

Rainer Möller

Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive

Fragen interreligiöser Bildung und speziell Fragen christlich-islamischer Kooperation im Bildungsbereich hängen sehr eng mit migrationsgesellschaftlichen Problemkonstellationen zusammen. Die muslimischen Kinder und Jugendlichen, denen wir in schulischen und unterrichtlich arrangierten interreligiösen Lernprozessen begegnen, stammen ganz überwiegend aus migrantischen Kontexten und bringen ihre jeweiligen Migrationsschicksale bzw. Migrationshintergründe und damit zusammenhängend ihre spezifischen sozialen Positionierungen in diese Begegnung ein. Während sich im Rahmen der Sozial- und Bildungswissenschaften in den letzten Jahrzehnten ein breiter Diskurs über migrationsgesellschaftliche Fragen und Herausforderungen etabliert hat, werden diese Zusammenhänge nach meinem Eindruck in der religionspädagogischen Debatte über interreligiöse Bildung im allgemeinen und interreligiöse Didaktik im besonderen bislang kaum thematisiert.¹ Wohl wird zur Begründung interreligiösen Lernens stets auf die zunehmende Pluralität religiös-weltanschaulicher Orientierungen verwiesen (vgl. Kirchenamt der EKD 2014, 15ff.), aber in welchem sozialen Kräfteverhältnis diese unterschiedlichen Positionen stehen, bleibt weitgehend offen. Als Ziele interreligiösen Lernens werden in der Regel Fähigkeiten wie Verständigungsbereitschaft, gegenseitiger Respekt, Wertschätzung, Toleranz, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme oder Pluralitätsfähigkeit beschrieben, wie diese Ziele aber unter migrationsgesellschaftlich bedingten asymmetrischen Machtverhältnissen realisiert werden können, wird wenig reflektiert. Die von den internationalen Schulleistungsstudien nachgewiesene Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern in Deutschland ist bspw. ein Kontext, der substantiell in den religionspädagogischen Diskurs um interreligiöses Lernen eingehen müsste. Denn damit ergibt sich ein soziales Ungleichgewicht zwischen den deutschen, mehrheitlich christlich orientierten Kindern und den mehrheitlich muslimisch geprägten Migrantenkindern, das nicht ohne Einfluss bleiben dürfte auf die didaktische Ausgestaltung eines interreligiösen Lernprozesses zwischen diesen Gruppen. Ohne Reflektion auf

1 Dies gilt zumindest für die Religionspädagogik christlicher Provenienz; in der sich entwickelnden islamischen Religionspädagogik sind Bezüge zu migrationsgesellschaftlichen Fragestellungen zu erkennen; vgl. den Beitrag von Khorchide in diesem Band.

die spezifischen Bedingungen, unter denen interreligiöse Bildung in der Migrationsgesellschaft stattfindet, bleibt dieses Projekt ein gut gemeintes, aber idealistisches und wirklichkeitsfernes Vorhaben. In diesem Beitrag wird deswegen der Versuch unternommen, diese Lücke zu füllen und migrationsgesellschaftliche Perspektiven im Blick auf interreligiöse Bildung zu rekonstruieren.

Migrationsgesellschaftliche Signaturen

Dass Deutschland heute ein Einwanderungsland ist, wird kaum mehr ernsthaft bestritten, nachdem man sich in Teilen der Bevölkerung und des politischen Spektrums hierzulande jahrzehntelang geweigert hatte, diese Tatsache anzuerkennen. Mit Migration, so wird zunehmend deutlich, steht ein äußerst komplexes soziales Phänomen auf der Tagesordnung. Migration umfasst historisch betrachtet für Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg unterschiedliche Formen von Zuwanderung: von der klassischen Arbeitsmigration („Gastarbeiter“) über Aussiedlung und fluchtbedingte Zuwanderung bis hin zu irregulären Formen von Migration. Jede dieser Migrationsarten evoziert spezifische Herausforderungen und Problemlagen, gerade auch im Blick auf den Bildungsbereich, wie es sich derzeit an der Frage des schulischen Umgangs mit stark traumatisierten Flüchtlingskindern aus Kriegsgebieten zeigt. Die Anwesenheit von Menschen aus anderen nationalen, ethnischen, kulturellen und religiösen, und hier überwiegend islamischen Kontexten, stellt viele gesellschaftliche Bereiche vor große Herausforderungen. Mit der Migrationstatsache ergeben sich für alle Mitglieder einer Gesellschaft (neue) Fragen nach Zugehörigkeitsordnungen, nach kulturellen, ethnischen und religiösen Identitäten, nach sozialen Disparitäten und Ungerechtigkeitsverhältnissen, nach vorurteilsbeladenen Zuschreibungen und alltäglichem und strukturellem Rassismus. Die gesellschaftlichen Herausforderungen, die sich mit der Migration stellen, lassen sich nicht einseitig auf die Zugewanderten fokussieren im Sinne der Forderung von Integration und Anpassung an die herrschenden Werte und Normen. Migration betrifft alle: die „Alteingesessenen“ wie die neu Zugewanderten. Migration evoziert gesellschaftliche Transformationsprozesse, die neuartige Anforderungen beinhalten für die unterschiedlichen Subsysteme der Gesellschaft: für den politischen, rechtlichen, kulturellen wie eben auch für den religiösen und pädagogischen Bereich.

Migration ist auf der geopolitischen Ebene eine Irritation territorialer Grenzen, wie es sich bei der „Flüchtlingskrise“ 2015 besonders deutlich zeigte, als sich die europäischen Grenzen für Flüchtende plötzlich öffneten und sukzessive wieder schlossen. Auf der politisch-kulturellen Ebene problematisiert Migration darüber hinaus *symbolische Grenzen*

der Zugehörigkeit. „Durch Migration wird die Frage der Zugehörigkeit – nicht nur die der sogenannten Migrant/innen – individuell, sozial und auch gesellschaftlich zum Thema, da durch Migration eine Differenzlinie befragt wird, die zu den grundlegendsten gesellschaftlichen Unterscheidungen gehört. Diese (imaginäre) Grenze scheidet das ‘Innen’ von dem ‘Außen’. Migration ist somit nicht angemessen allein als Prozess des Überschreitens von Grenzen beschrieben, sondern als ein Phänomen, das die Thematisierung und Problematisierung von Grenzen zwischen ‘Innen’ und ‘Außen’ und zwischen ‘Wir’ und ‘Nicht-Wir’ bewirkt...“ (Mecheril u. a. 2010, 12f.).

