

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 33 (2017). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Schlag, Thomas

Rassismus

in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 33 (2017): Menschenrechte und Religionsunterricht, pp. 215–225

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017

URL <https://doi.org/10.13109/9783788732240.218>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 33 (2017) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Schlag, Thomas

Rassismus

in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 33 (2017): Menschenrechte und Religionsunterricht, S. 215–225

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017

URL <https://doi.org/10.13109/9783788732240.218>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Rassismus

Thomas Schlag

Beitrag für „Jahrbuch für Religionspädagogik: Band Menschenrechte – Abteilung „Didaktische Konkretionen: Menschenrechte im Religionsunterricht“: Thema Rassismus“

1. Einleitung

Die Rede von „Rassismus“ löst weitreichende Assoziationen und erhebliche Emotionen aus – diese verbinden sich mit Intoleranz, Diskriminierung, Ausgrenzung und Gewalt. Sie wecken die Erinnerung an die Täterschaft und das Opferleid der nationalsozialistischen Verbrechen gegen die Würde und Menschlichkeit auf der Grundlage rassistischer und völkischer Zuschreibungen. Zugleich sind diese Gedanken und Gefühle mit eminent aktuellen Bezügen zur globalen Gegenwart verbunden, in der Menschen aufgrund von „Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“¹ stigmatisiert, verfolgt, vertrieben und ermordet werden.

Auch in vermeintlich politikfernen Lebens-, Arbeits- und Freizeitbereichen demokratischer Zivilgesellschaften zeigen sich Phänomene rassistisch motivierter, bewusster oder unbewusster Ausgrenzung. Schon unter Kindern und Jugendlichen werden bestimmte rassistische Denkweisen bis in deren alltägliches Denken und Verhalten hinein festgestellt.² Schul- und auch das Hochschulwesen sind keineswegs frei von rassistisch konnotierten Ausgrenzungsdynamiken.³

Rassismus ist nicht nur ein offen zu Tage liegendes Phänomen, sondern hat auch seine programmatisch subtilen und verborgenen Schattenseiten. Dabei sind die Grenzen zu einem inzwischen fast schon salonfähig gewordenen rassistischen Populismus oftmals nur schwer zu bestimmen. Dies zeigt sich etwa gegenwärtig im bundesrepublikanischen Zusammenhang der medialen Wahrnehmung rechtsgerichteter Bewegungen wie Pegida und Parteien wie der AfD. In Aussagen zu Flüchtlingen und Migranten werden hier rassistisch begründete Urteile anhand einer dezidierten „Werte-Skala“⁴ und aus einer grundsätzlichen Superioritätshaltung heraus

¹ So die Auflistung des Art. 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948.

² *Rudolf Leiprecht*, Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden, Münster 2001; in empirischer Hinsicht *Andreas Zick, Anna Klein*, Fragile Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014, Bonn 2014 und mit jetzt noch deutlicher werdenden Tendenzen: *Andreas Zick*, Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016, Bonn 2016.

³ Vgl. *Anne Broden, Paul Mecheril* (Hg.), Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld 2014; *Karim Fereidooni*, Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext, Wiesbaden 2016; *Emily B.N. Kuria*, Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen, Berlin 2015.

⁴ Vgl. *Eidgenössische Kommission gegen Rassismus* (Hg.), Stichworte zu Rassismus [www.ekr.admin.ch/pdf/Stichworte_Rassismus_1998_df587.pdf]

entweder bewusst undeutlich markiert oder unter dem Deckmantel vermeintlich naturgegebener oder kultureller Unterschiede verschleiert.

Hoffnungsvollerweise stehen Politik, Verbände und Zivilgesellschaft diesen Entwicklungen nicht tatenlos gegenüber. Europäische, nationale und lokale Netzwerke gegen Rassismus sind inzwischen vielfältig im Rahmen politischer Aufklärungsarbeit aktiv.⁵ Der europäische Fußballverband UEFA hat gemeinsam mit dem Netzwerk „Fußball gegen Rassismus in Europa“ (FARE) jüngst die eindruckliche Aufklärungskampagne „No to racism“ lanciert – übrigens für pädagogische Prozesse hervorragend einsetzbare mediale Botschaften.

