



# Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Bettina Brandstetter • Andrea Lehner-Hartmann • Stefan Silber • Janosch Freuding • Britta Konz • Anne Schröter • Anne Koch • Mirjam Schambeck • Helena Stockinger • Bernd Ziegler • Hannah Drath • Jan Woppowa • Jan-Hendrik Herbst • Urs Schellenberg • Hans Mendl • Karsten Lehmann • Halid Akpınar • Aleksandra Jaramaz • Erdal Kalaycı • Alexandra Katzian • Eva Salvador • Monika Wagner • Elisabeth Walcherberger • Sonja Waldner • Christian Feichtinger • Eugen Dolezal • Thomas Gremsl • Georg Ritzer • Jutta Henner • Matthias Scharer • Şenol Yağdı • Alfred Garcia Sobreira-Majer • Sissi March

Postkoloniale Perspektiven in der  
Religionspädagogik

# Inhalt

## Editorial

**Bettina Brandstetter / Andrea Lehner-Hartmann**

Postkoloniale Perspektiven in der Religionspädagogik

6

## Themenspezifische Beiträge

**Stefan Silber**

Das entkolonisierte Klassenzimmer. Postkolonial-theologische Perspektiven für die Religionspädagogik

13

**Janosch Freuding**

Rezeption kritischer Perspektiven auf postkoloniale Theorie

30

**Britta Konz / Anne Schröter**

Unterwerfung, Komplizenschaft und Habitus der Überlebenskunst. Zur Dekolonisierung von Kindheitskonzeptionen in religiösen Bildungsprozessen

48

**Anne Koch / Mirjam Schambeck sf**

Anregungen aus dem Postkolonialitätsdiskurs für das Interreligiöse Lernen. Religionswissenschaftliche und religionspädagogische Überlegungen

68

**Bettina Brandstetter**

Die Migrationsandere und ihre Religion. Eine diskurssensible  
Erschließung kolonialer Differenzkonstruktionen

**87****Helena Stockinger / Bernd Ziegler**

Postkoloniale Perspektiven auf religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung

**106****Hannah Elisa Drath / Jan Woppowa**

„... wie die Kinder in der Dritten Welt“. Postkoloniale und rassismuskritische Fragen an die Realisierung einer Didaktik des Perspektivenwechsels im Schulbuch

**127****Jan-Hendrik Herbst**

Postkoloniale Theorien praktisch werden lassen. Potenziale und Grenzen einer ‚postkolonialen Brille‘ bei der Analyse und Gestaltung von Religionsunterricht

**150****Urs Schellenberg**

Essentialisierende Konzepte von Religionen bei Schüler\*innen der Sekundarstufe I

**166****Hans Mendl**

Repräsentationen wirken. Die Bedeutung von Bildern, Artefakten und Handlungsaufforderungen im Kontext der Missionspädagogik

**185**

## Weitere wissenschaftliche Beiträge

**Karsten Lehmann / Anne Koch / Halid Akpınar / Aleksandra Jaramaz / Erdal Kalaycı / Alexandra Katzian / Eva Salvador / Monika Wagner / Elisabeth Walcherberger / Sonja Waldner**

Schule als zentraler Ort für Religionskontakte bei Jugendlichen im ländlichen Raum. Aus einer empirischen Studie zu religiöser Vielfalt in Österreich

208

**Karsten Lehmann / Alexandra Katzian**

Zur prägenden Rolle von Religionslehrpersonen in der Erinnerung ehemaliger Schüler\*innen. Teilergebnisse des Oral History-Projekts ‚Religiöse Vielfalt an Wiener Schulen der Zwischenkriegszeit‘

232

**Christian Feichtinger**

Wie Religionsgeschichte erzählen? Religionsdidaktische Anfragen an historische Narrative in österreichischen Ethik-Schulbüchern

251

## Rezensionen

**Eugen R. Dolezal / Thomas Gremsl**

*Rezension zu:* Gronover, Matthias u.a. (Hg.): Religiöse Bildung in einer digitalisierten Welt. Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen

269

**Georg Ritzer**

*Rezension zu:* Unser, Alexander / Riegel, Ulrich: Grundlagen der quantitativ-empirischen Religionspädagogik. Eine anwendungsorientierte Einführung

274

**Hans Mendl**

*Rezension zu:* Boger, Miriam / Kleint, Steffen / Schirmmacher, Freimut (Hg.):  
Familienreligiosität im Bildungshandeln. Theorie – Empirie – Praxis

**279**

**Jutta Henner**

*Rezension zu:* Karimé Andrea: Alle-Kinder-Bibel. Unsere Geschichten mit Gott

**283**

**Matthias Scharer**

*Rezension zu:* Ostertag, Margit / Bayer, Michael: Themenzentrierte  
Interaktion (TZI) im Gespräch. Gesellschaft mitgestalten

**287**

**Şenol Yağdı / Alfred Garcia Sobreira-Majer**

*Rezension zu:* Walser, Angelika / Khorchide, Mouhanad: Bibel trifft  
Koran. Eine Gegenüberstellung zu Fragen des Lebens

**292**

**Şenol Yağdı**

*Rezension zu:* Cavis, Fatima: Den Koran verstehen. Perspektiven für  
die hermeneutisch-theologische Grundlegung einer subjektorientierten  
und kontextbezogenen Korandidaktik

**297**

**Sissi March**

*Rezension zu:* Zimmermann, Mirjam u.a. (Hg.): „Hauptsache, du  
hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“. Positionalität (nicht nur)  
in der Kinder- und Jugendtheologie

**301**

# Postkoloniale Perspektiven in der Religionspädagogik

Editorial

Postkoloniale Studien sind als eine Ansammlung von verschiedenen Theorien und Praktiken der Offenlegung und Bearbeitung kolonialer Verhältnisse zu verstehen. Dabei gibt es im Wesentlichen zwei Stränge: jene, die sich mit der Aufarbeitung ehemaliger Kolonialgeschichte beschäftigen, und jene, die koloniale Denkformen und hegemoniale Verhältnisse in lokalen Formen der Wissensproduktion aufdecken und zu transformieren suchen.

Religiöse Bildung ist eine Form von Wissensproduktion und steht deshalb im Kontext von Macht und Herrschaft. Während bestimmte Wissensinhalte, Lebensweltbezüge und Überzeugungen betont und favorisiert werden, bleiben andere unbeachtet oder ausgeschlossen. Die Wahl derselben erfolgt entlang von standortbezogenen und historisch veränderlichen Werten, Normen und Intentionen, die den Religionslehrkräften nicht immer reflexiv zugänglich sind. Gleichzeitig erscheinen gerade Glaubenslehren angesichts ihrer Wahrheitsansprüche und Normativitäten in einem universalisierenden Gesicht, das ihre eigene geschichtliche Entwicklung, kulturelle Ausprägung und damit ihre Partikularität verdeckt. In der Theologie und ihren Teildisziplinen lassen sich hegemoniale Selbstverständnisse auf der Makroebene (‚Welt-Religion‘, Weltkirche), Mesoebene (institutionelle Strukturen, Curricula, Lehrbücher) und Mikroebene (Lehrende, Lernende, Bildungssettings) ausmachen.

In Bildungsprozessen werden immer bestimmte Denkformen, Wissensbestände, Weltanschauungen und Menschenbilder repräsentiert, während andere marginalisiert oder verschwiegen bleiben. Sie halten daher für Kinder, Jugendliche und Erwachsene – je nach Herkunft, Lebenskontext und sozialer Zuordnung – unterschiedliche Identifikationsmöglichkeiten bereit. Zugleich erfolgen über die soziale Wissensproduktion machtvolle Unterscheidungen, die markieren, wer zur hiesigen, angesehenen Gesellschaft gehört und wer von diesen als ‚die Anderen‘

abgegrenzt wird oder schlichtweg weniger Anerkennung erfährt. Solche Othering-Prozesse sind mit hegemonialen Zuschreibungs- und Subjektivierungspraktiken, Inklusionen und Exklusionen verbunden, die letztlich über die Partizipations- und Entwicklungsmöglichkeiten der adressierten Subjekte entscheiden.

Religionsunterricht und andere Formate religiöser Bildung können sich aus den gesellschaftlich und institutionell vorhandenen hegemonialen Verhältnissen, Diskursen und den damit verbundenen Re-Produktionen von Ungerechtigkeit nicht ausnehmen. Selbst das Postulat der Subjektorientierung, die Anerkennung von Pluralität, Bildungsprinzipien wie Differenzierung und Individualisierung sowie ein prinzipiell wohlwollendes Menschenbild verstellen oftmals den Blick auf die eigene Verwicklung in Machtverhältnisse. Zugleich bergen diese Orientierungen das Potenzial für Widerstand, für die Entwicklung von Gegendiskursen und die Ermächtigung (Agency) von Subjekten.

Postkoloniale Studien und Theorien bieten ein Instrumentarium, um machtvolle Wissensbestände und Praktiken zu dekonstruieren, alternative Wissensformen zu re-formulieren und widerständige Aushandlungsprozesse zu ermöglichen. In der Theologie wurden sie zunächst vor allem in der Missionswissenschaft bzw. der Interkulturellen Theologie aufgegriffen. Postkoloniale Theorien haben mittlerweile für alle theologischen Disziplinen, in denen es um das Dechiffrieren von Diskriminierungs- und Marginalisierungsprozessen geht, Bedeutung erlangt. In diesem Themenheft wird ein Einblick in die aktuelle religionspädagogische Rezeption gegeben und erschlossen, was postkoloniale Studien und Theorien für die Religionspädagogik eintragen können, worin aber auch ihre Grenzen wahrgenommen werden.

Den Auftakt macht **Stefan Silber** mit einem grundlegenden Einblick in die post- und dekolonialen Studien (mitsamt ihren zentralen Begriffen) und deren theologische Rezeption. Der religionspädagogischen Praxis misst er einen wichtigen Beitrag zu einer kritischen und selbstkritischen Bildung bei, die Kolonialitäten in der Gegenwart aufdeckt und ihnen Widerstand und Alternativen entgegensetzt. Zahlreiche Impulse zur Aufbereitung theologischer Themen im Unterricht sowie zu Fragen der Repräsentation konkretisieren seinen Appell.

**Janosch Freudig** nimmt sich der wichtigen Aufgabe an, die kritische Rezeption Postkolonialer Theorien einzubringen und mit religionspädagogischen Fragestellungen zu verknüpfen. Mit Gayatri Chakravorty Spivak mahnt er eine kritische Selbstreflexion hinsichtlich repräsentativer Wissensdiskurse ein, um die Verdeckung subalternen Erfahrungen zu vermeiden. Die antisemitismuskritische Prü-

fung der Rezeption Postkolonialer Theorien ist ihm dabei ein besonderes Anliegen.

**Britta Konz** und **Anne Schröter** dekonstruieren ‚Kindheit‘ als ein Konstrukt des Kolonialismus, das in jener Zeit die Funktion der Infantilisierung des kolonialen ‚Anderen‘ hatte. In der Kontrastierung mit partizipativen Kindheitsmodellen des Globalen Südens zeigen die Autorinnen auf, wie eingeschränkt die Entscheidungsmacht mitteleuropäischer Kinder an den strukturellen Bedingungen des Lernens ist. Sie plädieren dafür, von Idealvorstellungen einer behüteten und isolierten Kindheitsphase Abschied zu nehmen und stattdessen die Realität und Pluralität von Kindheiten sowie die Agency von Kindern wahr und ernst zu nehmen.

**Anne Koch** und **Mirjam Schambeck** dekonstruieren die Kategorie Religion als koloniales, am Christentum ausgerichtetes Konstrukt, das in Konzepten wie ‚Weltreligionen‘ oder ‚abrahamitische Religionen‘ nach wie vor seine hegemoniale Macht entfaltet. Die Autorinnen fordern daher im Zuge der Rezeption Postkolonialer Theorien eine grundsätzliche Reformulierung interreligiösen Lernens in seiner Sprache und Praxis. Anstatt eurozentrische Wissensordnungen über die Religion(en) der ‚Anderen‘ zu vermitteln, plädieren sie dafür, die Verflechtungsgeschichte von Religion zu erfassen und eine Vielzahl an Geschichten aus der Erzähler\*innenperspektive zu hören.

**Bettina Brandstetter** analysiert die intersektionale Verwobenheit von Migration, sozioökonomischen Verhältnissen, Geschlechterrollen und Religion im Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeit. Die Autorin entfaltet eine diskurssensible Heuristik, die dazu befähigt, machtvolle Differenzierungen zu dekonstruieren, binäre Wir-Ihr-Zuschreibungen wahrzunehmen und Subjektbildung inmitten subjektivierender Diskurse zu unterstützen. Für die Professionalisierung von (Religions-)Lehrkräften hält der Beitrag konkrete Impulse zur Entwicklung einer Diskurssensibilität bereit, um die Aufmerksamkeit auf koloniale Wissensproduktionen im Bildungskontext zu schärfen.

**Helena Stockinger** und **Bernd Ziegler** gehen der Frage nach, wie das Potenzial postkolonialer Überlegungen im Kontext der religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung insbesondere hinsichtlich ihrer normativen Implikationen fruchtbar gemacht werden kann. Sie schärfen zunächst den Blick dafür, wo universale Normen Unterdrückungsmechanismen zuarbeiten. Weitere Überlegungen orientieren sie an den Gedanken von Gayatri Chakravorty Spivak, die ausdifferenziert werden an der Förderung einer ‚Verantwortung gegenüber anderen‘, der Berück-

sichtigung der Perspektiven kolonisierter Subjekte und der Reflexion von Machtverhältnissen.

**Hannah Drath** und **Jan Woppowa** unterziehen in ihrem praxisorientierten Beitrag die Didaktik des Perspektivenwechsels einer kritischen Analyse. Sie zeigen auf, wie dieses Prinzip in Schulbüchern mittels unreflektierter Normperspektive und eurozentrischen Selbstverständnisses an der Reproduktion von rassismuserlevanten und kolonialen Wissensbeständen mitwirkt und diese sogar verstärken kann. Die Autor\*innen plädieren für eine selbstreflexive Bestimmung des eigenen Standorts und der eigenen partikularen Perspektive in der Professionalisierung von Lehrkräften als Ausgangspunkt für Lernprozesse im globalen Gerechtigkeitsdiskurs.

**Jan-Henrik Herbst** widmet sich in seinem Beitrag der Frage, welche konkreten Erkenntnisse aus der theoretischen Beschäftigung mit postkolonialen Theorien erwachsen und wie diese für den Unterricht produktiv gemacht werden können. Bei diesem Brückenschlag von der Theorie zur Praxis macht er deutlich, wo sich Potenziale und Grenzen einer ‚postkolonialen Brille‘ bei Unterrichtsvorbereitung, -gestaltung und -reflexion zeigen. Dabei untersucht er Bedingungen, Lerninhalte sowie Lernformen und -medien.

**Urs Schellenberg** lenkt den Blick auf Schüler\*innen der Sekundarstufe I und erörtert ihre Einschätzungen zu Aussagen von Religion, die vier unterschiedliche Dimensionen von Essentialisierung und Nicht-Essentialisierung beinhalten. Der Beitrag verortet sich in einem Forschungsprojekt, das der allgemeinen Frage nachgeht, wie Schüler\*innen Religionen konzeptualisieren und wie stark sie Essentialisierungen reproduzieren. Sein Fokus liegt dabei auf sprachlichen Rahmungen.

**Hans Mendl** wagt einen Blick zurück und zeigt am Beispiel des missionspädagogischen Konzepts, das bis ins letzte Jahrhundert hinein vorherrschend war, welchen Vorstellungen von anderen Kulturen und Religionen Kinder und Jugendliche ausgesetzt waren und welche theologischen Vorstellungen sich darin widerspiegeln. Anhand von konkreten Repräsentationen in Form von Bildern, Artefakten und Handlungsaufforderungen werden die darin wirksamen hegemonialen Denkmuster einer eurozentrischen Sichtweise auf die Welt analysiert und ihre Wirkungen offengelegt.

Drei Beiträge geben in der Rubrik ‚**weitere wissenschaftliche Beiträge**‘ Einblicke in aktuelle religionspädagogische Projekte sowie religionendidaktische Fragestellungen.

**Karsten Lehmann u.a.** fragen nach dem empirischen Ort religiöser Vielfalt abseits von Schule und widmen sich der Lebenswelt von Jugendlichen, die in ländlichen Regionen Österreichs leben. Sie interessiert, wie junge Menschen von religiöser Vielfalt und ihren Religionskontakten erzählen, über welche abstrakten Konzepte von religiöser Vielfalt sie verfügen und welche Bewertungen ihrem Umgang mit religiöser Vielfalt zugrunde liegen.

**Karsten Lehmann** und **Alexandra Katzian** nehmen aus ihrer Studie ‚Religiöse Vielfalt an Wiener Schulen in der Zwischenkriegszeit‘ die Erinnerungen von 24 Interviewpartner\*innen an ihre ehemaligen (Religions-)Lehrpersonen in den Blick. Die Untersuchung zeigt einen hohen Grad an religiöser Vielfalt in Österreich bereits in der Zwischenkriegszeit auf.

**Christian Feichtinger** widmet sich der Frage, wie dem Thema Religion(en) im Ethikunterricht im Spannungsfeld zwischen religiös tradierten Narrativen und religionshistorischen Rekonstruktionen begegnet wird. Am Beispiel historischer Darstellungen in österreichischen Schulbüchern zum Ethikunterricht problematisiert er den Umgang mit emischer und etischer Geschichtsschreibung. Impulse lassen sich in seinen Überlegungen auch für den konfessionellen Religionsunterricht finden.

Abgerundet wird diese Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums mit acht Rezensionen zu ausgewählten jüngst erschienenen Publikationen.

Das ÖRF-Journal ist mittlerweile im 32. Jahr seines Bestehens angekommen. Nur durch die intensive Zusammenarbeit mehrerer Personen ist es möglich, dieses in gewohnter Kontinuität und Qualität zu veröffentlichen. Einen großen Dank gilt es Wolfgang Weirer auszusprechen, der in seiner umsichtigen, sorgfältigen und gutmütigen/umgänglichen Arbeit als Schriftleitung maßgeblich für den professionellen Redaktionsablauf verantwortlich ist. Stefanie Langbauer ist für alle organisatorischen und kommunikativen Abläufe zwischen Schriftleitung, Issue-Editors, Autor\*innen, Gutachter\*innen und allen sonstigen Beteiligten verantwortlich und behält routiniert den Überblick über Zeitpläne und To-do-Listen. Kerstin König kümmert sich um das Lektorat, das Layout wird von Katrin Staab gestaltet. Nina Jantschgi ist in diesem Jahr für interne und externe Weiterentwicklungsmaßnahmen, die die Zeitschrift betreffen, zuständig. Dadurch wird gewährleistet, dass das Journal den Vorgaben des ‚Plan S‘ entspricht und so letztlich eine noch weitere Sichtbarkeit und Wahrnehmung erfährt. Lisa Schilhan betreut die Publikation des ÖRF und dessen kontinuierliche Entwicklung seitens

der UB Graz, Karl Rizzoli steht seitens der Uni-IT für Anfragen und Support bezüglich der OJS-Plattform zur Verfügung. Ein herzlicher Dank an dieses zusammengespilte Team! Danke vor allem auch an alle Gutachter\*innen, deren Einsatz und Expertise einen entscheidenden Faktor für die Qualitätssicherung des Journals darstellen.

Die Herausgabe einer Open-Access-Zeitschrift stellt nicht nur eine inhaltliche und organisatorische, sondern immer auch eine finanzielle Herausforderung dar. Insofern ist ein großer Dank den österreichischen Pädagogischen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Edith Stein, PPH Linz, KPH Wien/Krems, PPH Augustinum) auszusprechen, die mit ihren Subventionen einen wichtigen finanziellen Beitrag für das ÖRF leisten. Gegenwärtig wird die Weiterentwicklung des Journals darüber hinaus durch eine Forschungsförderung des Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) unterstützt (Projektnummer PUZ3-G). Eine große substantielle Unterstützung stellt die Entscheidung der Grazer Katholisch-Theologischen Fakultät dar, die Herausgabe des ÖRF in den nächsten fünf Jahren kontinuierlich zu unterstützen und somit eine längerfristige finanzielle Perspektive und Sicherheit zu eröffnen. Auch dafür ein herzlicher Dank – allen voran an Dekan Pablo Argárate, Forschungsdekan Peter Ebenbauer und Dekanatsdirektor Siegfried Kager!

Ab dem Frühjahr 2023 wird das Österreichische Religionspädagogische Forum – neben vielen anderen Datenbanken – auch in SCOPUS gelistet. Die Literaturdatenbank SCOPUS ist eine der renommiertesten internationalen Abstract- und Zitationsdatenbanken für Forschungsliteratur unterschiedlichster Bereiche. Da der Index hauptsächlich englischsprachig orientiert ist und hohe Qualitätsansprüche in seinem Evaluierungsprozess hat, erwarten wir uns dadurch eine weitere Steigerung der internationalen Sichtbarkeit der veröffentlichten Beiträge.

Bitte beachten Sie die Homepage der Zeitschrift in Bezug auf die zukünftigen Themenschwerpunkte – die Ankündigungen mit den aktuellen Calls for Papers werden laufend ergänzt und aktualisiert. Die nächsten Ausgaben werden sich mit den Themen ‚Religionspädagogik und Theologie. Sondierungen zu einem komplexen Verhältnis‘, ‚Krieg.Frieden.Religion. Kontexte und Perspektiven‘ und ‚Kritisches Denken. Interdisziplinäre und didaktische Erkundungen eines neuen Paradigmas‘ befassen. Falls Sie als Autor\*in einen Beitrag für eine der nächsten Ausgaben einreichen wollen, finden Sie auf der Website auch alle Informationen rund um den Einreich- und Begutachtungsprozess.

Wir wünschen allen Leser\*innen viel Freude und interessante Erkenntnisse bei der Lektüre dieser neuen Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF)!

Mit freundlicher Unterstützung von:



Stefan Silber

# Das entkolonisierte Klassenzimmer

Postkolonial-theologische Perspektiven für die Religionspädagogik

## Der Autor

PD Dr. Stefan Silber, Verwalter der Professur für Dogmatik und Dogmengeschichte unter Berücksichtigung fundamentaltheologischer Fragestellungen an der Universität Vechta.

PD Dr. Stefan Silber  
Universität Vechta  
Institut für Katholische Theologie: Dogmatik und Dogmengeschichte  
Driverstraße 22  
D-49377 Vechta  
e-mail: stefansilber@gmx.de



# Das entkolonisierte Klassenzimmer

Postkolonial-theologische Perspektiven für die Religionspädagogik

## Abstract

Post- und dekoloniale Studien haben weltweit längst auch entsprechende Reflexionen in der Theologie in Gang gesetzt. In diesem Beitrag wird kurz die Geschichte und die Bedeutung postkolonialer Studien und Theologien dargestellt sowie ein Überblick über zentrale Begriffe dieser Theorien vermittelt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Darstellung des Spektrums und der Reichweite postkolonialer Theologien, bevor abschließend ein Ausblick auf die möglichen und sinnvollen Konsequenzen dieser Entwicklungen für die Religionspädagogik gegeben wird.

## Schlagworte

Postkolonialismus – dekoloniale Theorie – Religionspädagogik – Theologie – Kolonialität

# The decolonized classroom

Postcolonial perspectives in theology and religious education

## Abstract

Postcolonial and decolonial studies have long since motivated corresponding reflections in theology. This article briefly presents the history and significance of postcolonial studies and theologies, as well as providing an overview of key terms in these theories. A special focus lies on the presentation of the spectrum and the range of postcolonial theologies, before finally presenting an outlook over some possible and meaningful consequences of these developments for religious education.

## Keywords

postcolonialism – decolonial theory – religious education – theology – coloniality

Die feministische postkoloniale Theologin Kwok Pui-lan erzählt von einer Geschichte, die sie im Bericht einer China-Missionarin vom Ende des 19. Jahrhunderts in einem Archiv gefunden hatte:

Eine christliche Frau, deren Namen wir leider nicht kennen, nahm eine Nadel und entfernte aus ihrer Bibel dann die Mahnungen des Paulus, nach der Frauen ihren Männern untertan sein sollten. Als ihr Mann sie ermahnte, den Lehren der Bibel zu folgen, zeigte sie ihre Bibel vor und bewies mit dem Loch, dass diese Lehre nicht darin stand.<sup>1</sup>

Trotz der kolonialen, missionarischen und persönlichen Situation, in der sie sich befand, war diese Frau weder ihrem Mann untertan noch verhielt sie sich passiv der aus Europa kommenden religiösen Unterweisung gegenüber. Kwok kommentiert: „Anstatt sich der sexistischen Ideologie des Paulus anzuschließen, machte diese Frau von der Freiheit Gebrauch, auszuwählen und das, was sie als schädlich für Frauen ansah, zurückzuweisen.“<sup>2</sup> Postkoloniale Theologie besteht für Kwok nicht nur in der Erinnerung an solche Frauen und ihre kreative Aneignung bzw. Zurückweisung europäischer Herrschaftsansprüche auch innerhalb der christlichen Religion, sondern auch in einer Fortschreibung dieser Praxis, indem

postkoloniale feministische Kritiker und Kritikerinnen [...] die unzähligen Arten und Weisen [aufdecken], in denen Bibelwissenschaftler und Bibelwissenschaftlerinnen, unter ihnen auch FeministInnen, entweder an Kolonialismus und Neokolonialismus beteiligt gewesen sind oder sich des Kolonialismus und Neokolonialismus nicht bewusst waren.<sup>3</sup>

Darüber hinaus reflektieren postkoloniale Theologien auch das kreative spirituelle Potenzial, das im Christentum selbst entdeckt oder verwirklicht werden kann, um dem Anspruch von Herrschaft, Ausbeutung und Entfremdung zu widerstehen, mit dem das europäische Christentum im Kolonialismus auftrat und mit dem es bis in die Gegenwart identifiziert wird. Eine selbstbewusste und widerständige Praxis der Bibellektüre ist ein selbstverständlicher Teil dieser theologischen Produktion.

Auch für die Religionspädagogik bieten postkoloniale Theologien weiterführende und befreiende Perspektiven an. Einerseits eröffnen sie einen kritischen und

---

1 Kwok, Pui-lan: Mütter und Töchter – Gelehrte und Kämpferinnen, in: RUSSEL, Letty M. (Hg.): In den Gärten unserer Mütter. Religiöse Erfahrungen von Frauen heute, Freiburg: Herder 1990, 17–30, 24.

2 Kwok, Pui-lan: Die Verbindungen herstellen. Postkolonialismus-Studien und feministische Bibelinterpretation, in: NEHRING, Andreas / TIELESCH, Simon (Hg.): Postkoloniale Theologien. Bibelhermeneutische und kulturwissenschaftliche Beiträge, Stuttgart: Kohlhammer 2013 (= ReligionsKulturen 11), 323–346, 323.

3 EBD., 323–324.

selbstkritischen Blick auf die Verflochtenheit europäischer theologischer Überzeugungen mit der Kolonialgeschichte Europas (und fast der ganzen Welt). Andererseits lenken sie den Blick auf eine befreiende und belebende Methodenvielfalt, in der auch die Erkenntnisse aus ehemaligen Kolonialgebieten die religiöse Bildung hierzulande verändern können. Schließlich erlauben sie dadurch einen kritischen Blick auf die eigene Praxis. Der Weg zu einem entkolonisierten Klassenzimmer ist jedoch weit und mit vielen Stolpersteinen gepflastert.

## 1. Mission und Kolonialität

Postkoloniale Theologien weltweit entstehen weitgehend als theologische Rezeption einer breiteren geisteswissenschaftlichen Strömung, v.a. in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Post- und dekoloniale Theorien haben jedoch immer auch Kritik an der engen Verbindung zwischen europäischem Kolonialismus und christlichen Missionsbestrebungen geübt. Das Aufgreifen dieser Kritik in der Theologie darf daher nicht als eine Modeerscheinung abgetan werden, sondern entspricht einer historischen Verantwortung, denn Theologie und Kirche gehörten in der kolonialen Vergangenheit Europas zu den bedeutendsten Institutionen, die die expansive und unterwerfende Politik der Kolonialstaaten und ihrer Interessensgruppen legitimierten und unterstützten. So schreibt noch 1913 Joseph Schmidlin, der als Begründer der deutschsprachigen katholischen Missionswissenschaft gilt:

Der Staat vermag die Schutzgebiete sich wohl äußerlich an- und einzugliedern; das tiefere Ziel der Kolonialpolitik, die innere Kolonisation, muss ihm die Mission vollbringen helfen. Durch Strafen und Gesetze kann der Staat den physischen Gehorsam erzwingen, die seelische Unterwürfigkeit und Anhänglichkeit der Eingeborenen bringt die Mission zustande.<sup>4</sup>

Schmidlin beschreibt hier anschaulich, wenn auch unfreiwillig, worin das anhaltende Problem des Kolonialismus für die Theologie besteht, denn die euphemistisch so genannten ‚Schutzgebiete‘ haben inzwischen zum größten Teil zwar ihre staatliche Unabhängigkeit erlangt, die „innere Kolonisation“ und die „seelische Unterwürfigkeit“ lassen sich jedoch nicht einfach durch einen völkerrechtlichen Akt beseitigen. Sie wirken bis in die Gegenwart nach, wenn auch oft in transformierter Gestalt, und beeinflussen das Leben und das Selbstverständnis der Menschen sowohl in den ehemaligen Kolonien als auch in Europa, gerade auch im Hinblick auf Glauben und Religion.

---

4 SCHMIDLIN, Joseph: Die katholischen Missionen in den deutschen Schutzgebieten, Münster: Aschendorff 1913, 278.

Diese Kontinuität ist Teil dessen, was der peruanische Soziologe Aníbal Quijano als „Kolonialität“ oder als „Kolonialität der Macht“<sup>5</sup> bezeichnet: die Fortdauer kolonialer Herrschaft in den politischen und wirtschaftlichen Strukturen, aber auch im kulturellen Gedächtnis, die selbst Jahrzehnte und Jahrhunderte nach der formellen Unabhängigkeit der Kolonien noch Folgen zeitigen kann. Quijano macht diese Kolonialität insbesondere am fortbestehenden Rassismus der globalen Arbeitsteilung fest; andere Autor\*innen verweisen darüber hinaus auf die Macht der Kolonialität in den Genderbeziehungen, in der Wissenschaft, in Bildungsinstitutionen und in zahlreichen anderen gesellschaftlichen Bereichen sowie nicht zuletzt in der Epistemologie. Diese Erblasten des Kolonialismus verändern die Art und Weise, wie Menschen sich selbst und die Welt, in der sie leben, wahrnehmen. Beziehungen zwischen Menschen verschiedener Herkunft, Sprache oder Hautfarbe werden unterbewusst auf einer kolonialen Folie gelesen und damit von vornherein in die Kolonialität eingeordnet. Kolonialität kennzeichnet nicht nur die Gegenwart der ehemaligen Kolonialgebiete, sondern auch Europas und der vielfältigen globalen Beziehungen. Sie ist eine globale und alltägliche Herausforderung.

## 2. Post- und dekoloniale Studien

„Post“-kolonial – im temporären Sinn von nach-kolonial – benennt die Tatsache, dass die meisten ehemaligen Kolonien inzwischen staatliche Unabhängigkeit erlangt haben. Die Zeit des formellen Kolonialismus liegt so gesehen hinter uns. Gleichzeitig bezeichnen die postkolonialen Studien mit diesem Begriff ebenso die Tatsache, dass nach dem offiziellen politischen Ende des Kolonialismus die profunden kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Transformationen, denen die Kolonien ausgesetzt waren, schmerzliche strukturelle und kulturelle Auswirkungen bis in die Gegenwart hinterlassen haben, eben die von Quijano so bezeichnete ‚Kolonialität‘. Diese Auswirkungen aufzuspüren und zu kritisieren, ihren Zusammenhang mit dem Kolonialismus aufzudecken und ihnen in unterschiedlicher Weise Abhilfe zu schaffen, ist das Anliegen postkolonialer Theorien und Praktiken.

Postkoloniale Studien als eine akademische Strömung<sup>6</sup> haben ihre Ursprünge in den Unabhängigkeitsbewegungen der französischen und britischen Kolonialgebiete nach dem Zweiten Weltkrieg. Anschließend fragte man sich zunächst in der anglophonen Literaturwissenschaft, inwiefern die nach der Kolonialzeit –

---

5 QUIJANO, Aníbal: Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika, Wien / Berlin: Turia + Kant 2016.

6 Vgl. CASTRO VARELA, María do Mar / DHAWAN, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld: transcript 2020; KERNER, Ina: Postkoloniale Theorien. Zur Einführung, Hamburg: Junius 2012.

also post-kolonial – verfasste Literatur immer noch von kolonialen Stereotypen geprägt ist – und warum. Als ein erstes grundlegendes Werk gilt das Buch *Orientalismus* des palästinensischen Literaturwissenschaftlers Edward Said, eine Kritik der westlichen Darstellung des sogenannten Orients<sup>7</sup>.

Etwa gleichzeitig befasste sich in Asien die *Subaltern Studies Group* um den Historiker Ranajit Guha mit einer Kritik der europäischen Geschichtsschreibung über Indien und benachbarte Staaten. Ein wichtiges Mitglied dieser Gruppe war die Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak. Sie brachte nicht nur den französischen Poststrukturalismus in die Debatte ein, sondern auch dezidiert feministische und kritisch-marxistische Positionen.

Lateinamerikanische Theorien, die sich kritisch mit kolonialen Machtbeziehungen auseinandersetzen, werden häufig als dekoloniale Studien bezeichnet, zu deren Begründer\*innen der schon genannte Quijano zählt. Für dekoloniale Wissenschaftler\*innen steht das Anliegen der Entkolonisierung im Vordergrund, also der kritische, widerständige und subversive Prozess der Auseinandersetzung mit der Kolonialität, in dem diese nach Möglichkeit überwunden, in jedem Fall aber aufgedeckt werden soll. Während postkoloniale Studien sich sehr intensiv mit den epistemologischen und diskursiven Aspekten der Kolonialität befassten, stellen dekoloniale Theorien stärker wirtschaftliche und politische Machtbeziehungen in den Mittelpunkt. Ein Gegensatz zwischen beiden Strömungen lässt sich hieraus nicht konstruieren, dafür sind sie jeweils zu heterogen und außerdem sehr stark miteinander verflochten, gerade auch in genealogischer Hinsicht<sup>8</sup>. In der Gegenwart lässt sich ein vielschichtiges und fast unüberschaubares lebendiges Diskursfeld in zahlreichen Ländern und Regionen der Welt erkennen, in dem über post- und dekoloniale Theorien nachgedacht, diskutiert und gestritten wird. Die Diskussionen sind jeweils von der eigenen Kolonialgeschichte und den jeweiligen Themenfeldern, in denen sie stattfinden, geprägt. Sie werden sowohl in den ehemaligen Kolonien als auch in den ehemaligen Kolonialstaaten geführt. Zwischen diesen unterschiedlichen Diskursfeldern findet darüber hinaus ein lebendiger Austausch statt. Auch in Theologie und Religionspädagogik<sup>9</sup> weltweit sind post- und dekoloniale Methodiken bereits eingeführt, werden weiterentwickelt und miteinander ins Gespräch gebracht.

---

7 SAID, Edward W.: *Orientalismus*, Frankfurt/M.: Ullstein 1981.

8 Vgl. SILBER, Stefan: *Postkoloniale Theologien. Eine Einführung*, Tübingen: Narr Francke Attempto 2021, 18–19.

9 Vgl. für den deutschsprachigen Raum: 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.

### 3. Zentrale Begriffe

Ein wichtiger Begriff, der in postkolonialen Analysen Verwendung findet, ist der des *Othering* oder der *Veränderung*. Damit wird die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften an Personen gekennzeichnet, durch die diese Personen als ‚Andere‘ charakterisiert werden. Othering macht sich oft an äußeren Merkmalen wie Hautfarbe, (vermutetes) Geschlecht und Herkunft fest und unterstellt Menschen, die diese Merkmale aufweisen, damit scheinbar in Verbindung stehende Identitätsmerkmale wie Charaktereigenschaften, Fähigkeiten oder Mängel. Erst durch diesen Prozess der Zuschreibung werden diese Menschen zu ‚Anderen‘ – die Differenzen zu ihnen werden stärker betont als die Übereinstimmungen und die Zusammengehörigkeit.

Mit diesem Prozess geht häufig auch die *Essentialisierung* dieser Identitäten einher. Die ‚Anderen‘ werden auf ihre von außen definierten Eigenschaften statisch festgelegt; sie sind dann ‚immer‘ oder gar ‚von Natur aus‘ so, wie es das definierende Subjekt unterstellt. Differenzen in dieser essentialistisch betrachteten Gruppe von Menschen werden ignoriert oder in ihrer Bedeutung minimiert, Veränderungen der behaupteten Eigenschaften auch über lange Zeiten hinweg weitgehend ausgeschlossen. Deswegen waren etwa Bibelwissenschaftler\*innen bis ins 20. Jahrhundert hinein der Ansicht, an der Lebensweise zeitgenössischer Nomad\*innen im Nahen Osten könne man die kulturellen Kontexte alttestamentlicher Texte studieren (vgl. u. Abschnitt 5).

Insbesondere im Kolonialismus gingen Veränderung und Essentialisierung auch mit der *Abwertung* fremder Kulturen einher. Dies ist häufig in solchen Prozessen der Fall, nicht nur in kolonialen Kontexten. Dort dienten sie aber der moralischen Rechtfertigung der Unterwerfung solcher als minderwertig, geringer begabt oder einfach nicht an die jeweilige Gegenwart angepasst eingestufte Menschengruppen. Gerade solche wertenden Einstufungen von Menschen, aber auch essentialistische Identitätsbilder wirken im Unterbewussten über viele Jahrzehnte und sogar – wie im lateinamerikanischen Kontext deutlich zu spüren – Jahrhunderte hinweg nach und prägen die Kolonialität der Beziehungen zwischen Menschen und Gesellschaften in der Gegenwart.

Ein wesentlicher Aspekt der Kolonialität des Denkens weltweit besteht in dem bis heute andauernden *Eurozentrismus*. So bezeichnet man die Vorstellung von einer Zentralität oder Vorrangstellung Europas, europäischer Geschichte und europäischer Geisteshaltung in zahlreichen Bereichen. Gerade die europäische Aufklärung, die den Kolonialismus ideologisch untermauerte, erwies sich durch

ihre Vorstellung von einer immer stärker fortschreitenden Entwicklung des menschlichen Geistes als grundlegend für solche eurozentrischen Überlegenheitsfantasien. Aus der Perspektive des scheinbar aufgeklärten Subjektes konnten alle ‚anderen‘ Menschengruppen als rückständig, naiv, unaufgeklärt, irrational oder gar barbarisch gekennzeichnet werden. Europäisches Expansionsstreben sowie gewaltvolle Eroberung und Ausbeutung der restlichen Welt wurden dagegen als hilfreicher und notwendiger Beitrag zur Förderung und Erziehung oder – wie es seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts heißt – ‚Entwicklung‘ dieser scheinbar zurückgebliebenen Menschen ausgegeben.

Die Tatsachen, dass die Mission in weiten Teilen ihrer Geschichte ihren Ausgang aus Europa nahm und das Christentum sich nicht nur in seiner römisch-katholischen Variante immer auf europäische (und später auch nordamerikanische) Zentren stützte und von ihnen (nicht zuletzt auch finanziell) abhängig war und ist, machen den Eurozentrismus gerade auch in den Kirchen und in der Theologie in besonderer Weise spürbar. Während in allen Teilen der Welt ein Studium europäischer Theologien und ihrer Geschichte zum Standard der Ausbildung gehört, bleiben außereuropäische Theologien in Europa und teilweise sogar in ihren Herkunftsländern der Arbeit von Spezialist\*innen vorbehalten.

Eng mit dem Eurozentrismus verknüpft ist auch die Vorstellung *universaler Begriffe* und *Methoden*, nicht nur, aber auch in der Theologie. Diese Eigenheit europäischer Wissensproduktion hat sich über die Jahrhunderte kaum verändert, sodass bis in die Gegenwart alternative Wissensbestände, Methoden, Orte und Wege der Wissensproduktion weitgehend als minderwertig oder unwissenschaftlich abgetan werden. Postkoloniale Kritiken richten sich daher sehr grundlegend auch auf hermeneutische, methodische und epistemologische Fragen der Wissenschaft und stellen insbesondere den *Universalanspruch* europäischer Wissenschaften grundsätzlich in Frage.

Mit dem Begriff der *epistemischen Gewalt* beschreibt man die Tatsache, dass solche Haltungen und Prozesse der Abwertung, des Ausschlusses und des Verschweigens vielfältiger Zugänge zum Wissen mit struktureller und psychischer Gewalt verbunden sind und häufig darüber hinaus unmittelbar in physische Gewaltausübung münden können.

Angesichts der Exklusion und Abwertung von als ‚anders‘ bewerteten Menschen und ihres Wissens stellt sich im Postkolonialismus die wichtige Frage, auf welche Weise solche Stimmen im Diskurs zu Gehör gebracht werden können. Dieses Problem der Repräsentation wird teilweise als eine Schlüsselfrage behan-

delt, denn die Kolonialität durchzieht alle Ebenen des Diskurses und der Wissensproduktion so grundlegend, dass es nicht ausreichend ist, ausgeschlossene Menschen einfach zu Wort kommen zu lassen.<sup>10</sup> Gayatri Spivak spricht daher in provozierender Weise davon, dass subalterne Menschen, insbesondere Frauen, *gar nicht sprechen können* und deswegen auch nicht gehört werden.<sup>11</sup> Damit ist gemeint, dass die durch komplexe Machtverhältnisse geprägten postkolonialen Kontexte jegliche Äußerung, die in diesem Kontext getätigt wird, in so profunder Weise prägen, dass auch in den Stimmen subalternen Menschen immer die Ansichten derer zu hören sind, die über größere Macht verfügen. Die Wiedergabe subalternen Stimmen durch andere, auch wohlwollende Sprecherinnen und Sprecher steht jedoch in der Gefahr der (kulturellen) Aneignung oder Appropriation und kann so gerade erneut zum Verstummen der Ausgeschlossenen beitragen, indem repräsentativ ‚für sie‘ und damit auch ‚an ihrer statt‘ das Wort ergriffen wird. Dies wird auch mit epistemischer Ausbeutung und Enteignung verglichen.

Während die bisher kurz erklärten Begriffe in erster Linie der kritischen Analyse postkolonialer Strukturen dienen, geben post- und dekoloniale Theoretiker\*innen auch konstruktive Hinweise für die theoretische und praktische Erneuerung der verschiedenen Wissenschaftszweige. Für Walter D. Mignolo lassen sich mit den Begriffen *Loslösung* und *Offenheit*<sup>12</sup> die zwei Bewegungsrichtungen entkolonisierenden Denkens beschreiben, das sich von eurozentrischen Ansprüchen lösen muss, um sich alternativen Wissensbeständen zu öffnen. Gayatri Spivak beschreibt eine ähnliche Dynamik mit dem dialektisch verstandenen Wortpaar *verlernen und lernen*.<sup>13</sup> Denn mit einer kritischen Auseinandersetzung mit kolonialen Denkweisen ist es nicht getan, vielmehr streben post- und dekoloniale Studien immer auch eine Re- oder Neukonstruktion des Wissens an, die befreiend wirkt und die Schäden der kolonialen Vergangenheit zu heilen vermag.

## 4. Postkolonialismus und Theologie

Etwa seit der Jahrtausendwende finden post- und dekoloniale Theorien auch einen breiten Widerhall in der theologischen Reflexion weltweit. Zahlreiche theologische Entwürfe insbesondere des Globalen Südens lassen sich zwar im Nach-

---

10 Vgl. z.F. ausführlicher: SILBER 2021 [Anm. 8], 138–144; 193–198 .

11 Vgl. SPIVAK, Gayatri Chakravorty: *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*, Wien: Turia + Kant 2007, 17–118.

12 Vgl. MIGNOLO, Walter D.: *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*, in: CASTRO-GÓMEZ, Santiago / GROSFUGUEL, Ramón (Hg.): *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre 2007, 25–46.

13 Vgl. CASTRO VARELA, María do Mar: *Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens*, in: DANKWA, Serena O. u.a. (Hg.): *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum (Kultur und soziale Praxis)*, Bielefeld: transcript 2021, 111–127, 115–116.

hinein bereits der postkolonial-theologischen Reflexion zuordnen, wie beispielsweise die lateinamerikanische Theologie der Befreiung, die theologische Praxis der ökumenischen Vereinigung EATWOT, feministische Theologien des Südens oder die explizit kontextuelle Bibelauslegung außerhalb Europas. Erst in den letzten beiden Jahrzehnten jedoch werden postkoloniale Methoden und Theorien ausdrücklich in der theologischen Reflexion und Produktion aufgegriffen und weiterentwickelt. Postkoloniale Theologien haben weltweit inzwischen bereits ein breites Spektrum von Methoden und Ausdrucksformen entwickelt, mit welchen theologische und kirchliche Kolonialitäten aufgedeckt, kritisiert und transformiert werden können. Ein Schwerpunkt dieser Methoden liegt auf den *kulturellen, sprachlichen* und *diskursiven Faktoren* der Kolonialität. Hier geht es vor allem um die Kritik bewusster und unbewusster Zuschreibung von Identitäten aufgrund der Hautfarbe, des Geschlechts oder der ethnischen und kulturellen Zugehörigkeit anderer Menschen, aber auch um Geschichtsschreibung und Religionswissenschaft. Solche diskursiven Fragen stehen auch bei vielen postkolonialen Theoretiker\*innen aus Asien und Afrika im Vordergrund.

