

Jan-Hendrik Herbst

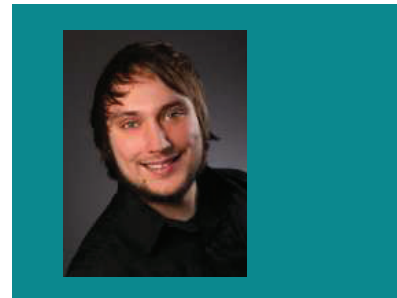
Postkoloniale Theorien praktisch werden lassen

Potenziale und Grenzen einer ‚postkolonialen Brille‘ bei der Analyse und Gestaltung von Religionsunterricht

Der Autor

Dr. Jan-Hendrik Herbst, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik des Instituts für Katholische Theologie der TU Dortmund.

Dr. Jan-Hendrik Herbst
TU Dortmund
Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
e-mail: jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de



Postkoloniale Theorien praktisch werden lassen

Potenziale und Grenzen einer ‚postkolonialen Brille‘ bei der Analyse und Gestaltung von Religionsunterricht

Abstract

Im Artikel werden unterrichtspraktische Potenziale und Grenzen einer ‚postkolonialen Brille‘ dargelegt. Als Potenzial wird herausgearbeitet, dass postkoloniale Theorien dazu beitragen können, die gesellschaftspolitischen Bedingungen des Religionsunterrichts adäquater zu diagnostizieren, Lerninhalte didaktisch zuzuspitzen sowie Lernformen angemessen zu gestalten. Als Gefahren werden die beiden Tendenzen aufgezeigt, kulturelle Kategorien im Unterricht zu reifizieren und Partikularisierungsprozesse zu verstärken. Abschließend werden einige Forschungsperspektiven aufgezeigt.

Schlagworte

postkoloniale Theorien – Bedingungsanalysen von Unterricht – postkoloniale Exegese – Religionsbuchanalysen

The practical benefit of postcolonial theories

Potentials and limits of a 'postcolonial lens' for the analysis and the teaching of religious education

Abstract

This article presents the potentials and limitations of a 'postcolonial lens'. On the one hand, three teaching potentials of postcolonial theories are shown: These theories contribute to a more adequate diagnosis of the socio-political conditions of religious education, to a didactic specification of learning contents and to an appropriate design of learning methods. On the other hand, two difficulties in reference to postcolonial theories are mentioned: the tendency to reify cultural categories in teaching and to strengthen processes of particularization. Finally, some perspectives for future research are given.

Keywords

postcolonial theories – analysis of teaching conditions – postcolonial exegesis – analysis of religious textbooks

Die Relevanz von postkolonialen Theorien (PKT) wird in der Öffentlichkeit und in unterschiedlichen Wissenschaften lebendig und häufig auch kontrovers diskutiert. In Fächern wie Philosophie, Politik oder Literaturwissenschaften ist der Bezug auf diese Theoriefamilie etabliert, aber auch in der Pädagogik und Fachdidaktik sowie der Theologie werden PKT vermehrt rezipiert.¹ Allerdings stellt sich in praxisorientierten Fächern wie der Religionspädagogik die Frage, welche konkreten Erkenntnisse aus einem solchen Theoriebezug resultieren können, die sich etwa für den Unterricht produktiv machen lassen. Dies soll im folgenden Artikel näher beleuchtet werden, indem *konkrete* Potenziale (1) und Grenzen (2) einer ‚postkolonialen Brille‘ bei der Unterrichtsvorbereitung, -gestaltung und -reflexion veranschaulicht werden. Abschließend werden die Überlegungen zusammengefasst und in einen Ausblick übergeleitet (3).

1. Potenziale einer ‚postkolonialen Brille‘ bei der Analyse und Gestaltung von Religionsunterricht

Um das produktive Potenzial einer ‚postkolonialen Brille‘ für den Religionsunterricht zu verdeutlichen, gilt es, zu Beginn kurz zu klären, was darunter verstanden wird. Mit ‚Brille‘ wird eine bestimmte, durch theoretische Grundannahmen konturierte Deutungsperspektive sozialer Zusammenhänge bezeichnet. Die Grundannahmen von PKT, die diese Brille ausmachen, lassen sich mit der Politikwissenschaftlerin Ina Kerner² folgendermaßen kennzeichnen: (1) Es gibt koloniale Herrschaftsverhältnisse, die mehr oder weniger sublim weiterwirken können, auch wenn der Kolonialismus formal abgeschafft wurde. (2) Diese Herrschaftsverhältnisse wirken besonders auf einer kulturellen Ebene in Form von Diskursen und Deutungsmustern, die mit Kategorisierungen und Abwertungen verbunden sind. (3) Diskurse und Deutungsmuster, die Herrschaft reproduzieren (z.B. eurozentristische Denkweisen), finden sich auch an scheinbar harmlosen Orten und in Situationen, die unbefangen scheinen (z.B. in Unterrichtsmaterial und Unterrichtsgesprächen).

1 Vgl. NAUSNER, Michael: Zur Rezeption Postkolonialer Theorie in der deutschsprachigen Theologie – Ein Literaturüberblick, in: JCSW 61 (2020) 183–209. DRERUP, Johannes / KNOBLOCH, Philip: Bildung in postkolonialen Konstellationen: Einleitung, in: DIES. (Hg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven, Bielefeld: transcript 2022, 7–22, 8.

Für die Religionspädagogik: HENNINGSEN, Julia / HERBST, Jan-Hendrik: Religionspädagogik, religiöse Bildung und ihre Medien in postkolonialen Konstellationen: Überblick, beispielhafte Impulse und Forschungsdesiderate, in: KNOBLOCH, Phillip / DRERUP, Johannes (Hg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven, Bielefeld: transcript 2022, 195–234, 196–199. SCHOLZ, Stefan: Postkoloniales Denken in der Religionspädagogik? Spurensuche – Konvergenzen – Konkretionen, in: NEHRING, Andreas / WIESGICKL, Simon (Hg.): Postkoloniale Theologien II. Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 271–286.

