegt, Rassismus stärker „in den Fokus von Gesellschaftsanalysen“ (8) zu rücken. Die einzelnen Beiträge eröffnen wertvolle Impulse, die Präsenz von Rassismus und seine vielfältigen Wirkmechanismen – in Bereichen von Ökonomie, Recht, Politik, Kultur oder Affektivität – tiefer zu untersuchen.

Maria Juen

Rezension zu:

GRONOVER, Matthias u. a. (Hg.):

Neue Zeit- und Organisationsmodelle für den RU. Befunde und Perspektiven für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Münster: Waxmann 2023 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 29).

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Maria Juen, Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck, Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik, AHS-Religionslehrerin.

Dr.ⁱⁿ Maria Juen
Institut für Praktische Theologie
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8889-2928>
e-mail: maria.juen@uibk.ac.at



Religöse Bildung an der Schule steht aktuell vor vielfältigen Herausforderungen. Dies gilt insbesondere für den konfessionellen Religionsunterricht an Berufsschulen, an denen das Fach oft unter prekären Rahmenbedingungen unterrichtet wird. So gilt in Österreich – mit Ausnahme der Bundesländer Tirol und Vorarlberg – der konfessionelle Religionsunterricht nicht als Pflicht-, sondern als Freigegegenstand. Das bedeutet, dass sich Schüler*innen in weiten Teilen Österreichs zum Religionsunterricht anmelden müssen. Das Stundenausmaß beträgt an ganzjährigen oder saisonmäßigen Berufsschulen max. 40 Unterrichtsstunden, an lehrgangsmäßigen Berufsschulen sind zwei Unterrichtsstunden pro Lehrgangswochen gesetzlich festgelegt. In Deutschland wird das Fach einstündig (zu je 45 Min.) geführt, dies entspricht ca. 35 Unterrichtsstunden pro Schuljahr.

Angesichts der gerade im dualen Ausbildungssystem sehr begrenzten zeitlichen Ressourcen für die schulischen Anteile, wird der Religionsunterricht von verschiedenen Seiten in Frage gestellt: Soll religiöse Bildung an berufsbildenden Schulen überhaupt noch einen Platz haben? Wie gelingt eine sinnvolle Organisation des Unterrichts angesichts heterogener Lerngruppen und der mangelnden Verfügbarkeit von Lehrpersonen? Wie ist religiöse Bildung zeitlich zu gestalten, damit sie von den Lernenden als subjektiv bedeutsam erfahren wird?

Diese Fragen standen im Mittelpunkt von empirischen Studien zu neuen Zeit- und Organisationsmodellen für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, die in Kooperation zwischen dem Katholischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik in Tübingen (KIBOR) unter der Leitung von Reinhold Boschi und dem Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik in Tübingen (EIBOR) unter der Leitung von Friedrich Schweitzer durchgeführt wurden. Die von Matthias Gronover, Hanne Schnabel-Henke, Friedrich Schweitzer und Simone Hiller herausgegebene Publikation eröffnet spannende Einblicke in die Forschungsergebnisse und entwickelt Perspektiven für neue Zeit- und Organisationsmodelle des Religionsunterrichts, die nicht nur für berufsbildende Schulen impulsgebend sein können.

Der Band ist in vier Teile gegliedert. Das erste Kapitel (Teil A), das von Matthias Gronover, Friedrich Schweitzer, Hanne Schnabel-Henke und Simone Hiller verfasst wurde, bietet eine ausführliche Einleitung in die Fragestellungen und Herausforderungen, die mit der Einführung neuer Zeitformate auf organisatorischer und didaktischer Ebene verbunden sind, und gibt einen Überblick über die in den folgenden Kapiteln detailliert dargestellten „Pilotuntersuchungen“ (21).

In Teil B stellen die Autor*innen Hanne Schnabel-Henke, Magda Bräuer, Martin Losert und Friedrich Schweitzer die Fragestellung, das Forschungsdesign sowie zentrale Ergebnisse der ersten explorativen Studie zu neuen Organisationsmodellen (NOM 1), die bereits 2010 durchgeführt wurde, und der anschließenden zweiten Studie (NOM 2) von 2015 vor. Während sich die erste Untersuchung auf einen einzigen Schulstandort konzentrierte, war die Studie NOM 2 auf ganz Deutschland bezogen und das Forschungsdesign wesentlich breiter angelegt. In qualitativen Leitfadeninterviews wurden Lehrpersonen und Schulleitungen zu ihren Erfahrungen mit drei-, vier- oder achtstündigem Blockunterricht an berufsbildenden Schulen telefonisch befragt. Folgende Aspekte standen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses: Auswirkungen des Blockunterrichts auf die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen bzw. zwischen den Schüler*innen, das Lernklima, das Interesse am Fach, die Zeitwahrnehmung und die generelle Bewertung des Religionsunterrichts. Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse, dass Blockunterricht im Vergleich zum wöchentlich einstündig durchgeführten Religionsunterricht aus Sicht der Lehrpersonen und Schulleitungen positive Effekte auf die Mitarbeit, das Interesse, die Qualität des Lernens und der Beziehungen hat. Als nachteilig werden der Mehraufwand in der Unterrichtsplanung und die „mangelnde Passung der Blockdauer bei manchen Lerngruppen“ (39) bewertet. Das Modell wird auch von den Schulleitungen und den Ausbildungsbetrieben größtenteils positiv gesehen.

Die Sicht der Schüler*innen wurde mittels einer quantitativen Fragebogenstudie mit offenen und geschlossenen Frageteilen untersucht, deren Anlage und Auswertung in der vorliegenden Publikation detailliert dargestellt werden, was für die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse sehr hilfreich ist. Im Unterschied zur positiven Einschätzung der Lehrpersonen beurteilen die befragten Schüler*innen das Blockmodell differenzierter. Vor allem im Hinblick auf die Schüler*innenorientierung, die Zeitwahrnehmung und in manchen Ausbildungsgängen auch hinsichtlich des Klassenzusammenhalts wird das Blockmodell schlechter bewertet.