Genauso wichtig für ein Verständnis der postkolonialen Theologien ist der Aspekt der *Machtbeziehungen*, die sich aus dem Kolonialismus entwickelt haben. Denn dieser ist selbst ein Machtverhältnis und zieht bis heute Auswirkungen in vielfältigen Machtkonfigurationen der Gegenwart nach sich, sei es in der Politik, der Wirtschaft, dem Landbesitz, der körperlichen Gewalt oder der Religion. Auch dieser eher den lateinamerikanischen, dekolonialen Studien zuzuordnende Theoriebereich wird in der Theologie fruchtbar gemacht. Fragen von Macht und Herrschaft stellen sich beispielsweise in der Christologie und der Soteriologie: Lassen sich Heil und Erlösung so fassen, dass unterdrückende koloniale Machtverhältnisse nicht zementiert und legitimiert, sondern subvertiert und zum Einsturz gebracht werden können?

Der *Widerstand*, der solchen Machtverhältnissen entgegengebracht wird, auch in der Theologie, ist ein weiterer wichtiger Schwerpunkt postkolonialer Theologien. Auch der Widerstand, der bis heute gegen Mission und Evangelisierung geleistet wird, kann durch einen Perspektivwechsel zu einer positiven Herausforderung für die Theologie werden, denn dieser Widerstand und die Gegenmacht, die er repräsentiert, fordern und ermöglichen unter Umständen eine notwendige Umkehr und Weiterentwicklung der Theologie und der kirchlichen Praxis. Selbst die Abwendung von der Mission und die Verweigerung des Dialogs können dann als Befreiungsgeschichte gelesen werden, der sakramentaler Charakter zukommt.

Postkoloniale Theologien entwickeln auch theologische *Alternativen*, in denen sie die kolonialkritische Gegenmacht theologisch entfalten und teilweise zu völlig neuen Verständnissen des christlichen Glaubens gelangen. Dazu greifen sie auch auf spirituelle und theologische Ausdrucksformen indigener und anderer Religionen zurück. Sowohl auf methodischer wie auch auf inhaltlicher Ebene verabschieden sie sich von zahlreichen traditionellen theologischen Selbstverständlichkeiten und entwickeln Alternativen, die eher außereuropäischen Kulturen und ihren Kontexten entsprechen und die konkreten Herausforderungen dieser Kontexte bearbeiten.

Diskursive Kritik und Machtkritik, Widerstand und Alternativen<sup>14</sup> prägen in vielfältiger Hinsicht postkoloniale Entwürfe und Entwicklungen in der Theologie weltweit. Je nach ihren Ursprungskontexten und den Forschungsinteressen ihrer Autor\*innen setzen sie dabei noch einmal sehr unterschiedliche Schwerpunkte und richten sich häufig auf sehr konkrete, einzelne Aspekte der theologischen Kolonialität. Ein konkretes Beispiel soll die Arbeitsweise dieser theologischen Kritik verdeutlichen.

## 5. Entkolonisierung der Bibel

Simon Wiesgickl ist einer der ersten Theolog\*innen, die im deutschen Sprachraum postkoloniale Theologien bekannt gemacht haben.<sup>15</sup> In seiner Dissertation macht er am Beispiel der Entwicklung der historisch-kritischen Methode in der deutschsprachigen Bibelwissenschaft sichtbar, welche vielfältigen Wechselwirkungen zwischen dem europäischen Überlegenheitsdenken, dem Kolonialismus des 18./19. Jahrhunderts und der Entstehung einer bis in die Gegenwart äußerst einflussreichen exegetischen Methode besteht.<sup>16</sup> Die kritische Analyse der Kontexte, in denen biblische Erzählungen situiert oder redigiert wurden, war aufgrund der eurozentrischen Mentalität dieser Wissenschaftler\*innen oft vom Othing geprägt. Wiesgickl macht sich Edward Saids Kritik der europäischen Vorstellungen vom Orient zu eigen und deckt auf, dass auch die Gründerfiguren der deutschsprachigen historisch-kritischen Exegese sich häufig der orientalistischen, verändernden Konstruktionen vom Orient bedienten, die sie in zeitgenössischen kolonialen Reisebeschreibungen fanden.

---

14 Diese vier Schwerpunkte geben die Kapiteileinteilung meiner Einführung in die Postkolonialen Theologien wieder. Sie dürfen nicht zu schematisch betrachtet werden, sondern sollen nur einen ersten Überblick über die große Vielfalt und Kreativität postkolonial-theologischer Methoden und Perspektiven geben, vgl. SILBER 2021 [Anm. 8], 41–42, 208.

15 Vgl. v.a. das unter seinem Geburtsnamen Tiesch mit herausgegebene Buch: NEHRING, Andreas / TIELESCH, Simon (Hg.): Postkoloniale Theologien. Bibelhermeneutische und kulturwissenschaftliche Beiträge, Stuttgart: Kohlhammer 2013 (= ReligionsKulturen 11).

16 Vgl. WIESGICKL, Simon: Das Alte Testament als deutsche Kolonie: Die Neuerfindung des Alten Testaments um 1800, Stuttgart: Kohlhammer 2018 (= Beiträge zur Wissenschaft vom Alten und Neuen Testament 214), 121–231.

So arbeitet er heraus, dass sich diese Bibelwissenschaftler\*innen religiöse, politische und wirtschaftliche Kontexte für biblische Texte vorstellten, die zwar mehr oder weniger denselben geografischen Raum, jedoch völlig andere historische und kulturelle Epochen betreffen. Zudem beschreibt Wiesgickl die bei den Wissenschaftler\*innen des 18./19. Jahrhunderts anzutreffende Vorstellung einer abgestuften Entwicklung der Menschheit, wonach sich sowohl die biblischen Kontexte als auch die Unterworfenen der zeitgenössischen Kolonien in einer Art „Kindheitsalter der Menschheit“<sup>17</sup> befänden, während Europa bereits im Erwachsenenalter angekommen sei.

Besonders drastisch wirkt dieses europäische Überlegenheitsdenken in der von Wiesgickl dokumentierten Anmaßung historisch-kritischer Bibelwissenschaftler\*innen, in der Umstellung, der Kürzung oder Korrektur biblischer Überlieferungen einen Beitrag zur Verbesserung des Bibeltextes leisten zu können:

Die biblischen Bücher galten den Wissenschaftlern als ein Hort unsortierter, nicht nach Gattung, Echtheit und Charakter unterschiedenes Sammelsurium an Texten, in die nun deutsche Alttestamentler Ordnung zu bringen hätten.<sup>18</sup>

„Deutsche Wissenschaft“, so belegt Wiesgickl mit Dokumenten aus der Zeit, „verstehe ihr Gegenüber besser als dieses selbst zu vergegenwärtigen vermag“<sup>19</sup>. Dass dies ausgerechnet der deutschen Literaturwissenschaft und Theologie besser als anderen europäischen Wissenschaften möglich sein solle, ist kein Zufall und wurde in der untersuchten Zeit mit nationalistischen und chauvinistischen Argumenten untermauert. Wiesgickl deckt dabei auch Wechselwirkungen von Antijudaismus und Bibelwissenschaft auf, etwa wenn eine hohe und zugleich chauvinistische Wertschätzung der alttestamentlichen Texte mit einer radikalen Abwertung und Ablehnung des zeitgenössischen jüdischen Zugangs zu den eigenen heiligen Texten einherging<sup>20</sup>.

Die von Wiesgickl kritisierte europäische Idee der Entwicklung der Menschheit wird vom brasilianischen Theologen Alfredo J. Gonçalves mit Hegels Lehre vom Weltgeist in Verbindung gebracht: Die Menschheit würde nach dieser Vorstellung „in jeder Etappe ihrer Geschichte immer zivilisierter, das heißt, fortschrittlicher und moderner werden“<sup>21</sup>. Dies geschieht dann – in dieser eurozentrischen Sicht

---

17 EBD., 176.

18 WIESGICKL, Simon: Gefangen in uralten Phantasmen. Über das koloniale Erbe der deutschen alttestamentlichen Wissenschaft, in: Nehring, Andreas / Wiesgickl, Simon (Hg.): Postkoloniale Theologien II: Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 171–185, 182.

19 EBD., 182–183.

20 Vgl. WIESGICKL 2018 [Anm. 16], 173.

21 GONÇALVES, Alfredo J.: La crisis y la vuelta a las fuentes, in: Alternativas 16/37 (2009) 81–100, 86.

– selbstverständlich unter der Führung Europas, sodass sich die anderen Teile der Welt immer in einer Etappe ihrer Entwicklung befinden würden, die einer früheren Geschichtsepoche Europas entsprechen würde. Sie hinken also gewissermaßen immer den europäischen Entwicklungen hinterher, ohne sie je einholen zu können. Europäische Kolonialmächte, aber auch Wissenschaftler\*innen und kirchliche Autoritäten erteilten sich auf diese Weise selbst die Erlaubnis, diesen scheinbar rückständigen Völkern durch Erziehung, Bildung und Missionierung europäischen Geist zu vermitteln, notfalls auch mit Zwang und Gewalt.

Auf diese Weise konnte nicht nur die Bibel zu einer Waffe im Dienst des Kolonialismus werden, sondern auch die Bibelauslegung, denn ähnlich wie die deutschsprachige historisch-kritische Bibelauslegung früherer Jahrhunderte beanspruchen Teile der wissenschaftlichen Exegese bis heute, über die fortschrittlichsten Methoden zu verfügen, um Sinn und Bedeutung biblischer Texte erschließen zu können. Diesem Selbstverständnis widerspricht eine breite Bewegung kontextueller Bibelauslegungen weltweit (und auch in Europa), in denen der Bibel und ihren einzelnen Texten ein vielfältiger Sinn zugesprochen wird, der sich jeweils im Dialog mit konkreten Leser\*innen in und aus ihren Kontexten erschließen lässt.<sup>22</sup> Auf diese Weise kann die Bibel entkolonisiert werden.

## 6. Konsequenzen für die Religionspädagogik

An dieser Stelle können nur einige Hinweise gegeben werden, aus denen sich Konsequenzen für die Religionspädagogik ableiten lassen. Sicher können diese von Vertreter\*innen des Fachs und der Praxis der Religionspädagogik noch in vielfacher Hinsicht ergänzt und vertieft werden. Die profunde Verankerung der Kolonialität in der europäischen und auch deutschsprachigen Theologie lässt es jedenfalls erwarten, dass sowohl in der religionspädagogischen Theorie als auch Praxis kritische post- und dekoloniale Anfragen ein vielfältiges Echo finden können.

An erster Stelle möchte ich die *methodische Aufbereitung theologischer Themen* und Themenfelder für die religionspädagogische Praxis nennen: In der Darstellung nichtchristlicher Religionen und außereuropäischer Kulturen stellt sich leicht die ererbte Problematik des eurozentrischen Othering ein: Scheinbar fremde Phänomene werden durch Veränderungsprozesse zusätzlich verfremdet, essentialisiert und auch abgewertet. Um ‚den Islam‘ in einer Sequenz von wenigen Unterrichtsstunden darstellen zu können, scheint es naheliegend, ihn zu homogenisieren und an vermeintlich entscheidenden Punkten klar von Christentum

---

22 Vgl. z.B. SUGIRTHARAJAH, R.S. (Hg.): *The Postcolonial Biblical Reader*, Malden / Oxford / Victoria: Blackwell 2006.

und Judentum abzugrenzen. Innere Pluralität islamischer Religionspraxis und lebendige Beziehungen zu jüdischen, christlichen und anderen Traditionen bleiben außen vor; stattdessen werden nicht selten abwertende Stereotype (unaufgeklärt, frauenfeindlich, kriegerisch...) bedient.

Ähnliches kann im Umgang mit ‚fremden‘ Phänomenen wie der Vielzahl der kulturellen Kontexte des Alten (oder auch des Neuen!) Testamentes, der Adressat\*innen der Missionsgeschichte oder von Menschen, die in Armut und Ungerechtigkeit leben, geschehen. Elementarisierung muss ja nicht Verdinglichung und Essentialisierung bedeuten, sondern kann (und sollte) auch lebendige Beziehungen der Schüler\*innen zu vielfältigen Lebensrealitäten aufzeigen.

Auch bei der *Auswahl der Themen* für die religionspädagogische Praxis kann postkoloniale Kritik ansetzen: Welche wird als die ‚eigene‘ Lebensrealität der Schüler\*innen betrachtet, welche als eine fremde? Was kann das für Schüler\*innen mit Migrationshintergrund bedeuten, die einen wachsenden Anteil stellen? Werden Fragen der Armut, der Gewalt, der Klimagerechtigkeit, des Kolonialismus als Probleme aus der Lebenswirklichkeit ‚fremder‘ Menschen dargestellt oder sind wir mit unserer Geschichte auf Seiten der Täter\*innen in die Thematik einbezogen?

In ähnlicher Weise schreibt Kwok Pui-lan, dass der westliche Theologiebetrieb Beiträge aus anderen theologischen Kontexten häufig nur dann rezipiere, wenn sie gut in das eigene System passen und dieses nicht allzu offen kritisieren. Es sei daher nicht ausreichend, dem Curriculum nur einige Kurse oder Elemente zu Theologien aus dem Globalen Süden hinzuzufügen, „gewöhnlich als Wahlkurse“<sup>23</sup>, oder nur diejenigen Perspektiven aus dem Süden aufzunehmen, „die keine radikalen Herausforderungen darstellen und domestiziert oder angeeignet werden können“<sup>24</sup>.

Die Frage nach der Auswahl der Themen impliziert natürlich auch eine kritische Aufmerksamkeit für die Praxis derjenigen, die für Lehrpläne und Schulbücher verantwortlich sind: Wird hier kritisch auf das Erbe des Eurozentrismus geachtet oder stellt Europa, seine Kirche und seine Geschichte, selbstverständlich das Zentrum der Aufmerksamkeit dar?

Ein kritischer postkolonialer Blick lohnt sich auch auf die *Schüler\*innen* bzw. allgemein auf die *Teilnehmenden* selbst: Welche Lebensgeschichten, welche kultu-

---

23 Kwok, Pui-lan: Teaching Theology from a Global Perspective, in: KWOK Pui-Lan / GONZÁLEZ-ANDRIEU, Cecilia / HOPKINS, Dwight N. (Hg.): Teaching Global Theologies. Power & Praxis, Wako: Baylor University Press 2015, 11–27, 24.

24 EBD.

rellen Kontexte bringen sie mit, welche wichtigen Kontexte sind offensichtlich abwesend? Aus welchen Gründen sind diese abwesend? Werden Schüler\*innen mit Migrationshintergrund (oftmals in der zweiten, dritten Generation!) mit ihren vielfach ambivalenten Erfahrungen ernst genommen und integriert? Andererseits muss auch der Gefahr begegnet werden, auf die Kwok Pui-lan aufmerksam macht, Menschen mit dunkler Hautfarbe oder Migrationsgeschichten als scheinbar „authentische Repräsentant\*innen oder Sprecher\*innen ihrer Kulturen“<sup>25</sup> zu behandeln und dadurch in Verlegenheit zu bringen. Ähnliche Probleme und Herausforderungen schildert Sarah Vecera im kritischen Blick auf tief sitzende rassistische Stereotype in deutschen Kirchen.<sup>26</sup>

Zwischen Vereinnahmung und Marginalisierung, zwischen der Skylla, Schüler\*innen auf ihre (vielleicht nur vermutete) Herkunft zu reduzieren, und der Charybdis, ihre persönlichen Erfahrungen zu marginalisieren, tut sich ein ganzes Netz postkolonialer pädagogischer Fallen auf. Zugleich eröffnet sich jedoch mit dem Blick auf die Vielfalt der individuellen Erfahrungshintergründe der Teilnehmenden die Möglichkeit, Phänomene jenseits essentialistischer und verändernder Darstellungsweisen als vielfältig und divers wahrzunehmen und ihnen als etwas unmittelbar in der Nähe (nämlich im Klassenzimmer) Erfahrbares gerecht zu werden.

Ein vierter kritischer Blick lohnt sich auf die *Lehrpersonen*, die in der religionspädagogischen Praxis und Wissenschaft Verantwortung tragen. Die US-amerikanische Theologin Cecilia González-Andrieu macht für den plurikulturellen Kontext ihres Landes deutlich, wie postkoloniale Konstellationen zu gesellschaftlichen und kulturellen – und damit auch theologischen und religionspädagogischen – Exklusionen führen können.<sup>27</sup> Sie beschreibt dazu die vielfachen ökonomischen, politischen, kulturellen, persönlichen und sogar ästhetischen Hindernisse, die Menschen aus einem kulturellen Umfeld lateinamerikanischer Migrant\*innen zu überwinden haben, bis sie einen theologischen Universitätsabschluss erreichen, der sie zur Lehre an der Universität (und vergleichbar auch an der Schule) berechtigt. Auf diese Weise werden sie von der Verantwortung im schulischen Unterricht, aber auch in der Weiterentwicklung von Theologie und Religionspädagogik ausgeschlossen, und diese verlieren wichtige Impulse für die Entkolonisierung und die Überwindung des Eurozentrismus.

---

25 EBD., 26.

26 Vgl. VECERA, Sarah: Wie ist Jesus weiß geworden? Mein Traum von einer Kirche ohne Rassismus, Ostfildern: Patmos 2022, 26–29.

27 GONZÁLEZ-ANDRIEU, Cecilia: The Good of Education: Accessibility, Economy, Class, and Power, in: KWOK PUI-LAN / GONZÁLEZ-ANDRIEU, Cecilia / HOPKINS, Dwight N. (Hg.): Teaching Global Theologies. Power & Praxis, Wako: Baylor University Press 2015, 57–73, 63.

Auch wenn die Verhältnisse im deutschsprachigen Kontext im Detail sich natürlich anders gestalten, zeigt sich doch eine Struktur der Kolonialität, die auch hierzulande dafür sorgt, dass Lehrende in Schulen, Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen – sowie die Verantwortlichen für Lehrpläne und Schulbücher – in der großen Mehrheit einem relativ eng umrissenen sozialen Spektrum entstammen. Diversität und Inklusion, die in der gegenwärtigen gesellschaftlichen und pädagogischen Diskussion zu Recht einen hohen Stellenwert einnehmen, scheinen sich im Blick auf die Lehrpersonen selbst nicht unbedingt widerzuspiegeln. Auch dieses Defizit verdient eine selbstkritische Diskussion in der wissenschaftlichen Religionspädagogik.

## 7. Das entkolonisierende Klassenzimmer. Schluss

Postkoloniale Studien und Theologien stellen nicht nur eine Kritik an der Religionspädagogik und der unterrichtlichen Praxis dar: Das Klassenzimmer muss nicht nur entkolonisiert werden, sondern kann auch selbst entkolonisieren. Der Religionsunterricht und andere Formen religionspädagogischer Praxis können einen wichtigen Beitrag zu einer kritischen und selbstkritischen Bildung leisten, die Kolonialitäten in der Gegenwart aufdeckt und ihnen Widerstand und Alternativen entgegensetzt.

Die Religionspädagogik muss dazu nicht bei null anfangen: Spätestens seit den 1960er Jahren, in denen die weltweiten Unabhängigkeitsbestrebungen und das Zweite Vatikanische Konzil koinzidierten und so aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Bedeutung vielfältiger globaler Kontexte aufmerksam gemacht wurde, finden sich bereits Ansätze zu einer Integration dieser globalen Perspektiven und damit zu einer Entkolonisierung der Religionspädagogik. Auf diese Erfahrungen gilt es aufzubauen und die externe Kritik der postkolonialen und dekolonialen Studien und Theologien zu nutzen, um sie zu vertiefen und neue Erfahrungen zu ermöglichen.

Die Entkolonisierung im Klassenzimmer bleibt dennoch ein komplexes Unterfangen, das auch Irrwege und Sackgassen kennt. Davon sollte sich aber niemand abschrecken lassen. Von Bildungsprozessen im Globalen Süden und ihren wissenschaftlichen Reflexionen lässt sich lernen, dass und wie diese Herausforderungen angegangen und bewältigt werden können. Auch sie kannten und kennen Irrwege und Sackgassen, mit denen sie sich unter weitaus weniger privilegierten Bedingungen auseinandersetzen müssen. Unsere Bereitschaft, von diesen weltweiten Erfahrungen zu lernen und ähnliche Wege zu gehen, stellt bereits einen ersten wichtigen Schritt für die Entkolonisierung der Theologie, der Religionspädagogik und des Klassenzimmers dar.

Janosch Freuding

# Rezeption kritischer Perspektiven auf postkoloniale Theorie

## Der Autor

Dr. Janosch Freuding, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Dr. Janosch Freuding  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
Institut für Katholische Theologie  
An der Universität 2  
D-96047 Bamberg  
e-mail: [janosch.freuding@uni-bamberg.de](mailto:janosch.freuding@uni-bamberg.de)



# Rezeption kritischer Perspektiven auf postkoloniale Theorie

## Abstract

Postkoloniale Ansätze werden in der deutschsprachigen Religionspädagogik erst seit Kurzem verstärkt rezipiert. Bei dieser Rezeption ist es wichtig, auch Kritikpunkte an der postkolonialen Theorie mitzubedenken. Vorliegender Beitrag bietet eine Übersicht über relevante kritische Perspektiven – und beleuchtet vor diesem Hintergrund weiterhin bestehende Potenziale für religiöse Bildungsprozesse.

## Schlagworte

postkolonial – Antisemitismus – Religionspädagogik – intersektional

# Reception of critical perspectives on postcolonial theory

## Abstract

Postcolonial approaches have only recently been more widely received in German-language religious education. In this reception, it is important to also take into account points of criticism of postcolonial theory. This article offers an overview of relevant critical perspectives – and, against this background, sheds light on existing potentials for religious education processes.

## Keywords

postcolonial – anti-Semitism – religious education – intersectional

Große Empörung haben antisemitische Darstellungen auf der *documenta fifteen* in Kassel ausgelöst. Im Zentrum der Kritik steht vor allem ein Banner mit antisemitischer Bildsprache vom Künstlerkollektiv *Taring Padi*, doch auch später werden mehrere ähnliche Vorfälle bekannt. Ebenfalls stark kritisiert wird die mangelnde Sensibilität der *documenta*-Leitung und des Kurator\*innenkollektivs *Ruangrupa* für die sich zeigende Antisemitismus-Problematik. Einen Grund hierfür sehen Kritiker\*innen auch in der postkolonialen Ausrichtung der Ausstellung – da der postkoloniale Blick auf das Thema Antisemitismus „unterkomplex“ sei oder noch kritischer gesprochen selbst eine Nähe zu antisemitischen Einstellungen aufweise.<sup>1</sup>

Im Angesicht des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine wird postkolonialen Theorieansätzen verschiedentlich vorgeworfen, dass sie den russischen Kolonialismus gegenüber den (indigenen) Bevölkerungen der ehemaligen Sowjetunion nicht als solchen erkannt hätten, weil sie sich an ihrem einseitigen Feindbild der Staaten des „kapitalistischen Westens“ abgearbeitet hätten.<sup>2</sup>

Immer wieder sieht sich die postkoloniale Theorie einer aktivistischen, von US-amerikanischen Universitäten ausgehenden „Woke-Bewegung“ zugeordnet, die in ihrem Streben nach „politischer Hyperkorrektheit“ gesellschaftliche Spaltung vertiefe, anstatt diese aufzulösen.<sup>3</sup> In jüngerer Zeit kommt es zu wiederkehrenden Debatten um die sog. ‚Cancel culture‘, aus verschiedenen Anlässen: Ein Buchverlag nimmt nach kritischen Rückmeldungen zwei Karl-May-Bücher aus dem Programm, eine Fridays-for-future-Ortsgruppe fordert eine weiße Sängerin auf, sich ihre Dreadlocks abzuschneiden, da es sich bei ihrer Frisur um eine ‚kulturelle Aneignung‘ handle etc. Die konkreten Anlässe für diese häufig nach ähnlichem Muster ablaufenden Debatten erscheinen im Grunde austauschbar, allerdings zeigt sich immer wieder ein Bezug zu postkolonialen Themen.

Die Qualität und Berechtigung solcher kritischen Einwürfe ist sehr unterschiedlich, nicht zuletzt wird die Kritik oftmals kampagnenartig von rechtspopulisti-

- 
- 1 CHEEMA, Saba-Nur / BRINKMANN, Sigrid: Der postkoloniale Blick auf Antisemitismus ist unterkomplex. Saba-Nur Cheema im Gespräch mit Sigrid Brinkmann (25.06.2022), in: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/documenta-postkolonialer-blick-auf-antisemitismus-ist-unterkomplex-100.html> [abgerufen am 23.04.2023]; FEUERHERDT, Alex: Das künstlerische Argument. Im postkolonialistischen Milieu hält man das Shoah-Gedenken für provinziell (22.09.2022), in: <https://jungle.world/artikel/2022/38/das-kuenstlerische-argument> [abgerufen am 23.04.2023].
  - 2 LAURIN, Stefan: Der Konflikt um die Ukraine ist auch eine Dekolonisationskrise (04.02.2022), in: <https://www.ruhrbarone.de/der-konflikt-um-die-ukraine-ist-auch-eine-dekolonisationskrise/205497> [abgerufen am 23.04.2023]; ТИХОМИРОВА, Anastasia: Russlands imperiale Eroberungen (14.12.2021), in: <https://www.akweb.de/gesellschaft/kolonialismus-in-russland-sowjetunion> [abgerufen am 23.04.2023].
  - 3 BUCH, Hans Christoph: Von blinder Wachheit – der Feind meines Feindes ist mein Freund: Darum geht die „Cancel“-Kultur lieber auf aufgeklärte Liberale denn auf bornierte Rechte los (18.03.2022), in: <https://www.nzz.ch/meinung/von-blinder-wachheit-ueber-den-zorn-der-woke-bewegung-ld.1665261> [abgerufen am 23.04.2023].

scher/-extremer Seite befeuert.<sup>4</sup> Gleichwohl ist die Kritik von verschiedenen Seiten ein Grund, genauer hinzusehen – insbesondere da postkoloniale Ansätze in der deutschsprachigen Religionspädagogik nach einer langen Zeit nur geringer Rezeption zuletzt eine deutlich stärkere Beachtung und Würdigung erfahren.<sup>5</sup>

## 1. Potenziale einer religionspädagogischen Rezeption postkolonialer Theorie

„Die Religionspädagogik“, schreibt Stefan Scholz, „kann von weiteren Differenzierungen und Forschungsergebnissen postkolonialistischer Suchbewegungen gut profitieren, indem sie sie aktiv für die eigenen Diskurse erschließt.“<sup>6</sup> In der Tat bietet die postkoloniale Theorie für die kritische Reflexion und Weiterentwicklung religiöser Lern- und Bildungsprozesse eine Vielzahl von Potenzialen:

Ein solches liegt beispielweise in der Sensibilisierung für Othering-Praktiken in Religionsdidaktik und -pädagogik<sup>7</sup> bzw. in der Sensibilisierung dafür, wie Bildungsprozesse durch gesellschaftlich oder global bestehende Machtstrukturen beeinflusst werden.<sup>8</sup> In diesem Zusammenhang können zudem Wissensrepräsentationen im Bildungsbereich kritisch angefragt werden.<sup>9</sup> Eine produktive Herausforderung bedeutet auch der von der poststrukturalistischen Philosophie geprägte Subjektbegriff der postkolonialen Theorie, der den Blick auf die „sozialen Ohnmachtsstrukturen“ lenkt, „in denen Subjekte heute leben“.<sup>10</sup> Eine religionspädagogische Theorie der Subjektorientierung muss sich zu dieser Herausforderung verhalten.<sup>11</sup> Generell mehr Aufmerksamkeit (auch im Religionsunter-

- 
- 4 Vgl. LANGE, Mirko: Der erfundene Shitstorm: Chronologie eines Medienversagens. Datenanalyse der Winnetou-Debatte (02.09.2022), in: <https://scompler.com/winnetou/> [abgerufen am 23.04.2023]; ZIAI, Aram: Documenta und die postkolonialen Studien – Warum sollten wir nicht den Horizont erweitern? (24.08.2022), in: <https://www.fr.de/kultur/gesellschaft/documenta-und-die-postkolonialen-studien-warum-sollten-wir-nicht-den-horizont-erweitern-91744596.html> [abgerufen am 23.04.2023].
- 5 Vgl. HENNINGSEN, Julia / HERBST, Jan-Hendrik: Religionspädagogik, religiöse Bildung und ihre Medien in postkolonialen Konstellationen. Überblick, beispielhafte Impulse und Forschungsdesiderate, in: KNOBLOCH, Phillip D. Th. / DRERUP, Johannes (Hg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven, Bielefeld: Transcript 2022, 195–233.
- 6 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, 286; vgl. HENNINGSEN / HERBST 2022 [Anm. 5], 212.
- 7 Vgl. BRANDSTETTER, Bettina: Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung, Münster: Waxmann 2020 (= Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter Band 9); WILLEMS, Joachim: ‚Religionistischer‘ Rassismus und Religionsunterricht, in: FEREIDONI, Karim / SIMON, Nina (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-26344-7>. Springer VS korrigierte Publikation 2021, 473–493; FREUDING, Janosch: Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung, Bielefeld: Transcript 2022 (= Religionswissenschaft 29).
- 8 Vgl. KNAUTH, Thorsten: Art. Intersektionalität, in: WiReLex (2020), Kap. 2.2.
- 9 Vgl. HENNINGSEN, Julia: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien, Paderborn: Brill / Schöningh 2022 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 29).
- 10 BOSCHKI, Reinhold: Art. Subjekt, in: WiReLex (2017), Kap. 6; vgl. HENNINGSEN / HERBST 2022 [Anm. 5], 215.
- 11 Vgl. FREUDING 2022 [Anm. 7], 316–326 und 333–365.

richt) verdient die Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialgeschichte, wobei hier auch kritisch die Rolle der christlichen Kirchen betrachtet werden sollte.<sup>12</sup> Mithilfe postkolonialer Ansätze können auch heute noch bestehende globale Ungerechtigkeiten im Rahmen des Religionsunterrichts reflektiert werden (vgl. z.B. die Themen ‚Schöpfungsverantwortung – Nachhaltigkeit – Klimagerechtigkeit‘).<sup>13</sup> Postkoloniale Theorien verdienen daher in der deutschsprachigen Religionspädagogik eine stärkere Beachtung.

Dennoch ist bei dieser erst allmählich beginnenden Rezeption zu fragen, wie auch theoriekritische Perspektiven miteinbezogen werden können. Drei Linien der Kritik sind hier zu benennen, obwohl sie nicht immer trennscharf auseinandergehalten werden können: 1) die eingangs beschriebene populäre, teils polemische Kritik, 2) wissenschaftlich fundierte Kritik aus anderen Forschungsdisziplinen, 3) postkoloniale Selbstkritik, die auch deshalb beachtenswert ist, da postkoloniale Theorieansätze in sich sehr heterogen sind. Der folgende Abschnitt konzentriert sich auf die Linien 2 und 3.

Wichtige Kritikpunkte können hier jedoch lediglich im Überblick und häufig nur indirekt dargestellt werden, ohne dass angesichts der Vielzahl postkolonialer Theorien dargelegt werden könnte, inwiefern die Kritik für einzelne Ansätze zutreffend ist oder nicht. Die meisten Kritikpunkte sind zudem keineswegs ‚neu‘, sondern werden (auch innerhalb postkolonialer Diskurse) oft schon seit langer Zeit diskutiert.<sup>14</sup> Dennoch ist folgender Überblick sinnvoll, da wie ausgeführt die religionspädagogische Rezeption postkolonialer Theorie an vielen Stellen erst beginnt und daher auch die Kritik an der postkolonialen Kritik oft noch wenig rezipiert wird.

## 2. Kritikpunkte an postkolonialer Theorie

### 2.1 Kulturalisierung von politisch-ökonomischer Ungleichheit und elitär-akademischer Habitus

Der Bedeutungszuwachs der postkolonialen Studien im akademischen Bereich ist auch im Horizont des „linguistic turn“ der Sozialwissenschaften zu verste-

---

12 Vgl. CASTRO VARELA, María do Mar / DHAWAN, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld: Transcript 2015 (= Cultural studies 36), 54–74; HENNINGSEN / HERBST 2022 [Anm. 5], 214.

13 Etwa im Anschluss an jüngst erschienene Veröffentlichungen, die sich ebenfalls postkolonial lesen lassen: GÄRTNER, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: Transcript 2020 (= Religionswissenschaft 20); SPAHN-SKROTZKI, Gudrun: Klimakrise, externalisierender Lebensstil und Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2022.

14 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12], 285–338.

hen.<sup>15</sup> Mit Edward W. Said, Gayatri Chakravorty Spivak und Homi K. Bhabha kommen etwa drei zentrale postkoloniale Forscher\*innen aus dem Bereich der Literaturwissenschaft, bedeutsame Referenzpunkte sind darüber hinaus z.B. der Foucault'sche Diskursbegriff und Derridas dekonstruktivistischer Textbegriff. Angesichts dessen ist eine häufige Kritik an postkolonialen Theorieansätzen, dass jene zu einer Kulturalisierung politisch-ökonomischer Konflikte neigen.<sup>16</sup> Immer wieder wird in diesem Zusammenhang zudem kritisiert, dass postkoloniale Kapitalismuskritik an zentralen Stellen von unzutreffenden theoretischen Voraussetzungen ausgehe.<sup>17</sup> Mehr noch seien viele postkoloniale Ansätze in elitärem Duktus geschrieben, eklektisch und vage – und somit weder zugänglich für die tatsächlichen Opfer neokolonialer Unterdrückung noch hinreichend präzise, dass sie einen signifikanten Beitrag zu ihrer Überwindung leisten würden.<sup>18</sup>

Diese teils sehr komplexen theoretischen Debatten können hier nur erwähnt, aber nicht in detaillierter Weise diskutiert werden. Dennoch ist es ertragreich, sie im Blick zu behalten. Für eine Religionspädagogik, die sich innerhalb der Theologie / Geistes- und Kulturwissenschaften verortet, ist obige Warnung vor der Kulturalisierung (oder Religiosierung) ökonomisch-politischer Ungleichheit sehr relevant.<sup>19</sup> Zudem ist wichtig zu beachten, dass die Bezugnahme etwa auf Theorien von Foucault oder Derrida erkenntnistheoretische Implikationen hat (z.B. die Grundannahme, dass Sprache Wirklichkeiten schafft). Auf dieser Grundlage kann postkoloniale Kritik dann beständig die Frage stellen, „how truth is produced“.<sup>20</sup> So wichtig diese Fragestellung ist, so leicht lassen sich (zumindest bei oberflächlicher Rezeption) mit diskursanalytischen oder dekonstruktivistischen Methoden konkret-materialistische Rahmenbedingungen aus- oder überblenden, die Ungleichheit schaffen können: gesetzliche Regelungen, prekäre Arbeit, Schulden, militärische Macht etc.

- 
- 15 MENDEL, Meron / UHLIG, Tom David: Challenging Postcolonial: Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Theorie, in: MENDEL, Meron / MESSERSCHMIDT, Astrid (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt / New York: Campus 2017, 249–267, 251–252.
- 16 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12], 296, 333–334.
- 17 Vgl. EAGLETON, Terry: In the Gaudy Supermarket, in: London Review of Books 21/10 (1999), in: <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v21/n10/terry-eagleton/in-the-gaudy-supermarket> [abgerufen am 09.05.2023]; Vgl. auch die Kontroverse um Vivek Chibbers Werk „Postcolonial Theory and the Specter of Capital“ [Anm. 26] in der Übersicht in CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12], 326–338.
- 18 Vgl. EAGLETON 1999 [Anm. 17]; vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12], 289–296.
- 19 Insbesondere gilt dies, da postkoloniale Ansätze häufig auf Themenfelder interreligiöser Bildung angewandt werden, welche historisch mit der Disziplin der interkulturellen Pädagogik verwandt ist. Auch an ihr wird seit Langem eine Tendenz zur „kulturalistischen Reduktion“ kritisiert, MECHEIL, Paul u.a.: Migrationspädagogik, Weinheim / Basel: Beltz 2010 (= Bachelor, Master), 62–64.
- 20 SPIVAK, Gayatri Chakravorty: Bonding in Difference, in: ARTEAGA, Alfred (Hg.): An Other Tongue. Nation and Ethnicity in the Linguistic Borderlands, Durham: Duke University Press 1994, 273–285, 278. Zitiert nach: GRUBER, Judith: Wider die Enttinerung. Zur postkolonialen Kritik hegemonialer Wissenspolitiken in der Theologie, in: NEHRING, Andreas / WIESGICKL, Simon (Hg.): Postkoloniale Theologien II. Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 23–37, 26.

Dies bedeutet nicht, dass solche Tendenzen für postkoloniale Ansätze insgesamt zutreffend wären. Im Gegenteil verdient gerade jener Teil postkolonialer Selbstkritik Beachtung, der (oberflächliche) Kulturalisierungsbestrebungen und die eigene „akademische Vermarktbarkeit“ kritisch in den Blick nimmt.<sup>21</sup> Auch ein elitäres Abschweifen in die „hohe Theorie“ oder ein allzu kryptischer Stil erscheint hier kritikwürdig, besonders wenn dabei konkrete Unterdrückungsstrukturen aus dem Blick verloren werden.<sup>22</sup> Eine religionspädagogische Rezeption sollte daher das Vokabular postkolonialer Theorien (‚Diskurs‘, ‚Macht‘, ‚Repräsentation‘, ‚Reproduktion‘ etc.) nicht einfach in abstrakter Weise aneinanderreihen, sondern auf spezifische Lebenskontexte beziehen und so konkretisieren. Über die Analyse kultureller oder religiöser Deutungsmuster hinaus sollte sie auch rechtliche, ökonomische und politische Verhältnisse im Blick behalten – oder, vielleicht noch genauer, konkret diejenigen Bereiche gesellschaftlichen Lebens benennen, über die sie mit ihren Methoden *keine* präzisen wissenschaftlichen Aussagen treffen kann.

## 2.2 Kontraproduktive pauschale Anklage und essentialisierende Identitätskonstruktionen

Zu den herausforderndsten Fragestellungen postkolonialer Theorie zählt, wie sich Ausgrenzungsstrukturen benennen und kritisieren lassen, ohne sie wiederum zu reproduzieren und so zu verstetigen. Innerhalb der postkolonialen Selbstkritik wird seit Langem nach Wegen der Kritik gesucht, die solche Essentialisierungen vermeidet. Klassisch geworden ist in diesem Zusammenhang die Kritik an Saids ‚Orientalismus‘. Obwohl Said einerseits argumentiert, dass es den ‚Orient‘ nicht gebe, sieht er ihn andererseits durch ‚westliche‘ Diskurse *misrepräsentiert*.<sup>23</sup> Dies provoziert die Frage, was eine korrekte Repräsentation des sog. ‚Orients‘ wäre. An vielen Stellen mündet Saids Argumentation entgegen seiner Intention erneut in einer essentialisierenden Dichotomie von ‚Westen‘ und ‚Orient‘.

Nicht nur in Auseinandersetzung mit Saids Thesen befassen sich postkoloniale Ansätze immer wieder kritisch mit dem Problem des Essentialismus (vgl. auch die Diskussion zu Spivaks Ansatz eines ‚strategischen Essentialismus‘).<sup>24</sup> Jedoch bleibt das Problem aktuell, dass postkoloniale Kritik selbst zu essentialisierenden kollektiven Identitätskonstruktionen führen kann.<sup>25</sup> Mit Vehemenz vor-

---

21 CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12], 287, 296–298.

22 EBD., 198 und 296; vgl. aber 295.

23 Vgl. EBD., 116.

24 Vgl. EBD., 191.

25 Vgl. EBD., 303.

getragen hat dies in jüngerer Zeit Vivek Chibber, der ein essentialisierendes Denken insbesondere im Eurozentrismusvorwurf begründet sieht, den postkoloniale Ansätze aufklärerischen Traditionen machen. Letztlich, so Chibber, bedeute die Eurozentrismuskritik die ungewollte Reproduktion eines orientalistischen Weltbilds.<sup>26</sup>

Auch wenn Chibbers Kritik sehr harsch ausfällt und schwerlich für die gesamten postkolonialen Studien Gültigkeit beanspruchen kann, zielt sie zugleich auf eine der umstrittensten Kernthesen postkolonialer Kritik: dass die Aufklärung (und damit auch die Genese der Menschenrechte) mit einem eurozentristischen, kolonialen Deutungs- und Machtanspruch einherging. Als Konsequenz daraus „[d]ie Universalität der Menschenrechte [zu] überdenken“, wie es von postkolonialer Seite gefordert wird, erscheint als ein hochgradig ambivalentes Vorgehen.<sup>27</sup> Auch hier können die teils komplexen Debatten nicht differenziert und in der gebotenen Ausführlichkeit beurteilt werden. Als bedenkenswert erscheint aber Jürgen Habermas' Unterscheidung zwischen einer Kritik am historischen Entstehungszusammenhang der Menschenrechte und Missbrauch der Menschenrechtshetorik einerseits und andererseits *philosophischen* Argumenten gegen die universalistische Auffassung der Menschenrechte.<sup>28</sup>

Die religionspädagogische Rezeption postkolonialer Ansätze ist hier mit vielschichtigen und anspruchsvollen Theoriedebatten konfrontiert. Spivaks von Derrida inspirierte Suche nach einem nicht essentialisierenden Zugang zu subalterner Erfahrung in „Can the Subaltern Speak“ zählt zu einem der herausforderndsten postkolonialen Vorhaben.<sup>29</sup> Komplex ist auch die Frage, wie sich angesichts des „ambivalente[n] Erbe[s] der Aufklärung“ die Idee der Menschenrechte kritisch weiterdenken lässt.<sup>30</sup> Gleiches gilt aber ebenso für die Kritik an der postkolonialen Eurozentrismuskritik. Die Gefahr, in einer Fundamentalkritik der Menschenrechte deren emanzipatorisches Potenzial zu schwächen, ist sehr ernst zu neh-

---

26 Chibber bezieht sich in erster Linie auf die indischen Subaltern Studies. Vgl. CHIBBER, Vivek: *Postcolonial Theory and the Specter of Capital*, London: Verso 2013, 288–293; vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12], 326–338.

27 CASTRO VARELA, María do Mar / DHAWAN, Nikita: Die Universalität der Menschenrechte überdenken, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 70/20 (2020), 33–38; CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12], 334; vgl. demgegenüber mit einer differenzierten Kritik: PICHL, Maximilian: Die Verrechtlichung der Welt – Ansätze einer postkolonialen Rechtstheorie, in: *Kritische Justiz* 45/2 (2012), 131–143.

28 Vgl. HABERMAS, Jürgen u.a.: *Moralischer Universalismus in Zeiten politischer Regression*. Jürgen Habermas im Gespräch über die Gegenwart und sein Lebenswerk, in: *Leviathan* 48/1 (2020) 7–28, 18 – wohingegen postkoloniale Kritiker\*innen eine solche klare Trennung für nicht zulässig halten können, weil sie gerade im Missbrauch der Menschenrechte ihre Universalisierungsskepsis begründet sehen.

29 SPIVAK, Gayatri Chakravorty: *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*, Wien: Turia + Kant 2008 (= *Es kommt darauf an*, 6).

30 CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 27], 37.

men. Gerade angesichts der Komplexität und Sensibilität der Themen sind verkürzende Zuspitzungen zu vermeiden.

Im Blick auf religionspädagogische Kontexte ist daher zu fragen, wann die machtkritische Dekonstruktion von Bildungsprozessen über ihr Ziel hinauschießt beziehungsweise in essentialisierenden „Täter\*in-Opfer-Diskursen“ mündet.<sup>31</sup> Wichtig bleibt darüber hinaus die Unterscheidung zwischen intendierten und nicht intendierten Formen von Ausgrenzung<sup>32</sup> sowie die Unterscheidung zwischen individueller Schuld und strukturellem Unrecht.<sup>33</sup> Kritisch in den Blick genommen werden könnte ebenso das Streben nach ‚Authentizität‘ in der Diskussion um ‚kulturelle Aneignung‘ in postkolonial geprägten antirassistischen Diskursen.<sup>34</sup>

### 2.3 Nichtbeachtung des ‚anderen Orientalismus‘, Homogenisierung von kolonialer Erfahrung

Der nächste Kritikpunkt ist insbesondere für die Reflexion des Othering-Begriffs relevant, der innerhalb der Religionspädagogik zunehmend Rezeption erfährt. Der Punkt verweist jedoch auch auf einen größeren Problemhorizont, der für postkoloniale Studien nach wie vor eine Herausforderung darstellt.

Obwohl Said den Othering-Begriff nicht selbst verwendet, wird seine Orientalismus-Studie vielfach exemplarisch für eine Kritik an Othering-Mechanismen gesehen und daher immer wieder als ein Begründungswerk der Othering-Forschung genannt.<sup>35</sup> Gerade weil die Studie so wegweisend und (politisch) einflussreich ist, ist es wichtig, kritische Implikationen ihrer Thesen zu beachten. Neben oben angeführten Kritikpunkten wird vor allem Saids Kernthese als zu vereinfachend angesehen, dass nahezu die gesamte europäische Wissensproduktion über den ‚Orient‘ im 19. Jahrhundert Komplizenhaft an dessen Unterdrückung beteiligt sei. Diese Generalisierung liege auch daran, dass er Textzeugnisse ausblende, die

---

31 KHORCHIDE, Mouhanad: Die Herausforderungen an den islamischen Religionsunterricht durch konstruierte Feindbilder entlang eines Täter\*in-Opfer-Diskurses, in: KHORCHIDE, Mouhanad u.a. (Hg.): *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen*, Göttingen: V&R unipress 2022 (= *Religiöse Bildung kooperativ* 1), 189–205.