Im Rahmen schulischer politischer Bildung ist die Auseinandersetzung mit dem Rassismus eines der zentralen Unterrichtsthemen. Und doch ist dessen Thematisierung – und dies gilt auch für den Religionsunterricht – ein komplexes Unterfangen. Eine sachliche und differenzierte Auseinandersetzung im Horizont offener Unterrichtsprozesse, wie sie als didaktisches Grundprinzip angezeigt ist, scheint schwierig. Denn ist gerade hier nicht unbedingte Eindeutigkeit gefragt? Kommen an diesem Punkt nicht die grundlegenden Prinzipien des Überwältigungsverbots, des Indoktrinationsverbots und des Kontroversgebots an ihre sachliche und fachliche Grenze?

Und was kann und der Religionsunterricht hier überhaupt leisten? Droht nicht im Fall eindeutiger Parteinahme sogleich die Emotionalisierung und Politisierung des Unterrichtsgeschehens, so dass – wie man es gegenwärtig schon der kirchlichen Flüchtlingsarbeit teilweise massiv vorwirft – mit dem Verdikt einer Art pädagogischen Gutmenschentums zu rechnen ist? So ist zu fragen, ob man im Religionsunterricht „lediglich“ an die Menschenrechtsstandards anknüpft oder nicht auch bewusst einen weiteren Deutungshorizont einzieht. Bevor dies näher erläutert wird, sind einige Grundbegrifflichkeiten zu klären:

2. Begriffsdefinitionen

Grundsätzlich meint Rassismus eine bestimmte *Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsweise* gegenüber Anderen – seien es Einzelne oder Gruppen, die man aufgrund bestimmter zugeschriebener äußerlicher Eigenschaften als „anders“ und minderwertig ansieht und denen man aufgrund biologistischer oder politischer Kategorisierungen bestimmte negative Merkmale oder Verhaltensweisen zuschreibt oder unterstellt.⁶ Im Sinn eines *politischen* bzw. *sozialen* Rassismus werden Einzelnen oder Gruppen bestimmte Wesenszüge und Charaktereigenschaften zugeschrieben, vom Ausgangspunkt der vorausgesetzten eigenen –

⁵ Beispielhaft ist hier auf europäischer Ebene das *European Network Against Racism* (ENAR) [www.enar-eu.org/], auf nationaler Ebene das 1995 ins Leben gerufene inzwischen größte thematische Schulnetzwerk „*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*“ [www.schule-ohne-rassismus.org/] zu nennen.

⁶ Vgl. Klaus Schubert, Martina Klein, Rassismus, in: Das Politiklexikon, Bonn 2016; zur historischen Entwicklung und juristischen Bedeutung des Begriffs vgl. Hendrik Cremer, „und welcher Rasse gehören Sie an?“. Zur Problematik des Begriffs „Rasse“ in der Gesetzgebung, Berlin 2009; Tarek Naguib, Begrifflichkeiten zum Thema Rassismus im nationalen und im internationalen Verständnis. Eine Auslegeordnung unter Berücksichtigung des Völker- und Verfassungsrechts, Winterthur/Bern 2014 sowie Andreas Zick, Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse, Münster u.a. 1997.

individuellen oder kollektiven – Höherwertigkeit entsprechende Abwertungen vorgenommen und soziale Ausgrenzungsmechanismen in Gang gesetzt.

Der Begriff selbst beinhaltet verschiedene Komponenten: Auf *persönlicher* Ebene bezieht er sich auf persönliche Einstellungen, Werte und Überzeugungen der Überlegenheit der eigenen Herkunft und der Minderwertigkeit Anderer; auf *interpersonaler* Ebene meint er Verhaltensweisen gegenüber anderen, die die Überzeugung von der Überlegenheit der eigenen Herkunft reflektieren; auf *institutioneller* Ebene umfasst er Gesetze, Gebräuche, Traditionen und Praktiken, die systematisch zu „rasse“-bedingten Ungleichheiten und Diskriminierungen in einer Gesellschaft, in Organisationen oder Institutionen führen; auf *kultureller* Ebene bezieht er sich auf die Werte und Normen des sozialen Verhaltens, die die eigenen kulturellen Gewohnheiten als Norm und Maßstab setzen und andere kulturelle Gewohnheiten als minderwertig darstellen.⁷ In einem weiteren Sinn „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“⁸ ist zudem eine Art *alltäglicher* Rassismus zu konstatieren.