Zu den wesentlichen Signaturen einer Migrationsgesellschaft gehört es, dass die vormals zweifelsfreien Zugehörigkeiten problematisch geworden sind. Navid Kermani fragt in seinem Buch „Wer ist wir?“ danach, wer zu Deutschland gehört und beantwortet diese Frage mit dem Hinweis, dass sich das Selbstverständnis vieler Muslime in Deutschland primär in der Erfahrung der *Nicht-Zugehörigkeit* konstituiert (vgl. Kermani 2014). Musliminnen und Muslime in Deutschland sind mit einer sozialen Zugehörigkeitsordnung konfrontiert, die machtvoll unterscheidet zwischen einem „Wir“, dem selbstverständlich Zugehörigkeit attestiert wird und einem „Ihr“, deren Zugehörigkeit zumindest fraglich ist. Dabei werden die für die migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen zentralen Dimensionen von Nation, Ethnizität, Kultur (und darin eingeschlossen Religion) so miteinander vermischt und verwoben, dass ein nur sehr diffuses Bild der jeweiligen Gruppe entsteht, das aber erst den Boden für Projektionen, Unterstellungen und Imaginationen bereitet, aber keinen Raum für klare Differenzierungen bietet (vgl. Mecheril u. a. 2010, 14). Wer oder was in der Migrationsgesellschaft „deutsch“ ist, lässt sich nur sehr schwer bestimmen und die Gruppe der Muslime in Deutschland ist hinsichtlich ethnischer Herkunft, kulturell-religiöser Tradition und rechtlich-politischer Positionierung höchst heterogen.

Die Unterscheidungen von Menschen und sozialen Gruppen nach Zugehörigkeiten, ihre jeweiligen politisch-rechtlichen Positionierungen, ihre unterschiedlichen gesellschaftlichen Anerkennungsgrade sowie die Zuweisung von sozialen Handlungsmöglichkeiten sind in der Migrationsgesellschaft nicht naturgegeben, sondern werden in medialen, wissenschaftlichen und politisch-juristischen Diskursen, aber auch in pädagogischen Interaktionen und bildungsinstitutionellen Strukturen reproduziert und hergestellt. Zu fragen ist in diesem Kontext, ob und in welcher Weise auch religionspädagogische Theorie und Praxis einen Beitrag zur Reproduktion dieser machtbestimmten Unterscheidungspraxis leisten und welche Möglichkeiten sich zeigen, diese Ordnung zu problematisieren.

Die Praxis des Othering

Die für die Migrationsgesellschaft typische, an den nationalen, ethnischen und kulturellen Zugehörigkeitsordnungen orientierte binäre Unterscheidungspraxis von „Wir“ (die selbstverständlich dazugehören) und „den Anderen“ (die nicht dazugehören, sich damit abfinden oder aber um ihre Zugehörigkeit kämpfen) lässt sich auch mit dem von dem Literaturwissenschaftler Edward Said in seiner Studie zum Orientalismus (Said 2009) entwickelten und angewandten Konzept des *Othering* beschreiben. Der diskursive Prozess des Othering bezeichnet die soziale Konstruktion der „Anderen“ und „Fremden“ als eine homogene Gruppe, die der eigenen Gruppe entgegengesetzt wird. Zugeschriebene ethnische, kulturelle oder religiöse Eigenschaften, Verhaltensweisen und Einstellungen werden zu Wesensmerkmalen der anderen Gruppe zusammengefasst und essentialisiert. Dieser Prozess, der in politisch-gesetzlichen Normierungen, in wissenschaftlichen und medialen Diskursen, in institutionell-strukturellen Ausgestaltungen, aber auch in alltagsweltlichen Regelungen und Erwartungen zum Ausdruck kommt, ist eine hegemoniale Praxis, die das „Eigene“ machtvoll von dem „Anderen“ absetzt. Der Prozess des Othering hat, diskursgeschichtlich betrachtet, unterschiedliche Funktionen. Er kann dazu dienen, die eigene Identität herauszubilden, das „Eigene“ zu stärken, rein zu halten und als höherwertig zu bestimmen. Dies lässt sich prototypisch an der nationalsozialistischen Rassenideologie darstellen. „Artfremde“ Elemente – Juden, Kranke, „Asoziale“ und „Anormale“ – wurden markiert, ausgegrenzt und schließlich ausgemerzt, um die Ideologie einer „reinen“ deutschen Volksgemeinschaft aufrecht zu erhalten und sich selbst in eine dominante Position zu setzen. Ähnliches lässt sich heute in der Praxis rechtspopulistischer Bewegungen beobachten, die aus Sorge um das „christliche Abendland“ das Feindbild des Islam konstruieren, dem sie Aggressivität, Religionsverzerrungen, fundamentalistisch-terroristische Ambitionen und hegemoniale Ansprüche unterstellen und vor dem sie das Abendland als identitärem Ideal retten wollen (vgl. Bax 2016, 27-42). Iman Attia beschreibt die Funktionalität des Othering so: „Die Anderen werden benötigt, um in ihrem Gegenbild eine eigene Nation, Kultur oder Religion zu konstruieren. Dabei handelt es sich nicht um (biologische, kulturelle oder religiöse) Differenzen zwischen Gruppen, die so bedeutsam wären, dass sie eine Gruppe von der anderen unterscheiden würden. Vielmehr werden jene Merkmale aus der Eigengruppe heraus definiert, die der Vorstellung darüber, wie das Eigene sein soll, nicht entsprechen, und in das Andere projiziert.“ (Attia 2014, 10)

Othering hat darüber hinaus auch die Funktion, die gegebenen Dominanzverhältnisse und die Privilegien der eigenen Gruppe zu legitimieren. In diesem Sinne kann der europäische Kolonialismus – aus der Perspektive des postkolonialen Diskurses – als Otheringprozess gelesen werden. Die