32 Vgl. ROMMELSBACHER, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus?, in: MELTER, Claus / MECHERIL, Paul (Hg.): *Rassismuskritik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. 2009, 25–38, 31–32.

33 Vgl. DRATH, Hannah / WOPPOWA, Jan: Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik. Gründe, Potenziale und Desiderate eines Neuaufbruchs, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 30/2 (2022) 129–148, 145.

34 Vgl. LATTON, Marcus: Jedem Stamm seine Bräuche. Kulturelle Aneignung wird mit Rassismus gleichgesetzt (01.09.2016), in: <https://jungle.world/artikel/2016/35/jedem-stamm-seine-braeuche> [abgerufen am 23.04.2023]; vgl. auch BALZER, Jens: Was Sie wissen sollten, bevor Sie sich über kulturelle Aneignung aufregen (11.08.2022), in: <https://www.republik.ch/2022/08/11/was-sie-wissen-sollten-wenn-kulturelle-aneignung-sie-aufregt> [abgerufen am 23.04.2023].

35 Vgl. u.a. MECHERIL, Paul / THOMAS-OLALDE, Oscar: Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart, in: ALLENBACH, Brigit u.a. (Hg.): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, Baden-Baden: Nomos 2011, 35–66, 47.

seiner These widersprechen – u.a. Stimmen aus der deutschsprachigen Orientalistik, die ein positives Orientbild prägten.<sup>36</sup>

Said selbst hat diese Kernthese in gewisser Weise schon differenziert, indem er in einzelnen Nebenbemerkungen deutschsprachige Veröffentlichungen würdigte.<sup>37</sup> Es geht hier aber um mehr als die notwendige Differenzierung von Suids Thesen, nämlich um eine kritische Betrachtung zweier konkurrierender Denkmotive, die heute noch beide einflussreich sind: Die eine von Said kritisierte Denkweise ist die, dass sich ‚europäische‘/‚westliche‘ Identitätsbildung erst in Abgrenzung zum islamisch geprägten ‚Orient‘ vollziehe. Eine konkurrierende Denkweise sieht dagegen eine geistige Verwandtschaft zwischen den Kulturen des ‚Okzidents‘ und des ‚Orient‘. Insbesondere diese zweite Denkweise ist in der deutschsprachigen Orientalistik im 19. Jahrhundert präsent: „Solange [Länder und Kulturen] zum Orient gerechnet wurden, zählte man sie auch zu den Teilhabern an dem, was ‚Zivilisation‘ hieß.“<sup>38</sup>

Anhand dieses Zitats wird deutlich, dass es sich auch bei der zweiten Denkweise um keine unproblematische handelt. Nicht nur ‚westliche‘ *Abgrenzungen* gegenüber dem ‚Orient‘, sondern auch *inkludierende Konstrukte* müssen kritisch hinterfragt werden. In diesem Fall gehen sie mit *Otherring* gegenüber Gesellschaften des Globalen Südens einher, indem jene als unzivilisierte „Naturvölker“ gesehen werden.<sup>39</sup> Nicht zuletzt bot die Idee einer geistigen Verwandtschaft von orientalen und okzidentalischen Kulturen die Grundlage für spezifische ‚indo-germanische‘ bzw. verschärft ‚arische‘ Nationalkonstruktionen.<sup>40</sup>

Die Idee eines Raums der ‚Zivilisation‘, dem Länder und Kulturen des Globalen Südens als ‚Andere/Fremde‘ gegenüberstehen, wird von postkolonialer Seite seit Langem kritisiert. Dennoch ist diese Kritik mit einem Problem konfrontiert: Die große Überschrift ‚Postkolonialismus‘ tendiert dazu, koloniale Erfahrungen auf

---

36 Vgl. ECKEL, Winfried: Spiegelung, Rahmung, Integration. Zu Funktion und Verwendung von Orientbildern bei Stefan George, in: DUNKER, Axel / HOFMANN, Michael (Hg.): Morgenland und Moderne. Orient-Diskurse in der deutschsprachigen Literatur von 1890 bis zur Gegenwart, Frankfurt am Main: Peter Lang 2014 (= Historisch-kritische Arbeiten zur deutschen Literatur 54), 35–62, 36.

37 Vgl. EBD.

38 POLASCHEGG, Andrea: Die Regeln der Imagination. Faszinationsgeschichte des deutschen Orientalismus zwischen 1770 und 1850, in: GOER, Charis / HOFMANN, Michael (Hg.): Der Deutschen Morgenland. Bilder des Orients in der deutschen Literatur und Kultur von 1770 bis 1850, München: Fink 2008, 13–36, 19.

39 EBD.

40 Aufbauend auf der sprachlichen Verwandtschaft von Sanskrit mit europäischen Sprachen wie Latein und dem Deutschen prägte etwa der Religionswissenschaftler Friedrich Max Müller die Idee einer ‚arischen‘ Kultur – ein Begriff, der dann schon wenig später in einer rassistisch-darwinistischen Weise verstanden wurde (nicht durch Müller selbst). Vgl. MASUZAWA, Tomoko: The invention of world religions. Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism, Chicago / London: The University of Chicago Press 2005, 207–256.

der Welt zu homogenisieren.<sup>41</sup> Dies wird durch die vorherrschende akademische Rezeptionslandschaft noch strukturell verschärft: Da die prominentesten postkolonialen Theorien von Said, Spivak und Bhabha sich vorwiegend auf die kolonialen Räume des ‚Orient‘ oder ‚Asien‘ beziehen, sind sie nur bis zu einem gewissen Maße dafür geeignet, dieser Homogenisierung entgegenzuwirken (auch wenn dies den Forscher\*innen schwerlich selbst anzulasten ist).

Saids kritische Analyse von Diskursen, die ‚Islam‘ und ‚Europa‘ als (unvereinbare) Gegensätze verstehen, ist weiterhin sehr relevant. Diese Diskurse aber einfach mithilfe einer oriental-okzidentalen Gemeinschaftskonstruktion überwinden zu wollen, wäre wenig zielführend. Dies mag selbstverständlich klingen, im Weltreligionsbegriff jedoch bspw. ist ein solches oriental-okzidentales Zivilitätsdenken nach wie vor präsent: Hier fällt auf, dass der Ursprung sämtlicher ‚Weltreligionen‘ in Eurasien verortet wird, wohingegen der Globale Süden auch heute noch oft als Raum von ‚Natur- bzw. Stammesreligionen‘ gesehen wird. Entstanden ist der Begriff der ‚Weltreligionen‘ maßgeblich im Kontext der deutschsprachigen Orientalistik<sup>42</sup> – die von Said, wie oben ausgeführt, von seiner Kritik weitgehend ausgenommen wurde. Nicht nur bei der Kritik des Weltreligionsbegriffs sind daher verstärkt Theorien miteinzubeziehen, die sich mit kolonialen Räumen außerhalb Eurasiens bzw. mit den indigenen Völkern des Globalen Nordens befassen.<sup>43</sup>

## 2.4 „Leerstelle Antisemitismus“<sup>44</sup>

Die zu Beginn des Beitrags erwähnten antisemitischen Darstellungen auf der *documenta fifteen* haben gesellschaftlich große Aufmerksamkeit erfahren und einem breiteren Publikum die damit verbundene Kritik an postkolonialen Ansätzen vor Augen geführt. Diese Vorfälle bedeuten jedoch nicht den Beginn der Debatte: Postkolonialen Studien wird seit Langem vorgeworfen, gegenüber antisemitischen Einstellungen nicht sensibel genug zu sein oder diese selbst zu befördern. Die Kritik entzündet sich an mehreren unterschiedlichen Punkten, von denen hier drei zentrale aufgeführt seien:

---

41 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12], 287.

42 Vgl. MASUZAWA 2005 [Anm. 40], 23–29. Interessanterweise war hier neben anderen auch der in Anm. 40 erwähnte Religionswissenschaftler F. Max Müller von Bedeutung, vgl. EBD., 24–27.

43 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12], 319. Zwar beschränken sich die hier zitierten prominentesten postkolonialen Stimmen aus Palästina und Indien nie nur auf diese Räume, dennoch bleibt das strukturelle Problem in der deutschsprachigen Rezeptionslandschaft erhalten, wie sich bspw. angesichts der Rezeption afrikanischer postkolonialer Stimmen im deutschsprachigen Standardwerk von CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12] aufzeigen lässt: In dessen umfangreichem Literaturverzeichnis ist z.B. Achille Mbembe mit nur einem Werk vertreten, wichtige Stimmen wie Emmanuel Chukwudi Eze, der mehrere Standardwerke zur postkolonialen Philosophie Afrikas verfasst hat, werden nicht aufgeführt. Vgl. hierzu auch das jüngst erschienene Werk: GRANESS, Anke: Philosophie in Afrika. Herausforderungen einer globalen Philosophiegeschichte, Berlin: Suhrkamp 2023.

44 So der Titel eines taz-Bitrags: CHEEMA, Saba-Nur / MENDEL, Meron: Leerstelle Antisemitismus (25.04.2020), in: <https://taz.de/Postkoloniale-Theoretiker/!5678482> [abgerufen am 23.04.2023].

Verbunden mit einer kritischen Reflexion des Othering-Begriffs warnt die erste Linie der Kritik davor, Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen zu *übergeneralisieren*.<sup>45</sup> Zu großen Teilen erklären postkoloniale Studien Ausgrenzung als Produkt von Othering und rassistischen Denk- und Machtsystemen. Postkoloniale Ansätze verstehen Antisemitismus dementsprechend nicht selten als eine *Subform rassistischer Ausgrenzung* und können auf diese Weise wichtige Formen des Antisemitismus aus dem Auge verlieren (u.a. der moderne, sekundäre und israelbezogene finden zu wenig Berücksichtigung).<sup>46</sup>

Kritisch zu betrachten ist in diesem Zusammenhang zweitens der von Michel Foucault inspirierte postkoloniale Begriff einer kaum fassbaren, jedoch alles bestimmenden ‚Macht‘. Postkoloniale Theorie hat stets einen machtkritischen Impetus,<sup>47</sup> ist Kritik an kolonialer Bezeichnungsmacht und an (kapitalistischer) Ausbeutung zugleich. Dieser Impetus lässt sich vergleichsweise gut auf die Rassistuskritik übertragen, da rassistische Zuschreibungen in ihrer abwertenden Logik die Unterdrückung und Ausbeutung bestimmter Menschen(-gruppen) mit möglich machen. Es ist jedoch eines der Charakteristika antisemitischer Einstellungen, dass sie jüdische Menschen nicht nur als gesellschaftlichen ‚Fremdkörper‘ abwerten, sondern ihnen auch eine gefährliche ‚Macht‘ zuschreiben, die den Lauf der Welt im Inneren und Verborgenen (finanzpolitisch) lenken würde.<sup>48</sup> Antikapitalistische ‚Machtkritik‘ kann hier selbst zur antisemitischen Chiffre werden bzw. jüdische Menschen können als „aktive Agenten“ eines „westlichen‘ Imperialismus angesehen“ werden.<sup>49</sup> Gerade die Unschärfe des Machtbegriffs, die auch Foucault oft vorgehalten wird, ermöglicht solche Interpretationen.<sup>50</sup>

Der dritte Kritikpunkt berührt eine komplexe Fragestellung, die hier nur angerissen werden kann: nämlich die Frage, ob die Rede von der ‚Singularität‘ der Schoah notwendig bzw. zielführend ist. Innerhalb postkolonialer Forschung gibt es immer wieder Bemühungen, Kontinuitätslinien zwischen dem Holocaust und

- 
- 45 Vgl. THOMAS-OLALDE, Oscar / VELHO, Astride, Othering and its Effects – Exploring the Concept, in: NIEDRIG, Heike / YDESEN, Christian (Hg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*, Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 2011, 27–51, 47; vgl. auch FREUDING, Janosch: Art. Othering, in: *WiReLex* (2023), Kap. 2.3.
- 46 Vgl. HOYER, Jessica: Die „Causa Mbembe“ – Antisemitismus und Postkolonialismus (05.04.2022), in: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/jessica-hoyer-die-causa-mbembe-antisemitismus-und-postkolonialismus-83087/> [abgerufen am 23.04.2023]. Vgl. zu verschiedenen Erscheinungsformen des Antisemitismus: BERNSTEIN, Julia: *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2020, 40–69.
- 47 Vgl. im Folgenden auch FREUDING 2023 [Anm. 45], Kap. 2.3.
- 48 Vgl. MESSERSCHMIDT, Astrid: *Intercultural Education in a post-National Socialist society – Processes of Remembrance in Dealing with Racism and anti-Semitism*, in: NIEDRIG, Heike / YDESEN, Christian (Hg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*, Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 2011, 74–94, 82; MENDEL / UHLIG 2017 [Anm. 15], 261.
- 49 LOEWY, Hanno: *Der ewige „Dritte“ in allen Konflikten? Die Diaspora, Israel und der ubiquitäre „Kampf der Kulturen*, in: DERS.: *Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien*, Essen: Klartext 2005, 47–66, 56.
- 50 Vgl. FREUDING 2022 [Anm. 7], 264 und 266–268.

den vorangegangenen kolonialen Verbrechen Deutschlands und anderer europäischer Mächte aufzuzeigen. So soll herausgearbeitet werden, dass der Vernichtungswille im Zuge des Holocausts zwar eine beispiellose und vorher nie dagewesene Dimension annahm, dieser Wille aus Perspektive kolonialisierter Völker jedoch „keine Überraschung“ darstellte – und die Ereignisse des Holocausts angesichts vorangegangener Völkermorde nicht den ersten „Zivilisationsbruch“ der modernen europäischen Geschichte darstellten.<sup>51</sup> In Abgrenzung dazu verweisen die Unterstützer\*innen der Singularitätsthese darauf, dass die Shoah nicht wie frühere Völkermorde kolonialer Ausbeutung oder einem geografisch begrenzten Gewaltexzess entsprang, sondern auf die *weltweite* und *systematische* Auslöschung jüdischer Menschen ausgerichtet war und eine „grundlose“ Vernichtung um der Vernichtung willen bedeutete.<sup>52</sup> Die Debatte um die Singularitätsthese ist vielstimmig und komplex.<sup>53</sup> Auf einen gefährlichen Pfad führt aber die These, dass es eines grundsätzlichen Paradigmenwechsels in der deutschsprachigen Erinnerungskultur bedürfe, um kolonialer Verbrechen Deutschlands erst gedenken zu können – oder noch problematischer, dass das Gedenken an die Shoah „instrumentalisiert“ werde, um kolonialer Verbrechen nicht gedenken zu müssen.<sup>54</sup> Einen Endpunkt können solche Argumentationen in einem sekundären Antisemitismus finden, der die Shoah mit Verweis auf weitere tatsächliche oder vermeintliche Gewalttaten relativiert – und hier insbesondere solche der angeblichen ‚Kolonialmacht Israel‘ aufführt.

Diese extremen Relativierungen sind dem Postkolonialismus nicht in verallgemeinernder Weise anzulasten. Dennoch ist ernst zu nehmen, dass von vielen zentralen Figuren der postkolonialen Theorie Äußerungen bekannt sind, die genau ein solches Weltbild befördern: Edward W. Said lässt sich als Steinewerfer gegen Israel fotografieren,<sup>55</sup> Gayatri Chakravorty Spivak sieht in Palästina „territorialen Imperialismus und Staatsterrorismus alter Prägung“ am Werk<sup>56</sup> und

- 
- 51 CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12], 77. Dabei wird ebenso die kritisch zu diskutierende Frage in den Raum gestellt, ob die europäische Aufklärung die „Werkzeuge“ bereitstellte, mit denen gleichermaßen „der Imperialismus, Faschismus und das Naziregime legitimiert werden konnten“, Ebd., 74–75.
- 52 FRIEDLÄNDER, Saul u.a.: Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkung zum neuen Streit über den Holocaust, München: C.H. Beck 2022, bes. 79; MENDEL / UHLIG 2017 [Anm. 15], 261.
- 53 Vgl. WILDT, Michael: Was heißt: Singularität des Holocaust?, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 19/1 (2022) 128–147.
- 54 FEUERHERDT 2022 [Anm. 1]. Diese Kritik gilt u.a. Michael Rothbergs Vorschlag einer „multidirektionalen Erinnerung“. Vgl. ROTHBERG, Michael: *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford: Stanford University Press 2009. Vgl. hierzu auch JAROSCH, Sabine: Postkoloniale Theologie nach der Shoah? Eine Analyse von Täter- und Opfer-Vorstellungen als Beitrag zu einer postkolonialen Theologie in Deutschland, in: NEHRING, Andreas / WIESGICKL, Simon (Hg.): *Postkoloniale Theologien II. Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum*, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 73–91, 78.
- 55 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12], 145.
- 56 SPIVAK, Gayatri Chakravorty: Wer hört die Subalterne? Rück- und Ausblick, in: Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis 20/3 (2014) 6–15, 10.

bezeichnet Israel als „thorn“, der in der Seite der „other Asias“ steckt.<sup>57</sup> Achille Mbembe fühlt mit palästinensischen Selbstmordattentäter\*innen mit und ist Anhänger der Israel-Boykottbewegung BDS.<sup>58</sup>

Solche Tendenzen können auch eine religionspädagogische Rezeption postkolonialer Kritik auf bedenkliche Pfade führen. Bei der Verwendung des Othering-Begriffs sollte daher darauf geachtet werden, verschiedene Ausgrenzungsformen nicht implizit gleichzusetzen (z.B. im Verweis auf antimuslimischen Rassismus und Antisemitismus in interreligiöser Bildung). Sehr wichtig ist es außerdem, ‚Machtkritik‘ in religiöser Bildung nicht unbedarft vorzunehmen und potenzielle Chiffren eines modernen Antisemitismus im Blick zu behalten (z.B. bei einer postkolonialen Re-Lektüre einer jesuanischen Macht- und Reichtumskritik). Aktuelle Studien zeigen, dass auch in der Schule Antisemitismus und Rassismus häufig gleichgesetzt werden, und ein israelbezogener Antisemitismus weitverbreitet ist.<sup>59</sup> Umso mehr sollte bei der Konzeption von Bildungsansätzen eine ähnliche Tendenz in vielen postkolonialen Ansätzen kritisch hinterfragt werden.

### 3. Fazit

Im Überblick zeigen sich mehrere, teils gewichtige Kritikpunkte an postkolonialen Studien. Die rechtsphilosophischen, wirtschafts- und politikwissenschaftlichen Debatten zu postkolonialen Ansätzen können innerhalb der religionspädagogischen Theoriebildung meist nur zur Kenntnis genommen, jedoch nur selten wissenschaftlich sinnvoll fortgeführt werden: Nicht genauer betrachtet werden konnte hier bspw. die Diskussion, ob das Menschenbild der europäischen Aufklärung auch den Kolonialismus und die kapitalistische Ausbeutung hervorbrachte oder ob kapitalistisches Denken im Gegenteil die Aufklärung überformte und zum Kolonialismus führte.<sup>60</sup> In der religionspädagogischen Rezeption ist aber immer dann besondere Vorsicht geboten, wenn das pauschale Bild einer ‚westlichen Agenda‘ im Raum steht. Insbesondere betrifft dies die Debatten zum Eurozentrismus der Aufklärung und zur Universalität der Menschenrechte. Die postkolonialen Positionen hierzu können im Einzelnen als durchaus kritikwürdig angesehen werden, sind aber vielfach sehr komplex und setzen sich mit den angeführten Kritikpunkten wiederum selbst an vielen Stellen

---

57 SIVAK, Gayatri Chakravorty: *Other Asias*, Oxford: Blackwell 2008, 11.

58 Vgl. CHEEMA / MENDEL 2020 [Anm. 44]; HOYER 2022 [Anm. 46].

59 Vgl. BERNSTEIN 2020 [Anm. 46], 200.

60 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12], 38; vgl. dagegen CHIBBEK 2013 [Anm. 26].

in differenzierter Weise auseinander.<sup>61</sup> Oft liegt daher ein Problem auch in einer Rezeption begründet, die diese verschiedenen komplexen Positionen oberflächlich und verkürzend wiedergibt.

Vor allem einige aus Antisemitismuskritischer Sicht problematische Schlagseiten werfen dennoch die Frage auf, ob postkoloniale Ansätze eine religionspädagogisch weiterführende Referenztheorie bilden können oder sollten. Hier ist gleich hinzuzufügen, dass auch der christlich geprägte Religionsunterricht insgesamt von solchen Rückfragen nicht ausgenommen werden kann, insbesondere mit Blick auf den vom Christentum ausgehenden Antijudaismus, der einen Nährboden für den modernen Antisemitismus schuf. Zugleich fordert oben geschilderte Problematik auch die gesamtgesellschaftliche Erinnerungskultur heraus, in der die kolonialen Verbrechen des Deutschen Reichs endlich stärker ins Bewusstsein rücken, während gleichzeitig darum gerungen werden muss, dass die Erinnerung an die Shoah nicht zu einem rein ritualisierten Gedenken entleert wird.<sup>62</sup> Das Ganze findet in einem gesellschaftlichen Klima statt, in dem antisemitische und rassistische Übergriffe und Gewalttaten zunehmen bzw. auf hohen Werten stagnieren.

Umso bedeutsamer sind die Versuche von Astrid Messerschmidt, Meron Mendel und anderen, die die postkolonialen Anliegen einerseits würdigen und andererseits aus einer Antisemitismuskritischen Sicht beleuchten.<sup>63</sup> Hierin kann ein Weg liegen, der die Rezeption postkolonialer Ansätze in kritischer und ertragreicher Weise weiterführt.

Diese Antisemitismuskritischen Adaptionen zeigen zudem erneut, dass es *die* postkoloniale Theorie nicht gibt. Im Gegenteil ist es „mit jedem Jahr schwieriger zu beschreiben, was den Postkolonialismus als Theorierichtung wirklich ausmacht“, da der Begriff „postkolonial“ weder „eine spezifisch-historische Periode noch einen konkreten Inhalt oder gar ein klar bestimmbares politisches Programm“ bezeichnet.<sup>64</sup> Schon Said, Spivak und Bhabha gehen von unterschiedlichen theoretischen Setzungen aus und stehen neben vielen weiteren Theorieansätzen, die von den genannten drei großen Namen oftmals überstrahlt werden. Erneut wird deutlich, dass die postkoloniale Theorie komplexer und in sich wider-

---

61 Wie die Kritik an postkolonialen Ansätzen selbst konnte auch die postkoloniale Auseinandersetzung mit obigen Kritikpunkten hier nicht in der gebotenen Ausführlichkeit behandelt werden – vgl. zur genaueren Betrachtung die weiterführenden Verweise im Fußnotenapparat.

62 Eine weiterhin wichtige Frage ist zudem, wie der anderen Opfer des Nationalismus gedacht wird, z.B. die des Porajmos.

63 Vgl. MESSERSCHMIDT 2011 [Anm. 48]; MENDEL / UHLIG 2017 [Anm. 15]; CHEEMA / MENDEL 2020 [Anm. 44]; JAROSCH 2018 [Anm. 54]; BISKAMP, Floris: Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Antimuslimischer Rassismus aus Sicht postkolonialer und neuerer kritischer Theorie, Bielefeld: Transcript 2016 (= Postcolonial Studies 27).

64 CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12], 286.

sprüchlicher ist, als es manche schlagwortartigen Rezeptionen und auf postkoloniale Theorie bezogene polarisierte gesellschaftliche Debatten nahelegen.

Was können vor diesem Hintergrund Potenziale postkolonialer Ansätze für religiöse Bildung sein und was nicht?

Die postkoloniale Theorie ist weder als klarer Handlungskanon noch als ein konsistentes politisches Programm anzusehen (insbesondere in ihren literaturwissenschaftlich oder dekonstruktivistisch orientierten Formen). Dies bedeutet nicht, dass eine Reflexion gesellschaftlicher Identitätskonstruktionen und gewaltvoller kultureller Deutungsmuster nicht wichtig wäre. Gerade in religiöser Bildung, in der die Heterogenität von Weltanschauungen zum Thema wird, hat diese Reflexion einen bedeutsamen Platz. Aus postkolonialen Debatten lässt sich lernen, skeptisch gegenüber dem Vorhaben zu bleiben, in interreligiöser oder interweltanschaulicher Bildung religiöse oder weltanschauliche Perspektiven ‚authentisch‘ repräsentieren zu wollen.<sup>65</sup> Ebenfalls kritisch betrachten lässt sich das Streben nach einem „Basiswissen“ über (Welt-)Religionen.<sup>66</sup> Diesem Streben stellen postkoloniale Ansätze die Notwendigkeit gegenüber, *Gelerntes* auch wieder zu *verlernen* – besonders dann, wenn dieses Gelernte stereotyp vereinheitlicht und ausgrenzende Machtverhältnisse festschreibt.<sup>67</sup> Postkoloniale Theorie hat viel dazu beigetragen, komplexe Überschneidungen zwischen verschiedenen Diskriminierungsformen und Hierarchiebeziehungen zu denken.<sup>68</sup>

Gerade im Blick auf den letzten Punkt ist beachtenswert, dass postkoloniale Theorie nicht (wie es immer wieder geschieht) mit aktuellen Diskursen zu Intersektionalität, gesellschaftlicher Teilhabe und antirassistischer Bildung gleichzusetzen ist. Viele postkoloniale Ansätze machen sehr deutlich, dass das (intellektuelle) Ringen um gesellschaftliche Repräsentation in ‚westlichen‘ urbanen Zentren unter anderen Voraussetzungen stattfindet als der vereinzelte Kampf subalternen Menschen, in ihren elementaren Bedürfnissen und Anliegen wahrgenommen zu werden.<sup>69</sup> Eine religionspädagogische Adaption von postkolonialen Ansätzen sollte sich daher nicht in einer „unendlich[en]“ Wiederholung des „race-class-gender-Mantra[s]“ erschöpfen – „ohne zu beachten, welche Themen durch

---

65 Vgl. FREUDING 2022 [Anm. 7], 385–388.

66 EBD., 343.

67 Vgl. HENNINGSSEN 2022 [Anm. 9], 281–297.

68 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2015 [Anm. 12], 303.

69 Wobei gerade in dieser Thematik deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Theorieansätzen (insbesondere von Spivak und Bhabha) zu konstatieren sind, vgl. EBD., 309.

diese unreflektierte Wiederholung und eurozentrische Setzung unsichtbar gemacht und exkludiert werden“.<sup>70</sup>

Eine der größten Provokationen von postkolonialer Kritik liegt wohl darin, dass sie eine intellektuell-aufgeklärte Ideologiekritik immer wieder auf ihre eigenen Privilegien hin befragt. „Das Beste des Postkolonialismus“, schreibt Spivak, „ist selbstkritisch.“<sup>71</sup> Immer wieder neu zu fragen, wo repräsentative Wissensdiskurse Räume subalternen Erfahrung verdecken, ist auch für religiöse Bildung eine wichtige Leitlinie.<sup>72</sup>

---

70 EBD., 304.

71 SPIVAK, Gayatri Chakravorty: Foreword. Upon Reading the Companion to Postcolonial Studies, in: SCHWARZ, Henry / RAY, Sangeeta (Hg.): A Companion to Postcolonial Studies, Malden / Oxford: Blackwell Publishing 2000, XV–XXII, XV. Zitiert nach HENNINGSEN / HERBST 2022 [Anm. 5], 199.

72 Vgl. FREUDING 2022 [Anm. 7], 353–365.

# Unterwerfung, Komplizenschaft und Habitus der Überlebenskunst

Zur Dekolonisierung von Kindheitskonzeptionen in religiösen Bildungsprozessen

## Die Autorinnen

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Britta Konz, Professorin für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Britta Konz  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
Wallstraße 7-7a  
D-55122 Mainz  
e-mail: [bkonz@uni-mainz.de](mailto:bkonz@uni-mainz.de)



Dr.<sup>in</sup> Anne Schröter, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.

Dr.<sup>in</sup> Anne Schröter  
Leibniz Universität Hannover  
Institut für Sonderpädagogik: Pädagogik bei Beeinträchtigung des Lernens  
Schloßwender Straße 1  
D-30159 Hannover  
e-mail: [anne.schroeter@ifs.uni-hannover.de](mailto:anne.schroeter@ifs.uni-hannover.de)



# Unterwerfung, Komplizenschaft und Habitus der Überlebenskunst

Zur Dekolonisierung von Kindheitskonzeptionen in religiösen Bildungsprozessen

## Abstract

In der Religionspädagogik wird die Bedeutung der Kategorie Kindheit in Bezug auf gesellschaftliche Ordnungen nicht in der Tiefe erfasst. Es stellt sich die Frage, inwieweit angesichts der durch generationale Ordnungen festgeschriebenen Machtasymmetrien Agency und Vulnerabilität von Kindern in westlichen Gesellschaften verhandelt werden. Mithilfe postkolonialer Theorien lassen sich Konzeptionen und Ordnungen, die eine fundamentale Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen herstellen, aufdecken und für eine religionspädagogische Auseinandersetzung nutzbar machen.

## Schlagworte

Kindheit – postkoloniale Theorie – Dekolonisierung – Religionspädagogik

# Subjugation, complicity and the habitus of survival

On the decolonisation of childhood in religious education

## Abstract

In religious education, the significance of the category childhood in relation to social orders has not yet been fully established. The question arises to what extent agency and vulnerability of children are negotiated in Western societies in view of power asymmetries established through generational orders. In reference to postcolonial theory, conceptions and social systems that establish a fundamental differentiation between children and adults can be revealed and made utilisable for religious education.

## Keywords

childhood – postcolonial theory – decolonisation – religious education

## 1. Einleitung

Im Zuge einer Sensibilisierung für die Heterogenität der Schüler\*innenschaft hat sich in der Religionspädagogik seit einigen Jahren eine „anthropologische Wende“ vollzogen.<sup>1</sup> Dies führte zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit Fragen der Diversität. Dennoch steht eine umfassende Auseinandersetzung mit dem in Kirche, Schule und Religionsunterricht strukturell eingeschriebenen Rassismus noch aus.<sup>2</sup> Auch wenn es theoretische Affinitäten zwischen postkolonialer Theorie und Religionspädagogik in Hinsicht auf die Bedeutung von „Mündigkeit, Subjektwerdung, Multiperspektivität und globale Gerechtigkeit sowie Dekonstruktion“<sup>3</sup> gibt, fordert postkoloniale Theorie mit ihrer grundsätzlichen Kritik am Eurozentrismus auch die (Religions-)Pädagogik heraus, in einem noch umfassenderen Maße ihre Denkvoraussetzungen zu überprüfen<sup>4</sup>.

Hierzu gehört auch die Frage, welche Vorstellungen von Kindheit implizit und explizit in religionspädagogische Konzeptionen sowie auch in pädagogische Institutionen, Ordnungen und Handlungen eingeschrieben sind.

Insbesondere im Zuge neuer Debatten um (post-)migrantische Gesellschaften und postkoloniale Kindheiten<sup>5</sup> erfahren Kindheitskonstruktionen eine Erweiterung bzw. wird „die Gültigkeit gewohnter Denkbilder und Begriffe der Kindheits- und Jugendforschung in Frage“ gestellt.<sup>6</sup> Die soziologische Kindheitsforschung weist seit Langem darauf hin, dass Kindheit keinesfalls eine naturgegebene Konstante ist, sondern vielmehr ein „variables Moment gesellschaftlicher Diskurse“<sup>7</sup> und stets in gesellschaftliche Transformationsprozesse eingebunden. Es gibt nicht nur *die eine* Kindheit, sondern verschiedene Kindheiten, die von Kindern weltweit unter unterschiedlichen gesellschaftlichen, politischen, religiösen und

- 
- 1 SCHLAG, Thomas / SIMOJOKI, Henrik: Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern. Eine Einleitung, in: DIES. (Hg.): Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh 2015, 16–31, 19, 23.
  - 2 Vgl. GAUTIER, Dominik: Irritierbarkeit. Eine theologische Überlegung zur kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik, in: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik, Wiesbaden 2020, 403–419, 408.
  - 3 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, 272.
  - 4 Vgl. HENNINGSSEN, Julia / HERBST, Jan-Hendrik: Religionspädagogik, religiöse Bildung und ihre Medien in postkolonialen Konstellationen. Überblick, beispielhafte Impulse und Forschungsdesiderate, in: KNOBLOCH, Philip / DRERUP, Johannes (Hg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen: Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven, Bielefeld: Transcript Verlag 2022, 195–234, 213.
  - 5 Vgl. LIEBEL, Manfred: Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2017.
  - 6 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 95.
  - 7 SCHMIDT, Desirée: Öffentlich-mediale Bilder von Kindern und Kindheiten. Die antizipierten Bedürfnisse von Kindern im Diskurs um Social Freezing, in: KAUL, Ina / SCHMIDT, Desirée / THOLE, Werner (Hg.): Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen, Wiesbaden: Springer 2018, 173–191, 175.

kulturellen Rahmenbedingungen gelebt und mitgestaltet werden.<sup>8</sup> Durch Migration und Flucht werden die „Lebens-, Denk- und Handlungsweisen von Kindern und Jugendlichen“, die Kindheitskonzeptionen und das *doing family*<sup>9</sup> aus Ländern des Globalen Südens sichtbar und auch in den „wohlhabenden und sich als modern verstehenden Weltregionen“ präsent.<sup>10</sup>

Will (Religions-)Pädagogik sich dieser migrationsgesellschaftlichen Heterogenität stellen, muss sie sich den veränderten „Logiken des Aufwachsens“ stellen.<sup>11</sup> Dies erfordert zum einen eine tiefgehende Auseinandersetzung mit modernisierungstheoretischen Vorstellungen von Kindheit, die davon ausgehen, dass westliche Vorstellungen anderen Gesellschaften als Vorbild dienen sollten. So kolportieren bis heute beispielsweise (Religions-)Schulbücher immer noch das pauschale Bild eines rückständigen Globalen Südens, mit Kindheiten, die auf Armut und Vulnerabilität reduziert werden.<sup>12</sup> Auch im Bereich der Interreligiösen Bildung werden immer noch ausgrenzende Bilder von ‚Fremdheit‘ reproduziert, z.B. wenn Schulbücher europäischer Länder suggerieren, der Islam und das moderne Europa seien homogene, sich gegenüberstehende Entitäten.<sup>13</sup> Wenn (angehende) Lehrende für machtvoll Diskurse und Praktiken sensibilisiert werden sollen, ist es zum anderen bedeutsam, sich der Ungleichheitsdimension *Generation* zuzuwenden, der in Bezug auf gesellschaftliche Ordnungen intersektional eine vergleichbare Bedeutung zukommt wie „den Strukturkategorien Klasse, Race (bzw. ethnisch kodierte Zugehörigkeit) und Gender“.<sup>14</sup> So müssen subjektorientierte Ansätze, wie die Kinder- und Jugendtheologie, die kompetenzorientiert und dialogisch-korrelativ ausgerichtet ist, noch einmal stärker in Hinblick auf ihre Rahmenbedingungen befragt werden: Inwiefern sind innerhalb der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse überhaupt Dialoge auf Augenhöhe möglich?

---

8 Vgl. KAUL, Ina / SCHMIDT, Desirée / THOLE, Werner: Blick auf Kinder und Kindheiten Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen, in: DIES. (Hg.): Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen, Wiesbaden: Springer 2018, 1–11.

9 Vgl. JURCZYK, Karin (Hg.): Doing und Undoing Family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2020.

10 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 95.

11 LIEBEL, Manfred: Transnationale Kindheiten in postkolonialer Perspektive, in: BURZAN, Nicole (Hg.): Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018, Soziologie - Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2019, 1-10, 7, in: [https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband\\_2018/issue/view/33](https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2018/issue/view/33) [abgerufen am 29.03.2023].

12 Vgl. HENNINGSEN, Julia: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien, Paderborn: Brill Schöningh 2022.

13 Vgl. FREUDING, Janosch: Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung, Bielefeld; transcript Verlag 2022, 17.

14 HUNNER-KREISEL, Christine / MÄRZ, Stella: Intersektionalität in der Kindheits- und Jugendforschung, in: Journal of Childhood and Adolescence Research 14/2 (2019) 133–140, 133.

Im Folgenden soll zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Idealvorstellungen von Kind und Kindheit in einer fragilen Doppelrolle aus (vermeintlicher) Vulnerabilität und nicht anerkannter *Agency* angeregt werden, um diese zu dekolonisieren und der Ungleichheitsdimension *Generation* eine größere Aufmerksamkeit bei (religiösen) Bildungsprozessen zukommen zu lassen. Hierfür wird zunächst die Gleichzeitigkeit der historisch gewachsenen Dynamiken um Kindheit und Kolonialisierung nachgezeichnet. Dabei wird eine Zusammenschau vorgenommen von kolonialen Muster der Infantilisierung, die bis heute bei der Herstellung des ‚Anderen‘ in (post-)migrantischen Gesellschaften wirkmächtig sind, mit Konstruktionen von Kindheit, die Kinder in eine *Generationale Ordnung* verweisen und adultistische Gesellschaftsstrukturen hervorbringen. In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse der Darstellung wiederum an die Religionspädagogik zurückgebunden.

## 2. Generationale Ordnungen und Adulthood als Rahmenbedingungen pädagogischer Prozesse

Ausgangspunkt der Überlegungen zu Generationalen Ordnungen und Adulthood ist die Frage danach, inwiefern die an religiöser Bildung beteiligten Subjekte innerhalb der gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen schulischen Lernens überhaupt *Agency* entfalten können bzw. ob sie als Subjekte des Lernens ihr Potenzial wirklich ausschöpfen können.

Während lange Zeit Kinder als „unfinished adults“<sup>15</sup> adressiert wurden, wird in der sozialkonstruktivistischen Kindheitsforschung inzwischen auf Kinder als *kompetente Akteur\*innen* und auf deren *Agency* verwiesen.<sup>16</sup> Dabei wird Kindheit als eigenständige Phase in den Blick genommen, die nicht als „Vorstufe des Erwachsenenseins“ missverstanden werden darf, und danach gefragt, wie Kinder ihre „Welt erleben und konstruieren“.<sup>17</sup> Der Blick auf Kinder weltweit zeigt, dass sie „eigenständige und eigensinnige Kinderkulturen“ herausbilden.<sup>18</sup> Sie bringen ihre „eigene[n] Interessen und Bedürfnisse in ihren Entscheidungen, im Handeln“ im Rahmen ihrer Möglichkeiten zum Ausdruck<sup>19</sup> und gestalten und prägen die „Strukturen und Muster“ der Gesellschaft mit.<sup>20</sup> Gleichzeitig sind sie

---

15 GHEAUS, Anca: Unfinished Adults and Defective Children, in: *Journal of Ethics and Social Philosophy* 9/1 (2015) 1–22.

16 Vgl. FELDHAUS, Michael: Sammelbesprechung „New Childhood Paradigma. Ein Blick auf neuere Entwicklungen und aktuelle Fragen, in: *Soziologische Revue* 42/2 (2019) 454–466, 455.

17 EBD.

18 KAUL / SCHMIDT / THOLE 2018 [Anm. 8], 7.

19 WIHSTUTZ, Anne: Das Forschungsprojekt und sein Design, in: DIES.: *Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete*, Berlin, Toronto: Opladen 2019, 25–44, 28.

20 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 11.

durch die strukturellen Rahmenbedingungen des Aufwachsens, das soziale Umfeld (z.B. Familie, Wohnumgebung, Institutionen, Religion, Kultur) ebenso wie durch Globalisierung und technologischen Fortschritt geprägt, in „Machtbeziehungen“ eingebunden und mehr oder weniger begrenzt.<sup>21</sup> Das Konzept der „Generationalen Ordnung“ zeigt auf,<sup>22</sup> dass in westlichen Gesellschaften sehr wirkmächtig Differenzen entlang von Alterskategorien (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) hergestellt und in allen gesellschaftlichen Ordnungen verankert werden.<sup>23</sup> Alanen bezeichnet dies als „generationing“, weil *Kind-Sein* und *Erwachsen-Sein* in komplexen sozialen Prozessen hergestellt werden.<sup>24</sup> „Generationales Ordnen“ geschieht dabei sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene: Die fundamentale Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen ist in Wissensbestände, Institutionen, materielle Erzeugnisse und Praktiken eingeschrieben.<sup>25</sup> *Adulthood* kann somit als die „erste erlebte Diskriminierungsform“ gesehen werden, da Kinder fast täglich durch Erwachsene oder ältere Kinder Diskriminierungen aufgrund ihres Alters erleben.<sup>26</sup> Obwohl Kinder beispielsweise während der Corona-Pandemie in einem erheblichen Maße von Eindämmungsmaßnahmen betroffen waren, gleichzeitig aber auch zur Bewältigung der Pandemie beitrugen, indem sie z.B. Care-Arbeit leisteten, um den Eltern das Arbeiten im Homeoffice zu ermöglichen,<sup>27</sup> wurden ihre Perspektiven und Interessen bei den Schutz- und Eindämmungsmaßnahmen weder berücksichtigt noch gehört.<sup>28</sup> Auch wenn Kindern eigene Rechte zuteilwerden, bedeutet dies also nicht, dass sie diese zwangsläufig wirkungsvoll im eigenen Interesse nutzen können.<sup>29</sup>

Eine postkoloniale Perspektive auf Kindheit zeigt, dass diese Konzeptionen von Kindheit als Unmündigkeit und Sein-im-Werden sowie auch das Ideal einer lange behüteten Kindheit in ihrer Genese eng mit „dem Prozess der Kolonialisierung verwoben“ sind.<sup>30</sup> Sie entstanden in Wechselwirkung zur Konstruktion des kolo-

21 WIHSTUTZ 2019 [Anm. 19], 27.

22 ECKERMANN, Torsten / HEINZEL, Friederike: Kindheitsforschung. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, in: KLEEBERG-NIEPAGE, Andrea / RADEMACHER, Sandra (Hg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. Interdisziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte, Wiesbaden: Springer 2018, 251–272, 259–260.

23 Vgl. FELDHAUS 2019 [Anm. 16], 455.

24 ALANEN, Leena: Childhood as a generational condition. Children’s daily lives in a central Finland town, in: ALANEN, Leena / MAYALL, Berry (Hg.): Conceptualising Child-Adult Relations, London: Routledge 2001, 129–144, 129.

25 ECKERMANN / HEINZEL 2018 [Anm. 22], 259–260.

26 RICHTER, Sandra: Adulthood: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz, in: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_richter\\_2013.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf) [abgerufen am 29.03.2023].

27 Vgl. ROHDE-ABUBA, Caterina / KONZ, Britta: Kinder in Deutschland und Ghana (2022). Folgen der Corona-Krise. World Vision Studie 27–33, in: [http://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World\\_Vision\\_informieren\\_institut\\_5.Kinderstudie.pdf](http://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World_Vision_informieren_institut_5.Kinderstudie.pdf) [abgerufen am 29.03.2023].

28 Vgl. LIEBEL, Manfred / MEADE, Philip: Adulthood. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder – eine kritische Einführung, Berlin: Bertz und Fischer 2023, 13.

29 Vgl. EBD., 44.

30 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 11.

nialen ‚Anderen‘ mittels Infantilisierung. Dies fordert dazu heraus, sich noch einmal genauer mit den historisch gewachsenen Machtverhältnissen zu beschäftigen, die das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern regulieren.

## 2.1 Kindheitskonstruktionen und die Infantilisierung des kolonialen ‚Anderen‘

Die heute im Globalen Norden dominierenden Vorstellungen von Kindheit als Sein-im-Werden und das Ideal einer lange behüteten Kindheit bildeten sich zeitgleich zum Kolonialismus heraus und wurzeln in denselben Ideologien, sodass man von zwei Seiten einer Medaille sprechen kann:<sup>31</sup> Auf der einen Seite zeigen Postkoloniale Theorien<sup>32</sup> auf, dass die Kolonialisierung mit epistemischer Gewalt vorangetrieben und legitimiert wurde. Dabei bildete die Infantilisierung des kolonialen ‚Anderen‘ die Grundlage „für die Herabwürdigung der Menschen jedweden Alters“<sup>33</sup>. Mithilfe der Gleichsetzung mit Kindern wurden die Kolonisierten zu unreifen, „im Stadium der Kindheit verharrende[n] Wesen“ erklärt,<sup>34</sup> die Unterwerfung und Entmündigung als „Vormundschaft“, „Fürsorge“, „Hilfestellung“ und „Bildungsprojekt“ legitimiert.<sup>35</sup> Allerdings blieb das Erreichen von Mündigkeit und Selbstbestimmung stets in der Zukunft verankert, sodass den kolonialen ‚Anderen‘ dauerhaft das Recht verwehrt werden konnte, eigenständig über die Ressourcen zu bestimmen.<sup>36</sup> Es ist bezeichnend, dass bereits bei der als ‚Entdeckung‘ ausgewiesenen Eroberung des später Amerika genannten Kontinents auf die Metapher des Kindes zurückgegriffen wurde, um die indigene Bevölkerung zu beschreiben.<sup>37</sup> Dies führt zur anderen Seite der Medaille: Parallel zur ‚Entdeckung‘ und Eroberung der außereuropäischen Welt entwickelte sich seit dem 16. Jahrhundert (im Kontext der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft und des nationalen Entwicklungsstaates in Europa) das Konzept „einer vom Erwachsenenleben getrennten, von produktiven Aufgaben ‚freigesetzten‘, aber auch ins gesellschaftliche Abseits verwiesenen Kindheit“.<sup>38</sup> Durch Rückgriff auf dieselben Ideologien wurden die kolonialen ‚Anderen‘ des Globalen Südens, aber auch die Kinder des Globalen Nordens zu Objekten entmündigender Fürsorge. In Theorien namhafter Pädagogen finden sich auffallende Parallelen zwischen der Beschreibung von Kindern bzw. Kindheit und der des kolonialen ‚Anderen‘ bzw. der Kolo-

31 Vgl. FINN, Matt / McEWAN, Cheryl: Left in the Waiting Room of History? Provincializing the European Child, in: *Interventions* 17/1 (2015) 113–134, 114.