2 KERNER, Ina: Postkoloniale Theorien. Zur Einführung, Hamburg: Junius 2012, 9–19.

Um nun die unterrichtspraktische Relevanz dieser ‚postkolonialen Brille‘ zu veranschaulichen, wird exemplarisch auf die religionsdidaktischen Kategorien ‚Bedingungen‘, ‚Lerninhalte‘ sowie ‚Lernformen und -medien‘ Bezug genommen.³ Anhand dieser konkreten Konzepte lässt sich genauer die Praxisrelevanz von PKT exemplifizieren.

1.1 Gesellschaftspolitische Bedingungen des Religionsunterrichts diagnostizieren

Die Diagnose der Lernausgangslage ist eine didaktisch hochrelevante Tätigkeit, die etwa in der Lehrkräfteausbildung eine wichtige Bedeutung besitzt. Lerngruppen sind, abhängig von den verwendeten Analysekatoren, homogener oder heterogener. Allgemein werden entwicklungspsychologische oder milieutheoretische Analysekatoren verwendet. Zurückgegriffen wird etwa auf Theorien kognitiver (z.B. J. Piaget), moralischer (z.B. L. Kohlberg) und religiöser Entwicklung (z.B. J. W. Fowler; F. Oser / P. Gmünder) sowie auf die Sinus-Milieustudien, um das entsprechende Niveau und die Bedürfnisse einer Lerngruppe und der einzelnen Schüler*innen auf einer professionellen, d.h. theoretisch und empirisch validen Basis adäquat einschätzen zu können.⁴ Hinzugezogen werden zudem themenspezifische Forschungserkenntnisse: Beispielsweise genannt werden können hier das Verständnis metaphorischer Sprache im Umgang mit Gleichnissen und als Zugang zu Gen 1 die Fähigkeit, ein komplementäres Verständnis von religiösem Schöpfungsglauben und naturwissenschaftlichen Erklärungen der Weltentstehung zu erlangen.⁵

Neben diesen Analysekatoren sind auch gesellschaftspolitische Bedingungen religionspädagogisch von Relevanz.⁶ Gerade in diesem Zusammenhang ist der Rekurs auf PKT praktisch weiterführend. Vermittelt über diese (wie andere Sozialtheorien) kann ein differenzierter Blick – wie es etwa in der Politikdidaktik heißt – für „veränderte Lernbedingungen“⁷ und die „Vorstellungen und Interessen der

3 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), Kap. 12. Weitere mögliche Kategorien wären gewesen: ‚Lehrkräfte (und ihre Ausbildung)‘, ‚Lernziele‘ und ‚Organisationsformen religiöser Bildung‘.

4 Vgl. z.B. ähnliche Überlegungen im Elementarisierungsmodell bei der Kategorie ‚elementare Zugänge‘, SCHWEITZER, Friedrich / HAEN, Sara / KRIMMER, Evelyn: Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 13–15.

5 Vgl. EBD., 15, 62–64.

6 Vgl. z.B. HERBST, Jan-Hendrik: Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven, Paderborn: Brill / Schöningh 2022 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 31), 401–419.

7 POHL, Kerstin: Politische Bildung braucht Politische Theorie, in: MARKER, Karl / SCHMITT, Annette / SIRSCH, Jürgen (Hg.): Demokratie und Entscheidung. Beiträge zur Analytischen Politischen Theorie, Wiesbaden: Springer VS 2019, 181–192, 187.

Lernenden“⁸ gewonnen werden. Bezüglich der gesellschaftspolitischen Bedingungen von Religionsunterricht können etwa eine „[p]olitisch reflektierte Analyse der gesellschaftspolitischen Einflussfaktoren auf die Schüler*innen“ und ein „[p]olitisch reflektierter Umgang mit der sozialen Struktur der Lerngruppe“ genannt werden.⁹ Anhand dieser beiden Punkte lässt sich die Produktivität von PKT für die Diagnose der Lernausgangslage veranschaulichen.

Schüler*innen sind durch vielfältige *gesellschaftliche Einflussfaktoren* geprägt. Aus Perspektive der PKT sind hier besonders Diskurse und kulturell hegemoniale Deutungsmuster zentral.¹⁰ Diese beeinflussen über öffentliche Debatten und mediale Berichterstattung auch das Wahrnehmen und Denken von Kindern und Jugendlichen. Beispielhaft dafür steht, dass Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht nicht in einem politikfreien Raum stattfindet: Medienanalysen zum Thema ‚Religion‘ zeigen, dass etwa ‚Islam‘ häufig mit Gewalt (z.B. Terrorismus) und fehlender Emanzipation (z.B. sog. ‚Kopftuchdebatte‘) verbunden wird.¹¹ Dass dies Auswirkungen auf den Unterricht hat, zeigen ethnographische Untersuchungen.¹² PKT helfen dabei, diese Zusammenhänge klarer zu erkennen, begrifflich zu konzeptualisieren (z.B. durch Konzepte wie ‚Othering‘ oder ‚Diskurs‘) und in ihrer Funktionsweise zu erforschen. Die Auseinandersetzung mit PKT können Lehrkräfte für solche Zusammenhänge sensibilisieren und auf Themenbereiche verweisen, bei denen eine angemessene Vorbereitung hilfreich ist, weil Anfragen und Reaktionen der Lernenden zu erwarten sind. Mögliche Anfragen betreffen besonders solche Themen, die in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert und abhängig vom rezipierten Medium unterschiedlich geframed werden (z.B. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, religions- oder identitätspolitische Themen). Motiviert sein können solche Anfragen durch vielfältige Intentionen auf Seiten der Lernenden, etwa Interesse, eigene Identitätssuche, Provokation oder politische Einstellungen.

Darüber hinaus prägt die *Struktur der Lerngruppe* den Unterricht. Auch hier kann die Auseinandersetzung mit PKT weiterführend sein, insofern durch sie hegemo-

8 LOTZ, Mathias / POHL, Kerstin: Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik – Eine Einleitung, in: DIES. (Hg.): Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik, Frankfurt am Main: Wochenschau 2019, 7–20, 8.

9 HERBST 2022 [Anm. 4], 401–419.

10 Zum Diskursbegriff: Vgl. MERLE, Kristin / MEIER, Stefan: Art. Diskursanalyse (2018), in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200264/> [abgerufen am 07.09.2022].