Ureinwohner Lateinamerikas und Afrikas wurden von den Kolonisatoren als wild, unzivilisiert, infantil und rückständig markiert und als Gegenbild von den zivilisierten, fortschrittlich und rational agierenden europäischen Gesellschaften abgesetzt. Damit konnten Unterdrückung, Ausbeutung und Versklavung legitimiert und als zivilisierende Maßnahmen im Interesse der Kolonisierten umgedeutet werden (ebd., 9). Aus ideengeschichtlicher Perspektive betrachtet fungierte die europäische Aufklärung als politisch-philosophische Begleitmusik der Kolonisierung. Das aufgeklärte Denken kommt erst zu sich selbst, indem es die animalischen, unkontrollierbaren und irrationalen Anteile in sich selbst abspaltert und auf die Kolonisierten projiziert, mithin eine inferiore „schwarze Vernunft“ konstruiert, von der es sich als reine, universelle und sich selbst bewusste Vernunft abhebt (vgl. Mbembe 2015). Diese kulturelle Unterscheidungspraxis geht auch in das von der Aufklärung entworfene abendländische Subjektverständnis ein: „Das Konzept des Subjekts als ein vernunftbegabtes und autonom urteils- und handlungsfähiges Individuum geht zurück auf die Aufklärung, die das ‚Subjekt‘ als Weiß und männlich entwarf und diesem ‚typisierte Objekte‘, die rassistisch Geanderten (gemeint ist damit der Prozess des Othering, R. M.), die sog. Nicht-Weißen, gegenüber stellte, welche der Vater des deutschen Rassedenkens, Immanuel Kant, ebenso ausführlich wie gewaltvoll klassifizierte.“ (Wollrad 2010, 150)

Von Beginn an hat der Prozess des Otherings als gewaltvolle Unterscheidung und Einteilung von Menschen eine rassistische bzw. rassifizierende Komponente. Die Konstruktion von „Rassen“, denen bestimmte Eigenschaften, Verhaltensweisen, körperliche Merkmale, Charakterzüge etc. zugeschrieben werden, ist ein auch heute noch wirksames Instrument gesellschaftlicher Machtausübung und gruppenbezogener Stigmatisierung, das sich bestimmter Bilder und Stereotype kolonialer Vergangenheit bedient, wenn es auch andere Begrifflichkeiten nutzt, wie die der Kultur, Ethnie oder auch der Religion. Das wird weiter unten noch einmal aufgegriffen.

An dieser Stelle sei betont, dass die Konstruktion des Anderen im Prozess des Othering auch in religionsbezogenen Diskursen und in religionsaffinen pädagogischen Interaktionen rekonstruiert werden kann. Dies soll an einigen Beispielen illustriert werden.

- a) Seit 2001 lässt sich nicht nur in bundesdeutschen, sondern auch in anderen westeuropäischen Kontexten eine auffällige *Diskursverschiebung* beobachten. Galten in der migrationsgesellschaftlichen Wahrnehmung bis dahin „die Türken“ (als national-ethnisches und kulturelles Konstrukt) als die primäre Gruppe der „Anderen“ und „Fremden“, so tritt seit dem 11. September an ihre Stelle die „fremde“ Religion des Islam als religiöses Konstrukt. Die national-ethnischen Attribuierungen der „Anderen“ spielen kaum noch eine Rolle; ob es sich um

zugewanderte türkische, arabische, nordafrikanische Muslime handelt, wird zweitrangig. Im Zentrum steht vielmehr pauschalisierend und essentialisierend die als fremd markierte Religion des Islam. Insofern kann man von einer signifikanten *Religionisierung* des migrationsgesellschaftlichen Othering-Prozesses sprechen. In den Medien wird seither vielfach über eine „Wiederkehr der Religionen“ spekuliert: gemeint ist dabei aber die Fokussierung auf den Islam als religiöser Motivationshintergrund und Rekrutierungsfeld fundamentalistischer und terroristischer Aktivitäten. In gesellschaftlichen Diskursen wird zunehmend populärwissenschaftliches Wissen über „den“ Islam als „fremder“ Religion produziert und in einen fundamentalen Gegensatz zu säkularen Weltanschauungen und zum christlichen Glauben als der „eigenen“ Religion gestellt. So rücken in der Wahrnehmung des Islam vor allem Aspekte wie theologische Rückständigkeit und Nicht-Aufgeklärtheit, ein patriarchales Frauen- und Gesellschaftsbild, Gewalaffinität, Fundamentalismus und Autoritätsfixierung in den Fokus, aus denen ein dominantes Bild des Islam konstruiert wird. Der in dieser Weise diskursiv konstruierte Islam fungiert als Gegenbild zur christlichen Religion und zur westlichen Gesellschaftsordnung, in denen alle diese Aspekte als längst überwunden gelten. Dieses Wissen rahmt nun hermeneutisch die sozialen Erfahrungen der Menschen und ihre lebensweltlichen Interaktionen und geht in institutionelle Kontexte und auch (religions)pädagogische Praxen ein.

Kirchliche und religionspädagogische Kommentare zur Situation des interreligiösen Gesprächs müssen sich daraufhin (selbst)kritisch befragen (lassen), ob sie gewollt oder ungewollt diesen Diskurs reproduzieren und damit verstärken. So lässt sich z.B. die Handreichung des Rates der EKD „Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland“, von 2006 lesen, die ausdrücklich auf den 11. September als Anlass ihrer Beschäftigung mit dem Thema verweist. Sie betont vor allem die Grenzen des interreligiösen Gesprächs: „So wertvoll die Entdeckung von Gemeinsamkeiten im christlichen und muslimischen Glauben ist, so deutlich werden bei genauerer Betrachtung die Differenzen. Die Feststellung des `Glaubens an den einen Gott` trägt nicht sehr weit.“ (Kirchenamt der EKD 2006, 18) Die Bewertung dieser zeitbedingten Positionierung muss auf dem Hintergrund durchaus differenter theologischer Sichtweisen geschehen, wie sie z.B. die Katholische Kirche schon Jahrzehnte zuvor im 2. Vatikanum mit einer am Inklusivismus orientierten Argumentationslinie darlegte (vgl. Schweitzer 2014, 100ff.).