32 Der Plural kennzeichnet die Pluralität der Lesarten innerhalb des internationalen und interdisziplinären Theoriefeldes.

33 LIEBEL 2019 [Anm. 11], 2.

34 EBD.

35 FINN / McEWAN 2015 [Anm. 31], 116.

36 Vgl. EBD.

37 Vgl. LIEBEL 2019 [Anm. 11], 2.

38 EBD.

nien. Während die Kolonien zu *unzivilisierten Territorien* erkoren wurden, die als *tabula rasa* neu gestaltet und zivilisiert werden müssen, finden sich auch in der Pädagogik Ansätze der Beschreibungen von Kindheit als *tabula rasa*. So stellte beispielsweise John Locke 1690 das Kind als *unbeschriebenes Blatt* dar, das von Eltern und Schulmeistern angeleitet werden muss.<sup>39</sup> Auch zwischen der Idealisierung des *edlen Wilden* und seiner noch *unberührten Natur* und der Idealisierung des Kindes und der Kindheit, die gleichermaßen als unberührter Naturzustand beschrieben wurde, gibt es auffallende Parallelen.<sup>40</sup> Rousseau beschrieb 1762 das Kind als „reine Natur“, das erst „durch die Zivilisation verdorben wird“, und nahm damit bedeutenden Einfluss auf die Pädagogik.<sup>41</sup>

Die ökonomische Ausbeutung der Kolonien schuf zudem die Voraussetzungen für die Herausbildung einer materiell gesichert lebenden Gesellschaftsschicht in den sogenannten „Mutterländern“.<sup>42</sup> Es gab nun eine im verhältnismäßigen Wohlstand lebende bürgerliche Gesellschaftsschicht, die es sich leisten konnte, Kinder vom Erwerbsleben auszuschließen, ihnen eine spezifische „Hege und Pflege“ zukommen und sie „spielerisch“ die Welt erkunden zu lassen.<sup>43</sup> Kindheit wurde im Zuge dessen als eine von der Welt der Erwachsenen unterschiedene Phase, als Sein-im-Werden entworfen, das in spezifischen Räumen, mit spezifischen Spielzeugen, Büchern und entsprechender pädagogischer Begleitung zur Entfaltung gebracht werden sollte.

Cannella und Viruru sprechen von der modernen Kindheit als „form of colonization, that attempts to construct subjects [...] of / for the Empire“.<sup>44</sup> Sie ist durch das binäre Denken in Dichotomien „gut und schlecht, höher und niedriger, richtig und falsch, normal und anormal oder zivilisiert und wild“<sup>45</sup> gekennzeichnet. Sowohl das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern als auch jenes zwischen Kolonialherren und Kolonisierten wurde als Machtverhältnis gestaltet, das „auf dem Vorrecht des Stärkeren basiert“ und sich in einer „Mischung von Unterwerfung und Erziehung“ institutionalisiert.<sup>46</sup> Im dichotomen Gegenüber zum Kind wurde die Überlegenheit des Erwachsenen konstruiert und seine Vorherr-

---

39 Vgl. LIEBEL 2019 [Anm. 11], 2.

40 Vgl. EBD.

41 EBD.

42 EBD.

43 EBD.

44 CANNELLA, Gaile S. / VIRURU, Radhika: *Childhood and Postcolonization. Power, Education, and Contemporary Practice*, New York: Routledge 2004, 85.

45 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 114.

46 EBD.

schaft und das Recht auf die Ausübung erzieherischer Maßnahmen legitimiert.<sup>47</sup> Kinder wurden observiert, ihre Entwicklung erforscht und dokumentiert und die „Erwachsenen-Kind-Dichotomie“ wissenschaftlich untermauert und objektiviert.<sup>48</sup> „In the name of protection“, so Cannella und Viruru, „they are given no privacy“.<sup>49</sup>

Gayatri Spivak machte mit ihrer berühmten Frage „Can the subaltern speak?“ darauf aufmerksam, dass Subalterne sich, wenn, dann stets nur in der Sprache der Herrschenden Gehör verschaffen können. Auch für Kinder muss die Frage gestellt werden, wie sie sich Gehör verschaffen können. Wie die kolonialen ‚Anderen‘ wurden auch sie dazu gezwungen, „sich mit den Augen derer zu sehen, die über sie Macht haben, und es wurde ihnen nicht gestattet, die Hierarchien der Beaufsichtigung, der Beurteilung und der Eingriffe in ihr Leben zurückzuweisen“.<sup>50</sup> Die Herstellung von Kindheit kann deshalb als ein koloniales und imperiales „Gesellschaftsprojekt der Moderne“<sup>51</sup> beschrieben werden, das mithilfe der Kernfamilie, vor allem aber durch Institutionen ausgestaltet wurde.<sup>52</sup> Die sich seit dem 17. Jahrhundert herausbildende *Familien- und Schulkindheit* war gleichermaßen Produkt und Prozess im Kontext sich sozial vollziehender Emanzipation und Reproduktion des Bürgertums sowie aufklärerischer Vervollkommnung von Kindheit als Seinszustand.<sup>53</sup> Es kann also als „Merkmal des neuzeitlichen europäischen Kindheitsprojekts“<sup>54</sup> beschrieben werden, dass die Kindheit als „Vorstadium des Erwachsenseins“<sup>55</sup> und „Erziehungskindheit“<sup>56</sup> entworfen wurde. Die Generationalen Ordnungen schrieben sich in die Tiefenstrukturen der westlichen Gesellschaften ein, mit der Vorstellung, dass Mündigkeit schrittweise durch die Anleitung von Erwachsenen erworben wird. Damit sollen nicht sämtliche Bemühungen der Pädagogik, Kindern Schutz und Fürsorge zukommen zu lassen und sie aus entwürdigenden Arbeitsverhältnissen zu befreien, diskreditiert werden. Vielmehr soll das Augenmerk auf eine mit Kindheitsvorstellungen

---

47 Vgl. EBD.

48 EBD., 115.

49 CANNELLA / VIRURU 2004 [Anm. 44], 109.

50 LIEBEL, Manfred: Kinder ohne Kindheit? Plädoyer für die Dekolonisierung der Kindheitsforschung und Kinderrechtspraxis, in: KNOBLOCH, Phillip / DRERUP, Johannes (Hg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven, Bielefeld: transcript 2022, 139–175, 139.

51 HENGST, Heinz / ZEIHNER, Helga: Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung, in: DIES. (Hg.): Kindheit soziologisch, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005, 9–23, 9.

52 Vgl. LIEBEL 2019 [Anm. 11], 1.

53 Vgl. HONIG, Michael-Sebastien: Kindheiten, in: SCHERR, Albert (Hg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe, Wiesbaden: Springer 2006, 143–148, 144.

54 LIEBEL 2019 [Anm. 11], 2.

55 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 98.

56 KAUL / SCHMIDT / THOLE 2018 [Anm. 8], 1.

einhergehende Entmündigung gelenkt werden, die sich in Gesellschaftsstrukturen eingeschrieben hat. Auch wenn Pädagogik den Anspruch verfolgt, zur Mündigkeit zu erziehen,<sup>57</sup> sind aufgrund der adultistischen Rahmenbedingungen pädagogischer Prozesse stets Dynamiken wirkmächtig, die auf ein Einfügen der Kinder in die bestehende Ordnung gerichtet sind.

Daneben existiert seit dem Bürgertum des 17. und 18. Jahrhunderts die romantisierte Vorstellung des Kindes als *authentisch* und *natürlich* im Gegensatz zum durch Zivilisation verdorbenen Erwachsenen.<sup>58</sup> Baader führt in ihrer Auseinandersetzung mit den romantischen Idealen des Kindes und der Kindheit und ihrem Einfluss auf die Pädagogik sehr eindrücklich vor Augen, dass die Romantisierung von Kindheit im Gegenüber zur materialistischen Arbeitswelt entworfen wurde.<sup>59</sup> Insofern Kinderarbeit abgeschafft wurde, bildeten Kinder wie die bürgerliche Ehefrau das „konstitutive Außen“ zur Wirtschaftswelt.<sup>60</sup> „Noch unberührt von den Verwicklungen dieser Welt werden Kinder wesentlich mit Unschuld und – ähnlich wie die Frauen – mit Einheit und Ganzheit assoziiert. Ihre Existenzweise wurde dem an der Zerrissenheit in der bürgerlichen Gesellschaft Leidenden als ein ‚Anderes‘ gegenübergestellt.“<sup>61</sup> Diese Vorstellung eröffnet jedoch keine gleichberechtigten Handlungsräume für Kinder, da sie aufgeladen ist mit den Sehnsüchten und Projektionen der Ideale der Erwachsenen. Die Idealvorstellungen einer separaten Kinderwelt verließen im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert „die Ebene des Elitendiskurses“ und wurden „zu einem in der westlichen Welt allgemein akzeptierten ‚Wissen‘“. <sup>62</sup> Im Zuge der Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit, von Arbeit und Häuslichkeit, der Idealisierung der Kleinfamilie mit „nicht-Erwerbsarbeit-nachgehender“ Ehefrau geriet die Vorstellung einer behüteten, *glücklichen* Kindheit „zum Selbstdarstellungsprojekt des aufstrebenden Bürgertums“. <sup>63</sup> In Abgrenzung vom Adel und dem Proletariat mit seinen ungebildet, vernachlässigt und verroht gezeichneten *Schmuddelkindern*, machte es sich das Bürgertum zur Aufgabe, über die eigenen Kinder hinaus den Kindern der ganzen

---

57 Dies wird auch kritisch gegen die These der Kolonialisierung von Kindheit angeführt, vgl. LIEBEL 2017 [Anm. 5], 115.

58 Vgl. BAADER, Meike Sophia: Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld, Neuwied / Kriftel / Berlin: Luchterland Verlag 1996.

59 Vgl. EBD.

60 BUCHNER, Tobias / PFAHL, Lisa / TRAEUE, Boris: Zur Kritik der Fähigkeiten. Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner\_innen, in: Zeitschrift für Inklusion 9/2 (2015).

61 BAADER 1996 [Anm. 58], 7.

62 WINKLER, Martina: Eine Geschichte der Kindheit. Die Schutzbefohlenen (2017), in: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/die-schutzbefohlenen-5254705.html> [abgerufen am 29.03.2023].

63 EBD.

Nation eine *richtige*, d.h. den bürgerlichen Normen und Werten entsprechende Erziehung zu gewährleisten.<sup>64</sup>

## 2.2 Das Ideal der behüteten Kindheit

Es sind diese Ideale einer „behüteten Kindheit“ und des „unschuldigen Kindes“, die zu Unsicherheiten bei (angehenden) Religionslehrer\*innen führen, nämlich u.a. dahingehend, ob Themen wie ‚Tod‘ oder ‚schwierige Bibeltexte‘ wie Kain und Abel schon für Kinder geeignet sind<sup>65</sup> und wie sich Lebensweltbezüge herstellen lassen, die Erfahrungen von Kindern einbindet, die nicht den Vorstellungen einer behüteten Kindheit entsprechen.

Auch wenn die Konzeption einer von der Erwachsenenwelt „strikt unterschieden und getrennten“ Kindheitsphase die Intention verfolgen kann, „dem Kind ‚eigene Räume‘ zur Verfügung zu stellen und sie zu beschützen, geht das ‚Privileg‘ der Schonung und des Schutzes „auf Kosten der Selbstständigkeit, und die Anerkennung der Besonderheit oder Differenz verkehrt sich in Ungleichheit“.<sup>66</sup> Eine *gute Kindheit* wird dabei daran gemessen, dass das Kind unbelastet und behütet aufwächst, sich spielerisch entfaltet, Schritt für Schritt in die Welt der Erwachsenen hineinwachsen kann und dabei von diesen begleitet wird. Im Umkehrschluss werden Kindheiten, die diesem Konzept nicht entsprechen, als prekär wahrgenommen und „Herausforderungen des Aufwachsens, die in bestimmten sozialen Milieus vermehrt anzutreffen sind“, dem Verantwortungsbereich der Eltern zugeschoben und als deren „Fehlleistung“ interpretiert.<sup>67</sup> Die Befürchtung, dass jegliche Form der Abweichung vom Ideal der *lange behüteten Kindheit* negative Konsequenzen hervorbringt, lässt Kinder zu „Objekten der Besorgtheit“ werden, was vor allem entlang sozioökonomischer Differenz konstruiert wird.<sup>68</sup> Die spezifische Vulnerabilität, die in der Zugehörigkeit zur Gruppe der Kinder aufgrund der Generationalen Ordnung angelegt ist, verschärft sich in Intersektion mit anderen Strukturkategorien<sup>69</sup> und bringt eine einzigartige Interdependenz von Verletzlichkeit und Handlungsfähigkeit hervor. Kinder mit Behinderung oder Migrations- und

---

64 Vgl. Ebd.

65 FRICKE, Michael: ›Schwierige‹ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen: V&R Unipress 2005.

66 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 117.

67 SIMON, Stephanie: Belastete Kindheit – belastete Kinder? Kindheitskonstruktionen im Kontext prekären Aufwachsens, in: KAUL, Ina / SCHMIDT, Desirée / THOLE, Werner (Hg.): Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen, Wiesbaden: Springer 2018, 13–32, 29.

68 BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris: Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke. Eine generationale Perspektive, in: BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris / MIERENDORF, Johanna / LANGE, Andreas (Hg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe, Wiesbaden: VS 2010, 17–41, 25.

69 Vgl. BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris: Generationale Perspektive und Intersektionalität, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 14/2 (2019) 155–167, 158.

Fluchterfahrungen stellen „gängige Normalitätsvorstellungen und Normalisierungspraxen“ in Bezug auf die vermeintliche Homogenität der Schüler\*innenschaft infrage.<sup>70</sup> Sie werden als höchst vulnerable Kinder wahrgenommen und nicht selten zu Objekten einer paternalistischen Pädagogik, die ihnen das Recht auf Mitsprache abspricht.<sup>71</sup>

### 2.3 ‚Westernization of childhood‘

In postmigrantischen Gesellschaften treffen unterschiedliche Kindheitskonzeptionen aufeinander, die auch für den Religionsunterricht relevant werden, da die interkulturelle und interreligiöse Vielfalt der Schüler\*innen auch in Intersektionen mit Kindheitskonzeptionen wahrzunehmen ist. Hier können auch andere Wege als der westliche Weg des *doing family* berücksichtigt werden bzw. kann es als Chance begriffen werden, verhärtete westliche Strukturen von Adultismus und Sichtweisen auf Kindheit anzufordern bzw. didaktisch aufzugreifen. Das westliche Ideal einer *behüteten Kindheit* hat im Sinne einer „westernization of childhood“<sup>72</sup> globale Wirkmächtigkeit erhalten,<sup>73</sup> sodass Kinder aus Ländern des Globalen Südens immer noch oft als „hilflose und bedürftige Opfer in außergewöhnlichen Umständen“<sup>74</sup> oder *Kinder ohne Kindheit* wahrgenommen werden. Beispielweise werden bei humanitären Appellen und in Entwicklungsdiskursen häufig Bilder von *leidenden Kindern* verwendet und ihre *Agency*, bzw. ihre „Vulnerability“<sup>75</sup> d.h. die Fähigkeit, unter widrigen Lebensbedingungen Handlungsfähigkeit zu generieren, ausgeblendet. Die pauschalen Bilder suggerieren, dass Kinder weltweit dieselben Eigenschaften und Bedürfnisse haben.<sup>76</sup> Auch in (Religions-) Schulbüchern finden sich Bilder scheinbar universal geltender Kindheitsbeschreibungen (*Wir Kinder*) und defizitorientierte Beschreibungen der Länder des Globalen Südens.<sup>77</sup> Hierbei werden die verursachenden neokolonialen Ausbeu-

- 
- 70 LEIPRECHT, Rudolf / STEINBACH, Anja: Einleitung: Schule in der Migrationsgesellschaft, in: DIES. (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 1, Schwalbach / Taunus: debus pädagogik 2015 (= Grundlagen – Differenzlinien – Fachdidaktiken 1)
- 71 Vgl. KONZ, Britta / SEEBACH, Leonie: Schlussfolgerungen für religiöse Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft, in: KONZ, Britta / ROHDE-ABUBA, Caterina: Flucht und Religion. Religiöse Verortungen und Deutungsprozesse von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2022, 143–154, 145–146.
- 72 ANDRESEN, Sabine / NEUMANN, Sascha: Die 4. World Vision Kinderstudie: Konzeptionelle Rahmung und thematischer Überblick, in: Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2018, 35–53, 53.
- 73 Vgl. JOOS, Magdalena u.a.: ‚Gute Kindheit‘ als Gegenstand der Forschung. Wohlbefinden, Kindeswohl und ungleiche Kindheiten, in: DIES. (Hg.): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit, Weinheim / Basel: Juventa 2018, 7–27, 9.
- 74 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 11, 12.
- 75 KONZ, Britta: Gott macht mich mutig. Religiöse Selbst- und Weltdeutungen von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Fluchterfahrungen, in: DIES. / ROHDE-ABUBA, Caterina (Hg.): Flucht und Religion. Religiöse Verortungen und Deutungsprozesse von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2022, 53–90, 56–62.
- 76 Vgl. FINN / McEWAN 2015 [Anm. 31], 128–129.
- 77 Vgl. 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; HENNINGSEN 2022 [Anm. 12].

tungsverhältnisse vernachlässigt, es wird aber auch verschleiert, dass die gezeichneten Bilder eher der Konstruktion einer westlichen Überlegenheit dienen, als dass sie „Kindheiten und Jugend [...] begreifen, die sich vor allem im Globalen Süden abzeichnen“.<sup>78</sup>

Während neuere Kindheits-, Entwicklungs- und Familienstudien zunehmend die Stimmen von Kindern einbeziehen, werden in der Wissensproduktion immer noch vorwiegend die Perspektiven *westlicher Kulturen* berücksichtigt.<sup>79</sup> Westliche Akteur\*innen erheben dabei den „Expertenanspruch auf Kindheit“, auch wenn in manchen Staaten „die gesellschaftlichen Voraussetzungen“ einer Generationalen Ordnung nach westlichem Vorbild gar nicht gegeben sind.<sup>80</sup>

In Schulklassen von Migrationsgesellschaften können jedoch unterschiedliche Konzeptionen von Kindheit aufeinandertreffen. In vielen außereuropäischen Ländern wird das generationale Verhältnis nicht „in Form einer Differenz oder Trennung“ institutionalisiert und rechtlich geregelt sowie Partizipation nach „chronologischem Lebensalter“ reguliert, sondern eher als „geteilte[s] Miteinander“ entworfen, „das verschiedene Arten von (Mit-)Verantwortung einschließen kann“.<sup>81</sup> Liebel bezeichnet die *Agency*, das Handlungsvermögen und die Praxisformen von Kindern des Globalen Südens als „Materialisierung geteilter Verantwortung“, als „Bestreben, mit anderen Menschen, die sich in einer ähnlichen sozialen Lage befinden und ähnliche Probleme zu bewältigen haben, den sozialen Raum als einen Ort zu re-konstituieren, in dem die gemeinsamen Interessen zur Geltung kommen können“.<sup>82</sup> Wird Kindheit nicht allein unter dem Paradigma des *Werdens* beurteilt, zeigt sich, dass die Fähigkeiten, die für die Bewältigung wichtiger Aufgaben notwendig sind, „bei jüngeren Menschen nicht notwendiger Weise geringer sein [müssen] als bei älteren, die als Erwachsene gelten“.<sup>83</sup>

Twum-Danso Imoh und Okyere heben hervor, dass die Diskurse über die Beteiligung von Kindern eben auch Kinder zu Wort kommen lassen müssen und insbesondere auch die Meinungen oder Stimmen *unangepasster* Kinder und Jugendlicher zur Kenntnis nehmen müssen und jener aus verarmten und marginalisierten Gemeinschaften.<sup>84</sup> In ihrer qualitativ-empirischen Studie über Kinder in Ghana

---

78 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 95.

79 Vgl. HOSNY, Nadine u.a.: Children's Narratives of Family Life in Ghana. A Cultural Lens via Story Stems, in: *Journal of Child and Family Studies* 29 (2020) 3521–3535, 3521.

80 BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris: *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2011, 235.

81 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 117.

82 EBD., 39.

83 EBD., 117.

84 Vgl. EBD.

und Nigeria zeigen sie, dass diese eine vom vorherrschenden Diskurs abweichende Auffassung von Partizipation vertraten. Im Gegensatz zu den Intentionen der Entwicklungsarbeit, Kinder aus Arbeitsverhältnissen zu befreien, äußerten die Kinder armer Familien, dass es ihnen wichtig sei, Geld zu verdienen, um zum Unterhalt der Familie beizutragen oder für sich selbst zu sorgen. Sie vertraten das in ihrem kulturellen Bezugssystem gepflegte Prinzip der gegenseitigen Abhängigkeit und Unterstützung von Familienmitgliedern, das unabhängig vom Alter gilt und seit Langem die Grundlage der sozialen Strukturen und der sozialen Beziehungen in Ghana und Nigeria bildet.<sup>85</sup> Diese Erkenntnisse sind keinesfalls singuläre Phänomene und bilden sich auch in weiteren Studien mit Kindern und Jugendlichen im Globalen Süden ab. So konnte gezeigt werden, dass diese „maßgebliche Akteure sozialer Bewegungen sind, die darauf drängen, den Prozess der Entkolonialisierung weiterzuführen“.<sup>86</sup> Sie erleben sich als „Teil der Gesellschaft, die sie zu beeinflussen versuchen“ und verkörpern „Konfigurationen von Kindheit (und Jugend), die über das europäisch-bürgerliche Muster einer Lebensphase des ‚Noch nicht‘ hinausweisen“.<sup>87</sup> Beispielsweise argumentieren selbstorganisierte Gruppen arbeitender Kinder in Bolivien und Peru, dass sie selbst bestimmen wollen, welche Formen der Partizipation sie sich wünschen.<sup>88</sup> Sie beschreiben Partizipation als eine tiefere Integration der Kinder in das Gefüge und die Entscheidungssphären der sozialen, politischen und wirtschaftlichen Kontexte.<sup>89</sup> Gleichzeitig sind Kinder im Globalen Süden den Folgen neokolonialer Machtverhältnisse, „vermeidbarer Not, Gewalt, Krankheiten und Zwängen ausgesetzt [...], die ihre Menschenwürde verletzen und ihre bestmögliche Entwicklung verhindern“, während überall auf der Welt ideologische oder religiöse Legitimierungen herangezogen werden, um „den moralischen und rechtlichen Anspruch der Kinder auf die Anerkennung ihrer Subjektivität, die Wahrung ihrer Menschenwürde und die Mitwirkung an den sie betreffenden Maßnahmen und Entscheidungen“ auszuhebeln.<sup>90</sup>

---

85 Vgl. EBD., 2.

86 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 107.

87 EBD., 108.

88 Vgl. TWUM-DANSO IMOH, Afua / OKYERE, Samuel: Towards a more holistic understanding of child participation. Foregrounding the experiences of children in Ghana and Nigeria, in: Children and Youth Services Review 122 (2020) 3.

89 Vgl. EBD.

90 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 261.

## 2.4 Unterwerfung, Komplizenschaft und Habitus der Überlebenskunst

Können im Religionsunterricht nun überhaupt Möglichkeitsräume für die Aushandlung von Subjektpositionen eröffnet werden, die der (post-)migrantischen Realität pluraler Kindheitserfahrungen und -konzeptionen Rechnung tragen?

Ausgehend von ihrer Beobachtung, dass sich die Generationale Ordnung nahezu lückenlos in die Gesellschaft eingeschrieben hat, fragt Bühler-Niederberger, inwiefern Kinder überhaupt eine *Akteur\*innenschaft* ergreifen können. Sie beschreibt, wie diese in der beständigen Herstellung der Generationalen Ordnung kooperieren, sich gar unterwerfen müssen und eine „kompetente Gefügigkeit“ erlernen, die sie in Rückgriff auf Bourdieu als „Komplizenschaft“ bezeichnet.<sup>91</sup>

In Reaktion auf diese Diskriminierung, permanente Unterweisung und Beobachtung durch Ältere lernen Kinder, sich einzufügen. Sie kennen, so Bühler-Niederberger, zum Beispiel die schulische Ordnung und ihre Handlungsbeiträge zielen überwiegend auf deren Herstellung.<sup>92</sup> „Sich lieb Kind machen“ impliziert dabei die Übernahme der zugedachten Rolle und das „Empfinden von ‚Zufriedenheit‘“ im angestrebten Arrangement,<sup>93</sup> sodass sich Kinder beispielsweise dafür engagieren, die von den Erwachsenen gesetzten Regeln in der Gruppe durchzusetzen, oder versuchen, die Regeln neuer Lehrer\*innen zu ermitteln, um diesen entsprechen zu können.<sup>94</sup> Kinder sind imstande, die „Vor- und Nachteile und Anforderungen bestimmter sozialer Situationen“ wahrzunehmen, sie lassen Präferenzen erkennen, nehmen Grenzen wahr und kritisieren diese auch.<sup>95</sup> Jedoch fügen sie sich, so Bühler-Niederberger, „in die Verteilung von Pflichten, Ressourcen und in die Zuschreibung von Eigenschaften und Bedürfnissen an je definierte Alterskategorien mehr oder weniger reibungslos“<sup>96</sup> ein, weil sie von Beginn an in die Generationale Ordnung hineinsozialisiert werden. Auch wenn es pädagogische Versuche und Beispiele stärkerer Partizipation gibt, ist nach Ansicht von Bühler-Niederberger die „Bedeutungslosigkeit der Kinder für die Bewältigung des Alltags“ ein Grund, warum „die reale Akteurschaft der Kinder eingeschränkt bleibt“.<sup>97</sup> Seukwa spricht in Hinsicht auf die Partizipationsversuche von Jugend-

---

91 BÜHLER-NIEDERBERGER 2011 [Anm. 80], 238.

92 BÜHLER-NIEDERBERGER 2011 [Anm. 80], 242.

93 EBD., 238.

94 Vgl. EBD., 242.

95 EBD., 238.

96 BÜHLER-NIEDERBERGER 2011 [Anm. 80], 238.

97 EBD., 244.

lichen mit Fluchterfahrungen von einem „Habitus der Überlebenskunst“<sup>98</sup>. Damit sind Strategien von Jugendlichen aus afrikanischen Ländern gemeint, innerhalb der starren Strukturen des deutschen Systems auf einen günstigen Moment zu warten, in dem sich eine gewisse Möglichkeit des Handelns eröffnet.

Laut Bühler-Niederberger gibt es Möglichkeiten der Akteur\*innenschaft nur in „Zeiten des Umbruchs“, wenn eine „Intersektion multipler Kontexte“ eine kritische Haltung gegenüber eingeübten Regeln und Generationalen Ordnungen ermöglicht,<sup>99</sup> was für Kinder in westlichen Gesellschaften nicht zutrifft. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Generationale Ordnung aktuell noch so lückenlos ist oder nicht infolge von Migration wie auch anderen Transformationsprozessen auch in westlichen Gesellschaften an Wirkmächtigkeit eingebüßt hat. Zum einen leben Kinder weltweit nicht „nur in den separaten Welten [...], die das bürgerliche Kindheitskonzept für sie vorsieht“.<sup>100</sup> Das Konzept der behüteten Kindheit setzt separate Kinderwelten voraus, mit spezifischer Literatur und Spielzeug. Infolge der Entwicklung der Kommunikationstechnologien, die Kinder „meist kompetent für sich nutzen“, haben sie in einem immer früheren Alter Zugang zu Wissenskulturen, aber auch zu Räumen, die ihnen verschlossen bleiben sollten.<sup>101</sup> Sie machen also Erfahrungen „jenseits der für sie vorgesehenen pädagogischen Räume“ und gestalten diese durchaus mit (z.B. auf Plattformen wie Instagram, TikTok etc.).<sup>102</sup> Zum anderen gibt es bei der Übernahme von Werten, Traditionen und Kulturen immer Momente der Transformation. Bhabha hat mit seinem Konzept der *Hybridität* auf die subversiven Strategien und subalternen Handlungsspielräume (wie bspw. Widerstandskulturen) der kolonialen ‚Anderen‘ verwiesen und sehr eindrücklich gezeigt, dass die Durchsetzung der Ordnung niemals ohne Modifikationen verlief, da es immer Prozesse der Anverwandlung, des adaptiven Nachahmens (*Mimikry*) gibt, bei denen Modifikationen und Transformationen vorgenommen werden, sodass hybride Zwischenräume und Widerstandskulturen entstehen.<sup>103</sup>

Nicht zuletzt ist das Konzept der „behüteten Kindheit“ schon immer eine Ideal-konstruktion gewesen, die Kinder ‚übersieht‘, die selbständig agieren, für Eltern und/oder Geschwister sorgen. Familie ist ein dynamisches Geschehen, an dem

---

98 SEUKWA, Louis Henri: Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien, Münster: Waxmann 2006.

99 BÜHLER-NIEDERBERGER 2011 [Anm. 80], 253.

100 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 28.

101 EBD.

102 EBD.

103 Vgl. CASTRO VARELA, María do Mar / DHAWAN, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Stuttgart: utb 2020, 229–295.

auch Kinder teilhaben (*doing family*), beispielsweise indem sie Verantwortung übernehmen, Ratschläge oder Veränderungsimpulse geben, aber auch z.B. im Kontext von Migration für ihre Eltern übersetzen oder bei Verwaltungsvorgängen in der Umgebungssprache helfen.

### 3. Fazit und Ausblick: Kritische Anfragen an religiöse Bildungsprozesse und schulische Lernkulturen

Im vorliegenden Beitrag konnte gezeigt werden, dass der Zugehörigkeit zur generationalen Gruppe der Kinder eine prinzipielle Vulnerabilität inhärent ist, die Kindern zugeschrieben wird und die sich in der Intersektion mit anderen Dimensionen der Ungleichheit verstärkt. Dazu gehören ein begrenztes Mitspracherecht sowie „strukturell und diskursiv ungleich angelegte Handlungsmöglichkeiten“<sup>104</sup> und die generelle Frage nach der Repräsentation in diesen Kontexten. Um diese Dynamiken aufzubrechen, braucht es neue Möglichkeiten, um mit, für und über Kinder und ihre Belange in Bildungszusammenhängen sprechen zu können. Ein Ansatz hierfür ist eine Neuausrichtung auf subjektorientiertes Lernen und konstruktivistische Zugänge, die beispielsweise religionspädagogischen Ansätzen, wie dem Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, zugrunde liegen. Subjektorientierung ist ein erster Schritt dahin, sich bewusst zu machen, dass gelingende Unterrichtsprozesse Co-Konstruktionsleistungen von Schüler\*innen und Lehrer\*innen sind und Schüler\*innen nicht als Objekte, sondern Subjekte des Unterrichts verstanden werden sollten. In diesem Sinne regt Freudenberger-Lötz für das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen im Anschluss an Mendels Anregungen zu einem moderaten pädagogischen bzw. sozialen Konstruktivismus an, Schüler\*innen als eigenständige Konstrukteur\*innen ihrer Wirklichkeit ernst zu nehmen, dabei die Lebenswirklichkeit aber „nicht nur als individuell konstruierte Wirklichkeit“ aufzufassen.<sup>105</sup> Ebenso wird dem Theologisieren ein Theologieverständnis zugrunde gelegt, das zu einer „unbedingten Auseinandersetzung mit den vielfältigen Wirklichkeiten des Lebens bereit sein“ sollte.<sup>106</sup> Mit Bezug auf Ebeling hebt Schlag hervor, dass es in der Theologie „um Existenz und Essenz, geschichtliche Fragehinsicht, Erwartung der Kreatur, Zukünftigkeit“ gehe.<sup>107</sup> Sie könne hierbei als eine „suchende Haltung und Annäherung an das“ verstanden werden, „was den Menschen in seiner ganzen Existenz und mit sei-

104 HUNNER-KREISEL / MÄRZ, 2019 [Anm. 14], 133.

105 FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart: Calwer 2007, 56.

106 SCHLAG, Thomas: Von welcher Theologie sprechen wir eigentlich, wenn wir von Jugendtheologie reden?, in: SCHLAG, Thomas / FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra / KRAFT, Friedhelm (Hg.): „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut.“ Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Stuttgart: Calwer 2013, 9–23, 17.

107 EBD., 10.

nem ganzen Leben betrifft“.<sup>108</sup> Gerade die Adoleszenz eignet sich dafür, „Theologie als eine wissenschaftliche Disziplin zu präsentieren, die Zweifel und offene Fragen als ihren integralen Bestandteil ansieht“.<sup>109</sup>

Die genannten Dynamiken um Kindheitskonstruktionen erfordern eine noch tiefergehende Reflexion der strukturellen Rahmenbedingungen von theologischen Diskursen mit Kindern: Wenn Kinder durch die Generationalen Ordnungen in eklatanter Weise in ihrer Akteur\*innenschaft beschnitten werden, kann man dann wirklich von subjektorientierten Lernprozessen und Dialogen auf Augenhöhe sprechen? Wie können die schulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass Kindern Fürsorge zukommt, diese aber nicht mit einer prinzipiellen Entmündigung einhergeht? Zunächst ist deshalb eine selbstkritische Haltung der Lehrenden und ein Abschied von Idealisierungen der Kindheit und eigenen Wünschen und Sehnsüchten nach einer *lange behüteten Kindheit* erforderlich. Sind die realen Schüler\*innen bei religionspädagogischen Prozessen im Blick oder eher die bürgerliche Normalbiografie?<sup>110</sup> Dies betrifft auch das Unterrichtsmaterial: Werden hier Kinder in ihrer *Agency* und *VulnerAbility* repräsentiert und nicht nur in den Kontext einer spielerischen, behüteten Kindheit verortet? Ebenso müssen Lehrpläne und Kompetenzen dahingehend überdacht werden, inwiefern die Pluralität von Kindheiten weltweit tatsächlich und auch theologisch Berücksichtigung findet.<sup>111</sup> Es besteht die Gefahr der Trivialisierung theologischer und biblischer Bildungsgehalte, wenn sie an idealtypischen, bürgerlich geprägten Schüler\*innen und Idealvorstellungen von Kindheit orientiert werden, zumal Migration beispielsweise ein bedeutsamer „locus theologicus“ ist.<sup>112</sup> Ebenso müssen die Vorstellungen von Kindheit als Moratorium und einer schrittweisen Heranführung an die Welt der Erwachsenen überdacht werden. Kinder sind Teil derselben Lebenswirklichkeit, teilweise haben sie sogar mehr (und auch negativere) Lebenserfahrungen als Lehrkräfte, wenn man beispielsweise an geflüchtete Kinder oder Kinder mit Gewalterfahrungen denkt. Sie haben jedoch gelernt, welches Verhalten und welche Antworten in der Schule erwünscht sind und adaptieren diese, um im bestehenden System zu reüssieren. Mit dem Eintritt in die Schule lernen Schüler\*innen, dass sie sich in das Schulsystem ein-

---

108 EBD., 9.

109 FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra / REISS, Annike: Kognitive Aktivierung im theologischen Gespräch mit Jugendlichen, in: FEINDT, Andreas u. a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u.a.: Waxmann 2009, 247–262, 259.

110 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Mit bildungsfernen Schülern theologisieren. Skizze einer kritisch-marginalitätssensiblen Kindertheologie, in: Religionspädagogische Beiträge 70 (2013) 31–42, 34–35.

111 Vgl. EBD., 39.

112 MICHEL, Andreas: Art. Flucht, in: In WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200066> [abgerufen am 29.03.2023].

fügen müssen, wenn sie Erfolg haben möchten. Wie vorangehend gezeigt wurde, ist die Institution Schule Teil einer Generationalen Ordnung und reproduziert diese. Während es die Schule in der Moderne ermöglichen soll, „ständische Ungleichheitserfahrungen durch eigene Leistungen zu überwinden“, reproduzieren sich hier Ungleichheiten.<sup>113</sup> Es ist zu vermuten, dass Kinder (bewusst oder unbewusst) erahnen, dass sie auch bei scheinbar subjektorientierten Lernprozessen keinen gleichberechtigten Akteur\*innenstatus zugesprochen bekommen und dass auch einzelne Lehrer\*innen nur begrenzte Spielräume innerhalb eines auf Generationaler Ordnung und adultistischen Strukturen basierenden Schulsystems haben.

Infolge gesellschaftlicher Transformationsprozesse tun sich jedoch Lücken auf, eine „Intersektion multipler Kontexte“, die Bühler-Niederberger als Ermöglichungsfeld von kritischen Haltungen gegenüber eingeübten Regeln und Generationalen Ordnungen ausmacht,<sup>114</sup> wie beispielsweise durch Migration und Flucht. Die kolonialen Anderen sind nun nicht mehr in der Ferne, sondern tatsächlich vor Ort. Die Kontaktzonen schaffen Chancen, die gewachsenen Ordnungen aufzubrechen, weil sie Ermächtigungsräume eröffnen. Im Schulraum können differierende Kindheitskonzepte aufeinandertreffen, die zu Konflikten zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen sowie zwischen Eltern und Lehrer\*innen führen, aber auch statische Konzeptionen aufbrechen können, die Rechte von Kindern beschneiden. Auch die Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie in Deutschland haben die habituierten Systemlogiken infrage gestellt – auch wenn sich hier gleichzeitig zeigte, wie fragil die Akteur\*innenschaft von Kindern ist und wie wirkmächtig die Strukturen, die sie von allen Entscheidungen ausschlossen, die sie direkt betrafen.

---

113      BUDDE, Jürgen / HUMMRICH, Merle: Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, in: ERHORN, Jan / SCHWIER, Jürgen (Hg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung, Bielefeld: transcript 2016, 29–52, 29–30.

114      BÜHLER-NIEDERBERGER 2011 [Anm. 80], 253.

# Anregungen aus dem Postkolonialitätsdiskurs für das Interreligiöse Lernen

Religionswissenschaftliche und religionspädagogische Überlegungen

## Die Autorinnen

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Anne Koch, Professorin für Religionswissenschaft, Universität Freiburg. Forschungsschwerpunkte: Religionsdiskurse der Gegenwart, Religionsökonomie, Religionsästhetik.

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Anne Koch  
Universität Freiburg  
Theologische Fakultät  
D-79085 Freiburg  
e-mail: [anne.koch@theol.uni-freiburg.de](mailto:anne.koch@theol.uni-freiburg.de)



Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Mirjam Schambeck sf, Professorin für Religionspädagogik, Universität München. Forschungsschwerpunkte: Interreligiöses Lernen, die Gottesfrage in der Postmoderne kommunizieren, Biblisches Lernen, das Verhältnis von Religion und Bildung, Zukunftsfragen des Religionsunterrichts, Konfessionslosigkeit und Religionsunterricht, antisemitismuskritische Bildung.

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> theol. habil. Mirjam Schambeck sf  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts  
Geschwister-Schöll-Platz 1  
D-80539 München  
e-mail: [mirjam.schambeck@lmu.de](mailto:mirjam.schambeck@lmu.de)



# Anregungen aus dem Postkolonialitätsdiskurs für das Interreligiöse Lernen

Religionswissenschaftliche und religionspädagogische Überlegungen

## Abstract

Wie können religionspädagogische Konzepte des interreligiösen Lernens die post- und dekolonialen Problemstellungen ausreichend berücksichtigen? Im Artikel werden dazu religionswissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven ineinander gelesen, um Wegmarken der im religionswissenschaftlichen Diskurs differenziert ausgearbeiteten Debatten für interreligiöses Lernen auszuloten. Es steht an, Sprecher\*innenpositionen, die Einbettung von Religion/en und eingetragene Machtkonstellationen stärker einzubringen. Schließlich sind mehr Akteur\*innen mit ihren Stimmen einzubeziehen und die Transformation von patriarchalen und ganze Personengruppen ausschließenden Strukturen steht an.

## Schlagworte

interreligiöses Lernen – Postkolonialismus – Dekolonialisierung – Religionsdidaktik – Pluralismus

# Some suggestions from the postcolonial discourse for interreligious learning

Considerations from the perspectives of study of religion and religious education

## Abstract

Only recently, questions were raised of how concepts in interreligious education may better account for configurations of power and hegemony and findings from the postcolonial/decolonial debate. To answer to this lacuna, we combine the perspectives of study of religion and religious education and learn from milestones of respective debates. It is our goal to suggest more appropriate ways of interreligious learning and teaching and to engage many-voiced and critically towards powerful representations and hegemonial structures within religious plural contexts.

## Keywords

interreligious learning – postcolonialism – decolonization – religious education – religious pluralism

## 1. To get a „balance of stories“ (Chimamanda Ngozi Adichie) – Was ein Schlüssel sein könnte, kolonialistischen Mustern zu entgehen

The truth of the matter is that, after five centuries of ‘teaching’ the world, the global North seems to have lost the capacity to learn from the experiences of the world. In other words, it looks as if colonialism has disabled the global North from learning in noncolonial terms, that is, in terms that allow for the existence of histories other than the universal history of the West.<sup>1</sup>

Der portugiesische Soziologe Boaventura de Sousa Santos, einer der profiliertesten Kritiker des ungebrochenen kolonialen Weltdeutens, zweifelt an, ob der „globale Norden“, also wir in Europa und in einer ‚okzidentalen‘ Kultur, überhaupt noch lernfähig ist. Das ist eine Diagnose, die nicht übergangen werden kann, wenn es um interreligiöses Lernen geht. In die gleiche Richtung wie de Sousa zielt die Kritik der nigerianischen Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie.<sup>2</sup> Die von de Sousa kritisierte „universal history of the West“ pointiert sie als „danger of a single story“. Adichie illustriert das Konzept der „single story“ und der ihr innewohnenden Gefahr, einen Menschen, eine Sache oder ein Land auf eine, noch dazu meist zufällig oder sogar willkürlich gewählte Perspektive einzugrenzen, auf eindruckliche Weise in einem Ted Talk: Sie erzählt von ihrer Kindheit auf einem Uni-Campus in Nigeria, wo ihr Vater als Professor arbeitete. Adichies Familie zählte durchaus zur gehobenen Mittelschicht, für die Hausangestellte so selbstverständlich waren wie die Orangenmarmelade auf dem morgendlichen Toast und die Lektüre britischer Kinderbücher. Der Schnee, die Äpfel und das Ingwer-Bier, die dort eine Rolle spielten, waren für Chimamanda eine selbstverständlichere Wirklichkeit als irgendwelche Eindrücke ihres nigerianischen Zuhauses. Einer der Hausangestellten, ein Junge im fast gleichen Alter wie sie, half Chimamanda deren Sicht auf ihre Umgebung zu ändern. Sie kannte Fide nur als armen Jungen aus einer bedürftigen Familie, die Chimamandas Mutter mit Kleidern und Lebensmittelspenden unterstützte. Als Chimamanda die Mutter einmal bei einem Besuch der Familie des Jungen begleitete, erlebte sie, wie die ganze Familie zusammensaß, wie Fide wunderschöne Körbe flocht und die versammelten Familienmitglieder glücklich zu sein schienen.

Das Erzählen dieser einzigen Geschichte über Fide, dass er arm war und die Familie kaum etwas zu essen hatte, war eben nicht alles. Nur eine einzige

---

1 DE SOUSA SANTOS, Boaventura: Epistemologies of the South. Justice Against Epistemicide, Abingdon: Routledge 2016, 19.

2 Vgl. ADICHIE, Chimamanda Ngozi: The Danger of a single story (Ted Talk), in: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story), Juli 2009 [abgerufen am 14.11.2022].

Geschichte über einen Menschen, ein Land, eine Sache zu erzählen, heißt, Macht über sie auszuüben. So einfach dargestellt die Beispiele in Adichies Ted Talk sind, so wirkungsvoll und eindringlich ist deren Message: Eine einzige Geschichte zu erzählen, noch dazu aus einer Dritt-Perspektive, ohne die Erzählten zu Wort kommen zu lassen, bedeutet Macht, und zwar eine Macht, die Würde nimmt („robs people dignity“). In ungeschöner Klarheit entlarvt Adichie ein diskriminierendes, ja unterdrückerisches Machtinstrument, das nach wie vor im Blick auf den globalen Süden, auf ärmere Menschen, auf Frauen wirksam ist und auch bei der Thematisierung von Religionen eine Rolle spielt. Wer erzählt und wer die zu erzählenden Geschichten auswählt und bestimmt, mit welcher Sinnrichtung sie erzählt werden, ist mächtig.<sup>3</sup> Der Schlüssel, so Adichie weiter, aus dieser kolonialistischen Falle herauszukommen, ist, erstens für eine Balance der Geschichten zu sorgen, zweitens nicht nur eine Geschichte zu erzählen, sondern viele und drittens vor allem zu ermöglichen, dass diejenigen selbst ihre Geschichten erzählen, um die es geht, denn „many stories matter“. Die vielen Geschichten zu erzählen wird damit zu Adichies Aufgabe als Schriftstellerin. Wer die vielen Geschichten erzählt, gebe Menschen ihre Würde zurück.

Diese ‚Lösung‘, kolonialistischen Mustern zu entgehen und auch bei der Thematisierung von Religion zu beachten, markiert den Anspruch des folgenden Beitrags und zugleich sein Scheitern.

*Sein Scheitern*, insofern dieser Beitrag das kolonialistisch infiltrierte Konzept des interreligiösen Lernens aufgreift, das von der christlichen Vorstellungs-, Text- und Institutionenwelt des Kolonialismus massiv geprägt und angeleitet wurde und damit die ‚nördliche‘ Theorie des interreligiösen Lernens trotz ihrer Infragestellung ins Spiel bringt.