Matthias Gronover stellt in Teil C des Bandes die Befunde einer deutschlandweiten Befragung katholischer Religionslehrer*innen zu alternativen Zeitmodellen dar, die 2015 und 2016 von KIBOR durchgeführt wurde. In einem ersten hermeneutischen Zugang reflektiert der Autor den grundlegenden Zusammenhang von Zeit und religiöser Bildung, von getakteter Zeit (Chronos) und „erfüllter Zeit“ (76) als „Kairos“ religiöser Bildungsprozesse. Die hohe Bedeutung der zeitlichen Bedingungen für religiöses Lernen, zeigt sich auch im zweiten, empirischen Zugang: In qualitativen Interviews wurden 13 Lehrpersonen befragt, die Religi-

onsunterricht in verschiedensten Organisationsformen (Blockmodell, Kursmodell, Seminarform und Exkursionsmodell) an berufsbildenden Schulen erteilen. „Die in den Interviews (...) geäußerte Erwartung an den Religionsunterricht ist, dass jenseits gesellschaftlicher, laminarer Zeitstrukturen eine unterrichtliche Zeit gelingt, die im Modus von Authentizität und wechselseitiger Anerkennung religiöse Bildung ermöglicht.“ (83) Alternative Zeitmodelle eröffnen den Lehrpersonen die Möglichkeit, Themen im Unterricht tiefergehender bearbeiten und den Fragen und Erfahrungen der Schüler*innen mehr Raum geben zu können. Gronover spricht von der „topologischen Zeit“ (83) im Religionsunterricht, der Verflechtung von gesellschaftlichen Zeitstrukturen (wie Beschleunigung, Fragmentierung oder Ökonomisierung der Zeit), dem subjektiven Zeiterleben junger Menschen und den Zielen religiöser Bildung. „In einer akzelerierten Gesellschaft möchte religiöse Bildung entschleunigen und Achtsamkeit schulen, gleichzeitig aber am Puls der Zeit sein. Religiöse Bildung darf das Heute nicht leugnen und eine andere, jenseitige Zeit behaupten. Die Lernzeitspezifität religiöser Bildung setzt sich den schulischen Bedingungen rationalisierter Zeit aus, die sie nicht einfach hinter sich lassen darf.“ (89)

In Teil D des Buches widmen sich Simone Hiller und Hanne Schnabel-Henke der Bündelung der Ergebnisse und ziehen thesenhaft Schlussfolgerungen. Religionsunterricht in neuen Zeitformaten ist nicht per se besser, sondern muss unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren (Zusammensetzung der Lerngruppen, personelle Ressourcen, Prioritäten der Schulleitung und der Ausbildungsbetriebe) am jeweiligen Schulstandort passgenau entwickelt werden. Geblockter Unterricht braucht eine andere Didaktik, eröffnet aber auch neue Möglichkeiten für Schüler*innenbeteiligung, konfessions- und religionsübergreifende Zusammenarbeit, die Einbeziehung außerschulischer Lernorte und die seelsorgliche Begleitung.

Obwohl die durchgeführten empirischen Studien schon länger zurückliegen, eröffnet die Publikation einen facettenreichen Einblick in die Erfahrungen und Sichtweisen der verschiedenen Akteure. Die detaillierte Darstellung der Forschungsdesigns, das transparente Aufzeigen der forschungsmethodischen Grenzen sowie die thematisierten Forschungsdesiderate geben wertvolle Anregungen für weitere Untersuchungen in diesem religionspädagogisch wichtigen Feld.

Sabine Hermisson

Rezension zu:

JAKOBS, Monika / EBEL, Eva / SCHMID, Kuno:

Bekenntnisunabhängig Religion unterrichten. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven aus dem Kontext Schweiz, Ostfildern: Patmos 2022.

Die Autorin

PD Dr. Sabine Hermisson ist Vertretungsprofessorin für Religionspädagogik an der Universität Frankfurt.

PD Dr. Sabine Hermisson
Universität Frankfurt
Fachbereich Ev. Theologie / Religionspädagogik
Norbert-Wollheim-Platz 1
D-60323 Frankfurt am Main
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6402-1834>
e-mail: hermisson@em.uni-frankfurt.de



Wie kann religiöse Bildung für alle gestaltet werden? In der Schweiz haben sich seit Längerem innovative Modelle bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts entwickelt. Wenngleich religiöse Bildung für alle auch in der Schweiz noch ‚work in progress‘ ist, hat der bekenntnisunabhängige Religionsunterricht mit der Einführung des gemeinsamen Deutschschweizer Lehrplans 21 inzwischen eine gewisse Konsolidierung erfahren. Diese lässt es – so die Autor*innen – „als sinnvoll erscheinen [...], die aktuelle Situation des Religionsunterrichts in der Schweiz mit seinen Entstehungsfaktoren, Varianten und didaktischen Implikationen zu dokumentieren“ (9).

Dieser Dokumentation ist der schmale Band (145 Seiten) verpflichtet und fokussiert dabei drei Themenkomplexe: Die Autor*innen entfalten (A) Grundlagen wie den Status quo in der Schweiz, seine historische Entwicklung und pädagogische Begründung. Sie schildern (B) didaktische Überlegungen zur Umsetzung des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts (Lehrpläne, Lehrmittel, didaktische Zugänge, Lehrpersonen) und porträtieren (C) die Sicht der Kirchen auf diese Entwicklung.

Ziel des Bandes ist es nicht nur, die Situation des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts in der Schweiz zu dokumentieren. Wenngleich die Autor*innen betonen, dass Konzepte und Umsetzung von Religionsunterricht kontextabhängig sind, wollen sie zugleich „den notwendigen Diskussionsprozess über den Religionsunterricht in anderen Ländern konstruktiv bereichern“ (9). Dem entspricht, dass drei Blicke von außen auf die Entwicklung in der Schweiz den Band ergänzen: von Martin Rothgangel (Wien), Claudia Gärtner (Dortmund) und Burkard Porzelt (Regensburg).

Indem die Autor*innen die innovativen Entwicklungen in der Schweiz dokumentieren, dabei aber bereits die zu erwartenden Prozesse in anderen Ländern – v. a. Deutschland und Österreich – im Blick haben, ist dieser Band nicht nur eine kontextspezifische Momentaufnahme, sondern zugleich eine wertvolle Ressource, von der künftige Diskussionsprozesse profitieren werden.