- b) Nadine Rose rekonstruiert in einer sozialwissenschaftlichen Fallanalyse an einer exemplarischen Grundschulszene, wie Migrationsandere in (religions)pädagogischen Interaktionen hergestellt und inszeniert

werden und dabei weithin unsichtbar rassismusrelevante Diskriminierungserfahrungen machen (Rose 2011, 209ff.). In einem von ihr geführten und interpretierten narrativ-biografischen Interview erinnert sich ein ehemaliger Schüler mit Migrationshintergrund an die Inszenierung eines Krippenspiels in seiner Grundschulklasse. Er skandalisiert in diesem Interview rückblickend die offensichtlich völlig selbstverständliche Rollenzuweisung: „(...) Drei Könige, drei Deutsche (...) Mutter, Vater, alles Deutsche. Aber vier Hirten, waren vier Ausländer. (...) Ich fand die Lehrerin total nett (...) Aber das kann ich niemals verzeihen (...) das geht nicht.“ (Ebd., 217) Der Interviewte erlebt in seiner Erinnerung diese Szene als ungemein diskriminierend. In der Situation selbst wehrte er sich als Schüler offensichtlich nicht gegen diese machtvolle Rollenzuweisung der Lehrerin, vermutlich auch, weil weder sie noch die anderen Kinder (und vielleicht auch er selbst nicht in der Situation) die stigmatisierende und diskriminierende Wirkung dieser Szene überhaupt registrierten. Viele Stereotype, mit der Migrationsandere markiert und von Einheimischen abgesetzt werden, werden in dieser Szene re-inszeniert: mit dem Bild des Hirten, dessen Rolle den Migrantenkindern zugewiesen wurde, verbinden sich Merkmale wie Rückständigkeit, Unterschichtszugehörigkeit, Bildungsferne und Inferiorität, die im Kontext des Krippenspiels den Rolleninhabern in dieser Szene naturalisierend zugeschrieben wurden. Zudem inszenieren die vier Kinder, die alle die Rolle des Hirten verkörpern, die am wenigstens individualisierten Charaktere des Krippenspiels, werden somit in einer für Otheringprozesse typischen Weise undifferenziert als homogene Gruppe repräsentiert. Rose resümiert als Ergebnis ihrer Analyse: „Die in der Krippenspielinszenierung vollzogene (Re-)Konstruktion der Kinder als Migrationsandere vollzieht sich folglich ebenso über die zwei zentralen rassismusrelevanten Mechanismen Abwertung und egalisierende Gruppenkonstruktion.“ (Ebd., 224) Die Normalität, Selbstverständlichkeit und weitgehende Unsichtbarkeit der migrationsbezogenen Unterscheidungspraxis und die damit einhergehenden unterschiedlichen Positionierungen von Subjekten in schulisch-institutionellen Kontexten und hier auch speziell in religiös konnotierten Handlungssituationen werden in dieser Krippenspielszene exemplarisch deutlich.

- c) In einem Forschungsbeitrag von Toan Quoc Nguyen (Nguyen 2013, 20ff.) erinnert sich Muhamed, ein bosnischer Geflüchteter, an eine Szene aus seiner Grundschulzeit, als seine Lehrerin ihn beim Frühstück mehr oder weniger beiläufig fragte: „Muhamed, du wirst doch später bestimmt Probleme haben wegen Deinem Namen, willst du ihn nicht ändern, so?“ Und dann dachte ich mir (...) wie kann die so was sagen? Dann fingen alle an zu kichern und zu lachen, so 90 Prozent waren Deutsche in meiner Klasse und der Rest waren ein

paar Ausländer, aber die halt nichts zu sagen hatten.“ (Ebd., 21) Auch Muhamed erlebt im Rückblick diese Szene als verletzende, diskriminierende und rassismusrelevante Handlung, in der die Religion des Islam als Unterscheidungskriterium benutzt wird. Seine Religionszugehörigkeit, angezeigt durch seinen Namen, wird von der Lehrerin mit der Prognose einer inferioren sozialen Positionierung Muhameds verbunden. Der Schüler wird in dieser Sequenz auf seine – negativ konnotierte – Religion reduziert: sie wird im Blick auf Muhameds Zukunft thematisch, nicht aber seine Person mit ihren Fähigkeiten, Interessen und Begabungen. In der Frage der Lehrerin schwingt zwar offensichtlich ein Wissen über gesellschaftlich präsente antimuslimische Diskurse und damit verbundene diskriminierende Praxis mit, doch sie reproduziert diese exakt in ihrer aus ihrer Sicht wohl gut gemeinten pädagogischen Intervention. Szenen wie diese, in denen sich Migrantenkinder als „anders“ und minderwertig erfahren, bilden zwar nur einzelne Erlebnisse im schulischen Alltag ab, auf die Dauer aber verdichten sich diese Erfahrungen zu einem strukturellen Gefüge, in dem Prozesse des Othering subjektstituierend auf die Zugehörigen wie auf die Nicht-Zugehörigen wirken: die „Deutschen“ machen sich in der Erinnerung Muhameds lustig über den am Beispiel seines Namens „Andersgemachten“ – ein Ausdruck der Überlegenheit –, die „Ausländer“ hingegen haben keine soziale Macht und nichts zu sagen. „Es geht hier um Erlebnisse, die zunächst nicht groß und gravierend erscheinen, die aber mit erheblicher Penetranz wiederkehren, manchmal täglich, manchmal in längeren Abständen, und die gerade in ihrer Alltäglichkeit sehr deutlich einen Unterschied markieren und dauerhaft eine Grenze etablieren zwischen `uns´ und `ihnen´.“ (Terkessidis, zitiert bei Nguyen 2013, 22)

Rassismuskritische Selbstreflexivität

In Zusammenhängen interreligiöser Bildung von Rassismus bzw. Rassismuskritik zu sprechen, erscheint zunächst einmal erklärungsbedürftig. Unterstellt wird im Allgemeinen, dass interreligiöse Lernprozesse mit ihrer Betonung auf gegenseitige Verständigung, Begegnung und Perspektivenübernahme intentional doch gerade auf die Überwindung rassistischer Denk- und Handlungsmuster wie Stereotypisierung und Vorurteilsbildung zielen. Und doch ist Rassismus, wie es im Konzept des Othering schon anklang, ein nicht zu leugnender Aspekt migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeit, die u. a. auch Prozesse interreligiöser Bildung als Kontextbedingung rahmt.