3. Politikdidaktische Annäherungen

Die thematisch einschlägige Literatur für den schulischen Politikunterricht ist – ganz zu schweigen von den Materialien für die außerschulische politische Bildung – inzwischen so vielfältig wie unüberschaubar.⁹ Weder zu den gegenwärtigen Materialien noch zu den Lehr- und Bildungsplänen liegt aber bisher eine aussagekräftige Überblicksdarstellung vor. Grundlegende politikdidaktische Abhandlungen sind ebenfalls bisher noch selten.¹⁰ Deshalb können im Folgenden lediglich einige grundlegende Aspekte zur Behandlung des Themas entlang einer kompetenzorientierten Grundstruktur benannt werden, wie sie sich in den einschlägigen Bestimmungen manifestieren und in den entsprechenden Materialien abbilden:

Im Sinn *kognitiver Kompetenz* wird für den Unterricht die möglichst breite gesellschaftspolitische Analyse, die ihrerseits historische und aktuelle Aspekte umfassen muss, gefordert. Hier wird etwa nach den Entwicklungslinien rassistischen Denkens und seinen Folgen und nach aktuellen Phänomenen, die sich als Rassismus bezeichnen lassen, gefragt. Es wird zudem in differenzierender Hinsicht gefragt, welche Motive einzelnen rassistischen Phänomenen zugrunde liegen.

Im Sinn der *Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz* sollen bei den Schülerinnen und Schülern bestimmte Fragehorizonte eröffnet werden wie etwa: Wonach konstituiert sich das Bild des Menschen, was macht sein Mensch-Sein und seine Person aus? Aus welchen Gründen

⁷ Vgl. *Informationsplattform Humanrights.ch* [kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=1932]

⁸ Vgl. *Wilhelm Heitmeyer*, *Deutsche Zustände*: Folge 10, Berlin, 2012.

⁹ Einen hervorragenden Überblick über Unterrichtsmaterialien, einschlägige Fachliteratur und auch die engagierten Organisationen im Feld liefern die von der „*Stiftung für die Internationalen Wochen gegen Rassismus*“ jährlich herausgebenden Hefte Unterrichtsmaterialien zur rassistuskritischen Bildungsarbeit; zuletzt 2015 [http://www.internationale-wochen-gegen-rassismus.de/wp-content/uploads/15_01_28_BHP_IKR_GEW_Unterricht_neu.pdf]; eine besonders hilfreiche Materialsammlung bietet der vom *DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.* inzwischen nur noch online greifbare „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“ [<http://www.baustein.dgb-bwt.de/Inhalt/index.html>]

¹⁰ Vgl. v.a. *Wiebke Scharathow, Rudolf Leiprecht* (Hg.), *Rassismuskritik*. Band 2: *Rassismuskritische Bildungsarbeit*, Schwalbach/Ts. 2009.

machen wir selbst Unterschiede, die vermeintlich auf einer bestimmten biologischen Verfasstheit beruhen? Didaktisch wird es in diesem Zusammenhang als notwendig erachtet, die möglichen Gründe für Rassismus möglichst genau auszudifferenzieren und bei den Schülerinnen und Schülern *Differenzkompetenz* zu ermöglichen.

Im Sinn der *Reflexionskompetenz* wird diese Wahrnehmungsebene in einzelnen Unterrichtsvorschlägen vertieft, indem die Hintergründe eigener Haltungen und Einstellungen näher in den Blick kommen. So wird etwa gefragt: Wie sprechen wir selbst in ab- und ausgrenzender Weise und weshalb eigentlich? Dies soll Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisieren, dass eine bestimmte Form dessen, was als rassistisch erscheint, möglicherweise auch entwicklungspsychologisch mit Prozessen der Identitätssuche und Selbstvergewisserung – für sich alleine oder in der jeweiligen Bezugsgruppe – zu tun hat.