11 Vgl. HERBST, Jan-Hendrik / MENNE, Andreas: Ideologiekritik im Religionsunterricht? Wiederbelebungsversuch eines religionsdidaktischen Lernprinzips, in: ÖRF 27/1 (2019) 89–105, bes. 98–104.

12 Vgl. z.B. HERBST, Jan-Hendrik / MENNE, Andreas: ‚Konfliktstoff Kopftuch?‘ Möglichkeiten einer Reflexion populistischer Identitätspolitik im Religionsunterricht, in: POHL, Kerstin / HÖFFER-MEHLMER, Markus (Hg.): Brennpunkt Populismus. 15 Antworten aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft, Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2022, 105–122, bes. 105–107.

niale Deutungsmuster zu bestimmten Identitätsmerkmalen von Schüler*innen fokussiert werden. Unterrichtsgespräche und -methoden können diesbezüglich diskursive wie performative Effekte zeigen und manche Identitätsmerkmale auf-, andere abwerten. Dies lässt sich anhand eines Beispiels verdeutlichen: Der evangelische Religionspädagoge Rainer Möller berichtet von einem Fall, bei dem im Sinne des performativen Ansatzes im Rahmen religiöser Bildung ein Krippenspiel inszeniert wird.¹³ Die Lehrkraft ordnet die Theaterrollen dabei – ohne explizite Intention und scheinbar unbewusst – entsprechend stereotyper Vorstellungen zu: Die Hirten sollen ausnahmslos von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte repräsentiert werden. Im nachträglichen Gespräch mit einem dieser Schüler wird deutlich, dass er diese Situation als diskriminierend erlebt hat. Die Auseinandersetzung mit PKT könnte Lehrkräfte für solche Gefahren sensibilisieren, ihre Analysekompetenz stärken, um solche Implikationen antizipieren zu können, und ihnen dabei helfen, reflektierter als zuvor didaktische Entscheidungen zu treffen.¹⁴

1.2 Lerninhalte reflektieren und didaktisch zuspitzen

Die Reflexion und die didaktische Zuspitzung von Lerninhalten, auch abhängig von der Lernausgangslage (1.1), ist eine zentrale Aufgabe der Unterrichtsvorbereitung. Dazu ist es nötig, wissenschaftliches Grundwissen zu den Lerngegenständen herauszuarbeiten und im Unterricht auf elementarisierte Weise zu thematisieren.¹⁵ Für den Religionsunterricht ist diesbezüglich die Theologie als Bezugsdisziplin zentral; eine angemessene Vorbereitung gelingt aber themenabhängig auch nur mithilfe „der Philologie, der Geschichtswissenschaft, der Philosophie, der Human- und Sozialwissenschaft, der Religionswissenschaft u.a. m.“.¹⁶ Insofern in all diesen Fächern PKT rezipiert werden, sind sie auch für die didaktische Zuspitzung der Lerninhalte relevant. Beispielsweise haben PKT und ihre Rezeption im Rahmen interkultureller Theologien dazu beigetragen, ein Bewusstsein für die vielen „Gesichter Jesu Christi‘ in Lateinamerika, Afrika und Asien“¹⁷ zu entwickeln. Das Thematisieren christologischer Fragen im Religions-

13 Vgl. MÖLLER, Rainer: Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive, in: DERS. / SAJAK, Clauß Peter / KHORCHIDE, Mouhanad (Hg.): Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius-Institut 2017, 43–59, 49–50. Möller bezieht sich dabei auf: ROSE, Nadine: Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext, in: BRODEN, Anne / MECHERIL, Paul (Hg.): Rassismus bildet, Bielefeld: transcript 2011, 209–233.

14 Vgl. HERBST 2022 [Anm. 4], 135–136.

15 Vgl. SCHWEITZER / HAEN / KRIMMER 2019 [Anm. 5], 12–13 und 16–18.

16 Ebd., 12.

17 SIMOJOKI, Henrik: Christus in Afrika – Wie anderswo geglaubt wird, in: ENGLERT, Rudolf / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, 220–231, 221. Vgl. KÜSTER, Volker: Interkulturelle Christologie. Die vielen Gesichter Jesu Christi, Darmstadt: wbg 2021.

unterricht sollte sich diesen vielfältigen Zugängen nicht verstellen, vielmehr kann ihre Kontextualität die Schüler*innen zur eigenen Theologieproduktion anregen.¹⁸ Auch eine Auseinandersetzung mit der Frage, warum Jesus häufig als ein ‚weißer‘ Mann dargestellt wird, kann in diesem Zusammenhang weiterführend sein.¹⁹ Solche Reflexionen, die darauf abheben, die Kontextualität von Theologie und Christologie zu thematisieren, ermöglichen zudem einen Perspektivwechsel sowie eine Dezentrierung gegenüber einer häufig auch im Religionsunterricht präsenten Vorrangstellung europäischer Theologien.

Anhand von Biblischem Lernen²⁰ und der Frage, wie im Religionsunterricht mit biblischen Texten umgegangen werden sollte, lässt sich ausführlicher die praktische Relevanz von PKT exemplifizieren. Die wissenschaftliche Bibelexegese war einer der ersten Orte innerhalb der akademischen Theologie, an dem systematisch PKT rezipiert und in das eigene Fachverständnis integriert wurde.²¹ Zentral war dabei ein *hermeneutischer* Grundimpuls, der als Kritik an einer eurozentrischen Exegese verstanden werden kann: Problematisiert wurde, „dass die Bibel den Text bereitstelle und der Westen die Hermeneutik und die Methoden – und für den Rest der Welt bleibe nur das Lesen“.²² Aus diesem Impuls entwickelten sich nicht nur methodische Anfragen – etwa an die historisch-kritische Exegese²³ –, es wurde auch die Bedeutung von Kontext und Lebensgemeinschaft hervorgehoben, in der Bibeltex te interpretiert werden.²⁴ Hinzu kommt ein ideologiekritischer Zugang zu Bibeltex ten im Sinne einer ‚Hermeneutik des Verdachts‘, die den Text nicht durch kreative Lesarten zu ‚retten‘ versucht, sondern ihn grundsätzlich als Ausdruck kolonialer oder patriarchaler Herrschaftsverhältnisse prob-