Rezension zu:

GRAßMANN, Andreas:

Interreligiöser Religionsunterricht: (un-)möglich? Die Implementierung eines interreligiösen Religionsunterrichts im öffentlichen Schulwesen Österreichs aus Perspektive des Kanonischen Rechts und des Religionsrechts, Berlin: Duncker & Humblot 2023 (= Kanonistische Studien und Texte 80).

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Birgit S. Moser-Zoundjiekpon, MA, Vorsitzende der Jurist:innenkommission der Schulkämter der österreichischen Diözesen, Leiterin der Rechtsabteilung des EB Amtes für Schule und Bildung Wien, Lehrende für Schulrecht und Kirchenrecht an der KPH Wien/Niederösterreich.

Dr.ⁱⁿ Birgit S. Moser-Zoundjiekpon, MA
Erzbischöfliches Amt für Schule und Bildung Wien
Stephansplatz 3/IV
A-1010 Wien
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1148-6463>
e-mail: b.moser@edw.or.at



Die gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts haben sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Aktuell sind in Österreich 16 Kirchen und Religionsgesellschaften (KuR) gesetzlich anerkannt, dazu kommen elf eingetragene religiöse Bekenntnisgemeinschaften. Die Anzahl der Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis ist – entsprechend der Entwicklung in der Gesamtbevölkerung – in den letzten Jahren stark gestiegen. Die multireligiöse bzw. -weltanschauliche Gesellschaft ist für die Schulen eine Herausforderung in inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht.

Inhaltlich muss die Schule als Spiegel der Gesellschaft mit dem Aufeinandertreffen verschiedener Religionen und Weltanschauungen in der Klasse konstruktiv umgehen. Zugleich ist sie gemäß Art 14 Abs 5a Bundes-Verfassungsgesetz gefordert, die Kinder und Jugendlichen dazu zu befähigen, „dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen zu sein“ und „an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen“.

Organisatorisch sind für Schulen vor allem in den Ballungsräumen meist rund 4–5 Religionsunterrichte verschiedener Konfessionen bzw. Religionen am Standort zu organisieren und allenfalls noch zusätzliche Religionsunterrichte zu berücksichtigen, die als Sammelunterricht außerhalb der Schule organisiert werden. In den AHS ab der 9. Schulstufe sowie in den BMHS ist seit 2021/22 zusätzlich der Ethikunterricht für jene Schüler*innen anzubieten, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Verschärft wird diese Situation derzeit durch den Lehrer*innenmangel, der auch Religion betrifft. Durch den Mangel steigt die Zahl der Schulen, die von einem*einer Lehrer*in zu betreuen sind. Damit ist ein hoher Abstimmungsbedarf zwischen den betroffenen Schulen verbunden.

Seit Mitte der 1990-er Jahre haben die Kirchen und Religionsgesellschaften aufgrund grundsätzlicher (pädagogischer) Erwägungen konfessionell-kooperative Formen des Religionsunterrichts umgesetzt, die sich zunächst darauf beschränkten, punktuelle Zusammenarbeit zwischen den Religionsunterricht an einzelnen Schulstandorten zu ermöglichen und die Lehrer*innen darin zu begleiten. Im Sinne einer Vertiefung und Erweiterung dieser Zusammenarbeit bestehen seit 2014 an einzelnen Schulstandorten Formen einer noch engeren Zusammenarbeit der Kirchen insofern, als gemischt-konfessionelle Schüler*innengruppen ganzjährig gemeinsam unterrichtet werden.

Der Theologe und Kirchenrechtler Andreas E. Graßmann setzt sich vor diesem Hintergrund in seiner 2023 veröffentlichten Habilitationsschrift mit der Frage auseinander, „*ob und in welcher Form* die gegenwärtige rechtliche Ausgestaltung des konfessionellen Religionsunterrichts im österreichischen Schulwesen eine Implementierung interreligiöser Bildungskonzepte ermöglicht bzw. welche Konflikte sich bei einer allfälligen Einführung eines kooperativ (mit-)verantworteten interreligiösen Religionsunterrichtes mehrerer beteiligter KuR ergeben können“.

(32)

Ausgehend von der historischen Entwicklung des Religionsunterrichts in Österreich, die die aktuell geltenden Regelungen maßgeblich beeinflusst, erläutert Graßmann detailliert die verfassungsrechtlichen sowie die einfachgesetzlichen Grundlagen desselben. Besonderes Augenmerk legt er auf die drei Merkmale, die die Konfessionalität des Religionsunterrichts traditionell aus rechtlicher Sicht konstituieren, nämlich die konfessionelle Zugehörigkeit der Schüler*innen bzw. der Lehrer*innen sowie die konfessionell definierten Inhalte. Bemerkenswerterweise vertritt er hier – stringent begründet – die Meinung, dass die konfessionelle Zugehörigkeit der Schüler*innen nicht zwingend ein konstitutives Element der Konfessionalität des Religionsunterrichts ist (557). Die verfassungsrechtlich verankerte Konfessionalität wird „ausschließlich durch konfessionelle Inhalte und Lehrpersonen in konfessioneller Bindung garantiert“ (602–603).

Aus religionsrechtlicher Sicht kommt Graßmann zum Schluss, dass KuR „durch wechselseitige Kooperationsvereinbarungen [...] einen kooperativ-interreligiösen Religionsunterricht“ durchführen können (527–529). Welche konkreten Voraussetzungen für einen solchen interreligiösen Religionsunterricht in Hinblick auf Trägerschaft, Teilnahme der Schüler*innen, inhaltliche Gestaltung, Aufsicht, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung sowie betreffend die Lehrer*innen erfüllt sein müssen, buchstabiert der Autor im Detail durch (532–594).

Aus schulpraktischer Sicht wären nicht alle von Graßmann für die Zulässigkeit eines interreligiösen Religionsunterrichts genannten Kriterien unter den bestehenden schulorganisatorischen, dienstrechtlichen und budgetären Rahmenbedingungen in letzter Konsequenz umsetzbar. Dies ist jedoch auch nicht der Anspruch einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Thematik, sondern vielmehr die Herausforderung, der sich schulische und kirchliche Verantwortliche stellen müssen.