Damit sich diese Analysen und Reflexionen auch mit der alltäglichen Praxis verbinden, wird im Sinn der *Urteils- und Handlungskompetenz* danach gesucht, welche Konsequenzen sich aus dem erworbenen Wissen und der vertieften Reflexion für das eigene Handeln ergeben. Dabei werden „Täter“- wie „Opfer“-Perspektive in den Blick genommen: Was tun wir, wie gehen wir damit um, wenn wir bestimmte Äußerungen als rassistisch empfinden? Wie würden wir reagieren, wenn man uns selbst aus „rassistischen Gründen“ diffamiert, ausgrenzt und ausschließt?

Damit die entsprechenden Debatten im Schulleben und im Alltag nicht folgenlos bleiben, wird im Sinn der *Partizipationskompetenz* sondiert, ob und wie persönliches Engagement, sei es die bewusste Intervention im persönlichen Gespräch, sei es das Engagement in Schulprojekten oder zivilgesellschaftlichen Netzwerken, möglich ist und was es dazu an Kompetenz und Motivation braucht.

4. Didaktische Konkretionen in religionspädagogischer Hinsicht

Der Religionsunterricht muss in der Beschäftigung mit der Rassismusthematik grundsätzlich zweierlei deutlich machen: Zum einen, dass er selbst als Teil der schulischen Allgemeinbildung zu einer positiven und wertschätzenden Menschenrechtskultur am Ort der Schule als Lebensort beitragen will und eine konstruktive Bildungsleistung zum Umgang mit dem Thema Rassismus zu erbringen vermag. Zum zweiten, dass die spezifisch religionsbezogene theologische Perspektive einer solchen Thematisierung einen Mehrwert für die schulische Bildung selbst hat, insofern Sichtweisen und Bilder eingespielt werden, die sich klar gegen solche Aus- und Abgrenzungsabsichten wenden. Dafür ist zuallererst kurz von der gegenwärtigen religionsdidaktischen Bearbeitung zu sprechen:

Diese findet sich in verschiedenen Lehr- und Bildungsplänen des Religionsunterrichts sowie in bereit gestellten Unterrichtsmaterialien in vielfacher Weise. Zum einen wird sie für Unterrichtseinheiten zum Thema „Kirche und Judentum“ oder „Kirche und Nationalsozialismus“ namhaft: In der Einheit „Kirche und NS-Zeit“ soll der Unterricht deutlich machen, „in welcher Spannung zwischen Anpassung und Widerstand die Menschen während der nationalsozialistischen Zeit in Deutschland gelebt und wie sie sich darin entschieden haben.

... Auch bieten sich Parallelen zur gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation an, in der Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzung nach wie vor zur alltäglichen Lebenswirklichkeit [sic!] zählen.“¹¹

Die Thematik wird auch für die Frage des Zusammenlebens in der multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft aufgeworfen: Rassismus wird hier zu den Themen gezählt, die bei der Behandlung der „Welt“ als zentraler Dimension menschlichen Lebens Berücksichtigung finden sollen.¹² So wird formuliert: „Unbestritten ist, dass das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen in der Gesellschaft zu einer Herausforderung nicht zuletzt für den Einzelnen geworden ist. Nicht allein im Rahmen der großen gesellschaftlichen Konflikte (Migration, Asylfrage, Rassismus, Europäisierung), sondern auch auf der Ebene des Alltäglichen, in der Schule und in der Stadt begegnen sich unterschiedliche Kulturen und Stile.“¹³ Im Kompetenzbereich „Nach Religionen fragen“ wird intendiert, dass Schülerinnen und Schüler „intolerantes Verhalten gegenüber Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen in Geschichte und Gegenwart“ problematisieren können. Inhalte sind hier neben „Juden in Deutschland“, „Moscheebau in Deutschland“ auch „Alltäglicher Rassismus“ und dafür die Basistexte 2. Mose 20,1-17 und 5. Mose 5, 1-22.¹⁴