Rassismustheoretische Diskurse treffen in Deutschland aufgrund seines geschichtlichen Erbes auf spezifische Bedingungen. Bis in die 1990er Jahre wurde der Begriff des Rassismus in Deutschland in seiner biolo-

gistischen Zuspitzung für die Beschreibung der nationalsozialistischen Rassenideologie historisierend reserviert. Damit aber wurde Rassismustheorie als kritisches Analyseinstrument gegenwärtiger Gesellschaften dem wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs entzogen. Im Nachkriegsdeutschland konnten keine rassistischen Denk- und Handlungsmuster, geschweige denn rassistische Strukturen analytisch nachgewiesen werden, weil der Begriff des Rassismus begrenzt war auf die nationalsozialistischen Verbrechen. Erst im Zuge der Internationalisierung der Forschung wurden auch in den deutschen Sozialwissenschaften vor allem aus dem angloamerikanischen Raum rassismustheoretische Kategorien aufgenommen und zum Verständnis gegenwärtiger sozialer Wirklichkeit angewendet. Dabei zeigte sich, dass Rassismus nicht nur auf die augenscheinlich rassistisch operierenden rechtsextremistischen Randgruppen bezogen werden darf, sondern als alltägliches und allgegenwärtiges Phänomen in der Mitte der Gesellschaft zu begreifen ist. Die Alltäglichkeit des Rassismus besteht darin, dass alle Menschen in einer Gesellschaft von rassistischen Strukturen und rassistischen Praktiken sowie von rassistischen Wissensbeständen, mit denen Ungleichheiten zwischen Gruppen legitimiert und Herrschaftsansprüche über Menschen plausibilisiert werden, betroffen sind: sowohl diejenigen, die Opfer von rassistischen Handlungen werden, als auch die, die vom Rassismus faktisch oder symbolisch profitieren. „Rassismus wird in rassismuskritischer Perspektive somit nicht vorrangig als individuelles Phänomen (rassistische Handlungen von Einzelnen; der ‚irregeleitete Rassist‘ als Ausnahme- und Randerscheinung) verstanden und untersucht, sondern als Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit. Rassismuskritik zielt somit vor diesem Hintergrund darauf ab, beeinträchtigende, disziplinierende und zuweilen auch gewaltvolle Formen des ethnischen und rassialisierenden Einflusses durch Andere und durch Wahrheit beanspruchendes Wissen abzuschwächen.“ (Mecheril 2016, 29)

Kritische Theorien über Rassekonstruktionen lassen sich nicht auf die biologistische Unterscheidung von Menschen und ihre entsprechende Einteilung in „höher-“ und „minderwertige“ Rassen reduzieren, sondern beziehen auch die Kategorien von Ethnizität und Kultur ein. Man kann geradezu sagen, dass gegenwärtig in Diskursen über ethnische und kulturelle Unterschiede Rassekonstruktionen ein „Sprachversteck“ gefunden haben (vgl. Mecheril/Tißenberger 2013, 62).

Rassifizierende Unterscheidungspraxen von Menschen haben sich, wie die postkoloniale Perspektive nachzeichnet, über Jahrhunderte hinweg in unsere gesellschaftlichen Deutungs- und Handlungsmuster eingezeichnet. Die rassistischen Konstruktionen der Kolonisierten als Fremde, Andere, Rückständige, Unzivilisierte wirken heute noch in den Bildern, Imaginationen und Zuschreibungen nach, die sich in westlichen Gesellschaften von den „Migrationsanderen“ etabliert haben. Die europäische Kolonial-

geschichte mit ihren rassistischen Praxen ist als „Subtext“ gegenwärtiger migrationsgesellschaftlicher Realität zu lesen, in der der Rassebegriff durch die Kategorien von Ethnie, Kultur und Religion ersetzt wird (vgl. Messerschmidt 2003a, 17).

Eine vom postkolonialen Diskurs inspirierte Rassismustheorie versteht sich als Ideologiekritische Theorie. Sie fokussiert Rassismus nicht auf einzelne rassistische Vorfälle, sondern versteht ihren Gegenstand als einen migrationsgesellschaftlichen Strukturzusammenhang, der meist unbewusst das Denken und Handeln Einzelner, sozialer Gruppen und Institutionen beeinflusst und in gesellschaftlichen Diskursen reproduziert wird. Rassismus ist eine „gesellschaftliche Matrix“, die eine soziale Ordnung stiftet, indem sie unausgesprochen Normalitätsvorstellungen setzt. In deren Zentrum stehen die unzweifelhaft national Zugehörigen und Weißen, von dem aus Andere als abweichend und fremd markiert werden. „Noch ehe eine weiße Lehrkraft mit ihrem/ihrer rassistisch markierten Schüler/in spricht, ist beider Verhältnis rassistisch strukturiert. Diese Realität gilt es nicht beständig zu ignorieren und damit zu konservieren, sondern so zu reflektieren, dass die Verhältnisse in Bewegung geraten können.“ (Mecheril/Tißberger 2013, 67) Es geht in dieser Perspektive vornehmlich um die Kultivierung der Reflexivität gegenüber rassistischen Strukturzusammenhängen in postkolonialen Gesellschaften.

Gerade im Bildungsbereich sind Wahrnehmungssensibilität und rassismuskritische Selbstreflexivität in dieser Perspektive grundlegende Anforderungen an Professionelle in Theorie und Praxis. Dies gilt auch für den religionspädagogischen Diskurs, der Fragen interreligiöser Bildung thematisiert. Lassen sich hier Kondensate rassistischer Ordnungen oder Anzeichen mangelnder rassismuskritischer Selbstreflexivität identifizieren? Diesen Fragen sei exemplarisch an der Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“ (Kirchenamt der EKD 2014) als einer „offiziellen“ Verlautbarung der EKD nachgegangen.

Beispiel: Die Denkschrift der EKD „Religiöse Orientierung gewinnen“

Die Denkschrift entwirft angesichts u.a. migrationsbedingt zunehmender religiös-weltanschaulicher Vielfalt *Pluralitätsfähigkeit* als anzustrebendes Bildungsziel nicht nur des Religionsunterrichts, sondern der Schule im Allgemeinen. Dabei wird Pluralitätsfähigkeit von einem harmonisierend-homogenisierenden Umgang mit Vielfalt abgesetzt; es geht der Denkschrift um einem „produktiven Umgang mit Differenz“ (ebd., 13). Unterschiede zwischen Konfessionen und Religionen dürfen nicht übergangen, sondern müssen thematisiert und bearbeitet werden. Religiöses Lernen orientiert sich insofern an beidem: sowohl an der Suche nach Gemeinsamkeiten

wie an der sensiblen Wahrnehmung von Differenz. Allerdings setzen Differenzwahrnehmung, Pluralitäts- und Dialogfähigkeit eine einigermaßen gefestigte eigene religiöse Identität voraus, die im konfessionellen Religionsunterricht durch die „Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben, seinen biblischen Grundlagen und ethischen Konsequenzen“ (ebd., 55) gefördert wird. Zwar sind diese beiden Aufgaben der Förderung von religiöser Identitätsbildung und von Pluralitätsfähigkeit nicht in einer zeitlichen Abfolge zu denken, sondern müssen zugleich wahrgenommen werden, jedoch bleiben sie aufeinander bezogen (ebd., 45). Dieses Grundmuster pluralitätsorientierten religiösen Lernens bedeutet dann im Blick auf interreligiöse Bildung: „Interreligiöses Lernen sollte konsequent als Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive konzipiert werden, so dass die Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit dem anderen und Fremden das Eigene besser verstehen und zugleich für andere offen werden bzw. bleiben.“ (Ebd., 87f.)