-
- 18 Vgl. HERBST 2022 [Anm. 4], 487–500. NEUMANN, Gerhard: Die vielen Gesichter Jesu Christi. Christusbilder – Interkulturell, in: rpi-Impulse 2 (2018) 12–15.
- 19 Vgl. z.B. Eulenfisch 1/2022 (Limburger Magazin für Religion und Bildung) mit dem Thema „Black Jesus. Ein Perspektivenwechsel“.
- 20 Vgl. z.B. KROPAČ, Ulrich: Biblisches Lernen, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfad en für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2015, 416–433. Als Überblick für das Alte Testament vgl. GOSSAI, Hemchand (Hg.): Postcolonial Commentary and the Old Testament, London / New York: Bloomsbury 2018. Als Überblick für das Neue Testament vgl. SUGIRTHARAJAH, Rasiah S. / SEGOVIA, Fernando F. (Hg.): A Postcolonial Commentary on the New Testament Writings, London: Bloomsbury 2007.
- 21 Vgl. z.B. SUGIRTHARAJAH, Rasiah S. (Hg.): Voices from the Margin. Interpreting the Bible in the Third World, Maryknoll / New York: Orbis Books 2006. Vgl. NAUSNER 2020 [Anm. 2], 184. NEHRING, Andreas / WIESGICKL, Simon: Postkoloniale Theorien und die Theologie. Themen, Debatten und Forschungsstand zur Einführung, in: DIES. (Hg.): Postkoloniale Theologien II: Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 7–22, 8. WIESGICKL, Simon: Vom Vasallenstaat zum ‚Informal Empire‘. Postkoloniale Theorien und ihre Bedeutung für die alttestamentliche Exegese, in: Biblische Zeitschrift 59/1 (2015) 17–38, 17.
- 22 Lazare S. Rukundwa nach NEHRING / WIESGICKL 2018 [Anm. 22], 15.
- 23 Vgl. KONZ, Britta: Kulturelle und religiöse Zwischenräume. Warum wir auch ein intrareligiöses Lernen an Schulen brauchen, in: WILLEMS, Joachim (Hg.): Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, Bielefeld: transcript 2020, 241–254, 246.
- 24 Vgl. Luz, Ulrich: Theologische Hermeneutik des Neuen Testaments, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014, 263–287.

lematisiert.²⁵ Einher damit geht ein Interesse für die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte, etwa dafür, dass biblische Texte herangezogen wurden, „um [...] Gewalttaten zu rechtfertigen, wie etwa die Landnahme indigenen Territoriums in weiten Teilen der Welt“.²⁶ Gerade in der Auseinandersetzung mit Texten, die im Religionsunterricht herausfordernd zu lesen sind, können PKT weiterführende Perspektiven bieten sowie „zur Re-Lektüre [...] und zur Beschäftigung mit vernachlässigten Fragestellungen“²⁷ beitragen: Gen 1 lässt sich nicht nur als anthropozentrischer Text lesen, der die Ausbeutung der Natur theologisch rechtfertigt, sondern auch als ein Text, der die gottgegebene Bedeutung der Erde als Mitgeschöpferin hervorhebt.²⁸ Und Dtn 7 kann nicht nur als gewalthaltiger Text mit praktiziertem Othering dechiffriert,²⁹ sondern auch als subversiver Versuch gedeutet werden, die Kulturformen der assyrischen Unterdrücker zu adaptieren und umzukehren („Hybridität“).³⁰

Besonders postkoloniale Kategorien³¹ wie ‚(informal) Empire‘, ‚Hybridität‘ oder ‚Mimikry‘ (sowie auch Liminalität und ‚Third Space‘) bieten exegetisch neue Perspektiven, um einen inspirierenden Zugang zu biblischen Texten zu erhalten. Sie eröffnen ein präziseres Verständnis für historische Kontexte (z.B. für die Komplexität einer bestimmten Unterdrückungssituation).³² Das Konzept ‚(informal) Empire‘ ermöglicht es beispielsweise, die Beziehung Israels zu den umliegenden (z.B. assyrischen, ägyptischen, babylonischen, persischen u.a.) Großmächten näher zu bestimmen.³³ Differenziert wird dazu auf die politischen, ökonomischen, ideologischen und religiös-kulturellen Beziehung zwischen Israel und dem

25 Vgl. EBD., 310–311.

26 NEHRING / WIESGICKL 2018 [Anm. 22], 15.

27 NAUSNER 2020 [Anm. 2], 197.

28 Vgl. DUBE, Musa W.: „And God Saw that it was Very Good“: An Earth-friendly Theatrical Reading of Genesis 1, in: *Black Theology* 13/3 (2015) 230–246. Dieses Beispiel deutet zudem an, dass PKT für unterschiedliche Prinzipien und Themenbereiche des Religionsunterrichts produktiv sein können, etwa auch für eine religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. PKT können dabei beispielsweise dort zum Tragen kommen, wo Dualismen im Denken und eine hierarchisierende Weltdeutung (z.B. Eurozentrismus oder Anthropozentrismus) problematisiert werden (EBD., 234).

29 Vgl. ZIRPEL, Thimo: Postkoloniale Exegese, in: LAU, Markus / NEUMANN, Nils (Hg.): *Das biblische Methodenseminar. Kreative Impulse für Lehrende*, Göttingen: UTB 2017, 268–283, bes. 275–277.

30 Vgl. CARR, David M.: *Einführung in das Alte Testament: Biblische Texte – imperiale Kontexte*, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 173–174.

31 Vgl. diesbezüglich z.B. BHABHA, Homi K.: *Über kulturelle Hybridität. Übertragung und Übersetzung*, Wien / Berlin: Turia + Kant 2017. Diese Konzepte beschreiben u.a. subversive Formen, anhand derer kolonialisierte Völker gewalt- und machtvoller Unterdrückt subtil Widerstand leisteten.