Im Bewusstsein, dass der Religionsunterricht – an der Schnittstelle zwischen Staat und Kirche angesiedelt – immer zwei Herren dient, nimmt der Autor nicht

nur die religionsrechtliche Perspektive in den Blick, sondern erläutert ausführlich auch „inwiefern der katholische Erziehungsbegriff im Allgemeinen sowie die kirchlicherseits dem katholischen Religionsunterricht zugeschriebenen Aufgaben und Ziele im Besonderen mit dem Grundgedanken interreligiöser Lernkonzepte kompatibel sind. Eigens zu fragen ist, ob sich die katholische Kirche an interreligiösen Unterrichtskonzeptionen als Partnerin beteiligen und so in der Ausbildung einer dezidiert interreligiösen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mitwirken kann.“ (32–33)

Mittels einer Analyse grundlegender Texte auf weltkirchlicher sowie nationaler Ebene legt Graßmann zunächst dar, inwieweit der schulische Religionsunterricht ein Mittel der katholischen Erziehung ist (120–184), um in Folge auszuführen, dass interreligiöse Kooperation (im Religionsunterricht) seit dem II. Vatikanum für die katholische Kirche eine Option ist (441–474). Ergänzend stellt er die erforderlichen inhaltlichen Aspekte sowie die Voraussetzungen für Lehrkräfte in solchen Modellen dar (475–497).

Besonders hervorzuheben ist Graßmanns Argumentation, dass ein interreligiöser Religionsunterricht sowohl dem Staat als auch der Kirche ein Anliegen sein muss: ersterem aufgrund seiner Verantwortung für die Erreichung der Ziele der österreichischen Schule angesichts steigender gesellschaftlicher kultureller und religiöser Heterogenität (418–429), letzterer als notwendiger Dialog im Anschluss an die Konzilserklärung *Nostra aetate* (449–471).

Wohlgemerkt ist interreligiöser Religionsunterricht für Graßmann insgesamt immer der Ausnahmefall „an ausgewählten Schulstandorten bzw. -typen“, die die KoR im Einzelfall bestimmen (598).

Erweitert wird der Bogen der Arbeit um die Perspektive des elterlichen Erziehungsrechts in Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit religiöse Bildung im öffentlichen Schulwesen in Österreich eine gemeinsame Obliegenheit von Eltern, Staat und Kirche ist (45–119). Mit Blick auf die religionspädagogische Umsetzbarkeit stellt der Jurist abschließend Mirjam Schambecks Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband als mögliches Modell eines interreligiösen Religionsunterrichts dar (602–618).

Das Werk ist mit 727 Seiten sehr umfassend, aber zügig lesbar. Ein ausführlicher Anmerkungsapparat lädt zu vertiefender und weiterführender Lektüre ein.

Die vorliegende Habilitationsschrift erläutert profund, dass die Implementierung interreligiösen Religionsunterrichts in den österreichischen Schulen ohne Ände-

rung der gegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen sowohl religionsrechtlich als auch kirchenrechtlich nicht nur möglich, sondern teilweise sogar erforderlich ist. Die Lektüre des Werks ist in Hinblick auf dessen hohe praktische Relevanz vor allem Jurist*innen der kirchlichen und staatlichen Schulbehörden, darüber hinaus aber ganz allgemein kirchlichen und staatlichen Bildungsverantwortlichen sehr zu empfehlen.

Stefan Silber

Rezension zu:

HENNINGSEN, Julia:

Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien, Paderborn: Brill Schoeningh 2022 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 29).

Der Autor

PD Dr. Stefan Silber, Verwalter der Professur für Dogmatik und Dogmengeschichte unter Berücksichtigung fundamentaltheologischer Fragestellungen an der Universität Vechta.

PD Dr. Stefan Silber
Universität Vechta
Institut für Katholische Theologie: Dogmatik und Dogmengeschichte
Driverstraße 22
D-49377 Vechta
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3258-5475>
e-mail: stefansilber@gmx.de



In ihrer Dissertation (Univ. Bamberg 2020) analysiert die Autorin exemplarisch, wie Menschen und Themen des Globalen Südens in verschiedenen Ausgaben eines Unterrichtswerkes für evangelische Religion repräsentiert werden. Sie nutzt dazu Methoden der thematischen Diskursanalyse und insbesondere die Perspektive und das Instrumentarium postkolonialer Studien. Gerade die Verwendung dieser auf die Fortdauer kolonialer Strukturen gerichteten Herangehensweise ermöglicht ihr einen sachgemäßen und zugleich kritischen Zugang zu der Thematik des Globalen Südens und seiner Repräsentationen im Religionsunterricht.

Die Arbeit löst insgesamt den Anspruch ein, den die Autorin in der ersten Zeile der Einleitung formuliert: „Am Anfang religiöser Bildung steht das Verlernen“ (XV). Denn wie sie beispielhaft deutlich machen kann, ist religiöse Bildung insgesamt, vor allem aber in den Bereichen, die von den Erblasten des Kolonialismus betroffen sind, durch vorurteilsbehaftetes Vorwissen belastet, das im Religionsunterricht zugleich kritisch dekonstruiert und dabei positiv transformiert werden muss. Der Begriff des Verlernens ist dabei in der postkolonialen Kritik zentral und wird von der Autorin in engagierter Weise auf ihr Thema angewendet.

Nachdem sie in der Einleitung ihre „Hauptforschungsfrage“ formuliert hat: „Wie wird der Globale Süden im Schulbuch ‚Kursbuch Religion‘ repräsentiert?“ (XVIII) werden im ersten Kapitel – dem „theoretischen Rahmen“ – die einzelnen Begriffe dieser Frage (die dem Buchtitel entsprechen) erläutert: Was versteht man unter dem Globalen Süden? Was ist mit Repräsentationen gemeint? Wie konkretisieren sich diese Themen im religionspädagogischen Diskurs, aus postkolonialer Perspektive und schließlich konkret in der Forschung zum Schulbuch und genauer dem Religionsbuch? Die Konzepte werden ausführlich erarbeitet und diskutiert, sodass tatsächlich ein theoretischer Rahmen gesteckt wird, mit dem anschließend sehr gut weitergearbeitet werden kann. Die Fixierung des „Globalen Südens“ auf räumliche, v. a. geografische Einheiten, trotz einer Referenz auf seine soziologischen und kulturellen Bedeutungsebenen befremdet hier zwar, aber das ist nur ein Schönheitsfehler in einem im Ganzen gelungenen Kapitel.