Trotz der letztgenannten biblischen Referenzen ist auffällig, dass in den einzelnen Lehr- und Bildungsplänen eher selten explizit darauf verwiesen wird, welche biblischen und theologischen Orientierungspunkte für die Bearbeitung des Themas relevant sein könnten. Deshalb seien im Folgenden – und dies in Aufnahme der oben genannten politikdidaktischen Kompetenzdifferenzierungen – einige weiterführende Überlegungen angestellt:

Auf der Ebene des Erwerbs *kognitiver Kompetenz* ist die Bezugnahme auf die biblischen Überlieferungen von zentraler Bedeutung. Nun ist allerdings der Umgang mit dem Fremden biblisch gesehen höchst ambivalent. Die biblische Überlieferung zeigt fraglos eben auch massive Ausgrenzungstendenzen des als „anders“ Empfundene oder ganzer Volksgruppen, etwa, was deren Gottesbilder, moralische Wertvorstellungen oder kultische Praktiken angeht – so etwa in Gottes Befehl, die Diener anderer Götter zu steinigen (5. Mose 17,2-5) oder sie mit dem Schwert zu zähmen (Jes 65,11). Die enge Verbindung von Volkszugehörigkeit und Religionszugehörigkeit, etwa unter dem Label des „auserwählten Volkes Gottes“, geht historisch gesehen, mit problematischen Exklusivitäts-, Superioritäts- und Absolutheitsansprüchen sowie programmatischen Diffamierungen und Verfolgungen einher. Dass sich die christliche und kirchliche Wahrnehmung der jüdischen Religion und ihrer

¹¹ Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.), Lehrplan Evangelische Religion für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule des Landes Schleswig-Holstein für die Klassen 9-10, 35.

¹² Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Lehrplan für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre. Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung Düsseldorf 2004, 25.

¹³ Hessisches Kultusministerium (Hg.), Lehrplan Evangelische Religion. Bildungsgang Hauptschule. Jahrgangsstufen 5 bis 9/10, 14; im Lehrplan für die Realschule 15; im Lehrplan für das Gymnasium, 17.

¹⁴ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Kerncurriculum für die Hauptschule Schuljahrgänge 5 – 10 Evangelische Religion, Hannover 2009, 30f.

Glaubensanhänger historisch gesehen in die Linie einer solchen programmatischen Abwertungskultur gestellt hat, darf im Religionsunterricht nicht tabuisiert werden.¹⁵

Hinsichtlich der *Reflexions- und Urteilskompetenz* sind solche biblischen Leitbilder und Grundvorstellungen stark zu machen, die von der unbedingten Würde des Menschen in seiner geschöpflichen Existenz (1. Mose 1,26) und des damit verbundenen unbedingten Schutzanspruchs sprechen. Hinzuweisen ist darauf, dass die Grundpflicht der Annahme des Fremden und zu Schützenden sowohl alt- wie neutestamentlich von den Geboten der Nächsten- und Feindesliebe (Mt 22,38ff.; Jak 2,8; Joh 13,34) umfasst wird. Von orientierender Bedeutung ist der Gedanke der Einheit des ganzen Menschengeschlechts (Apg 17,26; Joh 3,16; 1. Joh 2,2), Gottes Ansehen jeder Person (5. Mose 10,17; Apg. 10,34; Röm 2,11; Eph 6,9) und die Absage an jegliche diskriminierende Zuschreibung des Menschen (Gal 3,28). Von daher ist deutlich zu machen, dass die Rede von „Rasse“ überhaupt – selbst wenn sich der Begriff noch in den einschlägigen verfassungsrechtlichen Bestimmungen (etwa in Art. 3,3GG) findet, anthropologisch unhaltbar ist.¹⁶