32 Auch wenn im Folgenden auf alttestamentliche Texte verwiesen wird, gilt dieses Potenzial auch im Hinblick auf neutestamentliche Perikopen: Für Mt 5,41 vgl. WETZ, Christian: Die zweite Meile: Mt 5,41 in postkolonialer Perspektive – eine exegetische Erprobung, in: KONZ, Britta / ORTMANN, Bernhard / DERS. (Hg.): *Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen / Postcolonialism, Theology and the Construction of the Other. Erkundungen in einem Grenzgebiet / Exploring Borderlands*, Leiden / Boston: Brill 2020, 100–123.

Für Kol 3,11 vgl. BORMANN, Lukas: Gibt es eine postkoloniale Theologie des NT?, in: NEHRING, Andreas / WIESGICKL, Simon (Hg.): *Postkoloniale Theologien II. Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum*, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 186–204, 188–189.

33 Vgl. z.B. WIESGICKL 2015 [Anm. 22].

jeweiligen imperialen Zentrum eingegangen. Um subtile Widerstandsformen in biblischen Texten aufzuspüren und Kulturkontakte unter Bedingungen starker Machtasymmetrie und kultureller Hegemonie zu verstehen, sind die beiden darüber hinaus genannten Konzepte förderlich. ‚Mimikry‘ meint nach Bhabha die leicht variierte Nachahmung kulturell-hegemonialer Ausdrucksformen, die Konformität (als Überlebensstrategie) und subversive Autoritätskritik verbindet. Vor diesem Hintergrund lässt sich beispielsweise ein neuer Blick auf die Person Rahab (Jos 2 u. 6) gewinnen, die scheinbar mit den (nun israelischen) Invasoren kooperiert und sich so vermeintlich unsolidarisch gegenüber ihrem eigenen ‚Volk‘ zeigt. Postkoloniale Theorieofferten eröffnen hier neue Deutungsperspektiven, insofern auf Rahabs gefährliche Situation abgehoben wird und Nuancen in ihren Aussagen fokussiert werden: So bekennt sich Rahab zwar zum Gott Israels, aber sie weicht von Dtn 4,39 ab und sagt nicht aus, dass es keinen anderen Gott gebe, was darauf hindeuten vermag, dass sie ihre eigenen religiösen Traditionen nicht (gänzlich) aufgibt.³⁴ Ähnlich bezeichnet auch ‚Hybridität‘ kulturelle Mischformen, bei denen Ausdrucksformen der hegemonialen Kultur adaptiert und mit einer kritischen Spitze variiert sowie eigenständig neu kompiliert werden. Das Verhältnis zwischen Gott und seinem Volk, das im Buch Deuteronomium beschrieben wird, lässt sich etwa als eine Mischung aus israelitischer Gesetzgebung und assyrischer Herrschaftssprache aus der Sphäre des Rechts verstehen, bei der der assyrische König durch Gott ersetzt wird.³⁵

Bei der didaktischen Behandlung kann es natürlich nicht darum gehen, diese postkolonialen Deutungen zu verabsolutieren. Sie können aber im Rahmen fachdidaktischer Konzepte wie ‚Kontroversität‘ oder ‚Multiperspektivität‘ als eine Interpretationsmöglichkeit in das Unterrichtsgeschehen eingespielt und dort diskutiert werden. Gerade in der Oberstufe ist es so auch möglich, wissenschaftspropädeutisch zu arbeiten. PKT können so dazu beitragen, den Unterricht spannungsreicher und damit spannender zu gestalten. Zugleich verdeutlichen sie, dass *religiöse* Bildungsgehalte implizit von politischer Bedeutung sein können.³⁶

³⁴ Vgl. zu ‚Mimikry‘ z.B. WACKER, Marie-Theres: Der Exodus-Landnahme-Zusammenhang Ex-Jos und die Figur der Rahab (Jos 2,1–24 + 6,17.22–25) – postkoloniale Perspektiven, in: BALLHORN, Egbert (Hg.): Übergänge. Das Buch Josua in seinen Kontexten, Stuttgart: Kohlhammer 2020 (= SBB 76), 257–286, bes. 272–274.

³⁵ Vgl. z.B. BRAULIK, Georg: Das Buch Deuteronomium, in: FREVEL, Christian (Hg.): Einleitung in das Alte Testament, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Studienbücher Theologie 1,1), 152–182, bes. 174; CARR 2012 [Anm. 31], bes. 168–174.

³⁶ Vgl. HERBST 2022 [Anm. 4], 425–427.

1.3 Lernformen und -medien reflektieren und den didaktischen Rahmen entsprechend anpassen

Religionsdidaktisch kommt es bei der Auswahl der Lernformen darauf an, dass diese mit den Lerngegenständen und der Lerngruppe „harmonieren“³⁷. Zu berücksichtigen sind die kognitive, emotionale, körperliche und beziehungsbezogene Dimension von Lernen.³⁸ Dabei kann es also nicht darum gehen, „dass [...] beliebige, angeblich ‚attraktive‘ Methoden oder allgemeine, angeblich ‚bewährte‘ Prinzipien wie vielfacher Methodenwechsel den Unterricht bestimmen“.³⁹ Hinzu kommt die Tatsache, dass die Verwendung bestimmter Methoden und Medien gesellschaftspolitische Implikationen besitzen kann, die unbemerkt bleiben.⁴⁰ Gerade in Bezug auf diesen letzten Punkt sind erneut PKT weiterführend, um analytische Fähigkeiten von Praktiker*innen zu steigern. Dies lässt sich daran exemplifizieren, dass es zunehmend kritische Reflexionen von Unterrichtsmaterial in postkolonialer Perspektive gibt. Erstens wird (post-)kolonialer Rassismus analysiert.⁴¹ Zweitens gibt es durch PKT und ihre Konzepte (z.B. Othering) inspirierte Analysen in Bezug auf Darstellungen anderer Religionen, etwa den Islam⁴² oder das Judentum.⁴³ Diese zeigen auf, dass Bilder aus dem Globalen Süden oder Bilder anderer Religionsgemeinschaften z.T. undifferenziert und einseitig sind, wodurch Othering-Prozesse verstärkt und Vorurteile reproduziert werden können.⁴⁴

PKT bieten dabei nicht nur hilfreiche Analyseimpulse, sie eröffnen auch Umgangsmöglichkeiten mit den dargelegten Schwierigkeiten, insofern sie etwa

37 SCHWEITZER / HAEN / KRIMMER 2019 [Anm. 5], 18.

38 Vgl. EBD.

39 EBD.

40 Vgl. HERBST 2022 [Anm. 4], 415–417.

41 Vgl. z.B. HENNINGSSEN, Julia: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Schulbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien, Paderborn: Brill / Schöningh 2022 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 29). WINKLER, Kathrin / SCHOLZ, Stefan: Subaltern Thinking in Religious Education? Postcolonial Readings of (German) Schoolbooks, in: British Journal of Religious Education 43/1 (2021) 103–122.