Das sehr kurze zweite Kapitel widmet sich der Beschreibung der in der Arbeit angewendeten Methode, bevor es im dritten Kapitel, dem deutlich ausführlichsten, dann an die eigentliche Analyse der Schulbücher geht: Sechs verschiedene, aufeinander folgende Ausgaben des „Kursbuchs Religion“, die unter teils leicht verschiedenen Titeln zwischen 1976 und 2017 publiziert wurden, werden herangezogen, jeweils in drei verschiedenen Bänden für den Unterricht in den Jahr-

gangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10, einsetzbar in allen Schulformen. Im Anhang zur Dissertation werden diese Bücher ausführlich vorgestellt. Es sind also 18 einzelne Schulbücher, in denen die Autorin systematisch und gründlich herausarbeitet, in welcher Weise in Texten, Bildern oder auf andere Weise Menschen, Themen oder Regionen des Globalen Südens (verstanden im geografischen Sinn) repräsentiert werden. Eine tabellarische Gesamtübersicht und weitere Tabellen für jede der sechs Auflagen veranschaulichen in sehr sinnvoller Weise die erhobenen Daten.

Beispielhaft werden in jeder Auflage einzelne Buchseiten ausgewählt, die auch im Anhang der Dissertation dokumentiert sind, um sie einer ausführlicheren Einzelanalyse zu unterziehen. Diese Auswahl wird jeweils methodisch begründet. Inhaltlich stehen in jedem Fall die – zuvor erarbeiteten – thematischen Felder „globale Verantwortung“, „globales Christentum“ und „globale Religionen“ und ihre Thematisierung in den einzelnen Religionsbüchern im Fokus.

Anschließend werden die Ergebnisse zusammengetragen, gebündelt und ausgewertet. Dabei verdeutlicht die Autorin, dass die verschiedenen Themen des Globalen Südens im Lauf der Jahrzehnte häufiger, kritischer und zugleich selbstkritischer im Religionsbuch repräsentiert werden. Diese Entwicklung verläuft jedoch nicht linear, vielmehr zeigen sich teilweise von Auflage zu Auflage auch Rückschritte, vor allem im Hinblick auf Klischees und eurozentrische Darstellungen.

Im vierten Kapitel steht mit der Frage nach didaktischen Konsequenzen eine sehr pragmatische Perspektive im Zentrum, die bereits in der Einleitung thematisiert war, aber im Lauf der Arbeit noch nicht so richtig zum Zuge gekommen war. Die Darstellungen und Repräsentationen im Religionsbuch können nämlich nur in einem sehr begrenzten Maß den Lebenswirklichkeiten von Menschen im Globalen Süden gerecht werden, auch wenn es hier bessere und schlechtere Lösungen gibt. Entscheidend ist jedoch, in welcher Weise sie praktisch im Unterricht eingesetzt und kontextualisiert werden. Es liegt in der didaktischen Verantwortung der jeweiligen Lehrkraft, immer auch eine kritische Sicht auf die Repräsentationen zu vermitteln und selbstkritisch die eigene europäische Perspektive auf Realitäten des Globalen Südens zu hinterfragen. Bei aller Sorgfalt, die in der Erstellung eines Schulbuchs notwendig ist, können gedruckte Repräsentationen das nur in einem begrenzten Umfang selbst leisten. In dieser kritischen pragmatischen Perspektive zeigt sich am Ende noch einmal der entscheidende Beitrag postkolonialer Perspektiven zur vorgelegten Analyse von Religionsbüchern. Mit hilfreichen und sehr konkreten Hinweisen sowohl für die Erstellung als auch für

den didaktischen Einsatz von Repräsentationen des Globalen Südens im Religionsbuch schließt die Arbeit.

Einige inhaltliche Schwächen bei der Rezeption und Darstellung postkolonialer Studien können den sehr positiven Gesamteindruck dieser ausführlichen Studie kaum trüben. Auch einige Rechtschreibfehler, darunter die konsequente Falschschreibung der Namen von H. Bhabha und S. Tieleš, ebenfalls nicht. Die Studie sei allen ans Herz gelegt, die sich mit der Erstellung von Religionsbüchern befassen oder praktisch mit ihnen in der Schule oder in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften arbeiten.

Matthias Scharer

Rezension zu:

NEUHOLD, Hans:

Integrative Gestaltpädagogik und biblische Spiritualität. Biblische Gestalten erzählen unser Leben, Gevelsberg: EHP 2023.

Der Autor

Dr. Matthias Scharer, em. o. Univ.-Prof. für Katechetik und Religionspädagogik an der Universität Innsbruck; Lehrbeauftragter des Ruth Cohn Institute for TCI – international.

em.o.Univ.-Prof. Dr. Matthias Scharer
Sillgasse 5
A-6020 Innsbruck
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0064-6456>
e-mail: matthias.scharer@uibk.ac.at



Langjährige Entwicklungsarbeit und Praxis in ‚Integrativer Gestaltpädagogik‘ bilden den Hintergrund des Werkes des ehem. Professors für Religionspädagogik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Graz (jetzt: PPH-Augustinum), Psychotherapeuten, Gestalttrainers und Supervisors, Hans Neuhold (*1955). Er greift dabei auf den Ansatz seines bekannten Lehrers und Mentors, Univ. Prof. Albert Höfer (1932–2022), zurück und führt ihn – unter Beiziehung von Beiträgen seines Kollegen, ehem. Prof. Franz Feiner, der einzelne biblische Zyklen (mit-)bearbeitet hat – weiter. Der ‚Integrativen Gestaltpädagogik und heilenden Seelsorge nach Albert Höfer‘ geht es von Anfang an um eine ganzheitliche Erschließung der Heilungspotentiale biblischer Erzählungen. Den darin handelnden biblischen ‚Gestalten‘ wird zugetraut, dass ihnen nichts von dem, was bis heute Menschen bewegt, „fremd“ ist: „[...] alle Freude und alles Glück, aber auch alle Abgründe“ (Vorwort) werden an ihnen sichtbar und erfahrbar.