*Seinen Anspruch*, insofern sich die Autorinnen bewusst sind, lediglich versuchsartige Vorschläge als Stimmen ‚des Nordens‘ zu unterbreiten, die solange vorläufig und einseitig und potenziell verletzend bleiben, als sie nicht auch Erzählfäden der Stimmen ‚des Südens‘ aufnehmen und mit literarischen, wissenschaftlichen, politischen Aktivist\*innen von dort weiterspinnen und somit einen gemeinsamen Zwischenraum betreten.

Mit dem Postkolonialitätsdiskurs ist klar geworden, dass eine interreligiöse Didaktik nicht mehr ein Unterfangen rein im Theorie- und Wissenschaftsformat ‚des Nordens‘ sein kann. Nur wenn ‚nicht koloniale‘ Wissensverständnisse,

---

3 Vgl. auch: MOHANTY, Chandra Talpade: *Feminism without borders. Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, Durham: Duke University Press 2003, 190, 195–196.

Lösungen und Geschichten entwickelt werden, kann sie gelingen. Allerdings ist es auch so, dass erst einige wenige Arbeiten zum interreligiösen Lernen im globalen Süden auffindbar sind, da das Hinhören auf nicht europäische Äußerungen erst beginnt und ein post- bzw. dekoloniales Problembewusstsein bislang weitgehend im religionsphänomenologischen Paradigma steckengeblieben ist. Die vielen Geschichten sollten also nicht einfach als oberflächlich phänotypischer Vergleich und vollständigerer Perspektivismus verstanden werden, sondern als neues Paradigma einer gleichgestellten Wissensproduktion: „Thus, decolonization is not the same as diversifying ... Decolonization is not about ‘finding space’ at the table: it is about changing the room”.<sup>4</sup> Auch beim interreligiösen Lernen gilt es, nicht nur die Perspektiven zu vermehren<sup>5</sup> und sich damit zufrieden zu geben, dass immer mehr Sprecher\*innen unterschiedlichster Religionszugehörigkeiten über Religion reden. Es geht vielmehr darum, einen ganz neuen Raum zu betreten, der weder theoretisch noch praktisch ausgelotet ist.

Es gibt zwar inzwischen eine erfreuliche Produktivität in interkulturellen, kontextuellen, feministischen, postkolonialen, feministisch-postkolonialen und befreiungstheologischen Theologien, die sich diesen grundlegenden Fragen nach Machtungleichgewichten und dem Kampf um Deutungshoheiten verschrieben haben.<sup>6</sup> Gerade auch für Themen der religiösen Bildung und Sozialisation ist der globale Referenzrahmen als relevante Größe ausgearbeitet worden, in dem es um eine hohe Komplexitätsfähigkeit und nicht mehr nur um ein Verständnis für lokale Vielfalt geht.<sup>7</sup> Insgesamt aber steht der religionspädagogische Diskurs um das interreligiöse Lernen erst am Anfang und vor der Aufgabe, postkoloniale bzw. dekoloniale Theorien und Praktiken zu heben und in die eigenen Überlegungen zu integrieren.

Dieser Beitrag versucht, diesen Herausforderungen zu entsprechen, indem zunächst die Anliegen des postkolonialen Diskurses verdeutlicht werden (2). Daran schließt eine Befragung ausgewählter Erkenntnisse dieser Diskurse für die Konzeption des interreligiösen Lernens an (3). Zuletzt werden daraus Konsequenzen für Praktiken des interreligiösen Lernens und Lehrens gezogen, in denen

---

4 NYE, Malory: Decolonizing the Study of Religion, in: Open Library of the Humanities 5/1 (2019) 1–45, 5. DOI: <https://doi.org/10.16995/olh.421> [abgerufen am 16.11.2022].

5 Vgl. MEYER, Karlo: Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen: Vandenhoeck & Rupert 2019.

6 Vgl. zum Beispiel die Beiträge in: FORNET-BETANCOURT, Raul (Hg.): Macht und Machtkritik. Beiträge aus feministisch-theologischer und befreiungstheologischer Perspektive, Aachen: Verlagsgruppe Mainz 2017 (= Concordia 70).

7 Vgl. KONZ, Britta: Interkulturelle Theologie als herausfordernde Ressource im Religionsunterricht, in: KONZ, Britta / ORTMANN, Bernhard / WETZ, Christian (Hg.): Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet, Leiden: Brill 2020, 207–228 (= Studies in theology and religion 26).

es – statt Fremdheit als Bedrohung oder Faszination wahrzunehmen – um Kompetenz für Komplexität und einzurichtende Zwischenräume geht (4).

## 2. Zentrale Anliegen im Postkolonialitätsdiskurs

Im Folgenden seien einige Anliegen der post-/dekolonialen Debatte und des Paradigmas der Verflechtungsgeschichte angeführt, die die koloniale Geschichtsschreibung beansprucht abzulösen. Dabei hat bisher allerdings häufig die ausdrückliche Berücksichtigung von Religion als eine koloniale Kategorie bei der primären Aufmerksamkeit auf die Dekonstruktion von Rasse, Klasse und Gender in der postkolonialen Debatte gefehlt.<sup>8</sup> Auch Religionswissenschaft und Theologie sind Komplizen der Macht, die fachgeschichtlich zwar unterschiedlich, doch lange hegemonialen Interessen ihrer Gesellschaften oder Institutionen folgten oder noch folgen.

### 2.1 Die Forderung nach einer alternativen Epistemologie

Die Bezeichnung ‚Postkolonialismus‘ entstand im Umfeld der Unabhängigkeitserfahrungen Indiens, Ägyptens und Palästinas und wurde durch die anglophone Literaturwissenschaft, insbesondere ausgehend von Edward Saids Aufdeckung eines Orientdiskurses Ende der 1970er Jahre und die Subaltern Studies von Dipesh Chakrabarty, Gayatri Spivak, Frantz Fanon, Anibal Quijano und weiterer, prominent. Dieser Ansatz stellt sich marxistischen Modellen der Revolution und eines Verständnisses von Moderne entgegen. Kolonialismus ist durch die Unabhängigkeit einiger Staaten nicht beendet, sondern bleibt ein kritisch zu begleitender Prozess, um in eine ‚post‘-koloniale Selbstbestimmung zu gelangen und weiterhin wirksame neokoloniale Einflüsse und Strukturen zu erkennen. Ein Schlüssel zu dieser Kritik ist eine genaue Analyse ‚westlicher‘ Wissensproduktion, denn in diesen Diskursen werden die Projektionen und Ansprüche erkennbar, mit denen andere politische Größen behandelt werden. Spivak legt in diesem Zusammenhang ein Augenmerk insbesondere auf die unterdrückende Macht von *master words*, mittels derer Einzelne wieder stark eingehegt werden, wie in der Geschichte über den Hausangestellten Fide, dass er ein ‚Armer‘ sei. Stattdessen spricht sie von subalternen Subjekten, um die vielen historischen und nicht essentiellen oder nativen Lebenskontexte greifen zu können.

Die Bezeichnung ‚dekolonial‘ hingegen entstand im Umkreis afro-karibischer und mittelamerikanischer Intellektueller, die beeinflusst waren durch die Geschichte

---

8 Vgl. MANDAIR, Arvind: Postcolonialism, in: STAUSBERG, Michael / ENGLER, Steven (Hg.): The Oxford Handbook of the Study of Religion, Oxford: OUP 2016, 177–194, 180.

der Sklaverei, die wirtschaftliche Ausbeutung und Staatenwerdung afrikanischer Länder. Im Dekolonialismuskurs werden besonders auch die wirtschaftlichen Mechanismen des Kolonialismus offengelegt und wie in den postkolonialen Bewegungen geht es um die Forderung einer alternativen Epistemologie zur westlichen Wissensproduktion, die in der Formulierung Walter Mignolos auch als Forderung nach epistemischem Ungehorsam bekannt geworden ist.

## 2.2 Verflechtungs- statt Hegemonialgeschichte

Die Aufdeckung wirtschaftlicher Ausbeutungsmechanismen, alternativer Wissensproduktionen mit eigener Dignität und v. a. der Anerkennung unterschiedlicher, gleichberechtigter Sprecher:innen und Deutemöglichkeiten in Bezug auf und von Geschichte und Wirklichkeit verfolgt auch der in den Geschichtswissenschaften entwickelte Zugang der globalen Verflechtungsgeschichte („entangled history“).<sup>9</sup> In dieser Herangehensweise an Geschichte tritt an die Stelle eines Kulturvergleichs, der von getrennten Größen von Kulturen ausgeht, der Blick auf die immer schon – und sei es nur in der Imagination des anderen – vorliegende historische Relationalität. Zudem werden auch Epoche und historische Konstellationen in eine weitere historische Zeitspanne und Globalgeschichte gestellt. Als Kolonialismus etwa wird in diesem Ansatz nicht mehr nur der europäische Expansionsprozess vom 15. bis ins 21. Jahrhundert in ein imaginiert leeres Außer-Europa gesehen, sondern vielmehr schon auch vormoderne Expansionen, Siedlungen außerhalb des Ursprungslandes oder auch Herrschaftsräume einer ökonomischen oder kulturellen Dominanz, die deshalb auch an anderen Orten der Globalgeschichte aufgefunden werden können. Ziel der globalen Verflechtungsgeschichte ist es, die dichten Verbindungen unterschiedlichster Einflüsse, von Lebenskonstellationen und die in Handlungen eingewobene Deutungen in Mikrostudien offenzulegen und die disziplinären Zugriffe der Religionswissenschaft, Geschichtswissenschaft, Ethnologie usw. je nach Sprachgebrauch der Debatten zu dezentrieren, dekolonialisieren, relationieren oder polyzentrieren.<sup>10</sup> Teils wird die Dominanz des Kapitalismus und die Sozialisation ehemals kolonialer Eliten in europäischen Bildungsstandards und Denkweisen als fortdauernder Kolonialismus unter veränderten Vorzeichen diskutiert.<sup>11</sup>

---

9 Vgl. BAUCK, Sönke / MAIER, Thomas: „Entangled History.“ InterAmerican Wiki: Terms – Concepts – Critical Perspectives 2015, in: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/cias/publikationen/wiki/e/entangled-history.xml> [abgerufen am 28.02.2023].

10 Vgl. z.B. die Debatten in Entangled Religions. Interdisciplinary Journal for the Study of Religious Contact and Transfer, in: <https://er.ceres.rub.de> oder Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsordnung, in: <https://www.comparativ.net/v2>.

11 Vgl. MANDAIR [Anm. 8].

## 2.3 Postkolonialitätsdiskurs und Religionswissenschaft

In der Religionswissenschaft ist der postkoloniale Diskurs eine wichtige Referenz zur Aufarbeitung der eigenen kolonialen Wissenschafts- und Institutionengeschichte.<sup>12</sup> Die disziplinäre Geschichte der Religionswissenschaft führt aus den neuen Philologien des 19. Jahrhunderts und dem religionsgeschichtlichen Vergleich mittels diverser sprachen-familiärer und evolutionärer Taxonomien über einen Austausch mit der entstehenden Soziologie, Ethnologie und Religionsphänomenologie zur heutigen weitgehend kulturwissenschaftlichen Wissenschaftstheorie. Während dieser wissenschaftstheoretischen Wandlungsschritte und entsprechender Debatten wurde offengelegt, auf wie viele Weisen bis heute nachwirkend ein mitteleuropäisches Christentum als ‚Prototyp‘ für die Ausarbeitung der im 19. Jahrhundert neuen Kategorie Religion diente.<sup>13</sup> Christentum stellte mit der in der Spätantike ausgearbeiteten Verbindung von ‚Schwert und Kreuz‘ das Programm für politische Eroberungen.<sup>14</sup> Schon der Anlass für die Kolonialisierung Nordamerikas war die Ausweitung des *orbis christianus*, da die islamische Herrschaft den (Handels-)Weg nach Indien im Osten ‚verstellte‘. Das Skript für die Eroberung und den Umgang mit den *First Nations* waren biblische Narrative, die von anfänglicher Freundlichkeit gegenüber den wiedergefundenen zehn Stämmen zur feindlichen Abwertung der Native Americans „als unzivilisierte autochthone Repräsentanten der Wildnis, Anhänger Satans oder als Armee von Gog und Magog“<sup>15</sup> ihre Deutungen grundlegend wandelten. Ulrike Brunotte hat sowohl die starke Genderisierung der Wissenskategorien in dieser Eroberungsgeschichte herausgearbeitet als auch gezeigt, wie sehr innereuropäisch konfessionelle Streitigkeiten um die Eucharistie, den Reliquienkult und die Bild- und Heiligenverehrung ins Imaginäre der Kolonien projiziert werden (s. Abb. 1).

---

12 Vgl. NYE 2019 [Anm. 4]; ТАУОВ, Abdulkader: Decolonizing the Study of Religion: Muslim Intellectuals and the Enlightenment Project of Religious Studies, in: *Journal for the Study of Religion* 31/2 (2018) 7–35, 9–14.

13 Vgl. BELL, Catherine: Paradigms behind (and before) the modern concept of Religion. *History and Theory* 45 (2006) 27–46.

14 Vgl. BRUNOTTE, Ulrike: Religion und Kolonialismus, in: KIPPENBERG, Hans G. / RÜPKE, Jörg / VON STUCKRAD, Kocku (Hg.): *Europäische Religionsgeschichte. Ein mehrfacher Pluralismus* Bd. I, Göttingen: UTB 2009, 339–369.

15 BRUNOTTE 2009 [Anm. 14], 351.

<b>Native Americans</b>	<b>‚Eroberer‘, Kolonisatoren</b>
ekstatisch	rational
wild/primitiv, weiblich	zivilisiert
passiv weiblich, „Frühkultur“	aktiv männlich, europäische Kultur
Performativ, ritualistisch	logos-orientiert
Natur	Kultur
‚katholisch‘	protestantisch
zwischen kannibalistisch und unschuldig	symbolisch
totemistisch, naturgeschichtlich	Kultur getrennt von Natur
zügellos, Nacktheit	Kontrolliert, bedeckt
sexualisiert (Erdteilallegorien, „virgin lands“)	triebkontrolliert

Abb. 1: Gegenderte und konfessionelle Projektionen auf die ‚Fremden‘ Nordamerikas (eigene Abb.)

## 2.4 Dekonstruktion von Religionskonzepten

In diesem Eroberungskontext formierten sich typische Religionskonzepte, die bis heute ihre Wirksamkeit entfalten, wie z.B. Weltreligion, abrahamitische Religionen, Buchreligion, Ur-/Monotheismus, und Urreligion. Das Weltreligionen-Paradigma zum Beispiel bildete sich im Imperialismus des 19. Jahrhundert heraus und zeigt deutlich, wie sehr dabei die diskursive Opposition zu indigenen Religionen der Kolonien Pate stand (s. Abb. 2).<sup>16</sup>

<b>Weltreligionenparadigma</b>	<b>Indigene Religionen</b>
Schriften	Schriftlos bzw. mündlich übermittelt
Systematische Theologie	Mythen und traditionelles Recht
Mission	Nicht missionierend
Jenseits-Orientierung	Diesseitig
Klerus	Volksorientiert
Exklusivistisch	Pluralistisch
Universal	Partikular
Expansiv	Lokal

Abb. 2: Abgrenzung und Superiorität waren die Hauptanliegen jener neuen Taxonomie von Weltreligionen (eigene Abb.).

Die Konzeptualisierung von Differenz erfolgte weitgehend als Vergleich, wobei es um eine Neuordnung der Gebilde ging, die nun vereinheitlichend als ‚Religionen‘ gefasst wurden.<sup>17</sup> ‚Religion‘ entstand erst im 19. Jahrhundert als generi-

<sup>16</sup> Vgl. COTTER, Christopher R. / ROBERTSON, David (Hg.): After world religions. Reconstructing Religious Studies, London: Bloomsbury 2016.

<sup>17</sup> Vgl. CHIDESTER, DAVID: THE EMPIRE OF RELIGION. IMPERIALISM AND COMPARATIVE RELIGION, CHICAGO: UCP 2014.

ches Konzept, in das kulturelle Hierarchien im Sinne des neuen evolutionären Denkens und eines Dekadenzmodells eingelassen sind: „Comparisons are intimately linked to processes of categorization and the negotiation of cultural hierarchies.“<sup>18</sup>

So wie die frühe Evolutionstheorie damit begann, Fauna und Flora nach Art, Gattung, Familie usw. zu sortieren, so wurden nun auch kulturell viel diversere Felder wie biologische Größen zu Einheiten zusammengefasst und Religionen genannt; genauerhin ethische Religionen, Weltreligionen und weitere Religionen, um sie dann in Abstammungslinien zu bringen. Diese Position, die die Religionsphänomenologie dann übernahm, um einen ‚eigenen Gegenstand‘ auszuweisen, wird auch als *sui generis*-Position bezeichnet, da (willkürliche) Ausschnitte aus Kultur als eigene Gattung klassifiziert werden.

Das Konzept der abrahamitischen Religionen erschien bereits im 17. Jahrhundert in der Moralphilosophie. Der Abrahambund wird hier wie ein juristischer Vertrag gedacht, in dem geregelt ist, dass Erlösung für die jüdische, christliche und islamische ‚Religion‘ gleichermaßen und darüber hinaus universalisiert sei.<sup>19</sup> Zwar sehen sich christliche Denominationen meist in einem moderaten Superseztionismus als superior, da in Christus ein neuer Bund geschlossen worden sei, doch fungiert das Konzept weitgehend inklusivistisch. Das macht einerseits seine Attraktivität in interreligiösen Kontexten bis heute aus.<sup>20</sup> Andererseits transportiert diese Vorstellung und Rede von abrahamitischen Religionen den christlichen Superiorismus zumindest implizit – und je unangefragter, desto wirksamer – mit.

Für unseren Kontext ist zudem interessant, dass parallel bis ins 20. Jahrhundert ein beinahe unabhängiger Diskurs nicht muslimischer Islam-Gelehrter verlief, der die Kategorie abrahamitischer Religion aufnahm, und zwar mit dem Selbstverständnis, dass der Islam die Religion Abrahams erneuert habe.<sup>21</sup>

Kritiken am Konzept der ‚abrahamitischen Religionen‘ entzündete sich daran, dass wieder drei religiöse Traditionen als historisch unterscheidbare identifiziert werden und sich zugleich über die mythische Figur des Abraham legitimieren.

---

18 BRAUNER, Christina: Polemical Comparisons in Discourses of Religious Diversity: Conceptual Remarks and Reflexive Perspectives, in: *Entangled Religions* 11/4 (2020). DOI 10.46586/er.11.2020.8692.

19 Teils kritisch zu HUGHES, Aaron: *Abrahamic Religions: On the Uses and Abuses of History*, Oxford: OUP 2013. s. SILK, Mark: The Abrahamic Religions as a Modern Concept, in: SILVERSTEIN, Adam J. / STROUMSA, Guy G. (Hg.): *The Oxford Handbook of the Abrahamic Religions*, Oxford: OUP online edn 12. Nov 2015. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199697762.001.0001, hier: 73, 80–81.

20 Vgl. die religionspädagogischen Bemühungen um ein trialogisches Lernen z.B. bei LANGENHORST, Georg: *Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg i. Br.: Herder 2016.

21 SILK 2015 [Anm. 20], 78, so z.B. die interreligiös höchst schillernde Figur Louis Massignon.

Ziel müsse es stattdessen sein, nicht einlinige Religionskonzepte oder auch von einer einzigen Religionsformation her entwickelte Kategorien für die Wahrnehmung und Beurteilung des Religionsphänomens zu verwenden, sondern die Vielzahl von Zugängen und v. a. die Interaktionen von sich religiös verstehenden Gruppen in den Aufmerksamkeitsradius zu rücken, wie Hughes präzisiert:

Rethinking both the term and category must take the form of developing a new conceptual language that avoids positing discrete religious traditions interacting with and borrowing from one another, and that instead envisages complexity and porosity between manifold and overlapping subgroups within and among 'religions'.<sup>22</sup>

Aus der Perspektive der Verflechtungsgeschichte ist es auch mindestens ambivalent, von einer ‚jüdisch-christlichen‘ Tradition mit Bindestrich zu sprechen. Dies ist nämlich der angemahnten Komplexität der Anfeindung, Mission, Verfolgung, des Konflikts, der Aufarbeitungen von Unrecht und der wechselseitig beziehenden Konstitutionsgeschichte nicht angemessen, sondern stellt eine eirensche Verharmlosung dar.<sup>23</sup> Zwar wurde in den 1930er Jahren diese Formel von manchen bewusst verwendet, um Anti-Semitismen entgegenzutreten, indem die historische Nähe von Judentum und Christentum betont wurde. Zugleich taucht die Formel ‚jüdisch-christlich‘ häufig in negativen Kontexten auf, z.B. in der Kritik an der Teleologie und Naturausbeutung, die aus der ‚jüdisch-christlichen‘ Tradition herrühre. Andere wollen sich mit der Betonung der hebräischen Ursprünge gerade von den griechischen abgrenzen, wieder andere, christlich Rechte in den USA, ziehen mit der Formel gegen Säkularismus und Islam ins Feld. Aufgrund dieser machtgeladenen Benutzungen ist gegenüber diesem und den anderen Konzepten ein Problembewusstsein anzumelden. Einen Bindestrich zu setzen ist noch kein Ausdruck der von De Sousa angemahnten nonkolonialen Sprache.

Dieser kleine Absatz zeigt, wie viele divergierende Fäden, Bewertungen und Verwendungen koloniale Kategorien haben und mit welchem zumeist unbekanntem begrifflichen Rucksack sie antreten und nach wie vor auch im Diskurs um das interreligiöse Lernen gebraucht werden.

### 3. ... gelesen für Konzepte zum Interreligiösen Lernen

Es dürfte deutlich geworden sein, in wie vielen Realitäten Dekolonialisierung ein offenes und un abgeschlossenes Projekt ist: in einer politischen Realität als

---

22 HUGHES 2013 [Anm. 20], 3.

23 Vgl. SILK 2015 [Anm. 20], 73, 80–81.

Rückgewinnung von Land, Ressourcen, eigenen Sprachen und Kulturgegenständen, in einer kulturellen als Freiheit und Anerkennung eigener Praktiken, von Literarizität, Zeitlichkeit und Ethiken, in einer sozialen als Recht auf andersartige Formen von Vergemeinschaftung, in einer wissenschaftlichen als Generierung alternativer oder hybrider Wissenskategorien, in einer interreligiösen als Projekt des Aushandelns von Verständigung und häufig Superiorität bzw. jenseits dieser Kategorisierung. Auch in Bezug auf die Aneignung innerhalb der Theologie sind Konzepte interreligiösen Lernens angesichts interkontextueller Theologien und deren Korrekturen an Ekklesiologie, Gotteslehre usw. auszuarbeiten. Das derzeitige Ungleichgewicht beginne aber bereits in der Marginalisierung der kontextuellen Theologie, so die Theologin Britta Konz, da man am Universalismus der lateinisch-christlichen Sichtweise festhalte.<sup>24</sup>

Ohne gängige Konzepte des interreligiösen Lernens einzeln auf kolonial und auch dekolonial angelegte Deutungen hin zu befragen, sollen im Folgenden Möglichkeiten aufgezeigt werden, Erkenntnisse aus dem Postkolonialitätsdiskurs gewinnbringend in die Theoriebildung und Praxis interreligiösen Lernens einzuschreiben.

### 3.1 Die Sprecher\*innenposition bewusst machen

Studien aus dem sog. Interkulturalitätsdiskurs konnten verdeutlichen, wie wichtig das Bewusstwerden der eigenen Sprecher\*innenposition ist. Gemeint sind Ansätze, wie sie z.B. von Paul Mecheril, Ulrike Hormel oder Judith Jordan u. a. vorgelegt wurden.<sup>25</sup> Anhand von diesen wurde verstehbar, dass ausgemachte Differenzen immer vom *Standpunkt des Beobachters/der Beobachterin abhängen* und keinesfalls objektiv im Sinne von kontext- und interessenlos identifizierbar sind.<sup>26</sup> Positionierungen, zugeordnete oder selbst gewählte Standpunkte spielen demnach bei der Bestimmung von Differenz genauso eine Rolle wie Machtverhältnisse, die Standpunkte ermöglichen oder auch verwehren. Das Unterschiedene wird also nicht mehr aus vermeintlichen Merkmalen der Individuen destilliert, sondern als *beobachter\*innenabhängige Konstruktion* verstanden.<sup>27</sup>

---

24 Vgl. KONZ 2020 [Anm. 7], 213.

25 Vgl. MECHERIL, Paul / SEUKWA, Louis Henri: Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen, in: ZEP 29/4 (2006), 8–13, 9–10; SCHAMBECK, Mirjam: Was religiöse Wertebildung zur Integration beitragen kann. Überlegungen aus der Religionspädagogik, in: DIES. / PEMSEL-MAIER, Sabine (Hg.): Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und muslimischer Perspektive, Freiburg i. Br.: Herder 2017, 120–129.

26 Vgl. SCHAMBECK, Mirjam: Interkulturell sensible Religionspädagogik. Von der Bedeutung der Perspektivität oder: Die Sprecher\*innenpositionen sind relevant, in: IRP Impulse, Freiburg i. Br.: Herder 2022, 28–31, 29–30.

27 Vgl. RADTKE, Frank-Olaf: Kulturen sprechen nicht: Die Politik grenzüberschreitender Dialoge, Hamburg: Hamburger Edition 2011, 48.

Gerade diese semiotisch grundierte und die Beobachter\*innen gewichtende Verstehensweise von Kultur/Kulturalität und dann auch von Religion/Religiosität hat für den Religionsunterricht insgesamt und das interreligiöse Lernen im Besonderen eine wichtige Bedeutung. Mit ihr gelingt es, (Religions-)Diversität als selbstverständliche Weise zu lesen, wie sich Individuen und dann auch Gesellschaften konstruieren und beschreiben, ohne der Gefahr des *Othering* zu erliegen. Für interreligiöse Lernprozesse bedeutet dies, sich der eigenen ‚Normalitätsmuster‘ zu vergewissern, um den eigenen Standpunkt nicht mit einem universalistischen Anspruch zu verwechseln. Im Gegenteil! Sensibilisiert durch den Interkulturalitätsdiskurs geht es auch bei Konzepten interreligiösen Lernens darum, den eigenen Standpunkt als partikular anzuerkennen und damit der Falle zu entgehen, ihn zum Dreh- und Angelpunkt zu stilisieren, von dem aus alles andere, auch andere Religionspraxen und -verstehensweisen, vermessen werden. Konkret heißt dies, um wieder an Adichie anzuknüpfen, nicht nur eine einzige Geschichte zu erzählen und zu hören, sondern an den vielen möglichen Geschichten von vielen möglichen Sprecher\*innen interessiert zu sein und damit möglichst vielen eine Teilhabemöglichkeit am Diskurs zu eröffnen.<sup>28</sup>

Zugleich, und dies ist mit einem dekolonial geschärften Bewusstsein immer mitzudenken, ist der Religionsklassifikation als solche eine gewisse Skepsis entgegenzubringen; denn nicht zufällig wird Religion in Migrationsgesellschaften wieder virulent, da Religion genutzt wird, um im Grunde ‚Andersheit‘ zu artikulieren, also faktisch als ethno-national-kultureller Code funktioniert,<sup>29</sup> um Zugehörigkeit oder eben Fremdsein auszudrücken.

### 3.2 Interessiert an der Verflechtungsgeschichte von Religion

Angesichts des Postkolonialitätsdiskurses wird auch deutlich, wie sehr das Religionskonzept christlich imprägniert ist und letztlich das, was christlich gesprochen Religion ausmacht, vom christlichen Glaubensverständnis aus bemisst und anderen Religionspraxen insofern auch überstülpt.

Eine Weise, diesem subtilen Machtanspruch zu entgehen und die eingetragenen Abwertungs- und Aufwertungsstrategien nicht mitzutransportieren, ist der Ansatz, (Religions-)Figurationen in ihrer Verflechtungsgeschichte zu begreifen. Damit ist gemeint, die Interaktionen und Transfers zwischen Subjekten mit den Ultimativen und Artefakten etc. auf allen Ebenen in den Blick zu nehmen. Die Meta-

---

28 Vgl. LINDNER, Konstantin: Der Beitrag des Religionsunterrichts zu kulturbezogener Bildung. Einordnungen und Perspektiven, in: HLUKHOVYCH, Adrianna / BAUER, Benjamin / BEUTER, Katharina u.a. (Hg.): Kultur und kulturelle Bildung: Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule, Bamberg: University of Bamberg Press 2018, 190–191.

29 KONZ 2020 [Anm. 7], 211 im Anschluss an Mecheril und Thomas-Olalde.

pher des Rhizoms passt dann eher, Religion zu beschreiben, als die Kugel- oder auch Ellipsenform.

Konkret bedeutet dies, dass religionsbezogene und religiöse Praxen genauso wie der Austausch von und über Gehalte/Inhalte von Religion eine Rolle spielen. Dies betrifft wiederum nicht nur ‚Religionssysteme‘, sondern auch „stuff“. So lehrt Steven Sutcliffe „New Age Zeugs“ und forscht darüber, um das ‚natürliche Religionsverständnis‘ infrage zu stellen, da z.B. Kristalle, alltägliche Meditation, Channeln, der Konsum bestimmter Literatur und Sphärenmusik unterhalb des Radars von religiösen Entitäten blieben.<sup>30</sup> „New Age Stuff“ erscheine so nicht als das Anormale, „Spinnerte“, sondern ermögliche, auch andere Praktiken, deren Ästhetiken und deren gesellschaftlichen Ort als Ort von Lernen und Austausch einzubeziehen. Das braucht dann zwar den Mut zur fragmentarischen Darstellung und „unsystematischen“ Auswahl von Themen, erlaubt aber, weder Otherring-Mechanismen zu erliegen noch einem Totalentwurf von Religion und meist sublim vorgenommenen Homogenisierungen im Umgang miteinander.<sup>31</sup>

### 3.3 Otherring-Mechanismen aufdecken

Dass Otherring-Mechanismen in Ansätzen zum interreligiösen Lernen und v. a. in interreligiösen Lernprozessen selbst eine viel zu wenig beachtete Rolle gespielt haben, ist inzwischen der Religionspädagogik bewusst geworden.<sup>32</sup> Die Frage, wie die Begegnungen von Menschen, die sich unterschiedlichen Religionen zugehörig wissen, gelingen kann, ohne den Praxen und Denkweisen des Fremdmachens zu verfallen, und welche Fähigkeiten es dazu braucht, ist allerdings weiterhin eher theoretisch bewusst als praktisch gelöst. Ein Schritt könnte es deshalb sein, die eigenen Ordnungssysteme mit ihren inkludierenden und exkludierenden Wirkungsweisen zu entlarven.

So phänomenologisch grundiert und damit konstruktivistisch kaum abbildbar diese Verstehensweisen des Fremden sind, so transportieren sie dennoch den Hinweis, dass die Sprecher\*innenpositionen genauso wie jegliche Ordnungssysteme nichts anderes als höchst zufällige, partikulare und nur im Plural aussagbare Konstrukte sind. An ihnen wird ablesbar, wie vorsichtig Zuschreibungen auch im Religionsbereich vorzunehmen sind. Neben der schon oben erwähnten

---

30 SUTCLIFFE, Steven: The problem of ‚religions‘. Teaching against the grain with ‚new age stuff‘, in: COTTER / ROBERTSON 2016 [Anm. 17], 27.

31 Für den Elementarbereich: BRANDSTETTER, Bettina: Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung, Münster: Waxmann 2020.

32 Vgl. FREUDING, Janosch: Fremdheitserfahrungen und Otherring. Ordnungen des „Eigenen“ und Fremden“ in interreligiöser Bildung, Bielefeld: Transkript 2022.

Vergewisserung der eigenen begrenzten Sprecher\*innenposition könnte der Versuch, möglichst viele ‚Ordnungen‘ und, noch besser, Menschen zur Sprache kommen zu lassen, ein Weg sein, Othering zu vermeiden. Das kann z.B. über Weisen des Storytellings erfolgen (tell me your story), ob in analogen oder digitalen Formaten,<sup>33</sup> mit dem Ziel, die Erfahrungen und Aussagen von Menschen über ihre religiösen Praxen und Verstehensweisen daraufhin zu befragen, was sie für das eigene Religionsverstehen und die eigene religiöse Positionierung austragen. Auch die Körperlichkeit der Subjekte spielt hier eine entscheidende Rolle, da sich in sie sowohl die Unterdrückung einschreibt als auch Subjekte in ihrer Körperlichkeit widerständig werden können. Denn Autorität über das, was als lust- oder leidvoll empfunden wird, hat das Subjekt.

## 4. ... übersetzt auf Sprachgebrauch und Praktiken Interreligiösen Lernens

Aus dem Ausgeführten lassen sich nun einige erste neue Umgangsformen für das Lernen und den Kontakt in religiöser Vielfalt entwickeln.

### 4.1 Religion ent-exotisieren

Eine erste Strategie verfolgt das Ziel, Religion – insbesondere als anders dargestellte Religion – zu ent-exotisieren. Ein Weg dahin kann sein, dass der Stoff in seiner Einbettung in die sozio-kulturellen Bezüge vor Ort wahrgenommen wird. Das sind die speziellen und alltäglichen Bezüge wie zum Beispiel Wünsche, dabei unterstützt zu werden, ganz im Moment zu leben, Intensität zu erleben und für andere als authentisch erlebbar zu sein. Oder der verbreitete Gebrauch von Schadabwehr- und/oder Schutzgegenständen, die um den Hals, in der Hosentasche, tätowiert in die Haut oder auf dem Nachttisch ihren Platz finden. Solche ‚Talismane‘ sind eben nicht exotisch, sondern sehr verbreitet in einer Moderne der Unsicherheiten. Zugleich darf zum Fragmentarischen in der Darstellung, in der Auseinandersetzung und im Kontakt ermutigt werden. Lange genug bestand der Irrtum, Religion sei „unter Bedingungen von Perfektion zu rekonstruieren“.<sup>34</sup> Damit war gemeint, dass sie als geschlossenes eindeutiges System abzubilden sei und alles Alltägliche, seltsam Erscheinende, Inkohärente, angeblich Uninspierte, Monotone, Hässliche, Undeutliche aus der Qualifizierung als Religion aussortiert werden müsse. Der Kognitivismus und das Ideal eines geschlossenen

---

33 Vgl. z.B. das Projekt LediZ von Anja Ballis und Markus Gloe, in dem Zeitzeug\*innen des Holocaust als digital verfügbare Hologramme ansprechbar sind: <https://www.lediz.uni-muenchen.de/projekt-lediz/index.html> [abgerufen am 01.12.2022].

34 GLADIGOW, Burkhard: Religionsgeschichte des Gegenstandes. Gegenstände der Religionsgeschichte, in: ZINSER, Hartmut (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin: Dietrich Reimer Verlag 1988, 6–37, 22.

Lehrgebäudes dieses ‚Perfektionismus‘ sind jedoch nur eine Erzählung neben anderen, eine, die eng mit der androzentrischen Repräsentationsform verbunden ist.

#### 4.2 Der Reifizierung von Religion entgegenzutreten

Weiterhin ist alles hilfreich, was die Dekonstruktion des Religionsverständnisses unterstützt, indem einer Reifizierung von Religion, verstanden als ihre Vergegenständlichung und Singularisierung auf nur einen gesellschaftlichen Teilbereich, entgegengetreten wird. Eine Strategie, um ein angemessenes Verständnis von Religion zu implementieren, liegt z.B. darin, die begriffliche gesellschaftliche Konstruktionsarbeit sichtbar zu machen, die immer schon am Werk ist. Man könnte so ein Gegengewicht zu Reifizierungen schaffen, indem z.B. von ‚Formati- onen‘ gesprochen wird, anstatt gleich von ‚neuen Religionen‘, oder indem gezeigt wird, wer seine Interessen in einer bestimmten Institution besonders durchge- setzt hat.

Zu diesem Programm, der Vergegenständlichung dynamischer Sinnbildungen entgegenzutreten, gehört auch, eine auf nur einen einzigen Sinn vergegenständli- chende Bibellektüre zurückzuweisen und stattdessen die Auslegung auf den hybriden Erfahrungsraum des Alltags der vielen Leser\*innen dieser Texte zurück- zubinden. Gerade durch die Herkunft postkolonialer Kritik aus der Literaturwis- senschaft ist der Umgang mit dem biblischen Text für eine bestimmte histori- sche Phase als Fetisch theologisierender Männer<sup>35</sup> und als Monosemantisie- rung einer lehramtlichen Zentralmacht deutlich entlarvt worden. Das führt uns zu einem weiteren zentralen Punkt.

#### 4.3 Gegendertem Ausschluss und patriarchal-klerikaler Strukturmacht entge- gentreten

Die nach wie vor deutlich hegemoniale Kontrolle der Wissensproduktion, wie sie mit dem nach wie vor wirkmächtigen Kolonialismus verbunden ist, ist in so man- cher christlichen Kirche wirksam, allen voran in der lateinischen römisch-katholi- schen Organisationsform. Eine Genderisierung mit dem Ausschluss des einen Geschlechts und der überlegitimierenden Essentialisierung des anderen, wobei grundsätzlich auch nur zwei Geschlechter zugelassen sind, strukturiert nach wie vor den Zugang zu Ressourcen, Macht und Aussagehoheit. Mit Kirchenrecht, der römisch-kirchlichen Lehrerlaubnis Nihil Obstat und der lokal erteilten Missio

---

35 Vgl. DUBE, Musa W.: Postcolonial Feminist Interpretation of the Bible, Nashville: Chalice Press 2000, 43. Siehe zu Dube bei HIGGS, Eleanor T.: Postcolonial Feminist Theologies, in: HAWTHORNE, Sian M. (Hg.): Gender: God, Stuttgart: Macmillan 2017, 79–93.

canonica werden neben vielen weiteren disziplinarischen Maßnahmen alle vielfältigen Stimmen genauso wie eigene Körpererfahrungen und die Stimme des eigenen Gewissens potenziell sanktioniert. Es wurde bereits für den Kontext der Kolonialisierung Nordamerikas auf die stark gegenderten Projektionen des Fremden hingewiesen als ein zu eroberndes, sexualisiertes, wildes Weibliches. Dieser andropatriarchale Machteinfluss christlicher Organisation zieht sich durch viele Dimensionen hindurch. Die Neutestamentlerin Musa W. Dube führt beispielsweise aus, wie der androzentrische Zugang von Missionaren in afrikanischen Regionen zur Auswahl vor allem der ‚männlichen‘ lokalen ‚Gottheiten‘ bei diversen ethnischen Gruppen führte. Anhand dieser männlichen Gottheiten sollten Anknüpfungspunkte für die christliche Lehre gewonnen werden. Das hatte die Kehrseite, dass weibliche oder queere Gottheiten übersehen, abgewertet und vergessen wurden.<sup>36</sup> So auch Stefan Silber: Nicht selten „paarte sich die essentialistische Gottesauffassung eurozentrischer Theologie mit einem Geschlechterdualismus und der Abwertung nichteuropäischer Gottesvorstellungen zu einer fatalen epistemischen Gewalt, deren Opfer vor allem Frauen waren“.<sup>37</sup> Auch biblische Erzählungen werden aus der Sicht postkolonialer Literaturtheorie, an der Dube anknüpft, zugleich als Erfahrungen imperialer Unterjochung und des Widerstandes gelesen. Zur Autorität der Texte und in neuer gewünschter Intertextualität treten für sie die Stimmen von Illiteraten hinzu mit ihren Erfahrungen und Einsichten, so dass eine dekoloniale theologische Perspektive auch den Logozentrismus hinter sich lassen kann.

Aus angedeuteten hegemonialen Interessen sind mannigfache Formen eines autoritären Ausschlusses in die Struktur religiöser Organisationen eingegangen. Dieser Einfluss muss erst strukturell aufgehoben werden, damit – christlich gesprochen – die gleiche Nähe jedes Geschöpfes zu seiner/seinem Schöpfer\*in auch in der gleichberechtigten Verkörperung von Heil realisiert ist und etwa nicht auf eine androklerikale Repräsentanz beschränkt ist.

## 5. Ausblick

Solche didaktischen Herangehensweisen, den Kolonialismus hinter sich zu lassen und entwürdigende Machtkonstellationen auszuhebeln, stellen nicht nur, aber eben auch Konzepte und Praktiken interreligiösen Lernens vor große Herausforderungen, die nicht so leicht aus der Welt zu schaffen sind. Die Wis-

---

36 Vgl. DUBE 2000 [Anm. 36], 84–87. DUBE führt „Rahab’s reading prism“ ein, um eine Frauenperspektive mit einer feministischen und einer postkolonialen zu verbinden, die zusammen erst einen neu aufschließenden Zugang ergäben.

37 SILBER, Stefan: Macht und Theologie. Postkoloniale Kritiken hegemonialer Wissenschaft, in: FORNET-BETANCOURT 2017 [Anm. 6], 59–70, 64.

sensproduktionen und ihre ‚master words‘ sind ja seit Jahrzehnten und länger in viele der Normalsprachen eingebürgert und haben unsere Weltsicht geprägt. So zeigt sich z.B. eine erste Herausforderung darin, dass Religionen trotz aller Aufklärung als selbstevidente Gegenstände betrachtet werden. Eine zweite Herausforderung liegt darin, dass sich Lehrende häufig mit behandelten Formationen identifizieren, z.B. ‚dem Christentum‘ oder ‚dem Wicca‘ und dessen starkem Umweltschutzanliegen. Drittens schließlich erhöht die Marktförmigkeit des Bildungssektors die Komplexität der anzugehenden Herausforderungen, insofern sie zu pragmatischen Ergebnissen, dem Folgen eines Lehrplans und Konsumbelohnungen erzieht. Theorieinteresse und begriffliche Anstrengung haben es dagegen schwerer, besonders wenn Kenntnisse zur historischen Tiefe, Vielgestaltigkeit und Verwobenheit mit anderen gesellschaftlichen Diskursen fehlen oder von Expert\*innen aus Interesse an Machterhalt und Unkenntnis abgelehnt werden.

Weiterhin ist zu erwähnen, dass in der feministischen Debatte gerade Dekolonialisierung als Hype kritisiert wird, hinter dem oft nur eine scheinbare weltweite Solidarität bestehe.<sup>38</sup> Jedes interreligiöse Lernen muss sich insofern fragen lassen, wessen Wissen produziert wird, ob dieser Wissensbestand tatsächlich nicht kolonial ist und ob einheimische Institutionen und Personen an der Wissensproduktion mitwirken.<sup>39</sup>

Ein Schritt, damit anzufangen, könnte also sein, beim interreligiösen Lernen darauf zu achten, den großen Chor subalternen Stimmen sprechen zu lassen und damit nicht nur einer Wissensordnung, Vermögensklasse oder einem Genderregime Geltung zu verschaffen, sondern so vielen wie möglich.

---

38 Vgl. PERSARD, Suzanne: The Radical Limits of Decolonising Feminism, in: *Feminist Review* 128/1 (2021) 13–27. DOI: 10.1177/01417789211015334.

39 Vgl. NYE 2019 [Anm. 4]; 10, CHIDESTER 2014 [Anm. 18].

Bettina Brandstetter

# Die Migrationsandere und ihre Religion

Eine diskurssensible Erschließung kolonialer Differenzkonstruktionen

## Die Autorin

HS-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Bettina Brandstetter ist Hochschulprofessorin am Institut Forschung und Entwicklung der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

HS-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Bettina Brandstetter  
Institut Forschung und Entwicklung  
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
Salesianumweg 3  
A-4020 Linz  
e-mail: [be.brandstetter@ph-linz.at](mailto:be.brandstetter@ph-linz.at)



# Die Migrationsandere und ihre Religion

Eine diskurssensible Erschließung kolonialer Differenzkonstruktionen

## Abstract

Bildungseinrichtungen sind gesellschaftliche Orte, an denen Kulturen, Religionen und Identitäten sowie damit verbundene soziale Positionen und Partizipationsmöglichkeiten ausgehandelt werden. Da sie von den Diskursen, Ordnungen und Normalitätsvorstellungen des öffentlichen Raumes strukturiert sind, wirken sie hoch selektiv. Die Legitimation machtvoller Unterscheidungen verbirgt sich oft in komplexen intersektionalen Begründungsfiguren, die den pädagogisch handelnden Personen nicht immer reflexiv zugänglich sind. Im vorliegenden Beitrag wird daher eine diskurssensible Heuristik entfaltet, die dazu befähigen soll, Differenzierungspraktiken zu rekonstruieren, binäre Codierungen als Trägerinnen von Machtverhältnissen zu dekonstruieren und Aushandlungsräume für deren Bearbeitung zu erschließen.

## Schlagworte

Diskurssensibilität – Othering – postkoloniale Theorien – Intersektionalität – Migration – Religion – Lehrer\*innenbildung

# The migrant and her religion

A discourse-sensitive heuristic to develop colonial constructions of difference

## Abstract

Educational institutions are social places where cultures, religions and identities as well as associated social positions and opportunities for participation are negotiated. Since they are structured by the discourses, orders and ideas about what is normal in public spaces, they have a highly selective effect. The legitimation of powerful distinctions is often hidden in complex intersectional figures of reasoning, which are not always reflexively accessible to the pedagogically acting persons. Thus, in this article, I develop a discourse-sensitive heuristic that should enable us to reconstruct practices of differentiation, to deconstruct binary codings maintaining power relations, and to open up spaces of negotiation to deal with them.