An der Universität Paderborn arbeitet zudem die Religionspädagogin Hannah Drath in ihrem Promotionsprojekt mit dem Arbeitstitel „Die religionsdidaktische Wissensproduktion über Schwarze Menschen im globalen Gerechtigkeitsdiskurs. Eine kritische Diskursanalyse von Unterrichtsmaterial für den Religionsunterricht“ zu diesem Thema.

42 Vgl. FREUDING, Janosch / GRAEFF, Alexander: „Wo Strukturen existieren, die Othering begünstigen“ – Islam-Darstellungen in evangelischen und katholischen Schulbüchern (2019), in: <https://www.remid.de/blog/2019/10/wo-strukturen-existieren-die-othering-beguenstigen-islam-darstellungen-in-evangelischen-und-katholischen-schulbuechern/> [abgerufen am 21.11.2021]. WILLEMS, Joachim: „Zweifel unerlaubt! Zweifel unerlaubt?“ Der Zusammenhang von Auto-Stereotypen und islambezogenen Hetero-Stereotypen in evangelischen Schulbüchern, in: Kirchliche Zeitgeschichte 32/2 (2019) 291–319. WILLEMS, Joachim: „Religionistischer“ Rassismus und Religionsunterricht, in: FEREDOONI, Karim / SIMON, Nina (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden: Springer VS 2020, 473–493.

43 Vgl. WILLEMS, Joachim / DIHLE, Ariane: ‚Identität‘ als Problem? Judentum im evangelischen Religionsunterricht, in: MOKROSCHE, Reinhold / NAURATH, Elisabeth / WENGER, Michèle (Hg.): Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020, 243–260.

44 Vgl. KHORCHIDE, Mouhanad u.a (Hg.): Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022.

verdeutlichen, wie Stereotype dekonstruiert werden können.⁴⁵ Möglich ist es etwa, sich mit Satirevideos der Organisation SAIH (Norwegen) zu beschäftigen, in der Vorstellungen vom Globalen Süden unterlaufen werden.⁴⁶ In einem Video werden etwa afrikanische Menschen aufgefordert, Heizapparate in den Globalen Norden zu senden, damit die Kinder dort nicht erfrieren. Systematischer entfaltet Julia Henningsen am Ende ihrer Dissertationsschrift Perspektiven von Dekonstruktion und Verlernen: Um den Globalen Süden adäquat zu repräsentieren, müsse Heterogenität dargestellt, Dichotomien vermieden, Vielstimmigkeit gefördert, Dynamik gezeigt, Leerstellen zugelassen, Medien variiert und (Zusatz-)Informationen angegeben werden.⁴⁷ Henningsens Überlegungen lassen sich grundsätzlich auch auf andere Themenfelder beziehen – etwa das Repräsentieren anderer Religionsgemeinschaften.

Über die dargestellten Zusammenhänge hinaus gibt es auch spezifische Methoden, die durch PKT geprägt sind und im Unterricht produktiv verwendet werden können. Beispielhaft genannt werden kann hier das sog „Kontrapunktische Lesen“⁴⁸, was Biblisches Lernen im Religionsunterricht bereichern kann. Beim Kontrapunktischen Lesen wird die Wirkungsgeschichte der Texte betrachtet und bisherige Auslegungstraditionen werden hinterfragt. Dementgegen werden Deutungen biblischer Texte aus der Perspektive marginalisierter Personen einge spielt, um hegemoniale Interpretationen zu problematisieren. Zudem lässt sich *Forschendes Lernen* in spezifisch postkolonialer Perspektive durchführen: Beispielsweise können Photographien der Norddeutschen Mission aus dem 19. und 20. Jahrhundert verwendet werden, um Forschendes Lernen im Unterricht anzuregen.⁴⁹ Insgesamt sollten damit solche Zugänge in den Religionsunterricht systematischer integriert werden, die unsere eigene Perspektive als eine von vielen markieren und im Kontext globaler Machtverhältnisse situieren.

45 Vgl. FREUDING, Janosch: Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung, Bielefeld: transcript 2022, 341.

46 Vgl. HERBST 2022 [Anm. 4], 412–413.

47 Vgl. HENNINGSSEN 2022 [Anm. 42], 283–291. Von weiterführendem Interesse sind auch Henningsens Anmerkungen zum Umgang mit vorhandenen Repräsentationen in Unterrichtsmaterialien. Vgl. EBD., 291–297.

48 KONZ, Britta / JAHNEL, Claudia: Kontrapunktisches Lesen – intertextuelle Anregungen für eine interkulturelle Bibeldidaktik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71/3 (2019) 257–271, bes. 266–267.

49 Vgl. HÜBNER, Sabine: Postkoloniale Perspektiven und Forschendes Lernen: Ein Beispiel aus der kirchengeschichtlichen Praxis, in: KONZ, Britta / ORTMANN, Bernhard / WETZ, Christian (Hg.): Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen / Postcolonialism, Theology and the Construction of the Other. Erkundungen in einem Grenzgebiet / Exploring Borderlands, Leiden / Boston: Brill 2020, 184–206.