Im gegenständlichen Buch nehmen sie im biblischen Zyklus der Religionslehrerin und Künstlerin Anne Seifert Gestalt an, die ihnen diese in den 1980er und 1990er Jahren in Form einer Darstellung in Batik-Technik verliehen hatte. Seiferts Kunstwerk wurde bereits von A. Höfer kommentiert und nun von Neuhold, teilweise zusammen mit Feiner, völlig neu bearbeitet. Es weist folgende Zyklen auf:

- Adam und Noah – so ist der Mensch
- Der Glaubensweg Abrahams
- Der Bekehrungsweg Jakobs
- Mose und der Weg in die Freiheit
- David – Bilder biblischer Partnerschaft (Franz Feiner)
- Das Buch Tobit und die Frauengestalten der Bibel
- Gottes Seherinnen und Propheten
- Jesusbegegnungen
- Die Passion Jesu einst und heute (Franz Feiner – Hans Neuhold)
- Elternbilder - Gottesbilder

Die tief sinnige Farb- und Symbolgestalt der Szenen, die vielfach biblische und gegenwärtige Dramen miteinander verbinden, ermöglicht vielfältige persönliche

und gemeinschaftliche Lernwege zu den genannten biblischen, und im letzteren Fall, anthropologisch-theologischen Bildern (Elternbilder – Gottesbilder). Im Erzählen, im Einsatz kreativer Medien und durch die Anregungen zum Malen und Spielen in gestaltorientierten Prozessen werden sie lebendig. Eine besondere Qualität des Buches sehe ich in der Kombination der grundsätzlichen gestaltpädagogischen Einführung, der Bildbeschreibungen mit theologischen und psychologischen Anschlussüberlegungen und den didaktischen Anregungen, die unmittelbar in die Praxis hineinführen.

Im Gegensatz zur Darstellung der Integrativen Gestaltpädagogik und Heilenden Seelsorge (9–33) und der Erschließung der biblischen Zyklen (35–217) überzeugen mich die abschließenden Überlegungen zu „Gestalt und Spiritualität“ (221–237) weniger. In diesem Abschnitt, in dem es unter dem genannten Titel, um „Achtsamkeit, Interesse, Freude und Zuversicht als spirituelle Grundhaltung“ gehen soll, werden Aussagen aus der Gestalttherapie, aus der gegenwärtigen Religionssoziologie, aus der christlichen Mystik, aus der Hirnforschung, aus neueren (religions-)pädagogischen Ansätzen, aus päpstlichen Dokumenten usw. additiv zusammengefügt, ohne dass eine innere Gestalt des Abschnitts sichtbar wird. Eine solche wäre unter den Leitworten „Gestalt und Spiritualität“ durchaus zu finden. Immerhin war sich bereits A. Höfer der zunehmenden Pluralität der Religionen und Weltanschauungen auch in mitteleuropäischen Kontexten bewusst. Er begegnete ihr mit dem Rückgriff auf mystische Traditionen, anschaulich gemacht an der russischen Verklärungssikone aus dem 18. Jahrhundert. In der grandiosen Vision „Der kosmische Christus und die Religionen der Welt“ (Höfer 1993), die den ‚Logos-Christus‘ in jeder Religion zu erkennen vermochte, versuchte Höfer mit der religiösen Vielfalt durch mystische Einsicht in die Einheit der Religionen, die er bereits Kindern zumutete, umzugehen. Das von Neuhold ‚addierte‘ Vielerlei der Ansätze ohne vertiefende Integration löst das Problem der ‚Gegenwärtigkeit‘ Integrativer Gestaltpädagogik angesichts religionssoziologischer Herausforderungen meiner Meinung nach jedenfalls nicht.

Dabei kann ein seriöser gestaltpädagogisch-integrativer Ansatz, wie er dem Buch zugrunde liegt, bei entsprechender Eigenerfahrung in einschlägigen Trainings bzw. in der religionspädagogischen Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen und Seelsorger*innen, zu einem heilsamen Erfahrungslernen in den unterschiedlichen religionspädagogischen, pastoralen und erwachsenenbildnerischen Handlungsfeldern führen, wie es etwa von der zitierten Kollegin M. Schambeck angefragt wird. Damit das gelingt, spielen ausgebildete Leiter*innen, die einen gestaltpädagogischen Weg kompetent, weil in ihre Persönlichkeit integriert, dar-

stellen können, für den Zugang der teilnehmenden Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen eine Schlüsselrolle, um die Ressourcen und Hoffnungspotentiale der biblischen Erzählungen, auch durch Krisen hindurch, freizulegen.

Zusammenfassend gesagt überzeugt mich die vertiefte Reflexion der ‚integrativen Gestaltpädagogik und heilenden Seelsorge‘ in Neuholds Buch großteils. Sie zeigt mir, wie die bekannten Grundlagen des Ansatzes, die auf A. Höfers breiter Rezeption von biblischer Theologie, Exegese, Gestalttheorie und Gestalttherapie u. ä. zurückgehen, weiterentwickelt und an unterschiedliche Theorie- und Praxis-Ansätze anschlussfähig wurden. Letzteres konvergiert dort überzeugend, wo solche Versuche den Ansatz erweitern, wie es z. B. im Fall der Bilder zur „Passion Jesu einst und heute“ durch R. Girards Mimetischer Theorie und ihrer Weiterführung in der Dramatischen Theologie (Palaver, Niewiadomski) der Fall ist; wo sie – wie bereits erwähnt – additiv bleiben, überzeugen sie wenig.