## Keywords

discourse-sensitivity – othering – postcolonial theories – intersectionality – migration – religion – teacher education

## 1. Bildungseinrichtungen sind Kontaktzonen

Bildungseinrichtungen sind in modernen Gesellschaften zu „Contact Zones“<sup>1</sup> unterschiedlich geprägter Kinder und Jugendlicher geworden. Kontaktzonen sind nach Mary Louise Pratt “social spaces where cultures meet, clash and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they lived out in many parts of the world today”.<sup>2</sup> In Bildungseinrichtungen treffen sich nicht nur ‚Kulturen‘, sondern Kinder und Jugendliche mit verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Orientierungen, kulturellen Traditionen und Identitätsvorstellungen sowie unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Sprachkenntnissen, sozio-ökonomischen Verhältnissen, denen Pädagog\*innen und Lehrkräfte nicht ausweichen können. Bildungseinrichtungen gelten als Garantinnen für die bestmöglichen Entwicklungs- und Bildungschancen aller Kinder, gleich welcher kulturellen oder sozialen Zugehörigkeit. Pädagog\*innen und Lehrpersonen sollen die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen derselben berücksichtigen und zu einer – religionspädagogisch gesprochen – positiven Subjektbildung aller Kinder und Jugendlichen beitragen.

Paradoxerweise wirken Bildungseinrichtungen aber zugleich *subjektivierend*, das heißt, pädagogisch handelnde Personen nehmen Kinder und Jugendliche durch bestimmte Diskurse wahr und sprechen sie durch diese hindurch an, wobei diese Anrufungen wiederum eine Resonanz bei den Adressierten bewirken.<sup>3</sup> Laut Pratt sind soziale Räume keine machtfreien Orte, sondern von gesellschaftlichen Diskursen, asymmetrischen Machtverhältnissen und kolonialen Strukturen durchzogen, die sich in die alltäglichen Praktiken der dort interagierenden Personen einschreiben. Lehrpersonen stehen unter Druck, mit den Kindern standardisierte Leistungs- und Kompetenzerwartungen zu erfüllen. Zugleich sollen sie entlang der Leistungsunterschiede der Kinder differenzieren und individualisieren. Dabei kommen die Lebensumstände oder kulturellen Prägungen derselben in den Fokus, was an sich gut ist, wenn sie nicht zugleich als leistungsrelevant gemessen würden. Analysen zu „institutionelle[r] Diskriminierung“<sup>4</sup> haben im Bildungssystem differenzierende Praktiken und Strukturen entlang von Zuschreibungen

---

1 PRATT, Mary Louise: Arts of the Contact Zone, in: Profession (1991) 33–40.

2 EBD., 33.

3 Subjektbildung wird hier als ein machtvolleres Beziehungsgeschehen zwischen Adressierung und Agency verstanden, das in diskursiv geprägten Räumen stattfindet, ohne dass darin aber die Freiheit der Subjekte aufgehoben wäre. Vgl. BRANDSTETTER, Bettina / REIS, Oliver: Machtvolle Differenzierungen. Wie Inklusionsdiskurse (religions-)pädagogische Praxis prägen, in: PITHAN, Annebelle / MÖLLER, Rainer / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster: Waxmann 2020, 375–385.

4 GOMOLLA, Mechthild / RADTKE, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung von Differenz in der Schule, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften <sup>3</sup>2009.

sichtbar gemacht, die exkludierend wirken und soziale Ungleichheit zusätzlich verstärken. Insbesondere die Empfehlungen im Rahmen von Schulwahlentscheidungen, „durch die Lernende beurteilt und in Schul- und Ausbildungslaufbahnen eingeordnet werden, erweisen sich als besonders machtvoll und folgenreich für die weiteren Bildungs- und Karrierewege“.<sup>5</sup> Die Legitimation machtvoller Unterscheidungen verbirgt sich häufig in komplexen, intersektionalen Begründungsfiguren, die auf einer kolonialen Epistemologie gründen, welche den pädagogisch handelnden Personen oft nicht reflexiv zugänglich sind.

In diesem Beitrag wird daher eine *diskurssensible* Heuristik entfaltet, die ermöglichen soll, performativ hervorgebrachte Differenzierungen zu rekonstruieren, zugrunde liegende Diskurse zu identifizieren und Aushandlungsräume für deren Bearbeitung zu erschließen. Die Analyse wird an einem Fallbeispiel aus einem Wiener Gymnasium durchgeführt, wobei der Kategorie ‚Religion‘ besondere Aufmerksamkeit zukommt. Analog zur Heuristik werden abschließend Impulse für die Befähigung zu einer Diskurssensibilität in der Lehrer\*innenbildung formuliert.

## 2. Fallbeispiel: (K)eine Stimme für Hülya?

Melisa Erkurt, Journalistin und ehemalige Gymnasiallehrerin, zeigt in ihrem Buch „Generation haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben“<sup>6</sup> die Komplexität der Identitätssuche jugendlicher Migrant\*innen im Wiener Schulsystem auf. Sie erzählt darin eine ergreifende Erfahrung aus ihrem Deutschunterricht im Gymnasium, in dem sie Hülya, einem Kind mit Migrationshintergrund, erneut eine schlechte Schularbeit zurückgeben muss. Sie beschreibt den

Blick, der krampfhaft versucht, keine Tränen zuzulassen, nicht mehr weiterweiß, sich fragt, wie den Eltern erklären, dass es wieder ein Fünfer ist, den Eltern, die kein Geld für Nachhilfe haben, selbst nicht helfen können [...]

Lehrerkollegen, die Hülya schon länger unterrichten, raten mir, ihr andere schulische Optionen ans Herz zu legen, aber ich weiß aus Gesprächen mit dem Mädchen, dass sie unbedingt am Gymnasium bleiben will. [...]

Andere Kollegen wieder fürchten, dass Hülyas muslimische Eltern wollen, dass sie heiratet und daheimbleibt. Ich weiß nicht, wie sie darauf kommen, es

---

5 DIEHM, Isabell / MESSERSCHMIDT, Astrid (Hg.): Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen, Opladen / Berlin / Toronto: Barbara Budrich 2013, 10.

6 ERKURT, Melissa: Generation haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben, Wien: Paul Zsolnay<sup>3</sup>2020.

gibt überhaupt keine Anzeichen in diese Richtung, aber plötzlich schwirrt auch mir vor dem Gespräch mit ihrer Familie dieser Gedanke durch den Kopf.<sup>7</sup>

Dieses Beispiel führt uns unbeschönigt vor Augen, wie benachteiligend sich die sozio-ökonomische Lage von Kindern auf deren Bildungsbiographie auswirken kann. Zugleich ist die Ohnmacht einer Lehrerin spürbar, die in der Anwaltschaft für die Schülerin an ihre Grenzen gerät. Religion scheint dabei eine besondere Rolle zu spielen, aber wie ist dies alles miteinander verwoben?

## 2.1 Eine diskurssensible Heuristik<sup>8</sup>

Ich schlage vor, hier *diskurssensibel* vorzugehen, um die komplexe Lage der Schülerin, aber auch der Lehrerin zu erschließen. Das bedeutet zunächst, die im Raum stehenden *Differenzierungspraktiken* und deren *intersektionale Verschränkung* wahrzunehmen. Welche Differenzkonstruktionen werden situativ, performativ oder diskursiv re-produziert und wie werden sie miteinander verknüpft? *Binäre Codierungen* zeigen an, worin die Machtverhältnisse und Bewertungen liegen. Welche Asymmetrien, hegemonialen oder kolonialen Verhältnisse bringen sie zum Ausdruck? Wer oder was gewinnt und verliert an Bedeutung? In einem weiteren Schritt geht es darum, zugrunde liegende gesellschaftliche *Ordnungen und Diskurse* zu identifizieren und offenzulegen. Welche Normalitätsvorstellungen sind leitend? Welche Selbstverständnisse bleiben unhinterfragt? Wird eine koloniale Epistemologie sichtbar? Differenzierungspraktiken sind immer auch kontextuell gerahmt, wobei die interagierenden Personen bestimmte *Diskurspositionen* einnehmen, die es zu erkennen gilt. Welche Auswirkungen haben sie auf die beteiligten Personen? Zuletzt werden *Aushandlungsräume* aufgespürt, in denen Bedeutungsverschiebungen vorgenommen, Widerstand gegen vorhandene Machtverhältnisse geleistet oder Grenzen zwischen Normalität und Abweichung als verhandelbar konstruiert werden. Können Orte entdeckt werden, in denen mit ermächtigenden Diskursen nach der *Agency* benachteiligter Menschen gesucht wird?

Im Folgenden wird diesen Fragen unter *postkolonialer* Perspektive nachgegangen. Der erste Abschnitt der Analyse gibt einen ersten Überblick (2.2.), bevor eine Fokussierung auf die Kategorie ‚Religion‘ vorgenommen wird (2.3.). Anschließend erfolgt eine Diskussion der offengelegten Differenzierungsprakti-

7 EBD., 16.

8 Ähnliche Analysemodelle finden sich bei RIEGEL, Christine: Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld: Transcript 2016, 141; RABENSTEIN, Kerstin / LAUBNER, Marian / SCHÄFFER, Mark: Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie, in: LEONTIY, Halyna / SCHULZ, Miklas (Hg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion, Wiesbaden: Springer 2020, 9–10.

ken hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Bildungsgerechtigkeit (2.4.). Zuletzt werden die Grenzen und bleibenden Ambivalenzen postkolonialer Analysen am explizierten Beispiel ausgelotet (2.5.).

## 2.2 Machtvolle Differenzierungen

Achten wir zunächst auf die *Differenzen*, die hier ins Treffen geführt werden. In der Argumentationsstruktur führt die Autorin nach und nach verschiedene Differenzlinien ein: Sprache, sozioökonomischen Status bzw. Milieu, Bildungshintergrund, Professionsunterschiede, Generation, Geschlecht und schließlich Religion. Dabei handelt es sich nicht einfach um Unterschiede, die eine individuelle Besonderheit markieren, sondern um „Unterschiede, die einen Unterschied machen“.<sup>9</sup> Alle diese Unterscheidungen repräsentieren sozial relevante Differenzkategorien, die mit dem Label ‚Migration‘ mitgedacht und als leistungsrelevant beurteilt werden.<sup>10</sup> *Binäre Codierungen* sind insofern inkludiert, als hier jeweils das Abweichende von der Normalitätserwartung benannt wird: schlechte Deutschkenntnisse, mangelnde Ressourcen, ein Mädchen, über das in seinem kulturell-religiösen Kontext vermeintlich entschieden wird, eine Religion, die als fremd und fremdbestimmend konstruiert wird. Die Differenzlinien werden *intersektional* so miteinander verwoben, dass sich ein gängiger *Migrationsdiskurs* etabliert. Der Schülerin Hülya kommt in der Erzählung die *Diskursposition* eines durch Familie und Lehrpersonen fremdbestimmten Mädchens zu, dem im geschilderten Gesprächsverlauf mehr und mehr die Möglichkeit genommen wird, seine Stimme zu erheben und über seine Bildungsbiographie selbst zu entscheiden. Auch die Erzählerin hat eine schwierige Diskursposition: So steht sie als Migrantin in der Solidaritätsgemeinschaft mit der Schülerin (wie aus dem Kontext hervorgeht), darf aber zugleich ihre Position im Kollegium nicht riskieren. Erkurt versucht dem Mädchen Mut zu machen, sich den exkludierenden Empfehlungen ihrer Kolleg\*innen zu widersetzen und eröffnet *Aushandlungsräume* auf der Suche nach alternativen Lösungen mit Hülya und deren Eltern. Doch dann bricht ihre sensible Anwaltschaft für das Mädchen ausgerechnet dort, wo Religion ins Spiel kommt: Ist die Zugehörigkeit zum Islam mit Bildungsaufstieg unvereinbar?

---

9 BATESON, Gregory: Geist und Natur. Eine notwendige Einheit, Frankfurt am Main: Suhrkamp <sup>3</sup>1984, 123.

10 Vgl. EMMERICH, Marcus / HORMEL, Ulrike: Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden: Springer 2013.

## 2.3 Die Migrationsandere und ihre Religion

‚Religion‘ fungiert hier als eine machtvolle Differenzkategorie.<sup>11</sup> Mit der Identifizierung als ‚muslimisch‘ gehen Vorstellungen einher, wie die Familie von Hülya ihrer religiösen Kultur nach *ist*. Dabei scheint es im Kollegium ein geteiltes Alltagswissen über ‚Muslim\*innen‘ und deren Traditionen zu geben, dem sich auch Er Kurt nicht entziehen kann. Hülya wird einem bestimmten religiös homogenisierten Kollektiv (‚dem Islam‘) zugeordnet, das sich in seinen Haltungen und Einstellungen scheinbar ganz anders als die eigene soziale Gruppe bzw. Gesellschaft erweist. Ulrike Lingen-Ali und Paul Mecheril bezeichnen eine solche Praxis der Fremdzuschreibung als „religiöses Othering“<sup>12</sup>. ‚Der Islam‘ wird dabei essentialisiert und kulturalisiert, wobei die Verbindung von Kultur und Religion den Diskurs besonders wirkmächtig macht: „Erst eine Intersektion von beiden erzeugt jene spezifische Dynamik der Benachteiligung, der Verliererposition, die im realen Leben durchaus anzutreffen ist.“<sup>13</sup> Der reifizierte Islamdiskurs wird zudem performativ und situativ mit der Geschlechterrolle der Schülerin verknüpft und zu einer Opferrolle überformt, womit die Definitions- und Entscheidungsmacht der Lehrpersonen Legitimation erhält. „Religion und Geschlecht können dann als Kategorien verstanden werden, die einerseits in Praktiken immer neu konstruiert und hergestellt werden, die mit ihrer diskursiven Herkunft und Pfadabhängigkeit aber auch entscheidend an der Zuteilung von Lebenschancen beteiligt sind.“<sup>14</sup> Die Fusion von Kultur, Religion, Geschlecht und Migration<sup>15</sup> erzeugt schließlich das Fremdbild des muslimischen Mädchens als Verkörperung von religiöser Unterdrückung und kultureller Rückständigkeit, das der Kontrastierung eines eurozentrischen Selbstbildes aufgeklärter Fortschrittlichkeit und Emanzipation dient.<sup>16</sup> ‚Religion‘ als affektiv aufgeladene Kategorie nimmt in solchen Verstrickungen laut Isabella Diehm eine besondere Rolle ein: „In einer intersektionalen Theorieperspektive dient religiöse Differenz mithin dazu, Fremdheit noch zu verdichten.“<sup>17</sup> Mit den religions- und geschlechtsbezogenen Positionierungen werden binäre Unterscheidungen zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Anderem‘

---

11 Vgl. LINGEN-ALI, Ulrike / MECHERIL, Paul: Religion als soziale Deutungspraxis, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24/2 (2016) 17–24, 17.

12 EBD., 19.

13 DIEHM, Isabell: Migration und Religion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, in: Theo-Web 16/2 (2017) 15–26, 18.

14 MÜLLER, Marion / SCHÜSSLER, Michael: Un/doing gender – Un/doing religion. Soziologische und theologische Beobachtung von Humandifferenzierungen, in: Theologische Quartalschrift 198 (2018) 106–113, 108.

15 Vgl. auch: KNAUTH, Thorsten / JOCHIMSEN, Maren A. (Hg.): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung, Münster: Waxmann 2017.

16 Vgl. ROMMELSPACHER, Birgit: Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen um die Emanzipation der muslimischen Frau, in: BERGHAHN, Sabine / ROSTOCK, Petra (Hg.): Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Bielfeld 2009, 395–411.

17 DIEHM 2017 [Anm. 13], 19.

vorgenommen. Die zugeschriebene und verallgemeinerte, kulturalisierte religiöse Zugehörigkeit markiert zugleich die Nicht-Zugehörigkeit zur sprachlichen, kulturellen, nationalen und religiösen ‚Wir-Gemeinschaft‘, welche die Lehrkräfte verkörpern. Religion wird zum Topos der „Religion der Anderen“<sup>18</sup>, wobei sich in dieser Praxis der gesellschaftliche Effekt der Gleichsetzung von Muslim\*innen und Migrant\*innen spiegelt. Mit der Kategorie ‚Religion‘ werden also eine ganze Reihe an Diskurssträngen verwoben, welche die gängigen Islam- und Migrationsdiskurse reproduzieren und schließlich zu einem machtvollen *Othering* fusionieren. Die Basis für diese Konstruktion bildet eine koloniale Dichotomie, die sich in der Kontrastierung der als homogen imaginierten ‚westlichen Kultur‘ versus der ‚islamischen Welt‘ ausformt.<sup>19</sup> Die damit einhergehende Praxis der Unterscheidung erzeugt und untermauert das Selbstbild einer aufgeklärten, modernen und emanzipierten Gesellschaft in einer orientalisierenden Kontrastierung mit dem Gegenbild religiöser und familienkultureller Rückständigkeit.<sup>20</sup> Sie offenbart die Fortdauer einer eurozentrischen und kolonialen Epistemologie samt ihrer Überlegenheitsfantasien im kulturellen Gedächtnis der Lehrpersonen.

## 2.4 Vererbte Bildungschancen?

Hülya ist in mehrfacher Hinsicht von dieser kolonialen Zuschreibung und damit einhergehenden Entmächtigung betroffen. Sie wird im Lehrer\*innengespräch als passives, bedürftiges, auf Anwaltschaft angewiesenes muslimisches Mädchen konstruiert, über das andere entscheiden. Das hat für sie weitreichende, bildungsrelevante Folgen, weil ihre Problemlage (wozu auch die schlechten Deutschnoten gehören, die real sind) individualisiert wird und die migrationsbedingten Zuschreibungen zugleich als bildungshemmend angesehen werden. Hier kommt die von Raymond Boudon geprägte Vererbungsthese<sup>21</sup> zum Tragen, nach der die Bildungs- und Aufstiegschancen von Kindern und Jugendlichen wesentlich von den familiären Bedingungen abhängig sind. Problematisch ist an dieser These allerdings die bildungspolitisch forcierte Individualisierung und meritokratische Legitimierung von Bildungschancen. Die Verantwortung für ungleiche Chancen wird dabei an die benachteiligten Familien selbst delegiert, während strukturelle Hindernisse und institutionelle Hürden außer Acht bleiben. Marcus

---

18 MECHERIL, Paul / THOMAS-OLALDE, Oscar: Religion als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer, in: GRÜMME, Bernhard / SCHLAG, Thomas / RICKEN, Norbert (Hg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 109–123, 109.

19 Vgl. ATTIA, Iman: Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 58 7/8 (2010) 657–660.

20 Vgl. SAID, Edward W.: Orientalismus, Frankfurt: S. Fischer 2009.

21 Vgl. BOUDON, Raymond: Education, Opportunity and Social Inequality: Changing prospects in western society, New York: Wiley 1974.

Emmerich und Ulrike Hormel zeigen in ihren Studien zur „kategorialen Beobachtung von Bildungsungleichheit“<sup>22</sup>, wie die alltäglichen Differenzierungspraktiken entlang von Migration samt damit verbundenen Askriptionen zur subtilen Defizitorientierung, Viktimisierung, zu mangelndem Selbstbewusstsein und schließlich zu entmutigenden Schulwahlempfehlungen führen. Die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ wird dabei mit der Annahme eines spezifisch gerahmten ‚Sozialisationshintergrundes‘ verbunden, der als bildungs- und leistungsrelevant gemessen wird.<sup>23</sup> Die institutionelle Diskriminierung läuft „entlang von Normalitätserwartungen, in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen“<sup>24</sup>, wobei stets eine homogene österreichische bzw. westeuropäische Kultur imaginiert wird. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden als Pendant, als deren ‚Andere‘ konstruiert. „Diese kontrastierenden Repräsentationen tragen dazu bei, statt über sozialstrukturelle Ungleichheitsverhältnisse über kulturelle Unterschiede zu sprechen.“<sup>25</sup> Sie zementieren den hierarchisch strukturierten Migrationsdiskurs und seine Ignoranz gegenüber der Etablierung von Migrant\*innen und ihrem sozialen Aufstieg, der häufig auch am Bildungsaufstieg hängt. Aladin El-Mafaalani beschreibt das diskriminierende und rassistische Moment des religionsbezogenen Migrationsdiskurses wie folgt: „Solange muslimische Frauen mit Kopftuch an deutschen Gymnasien geputzt haben, wurde das Kopftuch nicht problematisiert. Das Kopftuch war nicht mehr okay, als die ersten Musliminnen studierten und Lehrerinnen an Gymnasien wurden.“<sup>26</sup> Mit Joachim Willems fungiert Religion hier als „Sprachversteck‘ für ‚Rasse‘“<sup>27</sup>, über das mit Bezug auf den Islam die Nicht-Zugehörigkeit zur hegemonialen Gesellschaft markiert und damit deren strukturelle Benachteiligung legitimiert werden.

## 2.5 Von Ohnmacht zu Ermächtigung

Erkurt erhebt in ihrem Buch den Anspruch, dass Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben.<sup>28</sup> Ihre Gespräche mit der Schülerin und auch mit deren Eltern

22 EMMERICH / HORMEL 2013 [Anm. 10], 246.

23 Vgl. EBD.

24 GOMOLLA, Mechthild: Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem, in: AUERNHEIMER, Georg (Hg.): Schief lagen im Bildungssystem, Wiesbaden: Springer 2013, 87–102, 95.

25 DIEHM / MESSERSCHMIDT 2013 [Anm. 5], 13.

26 EL-MAFAALANI, Aladin: Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassistuskritischen Widerstand, Köln: Kiepenheuer & Witsch 2021, 86.

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

28 Vgl. ERKURT [Anm. 6] <sup>3</sup>2020.

zeugen von ihrer Mühe, diesem Anspruch gerecht zu werden. Obwohl sie vermutet, dass sich die Eltern keine Nachhilfe leisten können, lässt sie sich nicht davon abbringen, dem Mädchen Mut zu machen und an seine Entwicklung zu glauben:

Ich bringe es am Ende nicht über mich, der Familie zu raten, Hülya von der Schule zu nehmen, sie möchte doch so gerne bleiben, außerdem ist sie doch erst dreizehn, wer weiß, wie sie sich entwickelt. Ich lege der Familie stattdessen eine gute Nachhilfelehrerin und ganz viele Bücher ans Herz.<sup>29</sup>

Die Autorin lässt sich hier weder von Migrationsdiskursen oder religionistischen Zuschreibungen beeindrucken noch von den ungerechten Strukturen des Bildungssystems entmutigen. Sie wählt eine ermächtigende Logik, nimmt die Schülerin in ihrem Wunsch ernst und spricht Empfehlungen für die Familie aus. Die Ohnmacht angesichts der Gesamtsituation lässt sich für die Lehrerin damit aber nicht auflösen, wie sie gleich darauf diagnostiziert:

In anderen Worten: Ich habe als ihre Lehrerin versagt. Eigentlich sollte es keine Nachhilfe brauchen, ich als ihre Lehrerin sollte das ausgleichen können. Ich habe in meinem Lehramtsstudium aber nicht gelernt, wie ich Schülerinnen wie Hülya unterrichte. Ich habe nur gelernt, wie ich Annas und Pauls unterrichte und mich dabei auf ihre zusätzliche Unterstützung von daheim verlasse. Im Prinzip habe ich also gelernt, wie ich Hülyas aussortiere, damit weiterhin hauptsächlich Kinder aus bildungsaffinen Familien das Gymnasium abschließen und alle anderen abgeschreckt werden.<sup>30</sup>

Diese Passage zeugt von der strukturellen Macht oben geschilderter Diskurse und Epistemologien, die sich im Bildungskontext hochselektiv auswirken. Die Autorin artikuliert zunächst ein individuelles Scheitern, das sie aber zugleich institutionell und strukturell zu verorten weiß. Sie adressiert die Lehrer\*innenausbildung, von der sie eine bessere Vorbereitung auf die Arbeit in heterogenen Klassen erwartet, und sie kritisiert die strukturellen Selektionsmechanismen des Bildungssystems, respektive der Gesellschaft. In der Ohnmacht muss sie nicht verharren, weil es ihr als Journalistin möglich ist, ihre Stimme zu erheben und ihre Wahrnehmungen an die Öffentlichkeit zu tragen. Bekommt auch Hülya damit eine Stimme? Vor diese kritische Anfrage ist auch die postkoloniale Analyse gestellt.

---

29 EBD., 16.

30 EBD., 17.

## 2.6 Chancen und Grenzen postkolonialer Wissen(schaft)produktion

Die vorliegende Analyse bleibt insofern in den Ambivalenzen postkolonialer Wissensproduktion verhaftet, als sie die prekären sozioökonomischen Verhältnisse, die massiv zur strukturellen Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen beitragen, nicht verbessern und der Schülerin Hülya keine Stimme verleihen kann. Auch in der kritischen Bearbeitung wird über Hülya gesprochen, anstatt ihr eine Stimme zu geben, womit das Dilemma der Repräsentation<sup>31</sup> eine Wiederholung erfährt. Zugleich kann nicht darauf verzichtet werden, die Situation dieser Schülerin (so wie sie in der Erzählung vorliegt) stellvertretend für die vielen Kinder und Jugendlichen, die von (oftmals wohlgemeinten) Differenzierungspraktiken und damit verbundenen strukturellen Benachteiligungen betroffen sind, zu thematisieren. Ulrich Kropač fordert von Religion, nicht

über die bestehenden Verhältnisse den Weihrauch der Beruhigung und Stabilisierung zu legen, sondern deren Schattenseiten schonungslos freizulegen und zu kritisieren. Religion [...] prangert die Diskriminierung von Menschen an und deckt Strukturen sozialer Benachteiligung auf. Auch auf den Bildungsbereich wirft sie ein kritisches Auge: Sie prüft, ob das, was in der Schule als Bildung ausgegeben wird, den Menschen tatsächlich zu sich selbst bringt oder zum Objekt fremder Interessen macht.<sup>32</sup>

Die vorliegende Analyse verfolgt das Anliegen, machtvolle Diskurse und koloniale Epistemologien, insbesondere hinsichtlich der Differenzkategorie ‚Religion‘ freizulegen, um auf die subtile und weitreichende Wirkung religionsbezogener Differenzierungen aufmerksam zu machen. In der Kritik geht es nicht darum, die Lehrpersonen in ihrem situativen Ringen um die bestmögliche Bildungssituation für Hülya zu verurteilen oder eine Opfer-Konstruktion<sup>33</sup> zu entwerfen, sondern die migrations- und religionsbezogenen Wahrnehmungsmuster der pädagogisch Handelnden in den Blick zu nehmen und Kolonialisierungs-, Rassifizierungs- und damit verbundene Selektierungseffekte in Bildungsprozessen offenzulegen.<sup>34</sup> Damit wird geprüft, ob alltägliche Differenzierungen zur *Subjektbildung* oder zur *Subjektivierung* adressierter Menschen dienen und welche gesellschaftlichen

---

31 Vgl. SPIVAK, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulationen, Wien: Turia + Kant 2008 (= Es kommt darauf an 6).

32 KROPAČ, Ulrich: Begründungen religiöser Bildung an der Schule, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 37–43, 41–42.

33 Zur kritischen Auseinandersetzung mit Täter\*in-Opfer-Dualismen vgl. KHORCHIDE, Mouhanad: Die Herausforderungen an den islamischen Religionsunterricht durch konstruierte Feindbilder entlang eines Täter\*in-Opfer-Diskurses, in: KHORCHIDE, Mouhanad u. a. (Hg.): Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, Göttingen: V&R unipress 2022 (= Religiöse Bildung kooperativ Band 1), 189–205.

34 Vgl. DIEHM, Isabell / RADTKE, Frank-Olaf: Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer 1999.

Interessen damit verbunden sein könnten. Die spezifische Kompetenz dafür möchte ich als *Diskurssensibilität* bezeichnen. Dabei geht es nicht nur darum, sich sensibel gegenüber Differenzen zu erweisen, sondern deren konstruktiven und selektiven Charakter sowie zugrundeliegende hegemoniale Ordnungsstrukturen sensibel wahrzunehmen und dagegen einzustehen. Dies erscheint mir notwendig für gerechtere Verhältnisse im Bildungssystem und daher unerlässlich für die Lehrer\*innenbildung in heterogener Gesellschaft zu sein. Dabei gilt: „Postkoloniale Gewaltverhältnisse sind komplex. Sie verweigern sich simplen Lösungen und nötigen uns dazu, Ambivalenzen auszuhalten.“<sup>35</sup>

### 3. Impulse für eine Befähigung zur Diskurssensibilität in der Religionslehrer\*innenbildung

Dem schulischen Anspruch, allen Kindern und Jugendlichen die gleichen Bildungschancen zu gewähren, muss jeder Unterricht, auch der Religionsunterricht, gerecht werden.<sup>36</sup> In der deutschsprachigen Religionspädagogik wird dieser Anspruch von vielen eingefordert und bearbeitet, wobei zunehmend machtkritische und postkoloniale Perspektiven aufgenommen werden.<sup>37</sup> So fordern etwa Hannah Drath und Jan Woppowa: „Religion, Religionsdidaktik und Religionsunterricht müssen Machtzusammenhänge, Subjektivierungstendenzen und damit verbundene rassistische Phänomene kritisieren, um ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden.“<sup>38</sup> Nach Bernhard Grümme setzen Lehrkräfte in ihren Praktiken „durch ihre milieubedingten Vorannahmen bis in didaktische und methodische Entscheidungen Unterschiede und konstruieren Ungleichheiten“<sup>39</sup>, weshalb es notwendig ist, diese reflexiv zugänglich zu machen.<sup>40</sup> Der Anspruch, gesellschaftliche Machtverhältnisse zu reflektieren und kritisch in die Entwicklung religionspädagogischer Theorie und Praxeologie einzubinden, soll im Folgenden um einige Impulse für die Befähigung zu einer Diskurssensibilität in der Religionslehrer\*innenbildung ergänzt werden.

35 CASTRO VARELA, María do Mar / DHAWAN, Nikita: Die Migrantin retten!? Zum vertrackten Verhältnis von Geschlechtergewalt, Rassismus und Handlungsmacht, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 41/3 (2016) 13–28, 15.

36 Vgl. DRATH, Hannah / WOPPOWA, Jan: Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik. Gründe, Potenziale und Desiderate eines Neuaufbruchs, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30/2 (2022) 129–148.

37 Vgl. exemplarisch: KÖNEMANN, Judith / METTE, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit, Ostfildern: Grünewald 2012; GRÜMME, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit: eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart: Kohlhammer 2014; MEYER, Karlo: Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019; PITHAN, Annebelle / MÖLLER, Rainer / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster: Waxmann 2020.

38 DRATH / WOPPOWA 2022 [Anm. 36], 140.

39 GRÜMME, Bernhard: Religiöse Bildung in der Schule und ausgewählte Themen des gesellschaftlich-politischen Diskurses, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 51–56, 54.

40 Vgl. insbesondere Bernhard Grümme's Konzept der ‚Aufgeklärten Heterogenität‘, dazu aktuell: GRÜMME, Bernhard: Praxeologie: eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2021.

### 3.1 Differenzierungspraktiken wahrnehmen

Mit der Aufmerksamkeit auf Differenzierungspraktiken erfahren Studierende, wie sie (und wir alle) die Komplexität der Wirklichkeit ständig mittels Kategorisierungen zu reduzieren suchen, die oftmals mit stereotypen Zuschreibungen und machtvollen Normalitätsvorstellungen einhergehen.<sup>41</sup> Durch Beobachtungs- und Analyseaufgaben können sie erkennen, wie einseitig Bildungseinrichtungen, Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien arbeiten, und Möglichkeiten für die Repräsentation bisher wenig beachteter Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen entdecken.<sup>42</sup> Besonders aufschlussreich kann die Dekonstruktion alltäglicher Begriffe sein, um deren essentialisierenden und kulturalisierenden Alltagsgebrauch zu erfassen. Auch wenn folgende Einsichten selbstverständlich zu sein scheinen, sollten sie m. E. in der Lehrer\*innenbildung immer wieder bewusst gemacht werden: Kulturen sind keine statischen Größen, sondern formen sich bei Kindern und Jugendlichen familienkontextuell und höchst vielseitig aus. Religionen wiederum sind immer kulturell geprägt und weisen in sich eine hohe Pluralität auf. Sie können für Kinder und deren Familien einen wichtigen Identitätsfaktor darstellen, den es wertschätzend anzuerkennen gilt. Identitäten sind als pluriform und fluide<sup>43</sup> zu begreifen und formen sich in Aushandlungsräumen aus. Kulturen, Religionen und Identitäten stehen in Spannungen und Wechselwirkungen zueinander und sind mit zahlreichen diskursiven Strängen verwoben.

### 3.2 Intersektionale Verschränkungen rekonstruieren

Auf intersektionale Verschränkungen zu achten bewahrt einerseits vor reduktionistischen Sichtweisen und macht zugleich auf das Bedingungsgefüge einander beeinflussender Faktoren aufmerksam, die zu einer mehrfachen Benachteiligung führen können. Kinder und Jugendliche wachsen in pluriformen Kontexten auf. Es ist niemals nur ein Zugehörigkeitsmerkmal, das ihre Einstellungen und Verhaltensweisen determiniert. Für Studierende können Fallbesprechungen überraschend sein, in denen die Chancen und Grenzen der Beachtung vermeintlicher Zugehörigkeitsmerkmale ausgelotet werden. Auch hier gilt wieder, die eigene diskursive Vermessungsgrundlage kritisch zu überprüfen. Anstatt Komplexität zu reduzieren ist es notwendig, Kompetenzen für die Vielschichtigkeit und Kom-

---

41 Vgl. BRANDSTETTER, Bettina: Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung, Münster: Waxmann 2020 (= Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter Band 9).

42 Zum Potenzial des Religionsunterrichts für die kritische Auseinandersetzung mit Bewertungen von Religionen bzw. gesellschaftlichen Gruppen vgl. WILLEMS, Joachim: Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im christlichen Religionsunterricht, in: ALTMAYER, Stefan u.a. (Hg.): Judentum und Islam unterrichten, Göttingen: V&R 2020 (= Jahrbuch Religionspädagogik 36).

43 Vgl. PIRKER, Viera: fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie, Ostfildern: Grünewald 2013.

plexität moderner Lebensentwürfe zu erwerben und zugleich sensibel für gesellschaftliche Zuschreibungen zu sein. Für Namsoon Kang bedeutet dies, „das asymmetrische Macht-Differenzial zwischen unterschiedlichen Menschen zu sehen wie auch die eigene Hypersensibilität für die Marginalisierten und die Sensibilität für die Komplexität und Intersektionalität der multiplen Formen der Kolonisierung aufrechtzuerhalten“.<sup>44</sup>

### 3.3 Binäre Codierungen dekonstruieren

Binäre Codierungen zeigen stets Machtverhältnisse an. Im pädagogischen Alltag ist diesbezüglich aufschlussreich, auf die Unterscheidungen zwischen ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘ zu achten und für fremdmarkierende Äußerungen sensibel zu sein. Insbesondere beliebte Projekte wie eine virtuelle ‚Reise um die Welt‘, in der Kindern die Kulturen und Religionen anderer Länder vermittelt werden, sind noch wenig hinsichtlich damit verbundener *Othering* Praktiken reflektiert worden.<sup>45</sup> Mittels wohlgemeinter Praxis der Wertschätzung von Vielfalt werden in der Darstellung fremder Kulturen und Religionen häufig exotische Gegenbilder zur hiesigen Gesellschaft produziert. Dies lässt Religionen wie ‚den Islam‘ nicht nur als exotisch und fern erscheinen, sondern vermittelt zugleich die Botschaft, dass dieser nicht hierhergehört. Besonders prekär wirken sich solche Praktiken aus, wenn einzelne Kinder mit den präsentierten Kulturen oder Religionen identifiziert und entsprechend adressiert werden. Dies kann dazu führen, dass Kinder augenblicklich als ‚anders‘ oder ‚fremd‘ stigmatisiert und exponiert werden.<sup>46</sup> Religionsvergleichende Methoden und begegnungspädagogische Praktiken im Religionsunterricht sind insofern machtvoll, als sie die religiöse Differenzlinie in den Vordergrund rücken und essentialistische Vorstellungen von ‚Religiosität‘ befestigen. „Begegnungspädagogische Ansätze setzen immer jene Differenzen voraus, auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden.“<sup>47</sup> Auch binär angelegte Formen des Religionsunterrichts wie etwa ein christlich-muslimisches Teamteaching bedürfen einer kritischen, diskurssensiblen Reflexion. Kooperatives Teamteaching auf Augenhöhe ist ein hoher Anspruch, der angesichts gesellschaftlich und oftmals auch fachlich ungleicher Bewertungen schwer einholbar ist. Der dis-

---

44 KANG, Namsoon: Jenseits von Ethno-/ Geozentrismus, Androzentrismus, Heterozentrismus. Theologie aus einer Perspektive der Überschneidung von Postkolonialismus und Feminismus, in: *Concilium. Internationale Zeitschrift für Theologie* 49/2 (2013) 181–190, 188.

45 Exemplarisch vgl. BRANDSTETTER 2020 [Anm. 41]; zur Rezeption des *Othering*-Konzeptes vgl. FREUDING, Janosch: Fremdeiterfahrungen und *Othering*. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung, Bielefeld: transcript 2022 (= *Religionswissenschaft* 29).

46 Vgl. BRANDSTETTER 2020 [Anm. 41].

47 LINGEN-ALI / MECHERIL 2016 [Anm. 11], 22.

kursive Kontext darf auch aus Forschungsprozessen nicht ausgeblendet bleiben, weil er mit Privilegien einerseits und Legitimationszwängen andererseits einhergeht. Feingliedrige diskurssensible Analysen können binäre Codierungen aufbrechen und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen als konstitutiv für gemeinsame Lernprozesse erschließen.<sup>48</sup>

### 3.4 Diskurse und soziale Ordnungen offenlegen

Diskurse sind mit Michel Foucault als Praktiken zu verstehen, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“.<sup>49</sup> Sie bringen Wirklichkeiten hervor. Über Diskurse werden bestimmte gesellschaftliche Redeweisen etabliert, die normativ wirken und das Denken und Handeln von Menschen beeinflussen. Dabei handelt es sich zumeist um hochkomplexe, intersektionale Gewebe, deren Stränge einander verstärken oder auch aufheben. In der Analyse sozialer Ordnungen erfahren Studierende, wie Menschen bestimmten Gruppen zugeordnet werden, denen spezifische Charakteristika zukommen. Sie können erkennen, inwiefern Diskurse in den alltäglichen institutionellen Praktiken der Unterscheidung re-produziert und ihre hegemoniale Wirkung stets neu erzeugt und verfestigt werden. Da es sich um historisch gewachsene Wissensformationen handelt, kann es für Studierende aufschlussreich sein, deren Genealogie zu erschließen und darin eingelagerte (koloniale) Epistemologien freizulegen. So hat sich etwa der Diskurs über ‚Migrant\*innen‘<sup>50</sup> in den letzten Jahren insofern verändert, als in den 70er Jahren von ‚Ausländern‘ gesprochen wurde, in den 90ern vorrangig von ‚Türken‘, während seit 9/11 die religiöse Identifizierung mit ‚dem Islam‘ überhandnahm. Nicht nur die Bezeichnungen und Wirkungen der Diskurse hat sich dabei verändert, sondern auch die Form des konstruierten *Otherings*, die in der religionistischen Zuschreibung ihre Spitze erfährt.<sup>51</sup> Da Diskurse dynamisch, historisch und kontingent sind, können sie verändert und gestaltet werden. Auch Studierende gestalten soziale Räume, indem sie mit ihrem erworbenen Wissen Diskurse produzieren, verschränken und umformen. Hierin liegt eine große Chance,

---

48 Vgl. exemplarisch: BRANDSTETTER, Bettina u.a.: Nebeneinander ohne Konflikte. Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lehrgemeinschaften, in: Pädagogische Horizonte [Themenheft »Die gesellschaftliche Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt«] 4/1 (2021) 23–37; BRANDSTETTER, Bettina u.a.: Professionstypen in interreligiösen Lehrer\*innenteams. Die Wiederverkehr der Materialkerymatik in der Religionsdidaktik, in: Pädagogische Horizonte [Themenheft »Die gesellschaftliche Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt«] 4/1 (2021) 39–54.

49 FOUCAULT, Michel: Archäologie des Wissens, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1981, 74.

50 Mit diesem Label und den damit einhergehenden Diskursen sind alltagsweltlich jeweils nur bestimmte natio-ethno-kulturelle Gruppen von immigrierten Menschen gemeint, während etwa Personen, die von Deutschland nach Österreich oder vice versa migrieren, nicht als solche bezeichnet werden.

51 Vgl. TEZCAN, Levent: Das Subjekt im Migrationsdiskurs, in: MECHERIL, Paul (Hg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft, Bielefeld: Transcript Verlag 2014, 199–220; BRANDSTETTER, Bettina: Religious plurality in early childhood education. The kindergarten as a place for empowerment beyond binary coding, in: Kuusisto, Arniika (Hg.): Routledge International Handbook on the Place of Religion in Early Childhood Education, London: Routledge 2022, 507–518.

weshalb es wichtig ist, eine Sensibilität für Diskurse und ihren Konstruktionscharakter zu entwickeln.

### 3.5 Diskurspositionen reflektieren

Subjekte sprechen und handeln immer von bestimmten Diskurspositionen aus, von sozialen Orten, die durch spezifische Wissensrepertoires, Normalitätsvorstellungen und Bewertungen charakterisiert sind. Studierende beziehen sich auf Positionen, die durch ihre Familien, Freund\*innen und Bezugsgruppen geprägt sind. Ein Denken und Handeln außerhalb von diskursiven Kontexten ist nicht möglich, alle Menschen haben einen ‚ideologischen Ort‘, von dem aus sie sprechen. Mit Übungen zur Analyse der eigenen Bezugsgruppenzugehörigkeit und deren Wert- und Normalitätsvorstellungen können sich Studierende ihrer Diskurspositionen bewusst werden und reflexiv dazu verhalten.<sup>52</sup> Die Partikularität und Kontingenz der eigenen Position zu erkennen ist eine Voraussetzung, um sich der Vermessung der Lebensumstände von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund eigener Normalitätsvorstellungen bewusst zu werden und diese zu überschreiten. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit hegemonialen Diskursen und Rassismus können Studierende eigene Privilegien erkennen, was die Alltagsgestaltung nicht vereinfacht. Das Gefühl, sich ungleicher, gesellschaftlicher Strukturen nicht entziehen zu können und sogar mitverantwortlich zu sein, kann zunächst die Erfahrung von Ohnmacht und Hilflosigkeit auslösen. Die damit einhergehende Irritation oder Unruhe birgt aber zugleich die Chance, einen selbstkritischen Blick auf die Verwobenheit in koloniale Verhältnisse und Denkmuster zu entwickeln und Widerstand gegen unfaire Strukturen zu leisten. Ein innovatives Moment in der Lehrer\*innenbildung könnte sein, eine *Praxis des Verlernens* zu etablieren und Aushandlungsräume für die kreative Bearbeitung machtvoller Diskurse zu erschließen.

### 3.6 Aushandlungsräume lokalisieren

Foucault begreift Macht nicht als repressiv, sondern als kreativ und produktiv. Sie erweist sich als konstitutiv für die Subjektbildung, weshalb Individualität und Selbstbezug erst in und durch Machtverhältnisse möglich werden. Das Subjekt wird zu einem Individuum, wenn es sich zu den Unterwerfungen, denen es nicht ausweichen kann, ins Verhältnis setzt. Macht richtet sich also „auf handelnde

---

52 Vgl. BRANDSTETTER, Bettina: Schule in der Migrationsgesellschaft. Impulse aus der Interkulturellen Theologie für die Gestaltung von Aushandlungsräumen kultureller und religiöser Identitäten, in: OBERLECHNER, Manfred / GMÄINER-PRANZL, Franz / KOCH, Anne (Hg.): Religion. bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft, Baden-Baden: Nomos 2019, 179–192.

Subjekte, insofern sie handeln oder handeln können<sup>53</sup>. Alle Akteur\*innen einer Gesellschaft sind in das vorhandene Machtgefüge eingebunden, niemand kann sich diesem entziehen. Zugleich können alle dieses Gefüge mitgestalten, wobei die Gestaltungsmöglichkeiten je nach sozialer Zugehörigkeit unterschiedlich verteilt sind. Insbesondere marginalisierte Kinder und Jugendliche benötigen daher die Anwaltschaft durch pädagogisch handelnde Personen. Dabei ist stets hohe Sensibilität für die diskursiven Verstrickungen, aber auch für die Handlungspotenziale betroffener Menschen notwendig, um weder einer viktimisierenden noch einer paternalistischen Haltung zu verfallen.

Erkurt hält in ihrer Erzählung diese Balance, indem sie die Lernschwäche der Schülerin anerkennt, sie aber nicht darauf reduziert und ihr Entwicklungsmöglichkeiten einräumt. Damit widersetzt sie sich machtvollen Diskursen, die sich in die Strukturen der Institution und damit auch in die Gespräche zwischen den Kolleg\*innen einschreiben. Die religionsbezogene Differenzierung ist ihr in der geschilderten Situation allerdings nicht reflexiv zugänglich. Sie hält den Diskurs für eine Realität, aber Diskurse verändern Realitäten. Die Auseinandersetzung mit Religion(en) kann hier weiterführen, weil sie Sensibilität sowohl für Macht als auch für Widerstand erweckt. Dort, wo Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden, entsteht ein produktiver Raum zur Aushandlung alternativer Ordnungen.