2. Grenzen einer ‚postkolonialen Brille‘ bei der Analyse und Gestaltung von Religionsunterricht

Die Potenziale, eine ‚postkoloniale Brille‘ bei der Analyse und Gestaltung von Religionsunterricht zu verwenden, sind im Artikel herausgestellt worden. An dieser Stelle geht es darum, einige Gefahren und Grenzen dieser Reflexionsbrille zu markieren. Diese Probleme berühren dabei auch die öffentlichen Debatten, die z.T. mit Postkolonialismus verbunden und unter Begriffen wie ‚Political Correctness‘ oder ‚Cancel Culture‘ geführt werden. Hierbei soll es allein um die unterrichtspraktisch relevanten Schwierigkeiten gehen, theoretische Grundlagendebatten werden nicht systematisch referiert.⁵⁰

Ein erstes Problem, das mit PKT verbunden werden kann, lässt sich als *Reifizierungsgefahr* bezeichnen. Ein Identitätsmerkmal, z.B. ‚religion‘ oder ‚race‘, muss hervorgehoben und fokussiert werden, um es sichtbar zu machen. Die Sensibilität für bestimmte Differenzkategorien, deren Ziel es ist, ihre Wirkmacht zu entkräften, kann das Gegenteil bewirken.⁵¹ Die Differenz kann festgeschrieben und verdinglicht werden, insofern sie ständig präsent ist und thematisiert wird. Die unterrichtspraktische Bedeutung dieser Problematik wird an einem Beispiel von Thorsten Knauth deutlich.⁵² Knauth beschreibt folgende Situation in einem Hamburger Religionsunterricht: Im Klassenraum findet sich eine tendenzielle Zweiteilung zwischen christlichen und muslimischen Schüler*innen. Diese lässt sich jedoch weniger durch kulturelle Kategorien erklären, als dadurch, dass sozioökonomische und religiös-ethnische Kategorien überlappt sind.⁵³

Kurz und einfach gesagt: Die christlich und konfessionslos orientierten Schülerinnen und Schüler (meistens ohne Migrationshintergrund) lebten mit ihren Eltern in schmucken Doppelhaushälften im Grünen, nahe am Wasser. Die muslimischen Schüler und Schülerinnen wohnten mehrheitlich in den Wohnblocks eines stadtbekanntes sozialen Brennpunktes. Im Religionskurs der

50 Einige der folgenden Überlegungen sind angelehnt an: HERBST, Jan-Hendrik: Versuch einer rettenden Kritik befreiungstheologischer Identitätspolitik – Identitätsverhandlungen zwischen Emanzipation und Herrschaft, in: GRUBER, Judith u.a. (Hg.): Die identitäre Versuchung. Identitätsverhandlungen zwischen Emanzipation und Herrschaft, Aachen: Concordia 2019 (= Concordia Monographien 73), 95–103.

Zu weiteren Schwierigkeiten und Ambivalenzen: Vgl. BERENDSEN, Eva / CHEEMA, Saba-Nur / MENDEL, Meron: Finger auf Wunden oder: Der direkte Weg ins Fettnäpfchen, in: DIES. (Hg.): Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen, Berlin: Verbrecher 2019, 7–17.

51 Eine luzide Analyse bietet hierzu etwa: HALL, Stuart: Some ‚Politically Incorrect‘ Pathways Through PC, in: DUNANT, Sarah (Hg.): The War of the Words: The Political Correctness Debate, London: Virago Press 1994, 164–184.

52 Vgl. KNAUTH, Thorsten: Einschließungen und Ausgrenzungen. Überlegungen zu Bedeutung und Zusammenhang von Geschlecht, Religion und sozialem Status für die Religionspädagogik und Theologie, in: DERS. / JOCHIMSEN, Maren A. (Hg.): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung, Münster: Waxmann 2017, 13–32.

53 Kerner weist zurecht darauf hin, dass PKT auch für materiale Herrschaft wie z.B. Eigentumsverhältnisse sensibel sein können. Vgl. KERNER 2012 [Anm. 3], 9.

Schule bildete sich eine soziale Spaltung ab, die sich durch den Stadtteil zog; eine Differenz, die sich mit religiösen und ethnischen Kategorien verband.⁵⁴

Umgehen lässt sich mit dieser Schwierigkeit, indem ein Bewusstsein für dieses Problem entwickelt wird, intersektionale Perspektiven integriert und besonders sozioökonomische Sachverhalte berücksichtigt werden.

Zweitens besteht die Schwierigkeit einer *Partikularisierungsgefahr*. Vor dem Hintergrund von PKT können Praktiker*innen dazu neigen, immer detailliertere Realitätsausschnitte in den Blick zu nehmen, ohne das Verbindende dieser Ausschnitte zu berücksichtigen. Dies kann z.B. der fehlende Blick für das Gemeinsame im Erfahrungshorizont der Schüler*innen sein. Einerseits kann dies zu einer praktischen Überforderung führen, die außer Acht lässt, dass menschliche Wahrnehmungsfähigkeit begrenzt ist und notwendigerweise auf Vor-Urteilen aufbaut. Andererseits ist dies als problematisch zu bewerten, weil Bildung im emphatischen Sinn unterlaufen wird. Eine solche Bildung setzt den Bezug auf das Allgemeine und zu einer Gemeinschaft voraus, was durch Partikularisierungstendenzen verhindert wird.⁵⁵ In Bezug auf diese Schwierigkeit finden sich innertheologische⁵⁶ und -pädagogische Auseinandersetzungen.⁵⁷

Beide Problem Tendenzen hängen damit zusammen, dass durch eine ‚postkoloniale Brille‘ überall Macht- und Herrschaftsverhältnisse vermutet werden.⁵⁸ Um dieser Totalisierungstendenz entgegenzutreten und Schule auch weiterhin partiell als einen pädagogischen Schutzraum konzeptualisieren zu können, kann es hilfreich sein, religionspädagogisch ein Konzept zu rezipieren, das auf Hannelore Faulstich-Wieland⁵⁹ zurückgeht und aus der geschlechterreflektierten Bildung kommt: Das pädagogische Ziel müsse es sein, eine adäquate und didaktisch begründete *Balance zwischen ‚Dramatisierung‘ und ‚Entdramatisierung‘* von Sachverhalten zu erreichen, die sich auf kulturelle Differenzen beziehen.⁶⁰ Das gilt

54 KNAUTH 2017 [Anm. 53], 14–15.

55 Zum Bildungsbegriff: Vgl. HERBST 2022 [Anm. 4], 359–369.

56 Vgl. z.B. ACKERMANN, Cordula: *Modernekritik in der postkolonialen Theologie und der Theologie der Befreiung. Grundfragen am Beispiel von R. S. Sugirtharajah und Gustavo Gutiérrez*, Münster: LIT 2021 (= Pontes 17).