An die oben skizzierten migrationsgesellschaftlichen Perspektiven ist die in der Denkschrift eingeforderte *Differenzsensibilität* unmittelbar anschlussfähig. Religiöse und kulturelle Differenzen in Schule und Unterricht dürfen nicht einfach übergangen werden, sondern sind gezielt zu thematisieren, damit auch programmatisch anzuerkennen. Die Vorstellung einer religiös homogenen Schülerschaft, die in schulischen Kontexten Jahrzehnte lang aufrecht erhalten wurde, erweist sich zunehmend als illusionär. Der Islam als die Religion vieler Kinder aus migrantischen Kontexten wurde in deutschen Schulen lange Zeit nicht als im Blick auf die Mehrheitsreligion differente Tradition und Praxis wahr- und ernstgenommen, vielmehr ignoriert oder als Problem adressiert. Die Anerkennung religiöser Differenz ist demgegenüber ein pädagogischer Fortschritt, der sich auch bildungspolitisch z. B. in der von einigen Bundesländern forcierten Installierung eines bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterrichts manifestiert.

Auf der anderen Seite birgt die fokussierte Wahrnehmung von Differenz auch Gefahren. Sie kann dazu beitragen, Differenzen zu konstruieren und festzuschreiben und damit trennende und ausgrenzende Muster noch zu verstärken. Die Denkschrift bezieht sich auf die differenten Religionen in einer hegemonial kodierte Ordnung, insofern sie das „Andere“ und „Fremde“ dem „Eigenen“ entgegenstellt. In dieser Gegenüberstellung erscheinen sowohl die eigene wie die fremde Religion als in sich homogen, unveränderbar und abgeschlossen. Diese fixierende Unterscheidung von Religionen blendet aber den dynamischen Wandel, dem Religionen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten unterworfen sind, aus. Die von migrantischen Minderheiten tatsächlich gelebte Religion des Islam in Deutschland stellt sich anders dar als das statische Gebäude von Glaubenssätzen, Traditionen und Normen, das in vielen Schulbüchern in den Kapiteln zum Islam präsentiert wird. Das religiöse Selbstverständnis und

auch die religiöse Praxis von Musliminnen und Muslimen entwickeln sich unter den migrationsgesellschaftlichen Bedingungen in Deutschland stetig weiter, u.a. deswegen, weil die Nachfolgenerationen der Eingewanderten unter ganz anderen Bedingungen in dieser Gesellschaft sozialisiert werden und leben als ihre Eltern und Großeltern. Die religiöse Praxis des Islam muss sich mit den gegebenen öffentlichen Möglichkeiten und Grenzen der Religionsausübung arrangieren und erfährt dabei Veränderungen. Lebensweltliche Begegnungen zwischen den Angehörigen der Religionen in formellen und informellen Kontexten führen zu religiös-kulturellen Vermischungen (z. B. der Weihnachtsbaum in muslimische Familien) und zu strukturell ähnlichen religionssoziologischen Entwicklungen wie etwa dem Trend zur Individualisierung der Religion.² Alle diese Veränderungsprozesse blendet der fixierende Blick auf Differenzen aus. Verstärkt wird diese Praxis der Abgrenzung noch durch die Verwendung der Kategorie der „religiösen Identität“, die eine prinzipiell abschließbare Entwicklung religiösen Selbst- und Weltverständnisses suggeriert. Doch diese Vorstellung wird im Blick auf postmoderne Sozialisationsverläufe immer fraglicher. Angemessener wäre es eher, von brüchigen, von fragilen und fragmentarischen Identitäten zu sprechen, die offen und wandelbar sind und von hybriden Identitäten, die auch Grenzen religiöser Zugehörigkeiten überschreiten. Das Verständnis von Identität als einem klar abgrenzbaren Kern stabiler und unwandelbarer Überzeugungen und Orientierungen hingegen steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zur geforderten Stärkung von Pluralitätsfähigkeit. Nicht umsonst dient dieses Identitätsverständnis der neuen Rechten als Kampfbegriff gegen Demokratie und Moderne, einer politischen Richtung, die sich selbst als „identitäre“ Bewegung bezeichnet (vgl. Bednarz 2016, 157ff.).

Ein festschreibender Umgang mit Unterschiedlichkeit führt leicht zu einer unsachgemäßen Vereindeutigung von Differenz. Wenn etwa die Denkschrift von der „Innenperspektive“ auf die eigene Religion spricht, setzt sie unausgesprochen voraus, dass alle christlichen (oder evangelischen) Schülerinnen und Schüler eine gleiche oder zumindest ähnliche Vorstellung von und Beziehung zu ihrer Religion bzw. Konfession haben. Dies

2 Dass die Grenzen zwischen den Religionen flüchtig sind und der Prozess der religiösen Individualisierung auch im deutschen Islam zu beobachten ist, zeigt das Beispiel von Abdullah Kenan Karaca, bekennender Muslim, im bayerischen Oberammergau aufgewachsen und jetzt Regisseur am dortigen Passionstheater. Er sieht keine Widersprüche zwischen seinem Glauben und seiner Arbeit in einem christlichen Horizont: „Manche würden wohl behaupten, man könne als Muslim nicht Spielleiter der Passionsspiele sein. Das sei nicht vereinbar mit dem Islam. Wir haben im Islam ja sogar ein Bilderverbot. Aber ich glaube nicht, dass die Religion so eng sein muss. Ich denke nicht darüber nach, ob das jetzt kompatibel mit meiner Religion ist oder nicht. Sondern es ist meine persönliche Entscheidung. Ich glaube, diese Freiheit habe ich auch als gläubiger Muslim.“ (Büttner 2015, 72)

ist aber angesichts fortgeschrittener religiöser Individualisierung und der damit einhergehenden Heterogenität auch innerhalb einer konfessionellen Lerngruppe zumindest diskussionswürdig. Wenn man schon mit den Begriffen von „eigener“ und „fremder“ Religion operiert, muss man auch konstatieren, dass sehr vielen christlichen Schülerinnen und Schüler ihre eigene Religion ziemlich fremd geworden ist, was wiederum die Grenzen zwischen eigener und fremder Religion durchlässiger macht.