Für den Bildungskontext bedeutet dies, in den vorhandenen Kontaktzonen jene Orte aufzuspüren oder zu begünstigen, in denen Kinder und Jugendliche Ungleichheitsverhältnisse dekonstruieren, kritisieren, bearbeiten und mitgestalten können. Im Lehramtsstudium kann dies etwa mittels Bezugsgruppenanalysen<sup>54</sup> und Vignetten eingeübt werden. Dabei werden Studierende für die im Raum stehenden Diskurse und Machtverhältnisse sensibel und lernen diese aktiv und interaktiv mitzugestalten. Insbesondere an jenen Orten, an denen Irritationen auftreten, liegt ein Potenzial, ermächtigende Diskurse zu entfalten und die *Agency* der Kinder und Jugendlichen anzuerkennen sowie zu stärken. „Wenn man Machtausübung als ein auf Handeln gerichtetes Handeln definiert, wenn man sie als ‚Regierung‘ von Menschen durch andere Menschen im weitesten Sinne des Wortes beschreibt, dann schließt man darin ein wichtiges Element ein, nämlich das der Freiheit.“<sup>55</sup> Dabei darf nicht ausgeblendet werden, dass auch diese Aushandlungsräume stets diskursiv gerahmt sind und machtvolle Orte

---

53 Vgl. FOUCAULT, Michel: *Subjekt und der Macht* (1982), in: DEFERT, Daniel u.a. (Hg.): *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: 1980–1988*, Bd. 4, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2005, 269–294, 286.

54 Vgl. BRANDSTETTER 2019 [Anm. 52].

55 FOUCAULT 2005 [Anm. 53], 287.

darstellen. Die Ambivalenz zwischen diskursiven Zwängen und Freiheit, zwischen Unterwerfung und Autonomie, zwischen Subjektbildung und Subjektivierung bleibt daher stets aufrecht, zugleich stellt sich genau in diesen Spannungsverhältnissen ein kreativer *Zwischenraum* ein, der zur aktiven Mitgestaltung auffordert. Dies betrifft nicht nur strukturell benachteiligte Kinder, sondern alle Adressat\*innen von Bildungseinrichtungen. Auf der Basis einer Diskurssensibilität sollen Studierende erlernen, allen Kindern und Jugendlichen eine Stimme zu geben, damit nicht nur ‚Hülyas‘ bessere Chancen erhalten, sondern auch ‚Annas‘ und ‚Pauls‘ lernen, sich in der gesellschaftlichen Heterogenität, der sie nicht ausweichen können, kompetent zu bewegen und ihr je individuelles Subjekt inmitten subjektivierender Kontaktzonen zu entfalten.

# Postkoloniale Perspektiven auf religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung

## Die Autor\*innen

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Helena Stockinger, Professorin am Institut für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik an der Katholischen Privat-Universität Linz.

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Helena Stockinger  
Katholische Privat-Universität Linz  
Institut für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik  
Bethlehemstraße 20  
A-4020 Linz  
e-mail: [h.stockinger@ku-linz.at](mailto:h.stockinger@ku-linz.at)



Dr. Bernd Ziegler, Assistenz-Professor am Institut für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik an der Katholischen Privat-Universität Linz.

Ass.-Prof. Dr. Bernd Ziegler  
Katholische Privat-Universität Linz  
Institut für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik  
Bethlehemstraße 20  
A-4020 Linz  
e-mail: [b.ziegler@ku-linz.at](mailto:b.ziegler@ku-linz.at)



# Postkoloniale Perspektiven auf religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung

## Abstract

Die Berücksichtigung postkolonialer Theorien kann zur Klärung von Grundlagen und Zielen des Diskurses um Bildung für nachhaltige Entwicklung beitragen, indem implizite (post-)koloniale Muster, die dem Anliegen der Bildung für nachhaltige Entwicklung zuwiderlaufen, erkannt werden. Überlegungen von Gayatri Chakravorty Spivak zur Menschenrechtspolitik und ästhetischen Bildung, zu Subalternen und Repräsentationen sowie zu epistemischer Gewalt dienen als Impulse, den Diskurs um religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung zu reflektieren und daraus didaktische Konsequenzen abzuleiten.

## Schlagworte

postkoloniale Theorie – Bildung für nachhaltige Entwicklung – Gayatri Chakravorty Spivak – Macht-Subalterne

# Postcolonial perspectives on religious education for sustainable development

## Abstract

The consideration of postcolonial theories can contribute to clarify the basic assumptions and goals of education for sustainable development. This is done by identifying implicit (post-)colonial patterns that contradict the intentions of education for sustainable development. Reflections of Gayatri Chakravorty Spivak on human rights politics and aesthetic education, on subalterns and representations as well as on epistemic violence provide impulses to reflect the discourse on religious education for sustainable development and to derive didactic consequences from it.

## Keywords

postcolonial theory – education for sustainable development – Gayatri Chakravorty Spivak – power – subalterns

Das Christentum ist eine „Geschichte Gottes mit den Menschen, die immer wieder in aussichtslosen Situationen geklagt, protestiert, gehofft oder gebetet haben“.<sup>1</sup> Der prophetische Protest gegen Ungerechtigkeiten der Welt ist dem Christentum inhärent. In diesem Verständnis ist religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung auch ein christliches Anliegen. Um nicht im Diskurs um religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung Muster zu verwirklichen, die den eigenen Gerechtigkeitsintentionen widersprechen, können postkoloniale Perspektiven auf religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung einbezogen werden. Neben dem generellen Anliegen, religiöse Bildung und postkoloniale Theorien aufeinander zu beziehen,<sup>2</sup> ist es von besonderer Bedeutung, (post-)koloniale Unterdrückungsmechanismen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu berücksichtigen, weil dieser koloniale Prägungen zugeschrieben werden.<sup>3</sup> In der Religionspädagogik hat die Phase, Grundlagen und Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung kritisch zu sichten, erst begonnen,<sup>4</sup> weswegen der Einbezug von postkolonialen Theorien zur Klärung der eigenen Grundlagen und Ziele beitragen und „neoliberale und koloniale Wurzeln“<sup>5</sup> aufdecken und kritisch reflektieren kann. Postkoloniale Diskurse können hierfür Denkanstöße geben, die eine relevante Perspektive in den Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung einbringen.

## 1. Postkoloniale Anfragen an eine religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung

Postkoloniale Theorien sind in sich heterogen,<sup>6</sup> weswegen in den nachfolgenden Kapiteln ausgewählte Überlegungen von Gayatri Chakravorty Spivak bearbeitet werden. Diese bieten sich für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den postkolonialen Anfragen nicht nur deswegen an, weil Gayatri Chakravorty Spivak mit

---

1 GÄRTNER, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: transcript Verlag 2020 (= Religionswissenschaft 20), 25.

2 Vgl. GEARON, Liam: Human Rights and Religious Education. Some Postcolonial Perspectives, in: British Journal of Religious Education 24/2 (2002) 140–151; vgl. MADDIX, Mark A.: Embracing Postcolonialism: The Future of Christian Education, in: Christian Education Journal: Research on Educational Ministry 15/3 (2018) 479–490; vgl. KONZ, Britta / ORTMANN, Bernhard / WETZ, Christian: Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet = Postcolonialism, theology and the construction of the other exploring borderlands, Leiden / Boston: Brill 2020 (= Studies in theology and religion volume 26).

3 Vgl. DANIELZIK, Chandra-Milena / KIESEL, Timo / BENDIX, Daniel: Bildung für Nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland, Berlin 2013, in: [https://www.ven-nds.de/images/ven/projekte/globales\\_lernen/dokumente/global-e-v\\_bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit\\_barrierefrei-illustrationen-26-03-2013.pdf](https://www.ven-nds.de/images/ven/projekte/globales_lernen/dokumente/global-e-v_bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit_barrierefrei-illustrationen-26-03-2013.pdf) (abgerufen am: 22.12.2022).

4 Vgl. BEDERNA, Katrin: Every day for future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2020, 226.

5 GÄRTNER 2020 [Anm. 1], 25.

6 Vgl. PITTL, Sebastian (Hg.): Theologie und Postkolonialismus. Ansätze – Herausforderungen – Perspektiven, Regensburg: Verlag Friedrich Pustet 2018 (= Weltkirche und Mission Band 10).

Edward Said und Homi Bhabha zu den zentralen Impulsgeber\*innen des aktuellen Diskurses gehört,<sup>7</sup> sondern auch weil sie unterschiedliche Unterdrückungskategorien in der globalen Arena<sup>8</sup> thematisiert und dabei mögliche Umgangsformen mit teils expliziten pädagogischen Bezügen benennt. Auch den Begriff der religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung zu umreißen, ist aufgrund seiner weit verzweigten Bezüge ein komplexes Unterfangen. Dementsprechend werden ausschließlich ausgewählte Aspekte angeführt, die durch die postkoloniale Theorie besonders herausgefordert sind:

Erstens nimmt religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung auf die allgemeine Idee einer Bildung für nachhaltige Entwicklung Bezug.<sup>9</sup> Darunter wird ein pädagogisches Konzept verstanden, dessen Wurzeln in der Umweltbildung der 1970er-Jahre liegen. International etabliert hat es sich erst durch die Beschlüsse der UN-Konferenz über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992. Die dort verabschiedete Agenda 21 und ihre Nachfolgeprogramme fordern unter anderem, alle Menschen für eine nachhaltige Entwicklung zu sensibilisieren. Bildung für nachhaltige Entwicklung soll ein Bewusstsein für globale Umweltgefährdungen schaffen und Bürger\*innen dazu motivieren, an einer ökologisch, sozial sowie ökonomisch verträglichen Entwicklung der Welt zu partizipieren.<sup>10</sup> Vor diesem Hintergrund herrscht weitestgehend Konsens, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung grundlegend ein „normatives Bildungskonzept [ist], das die gesellschaftliche Transformation zu nachhaltigen Lebens- und Wirtschaftsweisen ermöglichen will“.<sup>11</sup> Aus postkolonialer Perspektive gilt es zu klären, inwieweit diese Normativität mit dem kolonial geprägten Entwicklungsdiskurs verbunden ist.<sup>12</sup> Schließlich soll Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht „zum Instrument des beherrschenden Nordens [werden], das westlichen Normen, Welt- und Fremdbildern einen scheinbar globalen Anspruch verleiht“.<sup>13</sup> Kapitel 2 beleuchtet diese Herausforderung vor dem Hintergrund von Spivaks Ergänzung der globalen Menschenrechtspolitik um eine Idee von Verantwortung gegenüber anderen.

---

7 Vgl. CASTRO VARELA, María do Mar / DHAWAN, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld: transcript Verlag<sup>3</sup>2020 (= Utb. Kulturwissenschaft 5362), 26.

8 Vgl. SPIVAK, Gayatri Chakravorty: In other worlds. Essays in cultural politics, New York: Routledge 2008 (= Routledge Classics), 168.

9 Vgl. GÄRTNER 2020 [Anm. 1], 21–26.

10 Vgl. OVERWIEN, Bernd: Die Zukunft des Lernens in globaler und nachhaltiger Perspektive, in: BUROW, Olaf-Axel (Hg.): Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren, Weinheim: Beltz 2017, 138–150, 139–141.

11 BEDERNA, Katrin: Didaktik religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer<sup>1</sup>2021 (= Kohlhammer Studienbücher Theologie Band 25), 325–331, 325.

12 Vgl. DANIELZIK / KIESEL / BENDIX 2013 [Anm. 3], 27.

13 BECKER, Sonja: Globales Lernen aus weißseinskritischer Perspektive, in: GRITSCHKE, Hannah (Hg.): Erkennen, Bewerten, (Fair-) Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel, Kassel: Kassel University Press 2011, 135–155, 140.

Zweitens liegt religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung ein spezielles Nachhaltigkeitskonzept zugrunde. Nach Katrin Bederna ist eine Handlung, Lebensform bzw. Wirtschaftsweise dann nachhaltig, wenn sie so mit der Natur umgeht, dass „sie von jeder und jedem anderen überall und immer wiederholt bzw. geteilt werden könnte“.<sup>14</sup> Nachhaltigkeit wird als Standpunkt der Moral gekennzeichnet, der die bleibende Freiheit aller gegenwärtig und zukünftig lebenden Menschen garantiert.<sup>15</sup> Postkoloniale Theorien drängen darauf, dabei auch Perspektiven jenseits des eigenen sozialen und kulturellen Raums miteinzubeziehen. Wie kann religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung die Freiheit jener zur Geltung bringen, „die im Sinne des vorherrschenden eurozentrischen Weltbildes (je nach Kontext) als nicht modern, also nicht zivilisiert, nicht aufgeklärt, nicht emanzipiert etc. verortet wurden und werden“?<sup>16</sup> Spivaks Überlegungen zu Subalternen und Repräsentationen bieten einige Ansätze, um die Perspektiven kolonisierter Subjekte einzubeziehen. Diese werden in Kapitel 3 entfaltet.

Drittens ist religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in der katholischen Theologie durch einen dezidierten Bezug zum Christentum gekennzeichnet. Sie „will Menschen so mit dem christlichen Glauben in Berührung bringen, dass sie diesen als Inspiration, Unterbrechung und Anspruch in Zeiten ökologisch-sozialer Krisen wahrnehmen und befähigt werden, an der Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft mitzuwirken“.<sup>17</sup> Postkoloniale Theorien können hier zu einer Reflexion von Machtverhältnissen, die auch dem christlichen Diskurs um religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung eingeschrieben sind, beitragen. Kapitel 4 verdeutlicht dies unter Bezugnahme auf Spivaks Begriff der epistemischen Gewalt.

Im Folgenden werden diese drei Aspekte aufgegriffen und anschließend didaktische Konsequenzen (Kapitel 5) abgeleitet.

## 2. Förderung einer Verantwortung gegenüber anderen

Postkoloniale Theorien machen in unterschiedlicher Weise deutlich, dass universale Normen Unterdrückungsmechanismen beinhalten können. Spivak zieht dies am Beispiel der globalen Menschenrechte auf. In ihrem Essay *Righting wrongs – Unrecht richten* wirft sie verschiedenen öffentlichen Akteur\*innen vor, durch ihre Menschenrechtspolitik eine dichotome Sichtweise zu stabilisieren: Der Globale

---

14 BEDERNA 2020 [Anm. 4], 100.

15 Vgl. EBD., 233.

16 KNOBLOCH, Phillip Dylan Thomas: Global Citizenship Education und die Herausforderung epistemischer Dekolonialisierung, in: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 42/4 (2020) 12–18, 16.

17 BEDERNA 2020 [Anm. 4], 325.

Norden richte „ständig Unrecht“, das den Menschen im Süden „immer wieder“ widerfährt.<sup>18</sup> Letztere werden zu „ewigen Opfern“<sup>19</sup> stilisiert, die nicht in der Lage sind, sich selbst zu helfen. Eine Unterbrechung dieses Prozesses ist für Spivak nur möglich, wenn Menschen durch die pädagogische Praxis dazu befähigt werden, eine Verantwortung gegenüber anderen wahrzunehmen.

## 2.1 Spivaks Ausführungen zu Menschenrechtspolitik und ästhetischer Bildung

Den Ausgangspunkt von Spivaks Argumentation bildet eine scharfe Kritik an der gegenwärtigen Menschenrechtspolitik. Dabei bemängelt sie nicht das Konzept universeller Menschenrechte an sich, bezeichnet sie doch den im postkolonialen Diskurs immer wieder geäußerte Eurozentrismus-Vorwurf als „unaufrichtig“<sup>20</sup>, sondern formuliert Anfragen an die gegenwärtige Verteilung der Rechte. Sie kritisiert, dass die Menschenrechtspolitik der wirtschaftlich reichen Nationalstaaten und eigentlich wohlmeinender zivilgesellschaftlicher Akteure wie *Amnesty International* rein auf den Globalen Süden bezogen sind. Diese einseitige Verteilung beinhalte „eine Art Sozialdarwinismus – die Stärkeren müssen die Bürde auf sich nehmen, das Unrecht der Schwächeren zu richten“.<sup>21</sup> Aus einer postkolonialen Perspektive ließe sich darin die „Reterritorialisierung der ‚Bürde des weißen Mannes‘“<sup>22</sup> erkennen. Die menschenrechtlich vermeintlich überlegenen Staaten mit großer wirtschaftlicher und politischer Macht sehen sich dazu berufen, die defizitären Zustände in anderen Teilen der Welt zu beheben. Die Subalternen – also „diejenigen, die von allen Linien der sozialen Mobilität abgeschnitten sind“<sup>23</sup> – bleiben passive Empfänger\*innen der Menschenrechte und damit Opfer der globalisierten Gesellschaft. Sie haben keine Möglichkeit, eine aktive Opposition gegen die von den „großen knurrenden Bestienstaaten“<sup>24</sup> diktierten globalen Marktregeln zu entwickeln. Ein Verständnis politischer Strukturen, mit dem sie sich gegen ihre Unterdrückung wehren könnten, bliebe ihnen vorenthalten.

Spivak stellt Überlegungen an, wie sich die Situation der Subalternen verbessern lässt. Ein besonderes Potenzial schreibt sie der pädagogischen Praxis zu, weil

---

18 SPIVAK, Gayatri Chakravorty: *Righting wrongs-Unrecht richten*. Zürich: Diaphanes Verlag 2008 (= *TransPositionen*), 13.

19 EBD., 33.

20 EBD., 10.

21 EBD., 7–8.

22 EBD., 34.

23 EBD., 21.

24 SPIVAK, Gayatri Chakravorty: *They the people. Problems of alter-globalization*, in: *Radical Philosophy* 157 (2009) 31–36, 36.

diese grundlegende Veränderungen auf der subjektiven Seite initiieren könne.<sup>25</sup> Die Menschenrechtsarbeit solle um eine „unerzwungene Neuordnung von Wünschen“<sup>26</sup> in verschiedenen Bildungsangeboten ergänzt werden. Darin hinterfragen die Lernenden erstens die Annahme, dass das Richten von Unrecht ausschließlich die Aufgabe von zivilgesellschaftlichen oder staatlichen Akteur\*innen aus den wirtschaftlich reichen Teilen der Erde ist. Zweitens werde die Vorstellung einer exklusiven Verbreitung von Unrecht durch subalterne Gruppen unterbrochen. Ziel der Bildungsbemühungen sei es, einen „Sinn“ dafür zu entwickeln, „verantwortlich gegenüber anderen zu sein“.<sup>27</sup> Sowohl die Machteliten als auch subalterne Gruppen sollten es als ‚natürlich‘ empfinden, im Denken und Handeln immer „auf den Anderen ausgerichtet zu sein“.<sup>28</sup> Damit gehen beide Gruppen weit über die bloße Verteilung von Menschenrechten hinaus. Die Ausrichtung des eigenen Selbst auf den/die Andere/n trage zu einer globalen Kultur der „Kollektivität“<sup>29</sup> bei, die „epistemische Diskontinuität“<sup>30</sup> zwischen den Subalternen sowie den wirtschaftlichen und politischen Eliten wird verringert.

Wie kann die pädagogische Neuausrichtung der Wünsche gestaltet werden? Auf Basis ihrer praktischen Erfahrungen als Lehrerin entwirft Spivak einige Konturen für die Bildung von wirtschaftlich armen Kindern aus der bengalischen Landbevölkerung und von Studierenden aus New York.<sup>31</sup> In beiden Kontexten verfolgt sie dieselbe Grundstrategie: Das Subjekt wird durch ästhetische Bildungsangebote zu einer vertieften Wahrnehmung der Welt angeregt und macht sich dadurch seine Verantwortung gegenüber anderen bewusst. Eine Pädagogik der Subalternen befähige deswegen nicht nur zum Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern unterrichtet die Schüler\*innen auch „in ethischer Imagination“<sup>32</sup>. Statt etwa vorgegebene Text/Bild-Verbindungen im Grundschulalter auswendig zu lernen, werden die Kinder dazu motiviert, die Welt selbstständig wahrzunehmen und sich mit ihren Epistemen für eine Verbesserung der Situation vor Ort einzusetzen. Ihre Abhängigkeit als „EmpfängerInnen von Menschenrechtswohltaten“<sup>33</sup> könne dauerhaft aber nur verhindert werden, wenn in den ökonomisch reichen Teilen der Welt komplementäre Bildungsbemühungen unternommen werden. Spivak

---

25 Vgl. KÖNIG, Julia: Bildung als „unerzwungene Neuordnung von Wünschen“ im „Modus des Künftigen“, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91/3 (2021) 446–463, 453.

26 SPIVAK 2008 [Anm. 18], 18.

27 EBD., 31–32.

28 EBD., 32.

29 EBD., 31.

30 EBD., 13.

31 Vgl. EBD., 454–457.

32 SPIVAK 2008 [Anm. 18], 57.

33 EBD., 53.

macht dies am Beispiel der geisteswissenschaftlichen Hochschullandschaft deutlich. Sie will Studierende dazu anleiten, „die Gewohnheit literarischen Lesens oder auch einfach nur ‚Lesens‘ zu entwickeln“,<sup>34</sup> da poetische Texte einen Sinn für das Singuläre und Unverfügbare transportieren. Die geduldige Auseinandersetzung mit Literatur trage einerseits zum Erlernen einer Poiesis bei, „durch die man einen so guten Zugang zum Anderen findet, dass man sich mögliche Handlungen vorstellen kann“. <sup>35</sup> Andererseits werde durch diese Form ästhetischer Bildung auch ein Gegenprinzip zur kapitalistischen Verwertungslogik der Globalisierung gebildet: eine Teleopoiesis, „durch die man um eine Antwort vom fernen Anderen ringt, ohne jede Garantie“. <sup>36</sup> Beide Fähigkeiten sind laut Spivak essentiell für die Übernahme globaler Verantwortung. Sie tragen dazu bei, die subalternen Anderen in ihrer Subjekthaftigkeit wahrzunehmen und nicht durch die dichotome Logik von Menschenrechtsgeber\*in bzw. -empfänger\*in zu verzwecken.

Spivaks pädagogische Ideen stellen kein einheitliches politisches Bildungskonzept dar. Dies würde ihre dekonstruktivistische Herangehensweise unterlaufen.<sup>37</sup> Dennoch zielt ihre ästhetische Pädagogik auf die Sphäre der globalen Politik. Die Wahrnehmung der Welt ohne nördlich geprägte Moralisierungen oder unterkomplexe dichotome Logiken leistet idealerweise einen Beitrag dazu, „dass jede\*r Bürger\*in regieren kann und dass die Gesellschaft sie/ihn, wenn auch nur abstrakt, in die allgemeine Lage versetzt, dies zu erreichen“. <sup>38</sup> Unter diesem Blickwinkel eröffnen sich wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung der politischen Dimension von religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung.

## 2.2 Impulse für den Diskurs zur religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung

Spivaks postkoloniale Analyse der Menschenrechtspolitik macht auf eine Grundspannung beim Umgang mit weltweiten Problemen aufmerksam. Auf der einen Seite sind universelle Normen wie die Menschenrechte zentrale Anker politischen Handelns zur Verbesserung der Situation. Auf der anderen Seite bringen diese klaren Fixpunkte die Gefahr mit sich, die Andersheit verschiedener sozialer und kultureller Kontexte nicht mehr angemessen zu berücksichtigen. Universale Normen können zu dichotomen Moralisierungen und Machtdynamiken führen, die sich trotz wohlmeinender Intentionen negativ auf die Subalternen auswirken.

---

34 EBD., 22.

35 EBD., 23.

36 EBD.

37 Vgl. EBD., 51; vgl. Castro VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 219.

38 SPIVAK 2009 [Anm. 24], 35–36.

Der Diskurs zu einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung weist eine hohe Sensibilität für diese Grundspannung auf. So betont Claudia Gärtner, dass eine politische religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung durchaus auf einem normativen Fundament stehe, schließlich stelle die in den biblischen Schriften ausgedrückte Offenbarung Gottes eine kritische Utopie für die Gestaltung einer nachhaltigeren Welt dar.<sup>39</sup> Dennoch können daraus keine allgemeingültigen Lösungen für globale Nachhaltigkeitsprobleme abgeleitet bzw. den Schüler\*innen im Religionsunterricht vermittelt werden. Eine solche Herangehensweise ignoriere, dass sich „Gott als der ganz Andere dem menschlichen Begreifen“ immer auch „entzieht“<sup>40</sup>. In dieser Alterität liegt laut Gärtner ein großes ideologiekritisches Bildungspotenzial; sie kann davor bewahren, bestimmte Nachhaltigkeitsideale absolut zu setzen oder in unterkomplexe Gegenüberstellungen von z.B. richtigem ökologischen Bewusstsein und nicht nachhaltigen ökonomischen Strukturen zu verfallen.<sup>41</sup>

Daran lassen sich Spivaks Überlegungen gut anknüpfen. Eine religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung mit einer Sensibilität für postkoloniale Theorie ist kritisch gegenüber binären Reflexionsperspektiven. Diese könnten sich dem Vorwurf nicht erwehren, die ‚Bürde des weißen Mannes‘ ideologisch zu reterritorialisieren: Der in seinen Nachhaltigkeitsbemühungen moralisch wie technologisch überlegene Norden löst aktiv Umweltprobleme, der passive Süden empfängt die sozioökologische Wohlfahrt. Die Subalternen würden damit einmal mehr zu untätigen und abhängigen Opfern stilisiert. Aufgabe postkolonialer Bildung ist es, solche unterkomplexe Narrative kritisch zu hinterfragen. Nach Spivak funktioniert dies am besten, indem in den Schüler\*innen ein Sinn für die Verantwortung gegenüber anderen geweckt wird. Die Jugendlichen lernen, Nachhaltigkeitsprobleme unter Einbezug des jeweiligen sozialen und kulturellen Kontextes differenziert wahrzunehmen. Dabei übernehmen sie ausdrücklich keine verabsolutierenden Moralisationen oder unterkomplexe dichotome Logiken von Geber\*in bzw. Empfänger\*in, sondern halten sich – alteritätstheoretisch formuliert – für „den Einbruch des Anderen“<sup>42</sup> offen. Sie setzen sich also mit der Andersheit der sozioökologischen Situation der Subalternen auseinander und suchen nach Lösungen, die dieser Andersheit gerecht werden.

Spivaks postkoloniale Perspektive kann nicht nur als allgemeiner Impuls verstanden werden, in der politischen Dimension einer religiösen Bildung für nachhaltige

---

39 Vgl. GÄRTNER 2020 [Anm. 1], 110.

40 EBD., 84.

41 Vgl. EBD., 115–116.

42 GRÜMME, Bernhard: Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg im Breisgau: Herder 2021, 335.

Entwicklung neben „Fragen von Macht, Interesse und Recht“<sup>43</sup> auch die Verantwortung gegenüber anderen zu thematisieren, sie spricht auch Empfehlungen zur didaktischen Umsetzung aus. Spivak denkt vor allem an ästhetische Lernformen, insbesondere die Auseinandersetzung mit Literatur. Hier ergibt sich wiederum eine interessante Parallele zum Diskurs um religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, in dem leiblich-ästhetisches Lernen ebenfalls didaktisch reflektiert wird.<sup>44</sup>

### 3. Berücksichtigung der Perspektiven von kolonisierten Subjekten

Religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung liegt ein spezifisches Nachhaltigkeitskonzept zugrunde, wobei postkoloniale Theorien das Bewusstsein dafür stärken, unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen. Dies wird unter anderem durch den Diskurs um Subalterne und Repräsentant\*innen bei Spivak deutlich.

#### 3.1 Spivaks Ausführungen zu Subalternen und Repräsentant\*innen

Subalternität ist ein Relationsbegriff und kein Identitätsmerkmal von Personen. Als Position, die von Differenz markiert ist, nimmt Subalternität gewissermaßen eine Gegenposition zur Hegemonie ein.<sup>45</sup> Es handelt sich um „eine singuläre Kategorie, die unverifizierbar ist und sich daher jeglicher Exemplarität entzieht, die als Grundlage für universelle Propositionen dienen könnte [...]“.<sup>46</sup> Mit subalternen Identität wird keine natürliche Essenz bezeichnet, vielmehr ist diese fiktional und wirkungsmächtig.<sup>47</sup> Dass Subalterne nicht sprechen können, bedeutet, dass sie nicht gehört werden, selbst wenn sie dies versuchen,<sup>48</sup> da das Hören hegemonial strukturiert ist.<sup>49</sup> Wenn „Menschen für ihre Rechte eintreten, sind sie nicht subaltern“.<sup>50</sup> Subalterne sind „heterogen“ und damit „nicht-narrativierbar“.<sup>51</sup> So warnt Spivak vor theoretischen Verallgemeinerungen, die bedeutsame soziale Differenzen zwischen den unterschiedlichen subalternen Gruppen verwi-

---

43 BEDERNA 2020 [Anm. 4], 264.

44 Vgl. GÄRTNER 2020 [Anm. 1].

45 Vgl. EBD., 198.

46 EBD., 201.

47 Vgl. EBD.

48 Vgl. SPIVAK, Gayatri Chakravorty: Subaltern Talk: Interview with the Editors, in: LANDRY, Donna / SPIVAK, Gayatri Chakravorty (Hg.): *The Spivak Reader. Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak*, New York / London: Routledge 2013, 288–308, 292.

49 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 209.

50 SPIVAK, Gayatri Chakravorty: Die Macht der Geschichte. Subalternität, hegemoniales Sprechen und die Unmöglichkeit von Allianzen, in: *Frauensolidarität 2* (2008) 26–27, 26.

51 SPIVAK, Gayatri Chakravorty: *The post-colonial critic. Interviews, strategies, dialogues*, New York: Routledge 1990, 144.

schen könnten.<sup>52</sup> Es gilt, darauf zu bestehen, „dass das kolonisierte subalterne *Subjekt* unwiederbringlich heterogen ist“.<sup>53</sup> Wird diese Differenz akzeptiert, ermöglicht dies die Einsicht, „dass die eigenen Bemühungen, die Strukturen zu erkennen und die Welt zu verstehen, häufig nicht ausreichend sind“.<sup>54</sup> Durch den Versuch, die authentische subalterne Stimme kennenzulernen, wird das westliche Konzept stabilisiert, weswegen Spivak eine Auseinandersetzung mit heterogenen Subjektpositionen anstrebt, was wiederum das Konzept eines subalternen Subjekts als Produkt kolonialer Machtverhältnisse irritiert.<sup>55</sup> Spivak plädiert dafür, die subalterne Erfahrung als „unerreichbare Leere“<sup>56</sup> zu fassen, was mit dem Vorteil verbunden ist, die Grenzen des westlichen Wissens zu markieren.<sup>57</sup> Anliegen von Spivak ist es nicht, Subalternität zu erhalten oder zu glorifizieren, sondern subalterne Räume aufzulösen.<sup>58</sup>

Mit Subalternität einher geht die Frage nach Repräsentationen und demnach, wer die legitime Stimme der Marginalisierten sein kann, denen es selbst nicht möglich ist, politische Forderungen zu stellen.

Diese Frage ist aufs Engste mit dem Problem verknüpft, auf welche Art es möglich ist, die Perspektive der Anderen auf ethische Weise zu vertreten, ohne die Anderen zu vereinnahmen, zu kooptieren und ohne sie essentialisierender Gewalt zu unterwerfen [...]. Im Namen-des-Anderen-Sprechen geht immer auch mit einer Interpretation einher, die es nötig macht, den Prozess der Repräsentation selbstreflexiv zu gestalten. Diese Forderung nach Transparenz betrifft nicht nur diejenigen, die repräsentieren, sondern führt auch zu der Frage, wer aus welchem Grund und in welchem historischen Moment repräsentiert wird.<sup>59</sup>

Beim Versuch, als Fürsprecher\*innen für Minderheiten aufzutreten (*exceptionalist tokenization*) und den subalternen Willen zu repräsentieren, ist die als *native informant* geltende Person manchmal „ziemlich weit entfernt von der Subalternen“.<sup>60</sup> Dementsprechend stellt sich die Frage, wie das Subjekt der Dritten Welt

---

52 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 195; SPIVAK, Gayatri Chakravorty / HARASYM, Sarah 1990, 195.

53 SPIVAK, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation, Wien: Turia + Kant<sup>1</sup>2008, 49.

54 CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 228.

55 Vgl. EBD., 203.

56 SPIVAK, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak?, in: WILLIAMS, Patrick / CHRISTMAN, Laura (Hg.): Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader, Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf 1994, 66–111, 89.

57 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 196.

58 Vgl. EBD.

59 EBD., 211.

60 SPIVAK 2008 [Anm. 18], 28.

innerhalb des westlichen Diskurses repräsentiert ist.<sup>61</sup> Spivak unterscheidet zwischen einer Darstellung als ein „Sprechen von“ und einer Vertretung als ein „Sprechen für“.<sup>62</sup> Repräsentationen, die von unterdrückten Gruppen als einheitliches politisches Subjekt sprechen und vorgeben, für diese zu sprechen, sind essentialistische Manöver.<sup>63</sup> Repräsentant\*innen konstruieren die Unrechtslage und die damit verbundene Exklusion. Repräsentationen können zu Zuschreibungen führen, denen sich die repräsentierten Personen entweder zuordnen, obwohl die Umstände den eigenen nicht entsprechen (selfothering), oder nicht, wodurch sie über keine Bezugspunkte mehr verfügen, um ihre spezifischen Unrechtserfahrungen zu äußern.<sup>64</sup>

### 3.2 Impulse für den Diskurs zur religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Überlegungen von Spivak werfen die Frage auf, inwiefern eine Weitung des Zugangs der religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung stärker Unterdrückungsmechanismen in den Blick nimmt und wie es gelingen kann, unterschiedliche Perspektiven in den Diskurs um religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung einzuspielen. Das Konzept der Bildung für Nachhaltigkeit in Europa ist mit dem Kontext der ehemaligen Kolonialmächte unauflösbar verwoben, was sich auch nicht ändert, wenn Personen aus anderen Kontexten einbezogen werden.<sup>65</sup> Dies sollte – in Anlehnung an die Argumentation von Spivak bezogen auf Menschenrechte<sup>66</sup> – nicht die generelle Bedeutung und Universalität des Diskurses um Bildung für Nachhaltigkeit in Europa trüben, aber doch für die inneren Verstrickungen und Dominanzverhältnisse sensibilisieren. Dementsprechend kann der Diskurs um religiöse Bildung für Nachhaltigkeit kritisch dahingehend befragt werden, inwiefern es Vorstellungen von Nachhaltigkeit gibt, die nicht in den Diskurs einfließen oder nicht gehört werden. So verfolgt Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schwellen- und Entwicklungsländern andere Zielsetzungen,<sup>67</sup> die „auf die Sicherung von Menschenrechten, der Armutsbekämpfung, auf das Voranbringen einer Industrialisierung und wirtschaftlichem Wachstum“ fokussieren,

---

61 Vgl. SPIVAK 2008 [Anm. 18], 19.

62 CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 205.

63 Vgl. EBD., 195.

64 Vgl. WINKLER, Katja: Postkoloniale Kritik als immanente Modernekritik?, in: Christliche Sozialethik - eine sozialwissenschaftliche und theologische Disziplin, Münster: Aschendorff 2022 (=Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften 63), 97–106, 102.

65 Vgl. ähnliche Argumentation bezogen auf theologische Sozialethik: EBD., 97.

66 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 218.

67 Vgl. GÄRTNER 2020 [Anm. 1], 25.

um „an die Standards der weiter entwickelten Nationen anzuknüpfen“.<sup>68</sup> Gängige Nachhaltigkeitskonzepte können von subalternen Erfahrungen irritiert werden, was motivieren kann, im weltweiten Kontext Nachhaltigkeit zu definieren und über Bildung für nachhaltige Entwicklung nachzudenken.

Der Fokus von Spivak auf Subalterne wirft die Frage nach Gerechtigkeit im Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung auf. Gärtner benennt, dass Nachhaltigkeit ein normativer Status im pädagogischen Handeln zugewiesen werden kann, wenn diese an intergenerative Gerechtigkeit geknüpft ist, gleichzeitig können durch den Begriff der intergenerativen Gerechtigkeit Machtansprüche verdeckt werden.<sup>69</sup> Unter Berücksichtigung von Gerechtigkeitsaspekten zeigt sich, dass Umweltveränderungen jene Menschen zuerst treffen, deren Stimmen im Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung kaum gehört werden, wenn auch ungeklärt ist, wie sich Menschen zukünftig an Umweltveränderungen anpassen müssen.<sup>70</sup> Dies stützt die von Gärtner angeführte Aufgabe einer kritisch-emanzipatorischen Bildungsarbeit, um „ausgeschlossene und benachteiligte Positionen sichtbar zu machen“,<sup>71</sup> und die Bedeutung der Machtkritik. Hier lässt sich fragen, wer im Kontext von Klimaschutz generell nicht gehört wird oder keine Stimme für die jeweiligen Anliegen hat, wobei hier „Mechanismen des Zum-Verstummen-Bringens“<sup>72</sup> mitgedacht werden können. Da es nicht *die* Subalternen gibt und Subalternität durch Heterogenität gekennzeichnet ist, kann dies darauf verweisen, das konkrete Subjekt nicht zu übersehen. In diesem Zusammenhang kann die Repräsentationspraxis daraufhin reflektiert werden, wer anwaltschaftlich für andere eintritt und auf Nachhaltigkeit aufmerksam macht. Wer wird als Repräsentant\*in für bestimmte Fragen etc. im Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung herangezogen? Welche Personen werden eingeladen, welche Texte werden rezipiert, welche Sichtweisen werden widergespiegelt? Wem wird zugestanden, ein\*e Repräsentant\*in zu sein? Wer legt wen als Repräsentant\*in fest? Inwiefern werden nicht dominierende Positionen gehört? In Schulbuchanalysen zeigt sich, dass Schulbücher spezifische Repräsentationen vollziehen,<sup>73</sup>

---

68 EBD.; vgl. auch BRESSLER, Julia / KAPPLER, Susann: Bildung für nachhaltige Entwicklung Eine Metaanalyse unter didaktischen Gesichtspunkten 2017 (= Working Papers of the Chair for Innovation Research and Technology Management 10-1), in: <https://www.econstor.eu/handle/10419/157527> [abgerufen am 17.04.2023].

69 Vgl. GÄRTNER 2020 [Anm. 1], 32.

70 Vgl. GÄRTNER 2020 [Anm. 1], 35.

71 EBD., 39.

72 BISKAMP, Floris: Gayatri Spivak und der Wille zur Wahrheit, in: LEINIUS, Johanna / MAUER, Heike (Hg.): Intersektionalität und Postkolonialität. Kritische feministische Perspektiven auf Politik und Macht, Opladen: Barbara Budrich 2021 (= Politik und Geschlecht Band 33), 115–136, 126.

73 Vgl. HENNINGSEN, Julia: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien, Paderborn: Ferdinand Schöningh, Brill Deutschland 2022.

die im Kontext der religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung kritisch reflektiert werden können.

## 4. Reflexion von Machtverhältnissen

Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung ist parteiisch und optiert für Ausgegrenzte. Postkoloniale Überlegungen können machtkritisch reflektieren, inwiefern diese Parteilichkeit umgesetzt wird. Dafür sensibilisieren insbesondere Spivaks Überlegungen zu epistemischer Gewalt.

### 4.1 Spivaks Ausführungen zu epistemischer Gewalt

Epistemische Gewalt wird nach Spivak in neokolonialen Machtverhältnissen, die das postkoloniale Subjekt herstellen, fortgeführt und ist nicht ausschließlich auf den Kolonialismus beschränkt:<sup>74</sup>

Das klarste Beispiel für eine solche epistemische Gewalt ist das aus der Distanz orchestrierte, weitläufige und heterogene Projekt, das koloniale Subjekt als Anderes zu konstruieren. Dieses Projekt bedeutet auch die asymmetrische Auslöschung der Spuren dieses Anderen in seiner prekären Subjektivität bzw. Unterworfenheit.<sup>75</sup>

So habe das Differentmachen, das „othering“<sup>76</sup>, nicht westlicher Frauen dazu beigetragen, „den (britischen) Imperialismus als eine soziale Mission zu legitimieren“.<sup>77</sup> Dieses Differentmachen spiegelt sich auch in Begrifflichkeiten wider. Beispielsweise ist der Begriff ‚Inderin‘ als Identitätskategorie ein Produkt imperialistischer Subjektkonstitution: „There is an ethno-cultural agenda, an obliteration of third world specificity as well as a denial of cultural citizenship, in calling them merely ‘Indian’.“<sup>78</sup> Bezeichnungen wie ‚Inderin‘ oder ‚Asiatin‘ tragen dazu bei, miteinander nicht vergleichbare Lebenserfahrungen zu homogenisieren, was negative politische Folgen insbesondere für postkoloniale Subjekte am unteren Ende der Hierarchie haben könne.<sup>79</sup> Diese Homogenisierung unvergleichbarer Lebenserfahrungen kann zu Abgrenzungen und Nationalismus führen. Als Alternative zum Nationalismus schlägt Spivak den Begriff des „kritischen Regionalis-

---

74 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 193.

75 SPIVAK 2009, [Anm. 52], 42.

76 SPIVAK, Gayatri Chakravorty: *A critique of postcolonial reason. Toward a history of the vanishing past*, Cambridge, Mass. / London: Harvard University Press 1999.

77 CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 174.

78 SPIVAK 2009 [Anm. 24], 211.

79 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 194.

mus“<sup>80</sup> vor, der Grenzregimes und rigide Identitätspolitiken dekonstruiert und Nationalismen umformen möchte.<sup>81</sup> Es gelte beispielsweise Asien nicht als identifizierbare Region im Rahmen der eurozentrischen Weltgeschichte zu verstehen, sondern den „Namen eines Kontinents zu pluralisieren“.<sup>82</sup>

Nach Spivak gilt es, gängige Begrifflichkeiten politischer Bewegungen zu hinterfragen, die versuchen, Erfahrungen minorisierter Gruppen machtvoll zu bezeichnen. Beispiele solcher „masterwords“<sup>83</sup> sind Ausdrücke wie *die Frauen*, *die Kolonisierten* und *die Arbeiter*, durch die unterschiedliche Lebenserfahrungen von Menschen homogenisiert und dadurch zu essentialisieren versucht werden. Die Kohärenz, die in dieser Praxis der Bezeichnungen hergestellt wird, ist der Effekt dominanter Diskurse, wodurch vor allem diejenigen Gewalt erfahren, die unter diesen machtvollen Bezeichnungen subsumiert werden.<sup>84</sup> Statt gängige politische Masterwords schlägt Spivak den Begriff der Subalternen vor, wodurch heterogene Subjektpositionen beschrieben werden, die „innerhalb (prä-)kolonialer Strukturen [...] in unterschiedlicher Weise unterworfen sind“.<sup>85</sup> Zudem warnt Spivak davor, Begriffe wie Partizipation und Empowerment „den Subalternen ohne jegliches Problembewusstsein aufzuzwingen“,<sup>86</sup> da dies bedeutet, den spezifischen historischen und geographischen Kontext ihrer Entstehung zu vergessen.

Die Erkenntnis des Begehrens nach Überlegenheit und Herrschaft<sup>87</sup> macht einen wesentlichen Bestandteil dessen aus, was Spivak als epistemischen Wandel bezeichnet.<sup>88</sup> Nach Spivak gilt es, den Blick auf verschwiegene Annahmen und Strategien zu richten, die Diskursmacht erzeugen und stabilisieren.<sup>89</sup> Eine bloße Umkehrung eines hegemonialen Diskurses kann diesen nicht aufheben, sondern repliziert eine Argumentation, die in der dualistischen Logik gefangen bleibt, So fassen Castro Varela und Dhawan diese Überlegungen Spivaks zusammen:

Wer beispielsweise den ‚Orient‘ pauschal für besser befindet als den ‚Westen‘, bleibe einer Logik verhaftet, die letztlich die bestehenden Herrschaftsverhält-

---

80 SPIVAK, Gayatri Chakravorty: *Other Asias*, Oxford: Blackwell 2008, 179.

81 Vgl. EBD.; vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 194.

82 EBD., 194.; Vgl. SPIVAK 2008 [Anm. 18], 237.

83 SPIVAK, Gayatri Chakravorty: *The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*, New York: Routledge 1990, 104.

84 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 195.

85 EBD.

86 EBD., 228.

87 Vgl. SPIVAK 1990 [Anm. 51], 19.

88 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 228.

89 Vgl. EBD., 188.

nisse stabilisiere, anstatt sie zu erschüttern. Dagegen solle angestrebt werden, opponierende Begriffe zu destabilisieren [...]. Ein simpler Gegendiskurs ist anfällig für Vereinnahmungen, wohingegen die Taktiken, die in Spivaks politisch-theoretischen Interventionen zur Anwendung kommen, Macht und Herrschaftsverhältnisse von innen her grundlegend zu destabilisieren suchen.<sup>90</sup>

Es müsse in diesem Zusammenhang verlernt werden, dass Privilegien nur ein Gewinn sind.<sup>91</sup>

## 4.2 Impulse für den Diskurs zur religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung

Politische religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, wie sie von Gärtner vertreten wird, ist dezidiert normativ und parteiisch ausgerichtet; sie optiert für Marginalisierte bzw. Exkludierte und für kritische Emanzipation.<sup>92</sup> Gärtner betont die Bedeutung einer machtkritischen Reflexion von Ideologien, die sich im Diskurs um religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung abbilden: „Religionspädagogik muss selbst immer wieder kritisch prüfen, inwiefern sie zur Stabilisierung von Macht und Ideologie beiträgt. Dies bezieht sich explizit auf die kritische Reflexion der eigenen Pädagogik bzw. der eigenen Religion.“<sup>93</sup> Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Machtstrukturen wird durch die Ausführungen zu epistemischer Gewalt bei Spivak besonders deutlich. Diese Machtstrukturen, die sich u.a. darin zeigen, dass Personen zu ‚Anderen‘ gemacht werden, werden beispielsweise offensichtlich, wenn *dem* Europa *ein* Afrika gegenübergestellt wird. So können im Diskurs um religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung verallgemeinernde Aussagen wie *die* Frauen, *die* Kolonisierten, die eine Homogenität der jeweiligen Gruppe suggerieren, vermieden werden. Spivaks Auseinandersetzungen mit dem kritischen Regionalismus machen darauf aufmerksam, konkrete Menschen in spezifischen Kontexten im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung wahrzunehmen und nicht binär ‚Anderes‘ ausgehend von einem normativen Zentrum zu bestimmen.<sup>94</sup> Werden unterschiedliche Kontexte bearbeitet, kann dies dualistisches Denken erschweren und die Pluralität verdeutlichen, beispielsweise durch eine Auseinandersetzung mit ‚vielen Asiens‘.