In diesem Sinn kann das religionsunterrichtliche Geschehen im Sinn der Erhöhung individueller *Wahrnehmungs-, Reflexions- und Urteilskompetenz* dazu beitragen, unter den Schülerinnen und Schülern Achtsamkeit und Aufmerksamkeit auf den je Anderen und den Fremden zu erhöhen. Hier gilt es einen dialogischen Stil der Fremdbegegnung einzuüben, der „die Fremdheit der fremden (und der eigenen) Religion als Herausforderung, als Neugierde erweckender Widerstand, der einen ‚Mehrwert‘ bietet“¹⁷, zu verstehen lehrt.¹⁸ Konkret können hier etwa die verschiedenen religiösen „Würde-Bilder“ des Menschen thematisiert werden. Übrigens sind sich solche Erfahrungen sinnvollerweise bereits im Grundschulalter zu initiieren, um frühzeitig der Verfestigung bestimmter rassistischer Haltungen und Einstellungen zu wehren.¹⁹

Von diesen (inter-)religiösen und (inter-)theologischen Grundlegungen aus ist zu bedenken, ob und wann man im Fall des Falles gegen bestimmte diskriminierende Einstellungen und Aussagen im Klassenzimmer interveniert muss. Wie schon betont, gilt auch für den Religionsunterricht, dass Kontroversität nicht unterbunden werden darf, sondern ihr der notwendige Raum gegeben werden muss. Der Religionsunterricht sollte gerade angesichts der aktuellen politischen Polarisierungstendenzen mindestens versuchen, die dialogkompetente Suche nach Konsens mitzubefördern. Dies geschieht etwas dadurch, dass die allen Religionen gemeinsame Suche nach menschenwürdigem Zusammenleben herausgestellt wird.²⁰

¹⁵ Vgl. *Thomas Schlag*, Das reformatorische Menschenbild und die Bildung des Menschen – Konsequenzen für den interreligiös gebildeten Dialog und religionssensiblen Bildungsdiskurs, in: ZPT 68 (2016), 438-452.

¹⁶ Vgl. zum durchaus komplexen bildungstheoretischen Zusammenhang jetzt *Ina Schaeede*, Bildung und Würde. Religionspädagogische Reflexionen im interdisziplinären Kontext, Leipzig 2014.

¹⁷ *Heinz Streib*, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 230-243, hier 237.

¹⁸ Sehr eindrücklich hier etwa *Asyl & Integration NÖ, Caritas Wien* (Hg.), Vielfalt, Integration, Zusammenleben. Unterrichtsmaterialien für die 7. und 8. Schulstufe, Wien 2013.

¹⁹ Vgl. exemplarisch jüngst etwa *Karlo Meyer* u.a., Schabbat Schalom, Alexander! Christlich-jüdische Begegnung in der Grundschule, Göttingen 2016.

²⁰ Vgl. im Sinn der „Kultivierung der Lebensdeutungskompetenz“ *Klaus Ebeling* (Hg.), Orientierung Weltreligionen, Stuttgart 2011; mit anschaulichen Praxisbeispielen *Oliver Arnhold/Manfred Karsch*, Kooperatives Lernen im kompetenzorientierten Religionsunterricht. 20 Beispiele, Göttingen 2014, v.a. 78ff.

Im Blick auf die *Partizipationskompetenz* steht der Religionsunterricht vor der Herausforderung, sich in entsprechende schulische Projekte zur Antirassismuserbeit zu integrieren bzw. diese selbst zu initiieren. Hier hat er aufgrund seiner sachlichen und oftmals auch personalen Nähe zu den kirchlichen Gemeinden besondere Potentiale, schulische und außerschulische Bildungsarbeit im Sinn der Netzwerkarbeit zu verbinden. Gerade die gegenwärtige Flüchtlingsarbeit – und übrigens auch die mit ihr verbundenen kritischen Stimmen – liefern gegenwärtig die brisantesten und eindrucklichsten Möglichkeiten, sich mit dem politischen und „ganz alltäglichen“ Rassismus theologisch und pädagogisch verantwortet auseinanderzusetzen.

Prof. Dr. Thomas Schlag ist Professor für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik, Kirchentheorie und Pastoraltheologie an der Theologischen Fakultät der Universität Zürich

Adresse:

Theologische Fakultät der Universität Zürich

Kirchgasse 9

CH-8001 Zürich

thomas.schlag@theol.uzh.ch