57 Vgl. z.B. DRERUP, Johannes: *The West and the Rest? Zur postkolonialen Kritik an Global Citizenship Education*, in: ZEP – Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 42/4 (2019) 12–18.

58 Hier besteht durchaus eine Nähe zu Michel Foucault, mit dessen Denken sich wichtige postkoloniale Theoretiker*innen wie Gayatri C. Spivak und Edward W. Said intensiver beschäftigt haben. Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: *Bildung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014, 124.

59 Vgl. z.B. FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: *Abschied von der Koedukation?*, in: KLEINAU, Elke / OPITZ, Claudia (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Frankfurt am Main / New York: Campus 1996, 386–400.

60 Vgl. DEBUS, Katharina: *Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken?*, in: GLOCKENTÖGER, Ilke / ADELTE, Eva (Hg.): *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*, Münster: Waxmann 2017, 25–42.

sowohl für die Analyse (1.1) als auch für die Zuspitzung von Inhalten (1.2) und Lernformen (1.3). Beispielsweise kann es bei Biblischem Lernen nicht darum gehen, in jeder Lerneinheit auch eine postkoloniale Perspektive zu thematisieren. Vielmehr sollte in Prozessen didaktischer Güter- und Übelabwägungen begründet entschieden werden, wann eine solche Perspektive einen Mehrwert hinsichtlich der anvisierten Lernziele besitzt. Es wäre wenig weiterführend, wenn postkoloniale Perspektiven selbst dominant gesetzt werden und den Unterricht auf ein-dimensionale Weise prägen.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Im vorangegangenen Artikel wurde dargelegt, welche unterrichtspraktischen Potenziale und Grenzen eine ‚postkoloniale Brille‘ besitzt. Als hilfreich wurde der Bezug auf diese Theoriefamilie dann erachtet, wenn sie dazu beiträgt, die gesellschaftspolitischen Bedingungen des Religionsunterrichts zu diagnostizieren (1.1), Lerninhalte zu reflektieren und didaktisch zuzuspitzen (1.2) sowie Lernformen und -medien zu analysieren und den didaktischen Rahmen entsprechend anzupassen (1.3). Damit ist es gelungen, das Elementarisierungsmodell an einzelnen Stellen *postkolonial zu erweitern*. Als Gefahren wurden die Tendenzen zur Reifizierung und Partikularisierung aufgezeigt. Vor deren Hintergrund wurde für eine Balance aus Überbetonung und Entdramatisierung kultureller Identitätskategorien für den Unterrichtsprozess argumentiert.

Mit Blick auf die unterrichtspraktische Relevanz von PKT stellen sich in Zukunft weitere Forschungsfragen, die abschließend – ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit – aufgelistet werden:

- *Unterrichtsmaterialien*: Wie lässt sich die Publikation problematischer Materialien verhindern bzw. sensibler Materialien für den Religionsunterricht entwickeln?⁶¹
- *Diskurs im Klassenzimmer*: Welche Moderationsstrategien und Lernformen eignen sich besonders, um einen kulturell sensiblen Religionsunterricht zu

61 Vgl. z.B. GLOKAL e.V.: Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland (2013), in: https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2019/01/Glokal-e-V_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei_Druckfassung.pdf [abgerufen am 20.11.2020]. HERBST, Jan-Hendrik: Unterrichtsmaterialien als Ort der Ideologieproduktion? Perspektiven kritischer Religionsbuchanalyse in der Gegenwart, in: Theo-Web 21/1 (2022) 115–134.

eröffnen? Wie ist es möglich, im Religionsunterricht Religionskritik zu thematisieren, ohne rassistische Stereotype zu wiederholen?⁶²

- *Lehrkräfteausbildung*: Wie kann bei der Professionalisierung künftiger Lehrkräfte für machtvolle Diskurse und Praktiken sensibilisiert werden? Helfen dabei womöglich pädagogische „Konzepte mittlerer Reichweite“⁶³, wie z.B. *Anti-Bias* oder *Social Justice* und *Diversity Trainings*?
- *Religionsdidaktische Prinzipien und Konzepte*: Wie lassen sich PKT systematischer für Lernprinzipien wie Globales Lernen,⁶⁴ aber auch Biblisches Lernen (1.2) oder grundlegende Konzepte wie Theologie mit Kindern und Jugendlichen fruchtbar machen?^{65 66}

62 Allgemein: Vgl. BISKAMP, Floris: *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Antimuslimischer Rassismus aus Sicht postkolonialer und neuerer kritischer Theorie*, Bielefeld: transcript 2016.
Zum Religionsunterricht: Vgl. WILLEMS, Joachim: *Religion als Problem. Die religionskritische Aufgabe im interweltanschaulichen Religionsunterricht*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 70/2 (2018) 142–152.

63 GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik: *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Rückblick und Zusammenfassung*, in: DIES. (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden: Springer VS 2020, 613–632, 626.

64 Vgl. z.B. BAHR, Matthias / LEIMGRUBER, Stephan: *Verantwortung für die Eine Welt*, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München: Kösel 2015, 472–484.

65 Gerade die norwegische Kindertheologie bietet durch ihre Bezüge zur Befreiungstheologie eine Offenheit für Impulse aus den PKT. Vgl. SCHWEITZER, Friedrich / TVEITO JOHNSEN, Elisabeth: *Was ist kritische Kindertheologie? Vergleichende Perspektiven aus Norwegen und Deutschland*, in: BUCHER, Anton A. u.a. (Hg.): *„Gott gehört so ein bisschen zur Familie“*. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken, Stuttgart: Calwer 2011 (= *Jahrbuch für Kindertheologie* 10), 25–36.

66 Für Hinweise und Rückmeldungen danke ich Hannah Drath. Für formale Korrekturen danke ich Ina Maria Benkhoff.