Im Sinne der oben angesprochenen rassismuskritischen Selbstreflexivität wäre an dieser Stelle auch (selbst)kritisch zu fragen, ob sich in der Diktion von „eigener“ und „fremder“ Religion nicht unbewusst Aspekte eines normalisierenden und hierarchisierenden Diskurses einlagern. Denn wer Differentes vom Eigenen als „anders“, gar als „fremd“ abhebt, setzt unausgesprochen das Eigene als das Normale und Normierende voraus und reproduziert – aus postkolonialer Perspektive – die gewalthaltige Relation zwischen denen, die die Definitionsmacht haben und jenen, die ihr unterworfen werden. Wie kann verhindert werden, dass in dieser Diktion – gegen die eigene Intention – die „fremde“ Religion des Islam mit stigmatisierenden, abwertenden und rassifizierenden Bildern und Imaginationen des „Fremden“ konnotiert und damit eindeutig und ohne die Mühen der Differenzierung als rückständig, vormodern, heteronom, frauenfeindlich und aggressiv markiert wird?

Die interkulturelle Pädagogik und religionspädagogische Perspektiven in der Migrationsgesellschaft

Die vielfältigen Herausforderungen einer Migrationsgesellschaft haben dazu geführt, dass sich innerhalb der Erziehungswissenschaften ein eigenes Fachgebiet etablierte, das sich analytisch und systematisch mit dem Zusammenhang von Migration und Bildung beschäftigt. Die Disziplin der „Interkulturellen Pädagogik“ entwirft sich im Grunde in einer Kritik an vorausgegangenen Konzepten zum Umgang mit den von Migration aufgeworfenen pädagogischen Fragen. Die von ihr kritisierte „Ausländerpädagogik“ entwickelte in den 1960er und 70er Jahren Programme und Maßnahmen, die speziell die Kinder der Arbeitsmigranten förderten, um ihnen die Integration in die deutsche Gesellschaft zu ermöglichen. Sie orientierten sich an den sichtbaren schulischen, v.a. sprachlichen Defiziten der Migrantenkinder und suchten diese durch gezielte Förderung zu kompensieren. Diese Fördermaßnahmen waren zu ihrer Zeit sicherlich geboten; aber mit der Weiterentwicklung der Migrationsgesellschaft in Deutschland erwiesen sie sich zunehmend als Engführung. Die interkulturelle Pädagogik geht davon aus, dass es in der modernen Migrationsgesellschaft notwendigerweise kulturellen Wandel gibt und sich insofern beide Seiten verändern müssen: die Zugewanderten und

die Einheimischen. Eine bloße Integration der Migranten in bestehende kulturelle und soziale Verhältnisse reicht nicht aus. Vielmehr geht es um Begegnung und Verständigung zwischen den verschiedenen Kulturen, um gegenseitige Akzeptanz und Bereicherung.

Mit der Konzentration auf den Kulturbegriff entgeht die interkulturelle Pädagogik nun ihrerseits nicht einer gewissen Vereinseitigung der Perspektiven. Kultur wird zur zentralen Dimension, unter die alle in der Migrationsgesellschaft hervorgebrachten Unterschiede von Menschen subsumiert werden. Nicht thematisiert werden politische, ökonomische und rechtliche Differenzlinien (vgl. Mecheril 2010, 64). „Kulturen“ in der Migrationsgesellschaft werden in einer Art Inselnkonzeptualisierung als einheitliche, voneinander abgrenzbare Gebilde, zwischen denen zu vermitteln ist (ebd.). Vor allem werden in der interkulturellen Pädagogik migrationsgesellschaftliche Dominanzverhältnisse und Hierarchien ausgeblendet und die Ursachen gesellschaftlicher Konflikte kulturalistisch verengt. Konfliktlösung wird unter dieser Sicht allein durch Begegnung und gegenseitige Verständigung befördert. Im Blick auf diese Leerstellen wird für die Weiterentwicklung der interkulturellen Pädagogik perspektivisch eine stärkere kritische Bezugnahme auf politische Zusammenhänge in der Migrationsgesellschaft gefordert: „Im Horizont steht dann nicht mehr das Verstehen des Fremden, sondern die Beschaffenheit unserer gesellschaftlichen Einwanderungsverhältnisse. Dazu gehören die Bedingungen von citizenship, d.h. die Praktiken des Dazugehörens in dieser Gesellschaft, das Problem der Trennung von Staatsangehörigen und Ausländern, das hysterische Verhältnis zu nationaler Identität, das statische Konzept des Deutscheins.“ (Messerschmidt 2003b, 8)

Auch in Diskursen um interreligiöse Bildung ist oft ein Ausblenden gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge zu konstatieren. Wie in der interkulturellen Pädagogik – auf die sich interreligiöse Bildung insofern gern als Referenz bezieht – geht es um Begegnung der Religionen (als integraler Bestandteil von Kulturen), um gegenseitiges Verständnis und wechselseitige Akzeptanz. Aber: unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen begegnen sich mit Christentum und Islam nicht einfach zwei Religionen auf Augenhöhe. Die Begegnung ist eingespannt in gesellschaftliche Herrschaftsdiskurse und Dominanzverhältnisse, in ein politisches Klima der Islamophobie und der pauschalen Abwertung des Islam sowie der vorurteilsbesetzten Stigmatisierung und Diskriminierung der hier lebenden Muslime. Interreligiöse Bildung muss diese Asymmetrie der Begegnungssituation in ihren Konzepten und Lernarrangements nicht nur berücksichtigen, sondern auch gezielt thematisieren.