Ich schätze den Wert Integrativer Gestaltpädagogik, die ich bereits im ersten Durchgang des ‚christlich-orientierten Lehrerverhaltenstrainings auf gestalttherapeutischer Basis‘ mit A. Höfer kennenlernen durfte, bis heute. Die mehrjährige Zusammenarbeit mit dem Grazer Team um A. Höfer, K. Zisler, den Autoren des Buches u. a., in der Konzeption von Schulbüchern und Lehrer*innenhandbüchern, war für mich lehrreich. Im Zusammenhang mit der Entwicklung des eigenen religionspädagogischen Profils in Verbindung mit TZI und Kommunikativer Theologie, wird mir angesichts des vorliegenden Buches aber auch schmerzlich bewusst, dass zwischen unseren Ansätzen der Diskurs weitgehend abgebrochen ist, obwohl sich die Ansätze, zumindest was ihre Anfänge auf psychotherapeutischer und humanistisch-psychologischer Ebene betrifft, teilweise auf dieselben Autor*innen beziehen, die zu ihren Lebzeiten in engem Kontakt miteinander standen (F. und L. Perls, R.C. Cohn, V. Satir, J.L. Moreno). Ruth C. Cohn, die in der Kommunikativen Theologie eine ähnliche Rolle spielt wie die oftmals zitierten L. und F. Perls in der integrativen Gestaltpädagogik, wird im gesamten Buch nur ein einziges Mal im Hinblick auf das ‚Globe-Verständnis‘ mit einem relativ nichtssagenden Zitat erwähnt. Dabei erschlossen sich mir durch die Beschäftigung mit Ruth C. Cohns Nachlass Zusammenhänge, die gerade auch auf der der öko-spirituellen Ebene für die ‚Integrative Gestaltpädagogik‘ interessant sein könnten (Scharer 2025). Immerhin war Ruth C. Cohn nachweislich die erste Psychotherapeutin, welche die Gestalttherapie nach Europa gebracht hatte; ihre ersten Seminare, die gut dokumentiert sind, waren Gestaltseminare. So empfehle ich das Buch nicht nur allen Kolleg*innen, die gestaltpädagogisch arbeiten, dringend; es wäre auch ein Anlass, in eine vertiefte Auseinandersetzung von Integrativer

Gestaltpädagogik, Themenzentrierter Interaktion (TZI) und Kommunikativer Theologie zu kommen.

Mevlida Mešanović

Rezension zu:

ROTHMUND, Tobias / WALTHER, Eva (Hg.):

Psychologie der Rechtsradikalisierung. Theorien, Perspektiven, Prävention, Stuttgart: Kohlhammer 2024.

Die Autorin

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Mevlida Mešanović, BEd PhD, Fachbereich Religionspädagogik – Lehre und Forschung, PPH Augustinum Graz.

Mag.^a Mevlida Mešanović, BEd PhD
PPH Augustinum Graz
Fachbereich Religionspädagogik – Lehre und Forschung
Lange Gasse 2
A-8010 Graz
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1794-0319>
e-mail: mevlida.mesanovic@pph-augustinum.at



Die Relevanz rechtsextremer Ideologien hat in den vergangenen Jahrzehnten signifikant zugenommen, was zu einer verstärkten Polarisierung, Diskriminierung und Gewalt führt. In diesem Zusammenhang taucht die Frage auf, auf welche Weise Rechtsextremismus entsteht und welche Faktoren ihn begünstigen. Der Sammelband *Psychologie der Rechtsradikalisierung* von Tobias Rothmund und Eva Walther bietet eine fundierte psychologische Analyse der Ursachen sowie Mechanismen und Präventionsansätze der Rechtsradikalisierung.

Im Vorwort beleuchtet Matthias Quent die psychologischen Prozesse, die Radikalisierung prägen, und betont deren gesellschaftliche Bedeutung. Anschließend zeigen die Herausgeber*innen in ihren Beiträgen auf, dass Extremismus aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven untersucht wird, was unterschiedliche Definitionsansätze ermöglicht. Soziale und kulturelle Umbrüche sowie Krisen verstärken das Bedürfnis nach Sicherheit und begünstigen eine Hinwendung zu rechtskonservativen Ideologien. Die Autor*innen beschreiben Radikalisierung als ein Zusammenspiel von Motivation, Kognition sowie Verhalten und präsentieren ein psychologisches Modell, das Deprivationserfahrungen, politische Ideologien und Gewalt als Mittel der Selbstermächtigung umfasst. Sie differenzieren außerdem zwischen kognitiver und verhaltensbezogener Radikalisierung.

Das erste Kapitel beginnt mit dem Beitrag von Molly Ellenberg und Arie W. Kruglanski, in welchem die Autor*innen das Streben nach sozialer Bedeutung als Schlüssel für die Hinwendung zu rechtsextremistischen Ideologien besprechen. Erfahrungen der Deprivation, wie Arbeitslosigkeit oder Zurückweisung, intensivieren das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und lenken die Suche nach *Schuldigen*. Dies begünstigt die Verbreitung rechtsextremer Narrative, da diese Gruppen die daraus resultierenden Gefühle für ihre Radikalisierung nutzen. Im zweiten Beitrag widmen sich Immo Fritsche, Annedore Hoppe und Fabian M. Hess der Rolle sozialer Kontrolle bei der Radikalisierung. Sie zeigen, dass das Bedürfnis nach Kontrolle und die Angst vor Kontrollverlust Ursachen für die Hinwendung zu radikalen Ideologien sind. Anna Schulte und Joris Lammers untersuchen im dritten Beitrag den Einfluss kollektiver Nostalgie auf die Radikalisierung. Ihnen nach fördert Nostalgie die Rückkehr zu idealisierten gesellschaftlichen Zuständen und unterstützt rechtspopulistische Ideen; daher schlagen sie vor, kollektive Nostalgie durch politische Kommunikation produktiv zu lenken.

Im zweiten Kapitel widmen sich im ersten Beitrag Stefanie Hechler und Innio-bong Essien der Ergründung des Rassismus im Kontext rechtsextremer Ideologie. Ihnen nach wird Rassismus als systemisches Phänomen dargestellt, das

sowohl individuelle Einstellungen als auch gesellschaftliche Strukturen prägt. Roland Imhoff untersucht den Zusammenhang zwischen Verschwörungstheorien und rechtsextremer Ideologie. Er betont, dass solche Theorien auch außerhalb rechtsextremer Kreise verbreitet sind und mit Bedürfnissen nach Selbstaufwertung und Dominanz verknüpft sind. Veronika Kracher, Janine Dieckmann und Judith Rahner erforschen Sexismus, Antifeminismus und die Incel-Bewegung im Kontext rechtsextremer Radikalisierung. Dabei identifizieren sie die Wahrnehmung einer Bedrohung der männlichen Identität als Hauptursache für sexistische Radikalisierung. Pascal Gelfort und Thomas Kessler analysieren Vorurteile und deren Aufrechterhaltung in rechtsextremen Gruppen. Sie heben hervor, dass eine effektive Intervention sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene ansetzen muss.