Interreligiöse Lernprozesse, die sich auf das Verhältnis von Christentum und Islam beziehen, müssen unter dieser Perspektive in ihr Programm die selbstkritische Reflexion integrieren, ob sie die machtbesetzte und

diskriminierende Unterscheidungspraxis von „Wir“ und den „Anderen“ nicht unwillentlich reproduzieren, wenn sie den Islam als die Religion der „Anderen“ essentialisierend der eigenen Religion des Christentums gegenüberstellen. Aus der Perspektive der „Anderen“ kritisiert Navid Kermani diese Praxis: „Schon das Wort vom ‚Dialog der Kulturen‘ ist die schiere Ideologie: als ob da zwei Subjekte aufeinander träfen, der Islam und der Westen, die sich nun endlich verstehen müssten. Wo, bitte schön, müssten in diesem Gesprächskreis die westlichen Muslime Platz nehmen, die Bosnier z. B. oder die zweite und dritte Generation der muslimischen Einwanderer? Wo wäre der Platz des arabischen Bürgertums, der orientalischen Christen, der Intellektuellen, die mit Paris im Kopf statt mit Mekka groß wurden? Nein, der Dialog der Kulturen ist eine Karikatur. Das Problem ist allerdings, dass sich solche Karikaturen immer mehr in den Köpfen festsetzen und dann zu politischem oder gar militärischem Handeln führen.“ (Kermani 2003, zitiert nach Messerschmidt 2003b, 9)

Vor diesem Hintergrund sollte im Blick auf die *religionspädagogisch-wissenschaftliche Beschäftigung* mit interreligiöser Bildung darauf hin gearbeitet werden, dass die migrationsgesellschaftlichen Kontextbedingungen wie z. B. die spezifischen Formen der Subjektivierung, die ungleiche Verteilung von Diskursmacht oder die hierarchische Ordnung sozialer Positionierungen stärker berücksichtigt werden und vor allem substantiell schon in die theoretischen Konzeptualisierungen interreligiöser Bildung eingehen.

In der *Praxis interreligiösen Lernens* sollten gezielt populistische und islamophobe Verzerrungen des Islams problematisiert und diskutiert werden. In diesem Zusammenhang könnten in interreligiösen Lernsettings aber auch durchaus seriöse Kategorisierungen thematisiert werden, wie z. B. die klassifizierende Einordnung von Menschen mit und ohne „Migrationshintergrund“. Denn diese Differenzkategorie markiert zunehmend nicht nur die national-ethnische Zugehörigkeit, sondern auch die religiöse Zugehörigkeit zum Islam. Die Kategorie des Migrationshintergrunds konstruiert Fremdheit; sie setzt eine Grenze zwischen denen, die fraglos dazugehören und jenen, bei denen die Zugehörigkeit zumindest fraglich ist. Der Migrationshintergrund ist ein „unverlierbares Merkmal“ (vgl. Stosic 2017, 95): Menschen, denen er zugeschrieben wird, bleiben immer fremd und mit ihnen ihre Religion – ungeachtet der Aussage des früheren Bundespräsidenten Christian Wulff, dass der Islam unzweifelhaft zu Deutschland gehört.

Literaturverzeichnis

- Arens, Susanne/Mecheril, Paul (2010): Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. In: *Lernende Schule* 49, S. 9-11.
- Artia, Iman (2014): Rassismus (nicht) beim Namen nennen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Jg. 64, H. 13-14, S. 8-14.
- Bax, Daniel (2016): Feindbild Islam. Die rechten Retter des Abendlands. In: *Kursbuch 186. Rechts. Ausgrabungen*, S.27-42.
- Bednarz, Liane (2016): Radikal bürgerlich. Der lange Arm der Neuen Rechten. In: *Kursbuch 186. Rechts. Ausgrabungen*. Hamburg: Sven Murmann Verlagsgesellschaft, S. 144-163.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.) (2011): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. unveränderte Aufl., Bielefeld: transcript.
- Büttner, Irmela (2015): „Das ist meine Freiheit“. Muslimischer Spielleiter der Passionsspiele in Oberammergau. In: *Chrismon plus*, H. 9, S. 72.
- Kermani, Navid (2014): *Wer ist wir? Deutschland und seine Muslime*. 3. Aufl., München: Beck.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2006): Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland. Eine Handreichung des Rates der EKD. EKD-Texte 86. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Linnemann, Tobias/Mecheril, Paul/Nikolenko, Anna (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: *Zeitschrift für internat. Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, H. 2, S. 10-14.
- Mbembe, Achille (2015): *Kritik der schwarzen Vernunft*. 2. Aufl., Berlin: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul (2002): Multikulturalismus und die Konstruktion der Anderen. Ein anerkennungstheoretischer Kommentar. *Interkulturelle Studien – iks-Querformat* 5. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik.
- Mecheril, Paul (2003): Was heißt eigentlich „fremd“? Zuschreibungen, Konstruktionen und Konsequenzen für die pädagogische Praxis. In: *forum EB*, H. 4, S. 9-16.
- Mecheril, Paul u.a. (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Tißberger, Martina (2013): Ethnizität und Rassekonstruktion. Ein rassismuskritischer Blick auf Differenzkategorien. In: Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (Hg.), *Diversity Education. Zugänge-Perspektiven-Beispiele*. Frankfurt: Brandes & Apsel.

- Mecheril, Paul (2016): Wir und Nicht-Wir. In: *das baugerüst*, H. 1, S. 28-31.
- Messerschmidt, Astrid (2003a): Postkoloniale Kritik und das Ende der interkulturellen Versprechen. In: *forum EB*, H. 4, S. 16-18.
- Messerschmidt, Astrid (2003b): Gesellschaftliche Bedingungen interkultureller und interreligiöser Bildung. In: *forum EB*, H. 4, S. 7-9.
- Messerschmidt, Astrid (2016): WIR – Bildung für die Migrationsgesellschaft und rassismuskritische Reflexivität. In: *das baugerüst*, H. 1, S. 24-27.
- Nguyen, Toan Quoc (2013): „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggressionen. In: *ZEP*, H. 2, S. 20-24.
- Quehl, Thomas (2007): Schulische Normalität in der (Rassismus-)Kritik. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit in NRW (Hg.): *Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Alltäglichkeit und Normalität des Rassismus“*, Bonn. (URL: http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf [Zugriff: 17.05.2017])
- Rose, Nadine (2011): Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In: Broden, Anne, Mecheril, Paul (Hg.): *Rassismus bildet*. Bielefeld: transcript, S. 209-233.
- Said, Edward W. (2009): *Orientalismus*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Schweitzer, Friedrich (2014): *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Stosic, Patricia (2017): Kinder mit „Migrationshintergrund“. Reflexion einer (erziehungs) wissenschaftlichen Differenzkategorie. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmung im (Inter-) Disziplinären*. Wiesbaden: Springer, S. 81-99
- Wollrad, Eske (2010): *Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.) (2011): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. 2., unveränderte Aufl., Bielefeld: transcript, S. 141-162.