Das Kapitel zur politischen Gewalt beginnt mit einem Beitrag von Diana Rieger, Simon Greipl, Ursula K. Schmid, Julian Hohner und Heidi Schulze zur Rolle von Hate-Speech bei der (Online-)Radikalisierung. Empirische Studien zeigen, dass Anonymität und Entindividualisierung durch Hate-Speech Radikalisierungsprozesse fördern, Vorurteile verstärken und aggressives Verhalten begünstigen. Ulrich Wagner untersucht den Zusammenhang zwischen rechten Bewegungen, Gruppenidentifikation und Gewalt. Wagner verdeutlicht, dass die Identifikation mit rechten Gruppen die Gewaltbereitschaft gegenüber politischen Gegnern und Migranten erhöht, während Unsicherheit und wahrgenommene Benachteiligung, auf ganze Gruppen projiziert, die Radikalisierung begünstigen. Er plädiert dafür, den Kontakt zwischen verfeindeten Gruppen zu fördern, um negative Einstellungen abzubauen. Barbara Krahe thematisiert Hasskriminalität und erläutert, wie Polarisierung und Abwertung von Fremdgruppen die Gewaltbereitschaft steigern. Sie betont die Notwendigkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit diesen Mechanismen, um effektive Präventionsmaßnahmen zu entwickeln. Michaela Pfundmair und Armin Pfahl-Traugber befassen sich mit dem Rechtsterrorismus. Sie untersuchen historische Entwicklungen, Organisationsformen und Motivationen rechtsterroristischer Gruppen und heben die Notwendigkeit neuer Forschungsansätze zur Prävention hervor.

Clara Steinmetz und Frank Asbrock eröffnen das vierte Kapitel, indem sie in ihrem Beitrag analysieren, wie ideologische Einstellungen wie soziale Dominanzorientierung und Autoritarismus zentrale Faktoren für rechtsextremes Handeln darstellen. Sie verdeutlichen, dass rechtsextremes Verhalten häufig darauf abzielt, soziale Ungleichheit durch Gewalt zu verteidigen. Diese Einstellungen werden durch Persönlichkeitsmerkmale, Sozialisation und Bedrohungswahrneh-

mungen geprägt, wobei Medien, Politik und Bildung eine entscheidende Rolle spielen. Thomas Grünhage und Rainer Banse befassen sich mit der *Moral Foundations Theory* – die erklärt, auf welche Weise politische Ideologien durch evolutionär bedingte moralische Grundhaltungen wie Fürsorge, Gerechtigkeit, Loyalität, Autorität und Reinheit an Attraktivität gewinnen. Diese Grundpfeiler beeinflussen politische Konflikte und bieten wertvolle Ansätze zur Analyse von Rechtsextremismus sowie der Motive und Legitimationsgefühle rechtsextremer Akteur*innen. Mario Gollwitzer, Marlene Voit und Lukas Köhler erörtern die Ungerechtigkeitssensibilität und die unterschiedlichen emotionalen Reaktionen auf Ungerechtigkeiten wie Mitleid, Wut und Schuld. Sie zeigen, dass die mit rechtspopulistischen Parteien assoziierte Opfersensibilität Ängste vor Ausbeutung schürt, die ideologische Einstellungen legitimieren, und betonen, dass die Reduktion dieser Ängste ein zentraler Ansatz in der Prävention von Radikalisierung ist.

Im fünften Kapitel thematisiert Daniel Köhler die Ausstiegsprogramme in Deutschland und betont die Notwendigkeit einer Professionalisierung des Beratungspersonals sowie einer angemessenen politischen Finanzierung. Elena Frischlich und Brigitte Naderer untersuchen die Rolle sozialer Medien in der Radikalisierung und plädieren für deren Integration in die Extremismusprävention. Rechtsextreme nutzen soziale Medien intensiv, wodurch digitale Präventionsansätze Chancen und Grenzen bieten. Ansätze wie kognitive Inokulation und ein besseres Diskussionsklima gelten als vielversprechend. Andreas Beelmann untersucht die entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention. Beelmann sieht soziale Ungleichheit und negative Vergleiche als begünstigend für Radikalisierung und fordert Präventionsprogramme, die soziale Kontexte einbeziehen. Er betont die Notwendigkeit, ökonomische und gesellschaftliche Hindernisse zu überwinden, und weist auf weiteren Forschungsbedarf hin.

Der Sammelband *Psychologie der Rechtsradikalisierung* präsentiert eine fundierte Analyse der psychologischen, sozialen und ideologischen Mechanismen, die zur Radikalisierung von Individuen und Gruppen führen. Die interdisziplinäre Herangehensweise des Buches ermöglicht sowohl Fachleuten als auch einer breiteren Öffentlichkeit wertvolle Einblicke. Zudem stellt es eine Grundlage für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Psychologie der Rechtsradikalisierung dar. Das Buch richtet sich an Fachleute aus den Bereichen Psychologie, Sozial-, Politik- und Erziehungswissenschaften sowie an Studierende und Lehrende dieser Disziplinen. Die detaillierten Einblicke in die Prozesse, die radikalen Ideologien zugrunde liegen, erweisen sich insbesondere für Lehrende in den Sozialwissenschaften, der politischen Bildung sowie der Psychologie als

überaus nützlich. Für Präventionsfachkräfte oder Sozialarbeiter*innen bietet das Buch praxisorientierte Ansätze zur Unterstützung gefährdeter Individuen. Des Weiteren bietet es wertvolle Impulse für politische Entscheidungsträger*innen, die effektive Präventionsstrategien entwickeln möchten.