Zudem betont Gärtner, dass sich religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung selbstkritisch fragen sollte, „inwiefern das Christentum mit seinem (impliziten)

---

90 Ebd.

91 Vgl. etwa SPIVAK 1990 [Anm. 51], 9.

92 Vgl. GÄRTNER 2020 [Anm. 1], 113.

93 Ebd., 116.

94 Vgl. DANIELZIK / KIESEL / BENDIX 2013 [Anm. 3], 28.

Anthropozentrismus einem Freiheitsverständnis Vorschub geleistet hat, das die hemmungslosen planetaren Grenzüberschreitungen der Menschen mitverursacht hat".<sup>95</sup> Damit verbunden ist die „offene Aufgabe politischer religiöser BNE [...], Emanzipation und Subjektwerdung verstärkt anthroporelational auszurichten und menschliche Freiheit in Solidarität und Verantwortung mit den Menschen und der gesamten Schöpfung zu denken".<sup>96</sup> Postkoloniale Diskurse sensibilisieren für hegemoniale Verstrickungen des Christentums und tragen dazu bei, christlich begründete Vorstellungen auf ihre impliziten Machtstrukturen und ihren Beitrag zur Nicht-Nachhaltigkeit kritisch anzufragen. Vor dem Hintergrund der politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung, die für Marginalisierte und Exkludierte eintreten möchte, kann die postkoloniale Kritik für Machtverhältnisse sensibilisieren, die dem dezidierten Anliegen von religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung entgegenstehen. Dass der Globale Norden nicht nur zur Nachhaltigkeit in der Welt beiträgt, sondern selbst zerstörerisch tätig war und ist und sich dabei Privilegien gesichert hat, gilt es im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu bedenken. Wenn sich Spivak heute auch von der Idee des Verlernens distanziert, da das Konzept dazu beigetragen habe, Unwissen zu entschuldigen,<sup>97</sup> so kann doch gefragt werden, welche Privilegien es im Diskurs um religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verlernen gilt.

## 5. Didaktische Konsequenzen

Bereits diese exemplarische Analyse des religionsdidaktischen Nachhaltigkeitsdiskurses macht deutlich, dass postkoloniale Perspektiven ein Potenzial für die Weitung einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung besitzen. Sie geben diverse Impulse, wie eine ideologiekritische Auseinandersetzung mit dem Nord-Süd-Verhältnis der globalisierten Welt in das Bildungsgeschehen integriert werden kann. Gerade Spivaks Überlegungen sind dabei so stark pädagogisch aufgeladen, dass sie einige grobe Impulse für didaktische Konkretisierungen beinhalten.

Eine erste didaktische Orientierung betrifft die „leiblich-ästhetische Ausrichtung“<sup>98</sup> von religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gärtner macht darauf aufmerksam, dass eine Sensibilisierung der Wahrnehmung durch die verschiedenen Formen von Kunst eine politische Komponente beinhaltet: Sie könne „sowohl dazu führen, die Schönheit der Natur zu bewundern und Gott hierfür zu loben, als

---

95 GÄRTNER 2020 [Anm. 1], 123.

96 EBD., 123–124.

97 Vgl. CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 175.

98 GÄRTNER 2020 [Anm. 1], 127; vgl. auch BEDERNA 2020 [Anm. 4], 265.

auch deren Zerstörung wahrzunehmen und das menschliche Handeln entsprechend zu kritisieren“.<sup>99</sup> Mit Spivaks ästhetischer Bildung zu einer Verantwortung gegenüber anderen (siehe Kapitel 2) lässt sich die vertiefte Wahrnehmung auch über die Natur als solche hinaus denken. Ästhetische Lehr- und Lernarrangements können einen Sinn für einen verantwortlichen Umgang mit den sozialen wie kulturellen Nachhaltigkeitskontexten der Subalternen schaffen. Spivak denkt dabei vor allem an literarisches Lernen und gibt Hinweise zum Umgang mit ‚kulturell anderen‘ Büchern.<sup>100</sup> Im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung hat sich zudem die Beschäftigung mit bildender Kunst als wertvoll erwiesen.<sup>101</sup> Eine ausgewählte Übersicht zu aktuellen literarischen Werken aus dem Globalen Süden mit sozialer und teils sozioökologischer Relevanz bietet die viermal im Jahr erscheinende ‚Weltempfänger-Bestenliste‘ des Vereins Litprom E.V.<sup>102</sup> Religiöse Kunst aus afrikanischen, asiatischen oder südamerikanischen Regionen findet sich in regelmäßigen Abständen auf den Websites der internationalen kirchlichen Hilfswerke.<sup>103</sup>

Auch in der Auseinandersetzung mit Bildern, Texten und anderen Medien ist Kritik wichtig. Mit Spivak ist besonders zu hinterfragen, inwiefern nachhaltigkeitsbezogene Artefakte die Subalternen zu Opfern stilisieren (siehe Kapitel 2 und 3). Dazu scheinen einige Schulbücher zu neigen. Julia Henningsens postkoloniale Analyse des *Kursbuches Religion* macht deutlich, dass in manchen Bänden eurozentrische Repräsentationen von Subalternen zu finden sind. Der Globale Norden wird hingegen „vor allem als helfende Instanz bezüglich der verschiedenen Notlagen“ dargestellt.<sup>104</sup> Henningsen plädiert in solchen Fällen für die didaktische Strategie, durch gezielte Zusatzinformationen oder ein „Widerrepräsentieren“<sup>105</sup> mit Narrativen und Theologien aus dem Globalen Süden Schüler\*innen zu einer kritischen Perspektiverweiterung – einem „Dekolonisieren“<sup>106</sup> – einzuladen. Hier können konkrete Situationen oder Texte beleuchtet werden, die Zeugnis eines erfolgreichen Umgangs von Subalternen mit den weltweiten Nachhaltigkeitsproblemen sind.

99 GÄRTNER 2020 [Anm. 1], 127.

100 Vgl. SPIVAK, Gayatri Chakravorty: How to Read a “Culturally Different” Book, in: DERS. (Hg.): An aesthetic education in the era of globalization, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press 2013, 73–96.

101 Vgl. GÄRTNER 2020 [Anm. 1], 127.

102 Vgl. Weltempfänger Bestenliste – Büchergilde 2022, in: <https://www.buechergilde.de/weltempfaenger-bestenliste.html> [abgerufen am 22.12.2022].

103 Vgl. z.B. missio München – missio konkret, in: <https://www.missio.com/angebote/publikationen/missio-konkret/> [abgerufen am 22.12.2022].

104 HENNINGSEN 2022 [Anm. 73], 270.

105 EBD., 249.

106 EBD., 293.

Aber auch unter postkolonialer Perspektive können problematische Materialien insofern als Lerngegenstand herangezogen werden, als dort klischeehafte Repräsentationen aufgedeckt und mit Schüler\*innen beleuchtet werden und somit produktive Lernprozesse ermöglicht werden.<sup>107</sup> Dabei können sowohl Bilder, die homogenisierend den Süden abbilden, kritisch befragt als auch Bezeichnungen von Personen(-gruppen) aufmerksam dahingehend analysiert werden, inwiefern Zuschreibungen oder Homogenisierungen vorgenommen und welche Bilder von bestimmten Gruppen transportiert werden, die der Heterogenität der Personen und deren Lebensumständen nicht gerecht werden (siehe Kapitel 3 und 4).

Die Repräsentationen von Menschen, die im Klassenraum selbst nicht vertreten sind, sondern durch Bilder, Texte oder Videos erfolgen, können daraufhin befragt werden, welche Annahmen über die dort repräsentierten Personen vorliegen. Gleichzeitig kann davon ausgehend gefragt werden, wer nicht repräsentiert ist. So können Schüler\*innen im Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung beleuchten, welche Stimmen dazu nicht gehört werden. Beispielsweise können mediale Darstellungen vom Klimawandel in der Klasse daraufhin reflektiert werden, welche Sichtweisen dominant sind. In diesem Zusammenhang können Darstellungen von Menschen, die sich für Klimagerechtigkeit einsetzen, oder Szenen von unterschiedlichen Kontexten einer kritischen Analyse unterzogen werden.

Neben der Analyse von Materialien können eigene Verstrickungen der handelnden Personen und des Klassengeschehens bedacht werden. Hier kann an Ausführungen von Gärtner angeknüpft werden, die betont, dass „religionspädagogisch ein Umgang mit (Ideologie-)Kritik gefunden werden“<sup>108</sup> sollte, der die Komplexität mitreflektiert. Sie benennt, dass Lehrkräfte die eigenen Verstrickungen und Machtverhältnisse in der Klasse wahrnehmen sollen. Neben der von ihr angeführten milieuspezifischen Reflexion machen postkoloniale Theorien hier besonders auf Machtgefälle zwischen dem Globalen Norden und Süden aufmerksam, was Schüler\*innen auch unter historischer Perspektive beleuchten können. Zudem betont Gärtner die reflexive Ebene, die sich auf die „ideologischen Verstrickungen von Theologie und Religion“<sup>109</sup> beziehen. Fragen danach, inwiefern der Glaube zur Bewahrung der Schöpfung oder gegenteilig zur ökologischen Krise beitragen kann, können mit Schüler\*innen diskursiv verhandelt werden (siehe Kapitel 4). Inwiefern das Bild des Menschen als Mittelpunkt der

---

107 Vgl. HENNINGSEN, Julia / HERBST, Jan-Hendrik: Religionspädagogik, religiöse Bildung und ihre Medien in postkolonialen Konstellationen, in: KNOBLOCH, Phillip D. Th / DRERUP, Johannes (Hg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven, Bielefeld: transcript 2022 (=Pädagogik), 195–234, 217.

108 GÄRTNER 2020 [Anm. 1], 116.

109 EBD., 117.

Schöpfung zu Ungerechtigkeiten beiträgt, kann insbesondere unter Berücksichtigung der Nord-Süd-Verhältnisse reflektiert werden. Hier kann die Methode des Framings<sup>110</sup> einen Beitrag leisten, sofern auch die postkoloniale Perspektive bedacht und nach Möglichkeit Perspektiven der Subalternen einbezogen werden. Anhand diverser Rahmungen können Schüler\*innen Texte, Situationen oder Probleme aus verschiedenen Sichtweisen interpretieren und diskutieren. Dieser Zugang kommt dem Anliegen Spivaks nahe, unterschiedliche Perspektiven und Kontexte mitzubedenken, wobei Zuschreibungen zu vermeiden sind. Die Framing-Methode kann auch dazu dienen, innere Bilder oder homogene Vorstellungen von bestimmten Personen zu heben, diese kritisch zu analysieren und so zu einem Perspektivwechsel vom universell westlichen Subjekt hin zur Handlungsmacht der Subalternen beizutragen.

Die Krisen- und Kontroversitätsorientierung religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung verunmöglicht einfache Lösungen, vielmehr erscheint es bedeutend, die im Nachhaltigkeitsdiskurs verflochtenen multiplen Krisen inhaltlich komplex und kontrovers zu bearbeiten.<sup>111</sup> Spivak betont, dass „Arbeiten ohne Garantien [...] die Anerkennung der Grenzen der eigenen politischen Bemühungen ebenso wie eine wachsame Selbstreflexion und ein gewissenhaftes ethisches Engagement“<sup>112</sup> fordert. Für den Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung kann dieses Bewusstsein um eigene Grenzen, das Bewusstsein der Verstrickungen mit machtvollen Diskursen zu einer beständigen Selbstreflexion und -kritik führen, die sowohl die Konzeption und Zielsetzung als auch die didaktische Umsetzung religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung beständig anfragt und dadurch Möglichkeiten der Weiterentwicklung eröffnet.

---

110 Vgl. EBD., 119–120.

111 Vgl. EBD., 109.

112 CASTRO VARELA / DHAWAN 2020 [Anm. 7], 228.

Hannah Elisa Drath / Jan Woppowa

# „... wie die Kinder in der Dritten Welt“

Postkoloniale und rassismuskritische Fragen an die Realisierung einer Didaktik des Perspektivenwechsels im Schulbuch

## Die Autor\*innen

Hannah Drath, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

Hannah Drath  
Universität Paderborn  
Institut für Katholische Theologie  
Warburger Straße 100  
D-33098 Paderborn  
e-mail: [hannah.drath@uni-paderborn.de](mailto:hannah.drath@uni-paderborn.de)



Prof. Dr. Jan Woppowa, Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

Prof. Dr. Jan Woppowa  
Universität Paderborn  
Institut für Katholische Theologie  
Warburger Straße 100  
D-33098 Paderborn  
e-mail: [jan.woppowa@uni-paderborn.de](mailto:jan.woppowa@uni-paderborn.de)



# „... wie die Kinder in der Dritten Welt“

Postkoloniale und rassismuskritische Fragen an die Realisierung einer Didaktik des Perspektivenwechsels im Schulbuch

## Abstract

Die Didaktik des Perspektivenwechsels hat in der jüngeren Zeit eine hohe religionsdidaktische Relevanz erhalten, insbesondere im Kontext religiöser Pluralität. Im Rekurs auf postkoloniale Theorien gilt es neben dem Identifizieren rassistischer Repräsentationen in Unterrichtsmaterial auch den Einsatz didaktischer Leitideen hinsichtlich (post)kolonialer Machteffekte und herrschaftsstabilisierender Wissensproduktion zu überprüfen. In dieser Absicht untersucht dieser Beitrag mithilfe eines diskursanalytischen und rassismuskritischen Zugangs und exemplarisch an der Didaktik des Perspektivenwechsels, wie didaktische Prinzipien im globalen Gerechtigkeitsdiskurs in Schulbüchern realisiert werden. Dabei kann gezeigt werden, dass didaktische Strategien bzw. deren nicht immer theoriekonforme konkrete Umsetzung koloniale Herrschaftsverhältnisse entweder produzieren oder verfestigen.

## Schlagworte

Rassismuskritik – Schulbuchanalyse – Gerechtigkeit – Perspektivenwechsel – Perspektivübernahme

# „... like the children in the Third World“

Postcolonial and race-critical questions on the realization of a didactics of perspective change in the textbook

## Abstract

The didactics of changing perspectives has recently gained a high relevance for the didactics of religion, especially in the context of religious plurality. With reference to postcolonial theories, it is important to identify racist representations in teaching materials and to examine the use of didactic ideas with regard to (post) colonial power effects and the production of knowledge that stabilizes domination. With this intention, this article examines how didactic principles in the global justice discourse are realized in textbooks. With regard to a discourse-analytical and racism-critical approach we exemplarily analyze the didactics of the change of perspective. In doing so, it can be shown that didactic strategies or their concrete implementation, which does not always conform to theory, either produce or solidify colonial relations of domination.

## Keywords

critical race theory – textbook analysis – justice – chance of perspective – adoption of perspective

## 1. Einleitung

Die postkoloniale Analyse von Unterrichtsmaterial, insbesondere von Schulbüchern, etabliert sich in den unterschiedlichen Fachdidaktiken und wissenschaftlichen Disziplinen.<sup>1</sup> Derzeit erscheinen die ersten postkolonialen Analysen von Unterrichtsmaterialien für den Religionsunterricht, die den Schwerpunkt vornehmlich auf die Untersuchung postkolonialer und herrschaftsstabilisierender Machteffekte in den Wissensbeständen<sup>2</sup> und den Repräsentationen des globalen Südens<sup>3</sup> legen. Herbst erläutert die Relevanz kritischer Analysen von Schulbüchern für den Religionsunterricht anhand von aktuellen Debatten um diese, da sie Inhalte aufweisen, die als Teil antisemitischer und rassistischer Ideologie gelten.<sup>4</sup> Die Postkolonialen Studien verstehen Rassismus als eine der prägendsten Grundstrukturen des Kolonialismus und der postkolonialen Verhältnisse.<sup>5</sup> Dies schlägt sich auch im Verhältnis der wissenschaftlichen Perspektiven der Rassismuskritik und der Postkolonialen Studien nieder, die in untrennbarer Beziehung zueinander stehen.

Dieser Artikel nimmt auf beide Forschungsperspektiven Bezug, wobei Perspektivität hierbei einen Leitbegriff darstellt, der wiederum unmittelbar mit dem Begriff der Positionalität zusammenhängt. Denn „Bildung fordert [...] eine Achtsamkeit auf die Prägekraft von ‚Positionalität‘ und ‚Perspektivität‘ als den beiden Rahmungen individueller Vor-Urteile für das eigene Denken, Reden und Handeln“<sup>6</sup>. Auch wir, die Autorin und der Autor dieses Artikels, möchten die Partikularität unserer Perspektive(n) mitdenken, die mit blinden Flecken und Leerstellen einhergeht. Wir verstehen unsere Perspektive als eine christliche und im globalen Norden verortete. Aufgrund unseres globalen Kontextes möchten wir es vermeiden, Wissen über Subjekte des globalen Südens zu produzieren, sondern

- 
- 1 Vgl. DANIELZIK, Chandra-Milena / KIESEL, Timo / BENDIX, Daniel: Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, Berlin: Global e.V. 2013; DANIELZIK, Chandra-Milena: Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36/1 (2013) 26–33.
  - 2 Vgl. SCHOLZ, Stefan / WINKLER, Kathrin: Every Lives Matter! Eine postkoloniale Schulbuchanalyse zu subalternem Denken in der religiösen Bildung. Forschung, Entwicklung, Transfer, Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg 2020 (= Nürnberger Hochschulschriften 43).
  - 3 Vgl. HENNINGSSEN, Julia: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien, Paderborn: Brill Schöningh (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 29).
  - 4 Vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Unterrichtsmaterialien als Ort der Ideologieproduktion? Perspektiven kritischer Religionsbuchanalyse in der Gegenwart, in: Theo-Web 21/1 (2022) 115–134; s. auch DRATH, Hannah / WOPPOWA, Jan: Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik. Gründe, Potenziale und Desiderate eines Neuaufbruchs, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30/2 (2022) 129–148. DOI: 10.25364/10.30:2022.2.8.
  - 5 Vgl. SILBER, Stefan: Postkoloniale Theologien. Eine Einführung, Tübingen: Narr Francke Attempto 2021, 8.
  - 6 KOERRENZ, Ralf: Konstruktive Dekonstruktion. Bildung als Erkenntnisprozess, in: FÜHRER, Carolin u.a. (Hg.): Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen, Münster: Waxmann 2022 (= Fachdidaktische Forschungen 15), 41–54, 52.

sind der Ansicht, dass wir durch die Dekonstruktion von Schulbüchern vor allem Wissen über ‚uns selbst‘ sichtbar machen können.<sup>7</sup>

Statt Wissensbeständen und Repräsentationen, die allerdings keineswegs isoliert werden sollen und können, soll hier die konkrete Realisierung des didaktischen Prinzips des Perspektivenwechsels in den Mittelpunkt gestellt werden. Dabei wird untersucht, inwiefern gerade der Rekurs auf dieses Prinzip herrschaftsstabilisierende Strukturen hinsichtlich Rassekonstruktionen produziert oder verstärkt.

Wir wählen die Didaktik des Perspektivenwechsels, da diese erstens zu den grundlegenden und sehr einflussreichen Prinzipien der Religionsdidaktik gehört.<sup>8</sup>

Perspektive(n), Perspektivübernahme, Perspektivenwechsel: In auffälliger Häufigkeit begegnen diese Begriffe in der neueren religionsdidaktischen Literatur. Sie haben eine Signalfunktion: Religionsunterricht findet heute im Kontext einer umfassenden Pluralisierung statt [...]. Zugleich verbindet sich mit dieser Begrifflichkeit eine Problemlösungsstrategie: Umgang mit (religiöser) Vielfalt erfordert die Fähigkeit, die eigene Perspektive und die Perspektiven anderer in ein ausbalanciertes Verhältnis zu setzen.<sup>9</sup>

Zweitens kann die Didaktik des Perspektivenwechsels vor dem Hintergrund der verfolgten Thematik bislang unbekannte Irritationen und Fragen auslösen. Mit dieser Zielstellung analysieren wir das Prinzip exemplarisch im Kontext des globalen Gerechtigkeitsdiskurses in Religionsschulbüchern und reihen uns damit in eine Bewegung ein, die das Feld des Globalen Lernens durch eine postkoloniale Analysebrille betrachtet.<sup>10</sup> Dabei können weder Globales Lernen noch die Didaktik des Perspektivenwechsels als Ganzes in den Blick genommen werden, sondern eher einzelne Fragmente davon.

Unsere Analyse verfolgt weder den Anspruch, Individuen für die Qualität von Lernmaterialien verantwortlich und haftbar zu machen, noch behauptet sie, einen Ausweg aus den höchstkomplexen postkolonialen Ambivalenzen parat zu haben. In Anschluss an Bönkost gehen wir vielmehr davon aus, dass es einerseits auch

---

7 Vgl. DANIELZIK 2013 [Anm. 1], 26. Wir wollen versuchen, unsere Perspektive implizit stets mitzureflekieren. Welche konkreten forschungsrelevanten Ansprüche diese Reflexion haben kann, kann hier letztlich (noch) nicht geklärt werden.

8 Vgl. KROPAČ, Ulrich: Perspektivübernahme und Perspektivenwechsel, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 317–324, 316; EMMELMANN, Moritz: Perspektivenwechsel. Überlegungen zur Leistungsfähigkeit einer Leitmetapher für die religionspädagogische Auseinandersetzung mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität, in: SCHRÖDER, Bernd / EMMELMANN, Moritz (Hg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 145–156.

9 KROPAČ 2021 [Anm. 8], 317.

10 Vgl. SCHEUNPFLUG, Annette: Globales Lernen und die Debatte um Postkolonialität – die Komplexität der Stärkung mündiger Subjekte, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (2014) 31–32, 31.

nach ausführlichen Analysen keine rassismusfreien Schulbücher geben kann,<sup>11</sup> andererseits „pädagogisches Handeln in der Schule [...] Rassismus aber auch nicht ausgeliefert [ist]“<sup>12</sup>.

Nach einer kurzen Erläuterung der Didaktik des Perspektivenwechsels (2) wird der religionsdidaktische globale Gerechtigkeitsdiskurs umrissen (3), indem der Begriff der Gerechtigkeit im Kontext des Religionsunterrichts entfaltet (3.1) und postkoloniale Kritikpunkte am Prinzip des Globalen Lernens zusammengefasst werden (3.2). Anschließend werden einige Hinweise zur diskursanalytischen Analysebrille gegeben (4), bevor die Forschungsfragen und das Analysematerial vorgestellt (5) und dieses einer Analyse unterzogen (6) wird. Abschließend folgen eine Zusammenfassung der Ergebnisse entlang der Forschungsfragen (7) und ein kurzes Fazit (8).

## 2. Grundlagen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels

Das allgemeindidaktische Prinzip der Multiperspektivität basiert auf der Annahme, dass Erkenntnisse nie standpunktunabhängig sind, sondern immer von bestimmten (historischen, religiösen, konfessionellen etc.) Perspektiven aus gewonnen werden. Multiperspektivität folgt daher dem bildungstheoretischen Anspruch,

die Vielfalt vorhandener, vielleicht noch nicht artikulierbarer Betrachtungsweisen von Wirklichkeit, wie sie in der Biographie und der Erfahrung der Schüler verankert ist, so aufzugreifen und sichtbar zu machen, dass sie mit einer anderen Vielfalt möglicher Perspektiven und Weltdeutungen in Kultur und Gesellschaft, in Wissenschaft und Politik in ein produktives Spannungsverhältnis gesetzt werden kann.<sup>13</sup>

Aus bildungstheoretischer Sicht ermöglicht dieses Prinzip eine Auseinandersetzung mit Welt und Wirklichkeit, in der deutlich wird, dass „erst die Perspektive den Gegenstand der Betrachtung konstituiert“, dass „das Bild, das dabei entsteht, abhängig ist vom Standpunkt, der jeweils eingenommen wird“. Dabei braucht es bildende Lernprozesse, „die es erlauben, den eigenen, zunächst immer naiv und egozentrisch begrenzten Blick auf die Wirklichkeit zu überschrei-

---

11 Vgl. BÖNKOST, Jule: Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. „Verbesserte“ Schulbuchinhalte reichen nicht aus, in: Eckert. Dossiers 1 (2020), 3.

12 EBD., 18–19.

13 DUNCKER, Ludwig: Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik, in: DUNCKER, Ludwig / SANDER, Wolfgang / SURKAMP, Carola (Hg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2005, 9–20, 9.

ten und neue Horizonte zu erschließen“<sup>14</sup>. Existenziell oder kulturell gebundene Perspektiven sind somit „in ihrer Relativität zu begreifen und nicht als universelle Muster der Erfahrung und Weltdeutung zu verstehen“<sup>15</sup>.

Multiperspektivität kann in didaktischer Hinsicht in den Modi der Perspektivenverschränkung, der Perspektivübernahme und des Perspektivenwechsels unterrichtlich realisiert werden.<sup>16</sup> *Perspektivenverschränkung* bezieht sich dabei zunächst auf die Planung von Unterrichtseinheiten und Lernsequenzen und widmet sich der Erschließung verschiedener Perspektiven, und zwar unter der hermeneutischen Voraussetzung, dass eine einzelne Perspektive nicht die objektive Spiegelung von Wirklichkeit ist.

*Perspektivübernahme* basiert auf der Konstruktion von geeigneten Lernaufgaben, in denen das Denken, Fühlen und Handeln eines anderen Menschen oder einer anderen Gruppe kognitiv imaginiert wird,<sup>17</sup> um Situationen aus der anderen Perspektive heraus zu beschreiben und zu bewerten. Als nicht emotionaler Erkenntnisakt unterscheidet sich die Perspektivübernahme daher von Empathie und Mitgefühl, da Letztere darauf abzielen, eine emotionale Teilhabe am Fühlen des anderen aufzubauen<sup>18</sup>. Dabei scheint uns eine Differenzierung des Fühlens auf zwei Ebenen als sinnvoll: Auf der einen Ebene stehen Gefühle, die im Prozess der Perspektivübernahme bei den Lernenden ausgelöst werden, auf der anderen Seite Gefühle, die der fremden Perspektive zugeschrieben werden, also in der Regel vom Material imaginiert und konstruiert werden. (Religiöses) Lernen hat allerdings immer auch eine affektiv-emotionale Dimension, die hier keineswegs infrage gestellt werden soll. Mit Käbisch und Philipp gehen wir aber davon aus, dass ein Akt der Perspektivübernahme, dem in der Regel eine Konstruktion der Gefühle der fremden Perspektive vorausgeht, vermieden werden sollte. Dies würde den Bereich der kognitiven Imagination überschreiten und auf eine Gefühlsübertragung hinauslaufen, die mit Vereinnahmungs- und Verkürzungsprozessen verbunden ist. Jeder didaktische Versuch einer Perspektivübernahme hat der Alteritätstheoretisch basierten Kritik Rechnung zu tragen, die dazu

---

14 EBD., 10–11.

15 EBD., 11.

16 Vgl. KÄBISCH, David / WOPPOWA, Jan: Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren, in: Religion unterrichten 1 (2020), 10–18. DOI: <https://doi.org/10.13109/reun.2020.1.issue-1>; WOPPOWA, Jan / KÄBISCH, David: Religionsdidaktik in konfessionell-kooperativer Perspektive, in: GRÜMME, Bernhard / PIRNER, Manfred (Hg.): Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukünftige Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2023 (im Erscheinen).

17 Vgl. KÄBISCH, David / PHILIPP, Laura: Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen, in: LINDNER, Konstantin u. a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br.: Herder 2017, 238–257, 245.

18 Eine andere Lesart des Perspektivenwechsels verfolgt Tautz, die den Perspektivenwechsel gleichermaßen als kognitiven, emotional-affektiven und handlungsbezogenen Vorgang versteht, vgl. TAUTZ, Monika, Perspektivenwechsel, in: wirelex 2015. DOI: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Perspektivenwechsel.100074> [abgerufen am 29.12.2022].

ermahnt, „den aufgerufenen (anders-)religiösen und nichtreligiösen Perspektiven diejenige Eigentümlichkeit und Fremdheit zuzugestehen, die ihre Rolle als kritische Gesprächspartner stärken“<sup>19</sup>. Vielmehr sind andere Perspektiven vor Funktionalisierung und vorschneller Vereinnahmung zu schützen, insbesondere durch die angenommene Norm einer Mehrheitsperspektive.

Im *Perspektivenwechsel* wird die Ebene der Metakognition im Unterricht adressiert, vorrangig in Unterrichtsgesprächen oder in diskursiven Phasen. Dieser Modus intendiert und initiiert das Nachdenken über die eigene Perspektivität, über den Wechsel von Perspektiven und dessen Folgen und darüber, was sich am Denken, Fühlen und Handeln bzw. an der Bewertung einer Situation ändert, wenn sie aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, beschrieben und bewertet wird. Auch hier handelt es sich also um einen kognitiven Prozess, der sich zur Perspektivübernahme selbst noch einmal reflexiv ins Verhältnis setzt. Nicht zuletzt zielt der Modus des Perspektivenwechsels auf die Befähigung zum differenzierten Argumentieren und perspektivenabhängigen Positionieren<sup>20</sup> sowie auf eine subjektive „Perspektivenerweiterung durch Standpunktreflexion“<sup>21</sup>. Eine mitunter undifferenzierte Rede vom Perspektivenwechsel, die insbesondere den Modus der Perspektivübernahme übergeht, läuft Gefahr, Lernprozesse einer Befähigung zum metakognitiven Perspektivenwechsel grob zu verkürzen. Denn „jeder Perspektivenwechsel ist auf eine Perspektivübernahme bezogen“<sup>22</sup>.

### 3. Der religionsdidaktische globale Gerechtigkeitsdiskurs

#### 3.1 Gerechtigkeit

*Gerechtigkeit* wird gleichermaßen wie Liebe, Freiheit und Barmherzigkeit als eine der wesentlichen Eigenschaften Gottes gedacht und bildet sowohl für die Theologie als auch für die Religionspädagogik einen zentralen Bezugsbegriff. Theologisch ergibt sich daraus der Anspruch, „sich aktiv in den politisch höchst folgenreichen Streit um Gerechtigkeit einzubringen“<sup>23</sup>. Mette erläutert die politisch-kämpferische Implikation des Gerechtigkeitsbegriffs, die darauf verweist, dass Chancengleichheit und gleichwertige Lebensbedingungen allen Menschen zustehen.<sup>24</sup> Dietzsch bestimmt Gerechtigkeit als zentralen Inhalt im Religionsun-

19 EMMELMANN 2018 [Anm. 8], 153 mit Bezug auf GRÜMME.

20 Vgl. KÄBISCH / PHILIPP 2017 [Anm. 17].

21 BERGMANN, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag 2008, 107–137, 38.

22 KÄBISCH / PHILIPP 2017 [Anm. 17], 255.

23 METTE, Norbert: Art. Gerechtigkeit, in: wirelex 2016. DOI: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Gerechtigkeit.100209> [abgerufen am 28.12.2022].

24 Vgl. EBD.

terricht, angeregt durch das Prinzip der Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26f. u.ö.) und ein biblisches Gerechtigkeitsverständnis.<sup>25</sup> Religiöse Bildung setzt sich in diesem Zusammenhang das Ziel, Schüler\*innen „zu konkreter gesellschaftlicher Mitverantwortung, zur Verantwortung für soziale Gerechtigkeit und zur Ideologiekritik [zu] befähigen. Zum anderen soll sie zum kritischen Nachdenken über die eigene Person und Lebensführung und zu einer gerechten Lebensweise anleiten“<sup>26</sup>.

### 3.2 Globales Lernen in postkolonialer Kritik

Kruip und Straßner plädieren dafür, das Gebot der Nächstenliebe im Kontext von Gerechtigkeitsthemen global zu denken und über den Nahbereich hinaus zu interpretieren.<sup>27</sup> Tatsächlich strukturiert der neuere religionspädagogische Diskurs religiöse Bildung zunehmend entlang des Globalisierungsbegriffs.<sup>28</sup> Für die Thematisierung globaler Gerechtigkeit im Unterricht wird auf Prinzipien des Globalen Lernens zurückgegriffen: „Globales Lernen [...] setzt sich mit Fragen globaler Gerechtigkeit und dem Erwerb der Fähigkeit zum Perspektivwechsel auseinander, insbesondere, wenn auch nicht ausschließlich in Bezug auf die Situation von Menschen in den sogenannten Ländern des Südens.“<sup>29</sup> Auch religionspädagogisch fokussiert das Prinzip die Frage, wie Menschen als Mitglieder der Weltgesellschaft zu einem verantwortungsbewusstes Leben befähigt werden können.<sup>30</sup>

Nach Castro Varela und Heinemann ist Postkoloniale Kritik im Kontext des Globalen Lernens „nicht nur sinnvoll, sondern im Sinne von globaler Gerechtigkeit und einer weitreichenden Dekolonisierung auch unvermeidbar“<sup>31</sup>. Globale Lernangebote kooperieren nämlich mit entwicklungspolitischen Anliegen und schließen damit an die koloniale Zivilisierungsmission an, indem sie das Narrativ des sog. ‚Westens‘, der dem sog. ‚Süden‘ hilft, immer wieder reproduzieren.<sup>32</sup> Wenn

25 Vgl. DIETZSCH, Andrea: Lehre für (Bildungs-)Gerechtigkeit – Wie politisch darf/muss Religionsunterricht sein?, in: Theo-Web 17/2 (2018) 198–208, 201.

26 BOBBERT, Monika: Religiöse Bildung und Gerechtigkeit methodische und inhaltliche Perspektiven, in: GRÜMME, Bernhard / SCHLAG, Thomas (Hg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 220–244, 222.

27 KRUIP, Gerhard / STRASSNER, Veit: Was ist globale Gerechtigkeit, in: RU heute 02/2015 4–9, 5.

28 Vgl. ZIEGLER, Bernd: Globales Lernen im Rahmen religiöser Bildung, in: Theo-Web 20/1 (2021) 240–255, 240.

29 OVERWIEN, Bernd: Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: GOGOLIN, Ingrid u.a. (Hg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Bielefeld: utb 2018, 251–254, 252.

30 Vgl. SIMOJOKI, Henrik: Art. Globales Lernen, in: wirelex 2018. DOI: [https://doi.org/10.23768/wirelex.Globales\\_Lernen.200378](https://doi.org/10.23768/wirelex.Globales_Lernen.200378) [abgerufen am 28.12.2022].

31 CASTRO VARELA, Maria do Mar / DHAWAN, Nikita: Postkoloniale Studien in den internationalen Beziehungen: Die IB dekolonisieren, in: SAUER, Frank / MASALA, Carlo (Hg.): Handbuch Internationale Beziehungen, Wiesbaden: Springer VS 2017, 233–256, 235.

32 Vgl. CASTRO VARELA, Maria do Mar / HEINEMANN, Alisha: Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39/2 (2016) 17–22, 20. DOI: 10.25656/01:15447.

Globales Lernen nicht auf eine Reflexion der westlichen und damit eigenen privilegierten Positionierung ausgerichtet ist und gleichzeitig die Möglichkeit eines Lernens von Menschen des globalen Südens ausblendet, kann Bildung weder zur Dekolonialisierung des globalen Südens beitragen noch postkoloniale Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse aufbrechen.<sup>33</sup> Diese unkritische Art der Thematisierung speist sich aus einer imaginierten Zweiteilung der Welt: „in Menschen und Gesellschaften, die ‚entwickelt‘ werden müssen, und in Helfer\_innen, Weltretter\_innen und verantwortungsbewusste Weltbürger\_innen“<sup>34</sup>. Ein Aufdecken dieser Wir-Sie-Konstruktionen kann darüber hinaus auch entscheidende Impulse für ein Stärken rassismuskritischer Ansätze liefern.<sup>35</sup> Diese binären Konstruktionen enthalten ein (implizites) Machtgefälle, das sich auch in der Zentralität der Begriffe *Helpen* und *Geben* zeigt. So stellt Vecera heraus, dass sich insbesondere in kirchlichen Diskursen Eurozentrismus und Nächstenliebe zu einem „White Saviorism“ verbinden, d.h. einer *weißen* oder westlichen Retter\*innenschaft.<sup>36</sup> Hinter diesem Narrativ verbirgt sich insofern Kolonialismus, als Akteur\*innen des ‚Westens‘ vermeintliche Verantwortungen und Kompetenzen übernehmen, die faktisch gar nicht bestehen.<sup>37</sup> So kann etwas zwar „gut gemeint passieren, aber [...] nicht vor einem Machtgefälle [schützen]“<sup>38</sup>.

#### 4. Diskursanalytische Brille auf Schulbuchwissen

Kritische Schulbuchanalysen sind religionspädagogisch seit den 1960er-Jahren etabliert, wobei unterschiedliche theoretische und methodische Ansätze zur Anwendung kommen.<sup>39</sup> In Ergänzung zu qualitativen Inhaltsanalysen führt Herbst u.a. postkoloniale sowie diskursanalytische Zugänge als hilfreiche Forschungsparadigmen an, um Ideologien wie Rassismus, Sexismus und Antisemitismus in Schulbüchern zu dekonstruieren.<sup>40</sup>

Für die hier vorliegende Analyse setzen wir eine diskursanalytische Brille auf und verstehen das Schulbuch nach Höhne als Produkt eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses, an dem unterschiedlichste Diskurse, Akteur\*innen und Ins-

33 Vgl. EBD., 21.

34 DANIELZIK / KIESEL / BENDIX 2013 [Anm. 1], 4.

35 Vgl. BECHTUM, Alexandra / OVERWIEN, Bernd: Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit, in: BURCHARDT, Hans-Jürgen / PETERS, Stefan / WEINMANN, Nico (Hg.): Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen, Baden-Baden: Nomos 2017, 59–84, 78.

36 Vgl. VECERA, Sarah: Wie ist Jesus Weiß geworden? Mein Traum von einer Kirche ohne Rassismus, Ostfildern: Patmos Verlag 2022, 139.

37 Vgl. EBD., 140.

38 EBD., 143.

39 Vgl. HERBST 2022 [Anm. 4], 116.

40 Vgl. EBD., 118.

titionen (Theologie, Pädagogik, Politik, Kirche, Verlagswesen, Wirtschaft) beteiligt sind.<sup>41</sup> Mit diesem Ansatz rückt Höhne den Konstruktionscharakter des Schulbuchs in den Mittelpunkt. Das allgemeine Verständnis von Schulbüchern geht von „einer Objektivität der Schulbuchinhalte [aus], die aufklärerisch über die Vermittlung besseren Wissens auf das individuelle Schülerbewusstsein einwirken sollen“<sup>42</sup>. Diese angenommene Objektivität ergebe sich daraus, dass Schulbücher nicht nur Lernprozesse strukturieren, sondern auch Träger von sozial anerkannten und gesellschaftlich dominanten Wissensbeständen sind. Auch die normative Funktion des Schulbuchs gelte es zu beachten, denn durch das bereitgestellte Wissen werden Schüler\*innen in eine sozial-gesellschaftliche Ordnung eingeführt.<sup>43</sup>

Bönkost versteht das Schulbuch in ihrer diskursanalytischen Lesart insofern als *kulturelles Produkt*, als es in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt ist und gesellschaftlich dominantes Wissen repräsentiert und legitimiert.<sup>44</sup> Daraus folgt auch, dass „Schulbücher in einer rassistischen Gesellschaft nicht frei von Rassismus sein können. [...] Sie repräsentieren im Kleinen den rassistischen Diskurs der Gesellschaft.“<sup>45</sup> Auf Grundlage dieses Grundverständnisses wollen wir uns davon distanzieren, rassistische Darstellungen im trivialen Sinne als *falsch* zu deklarieren. Vielmehr sollen rassistische Darstellungen im Analysematerial als „Wiederholungen gesellschaftlich dominanter Wissensbestände“<sup>46</sup> verstanden werden.

## 5. Vorstellung der Forschungsfragen und des Analysematerials

Im Folgenden möchten wir beispielhafte Materialfragmente mithilfe von drei Leitfragen analysieren:

1. Inwiefern wird die Didaktik des Perspektivenwechsels im religionsdidaktischen globalen Gerechtigkeitsdiskurs sichtbar?
2. Welche gesellschaftlichen Positionierungen und Perspektivierungen von Schüler\*innen werden in den Fragmenten mitgedacht?

---

41 Vgl. HÖHNE, Thomas: Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs, Frankfurt am Main 2003 (= Dissertation), 61.

42 EBD., 65.

43 Vgl. EBD., 79.

44 Vgl. BÖNKOST 2020 [Anm. 11], 5.

45 EBD., 6.

46 EBD., 7.

### 3. Welche postkolonialen und rassismuskritischen Impulse lassen sich für die Theoriebildung und Didaktik ableiten?

Da diese Untersuchung nur exemplarisch vorgehen kann, haben wir Materialfragmente aus zwei Quellen ausgewählt. Auswahlkriterien waren erstens eine Integration von Aufgabenformaten, die auf einen Perspektivenwechsel ausgerichtet sind, und zweitens die Verortung des Gegenstands im globalen Gerechtigkeitsdiskurs. Die Analyse ist eingebettet in eine umfassende rassismuskritische Analyse des religionsdidaktischen globalen Gerechtigkeitsdiskurses und kann hier nur einen Ausschnitt zeigen, weshalb das Analysematerial nach dem Kriterium der Exemplarität ausgewählt wurde. Gleichzeitig war für die Materialauswahl entscheidend, dass das ausgewählte Material eindrücklich die religionsdidaktische Eingebundenheit in koloniale und rassistische Strukturen im Kontext eines komplexen *gesellschaftlichen Verhältnisses*<sup>47</sup> zeigt. Sicherlich belegen einige der Fragmente dieses Verhältnis auf äußerst brisante Weise, was zum Teil vermutlich dem zeitlich weiter zurückreichenden Ursprung des Materials geschuldet ist (dies betrifft v.a. das Werk ‚Zeit der Freude‘), und dennoch können sie exemplarisch für auch in anderem Material auftauchende Diskursstrukturen stehen.

Das Analysematerial besteht aus zwei Fragmenten aus einem Kapitel des Schulbuchs ‚Zeit der Freude‘<sup>48</sup> (F1 und F2) für die Jahrgangsstufen 5 und 6. Das ausgewählte Kapitel trägt die Überschrift „Was wir können“<sup>49</sup> und stellt eine Rückschau und Vertiefung der Kapitel „Die großen Nöte der Kleinen“<sup>50</sup> und „Helfen ist möglich“<sup>51</sup> dar. Ein weiteres Fragment (F3) stammt aus dem Schulbuch ‚Sensus Religion‘<sup>52</sup> für die gymnasiale Oberstufe, näherhin aus dem Kapitel „Kirche für die Menschen. Einsatz für Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung“<sup>53</sup>.

- 
- 47 Vgl. ROMMELSPACHER, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus?, in: MELTER, Claus / MECHERIL, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, 25–38, 29.
- 48 TRUTWIN, Werner: Zeit der Freude. Grundfassung, Berlin: Cornelsen Verlag 2016.
- 49 EBD., 33.
- 50 EBD., 30–31.
- 51 EBD., 32.
- 52 BURRICHTER, Rita / EPPING, Josef (Hg.): Sensus Religion. Vom Glaubenssinn und Sinn des Glaubens, München: Kösel-Verlag 2013.
- 53 EBD., 222.

## 6. Ergebnisse der Materialanalyse

### 6.1 M1: Zeit der Freude

#### 6 Einen Tag anders leben

Christine (11) hat in einem Brief geschrieben: „Wenn wir einmal für ein paar Tage **so leben würden wie die Kinder in der Dritten Welt**, würden wir erst richtig merken, wie das ist. Es wäre auch gerecht.“ Sprecht darüber, was dieser **Perspektivenwechsel** bewirkt und ob ihr ihre Ansicht teilt. Noch besser wäre es, wenn ihr es einen Tag lang versuchen würdet und danach von euren Erfahrungen der Klasse erzählt.

Abb. 1: F1 Einen Tag anders leben<sup>54</sup>

Ungeachtet der Tatsache, dass sich hinsichtlich dieser Aufgabenstellung diverse Anfragen aus postkolonialer Perspektive stellen ließen, konzentrieren wir uns hier auf das Prinzip des Perspektivenwechsels. Als „Perspektivenwechsel“ wird in diesem Fragment jener Akt verstanden, einen Tag zu leben „wie die Kinder in der Dritten Welt“. Was konkret zu diesem Leben gehört, spezifiziert F1 nicht weiter. Vielmehr wird vorausgesetzt, dass Schüler\*innen durch die Bearbeitung der vorausgehenden Kapitel „Die großen Nöte der Kleinen“ und „Helfen ist möglich“ ein genaues Bild von diesem Leben erlangt haben: Kinder „der Dritten Welt“ sind arm, leiden unter Kinderarbeit, unter HIV, Bildungsarmut und Obdachlosigkeit. Ohne die durch Sachtexte und Bilder vermittelte Konstruktion der Perspektive der ‚Anderen‘ sowie ein Rückgriff auf diese Konstruktion bestätigendes Vorwissen der Schüler\*innen wäre eine Aufgabenstellung auf derartigem Verallgemeinerungsniveau nicht denkbar. Es wird auf die stereotypen und imaginierten Konstruktionen zurückgegriffen, die im Besonderen die Kategorie der Klasse betreffen, damit *weiße*, deutsche, christliche, gebildete und ökonomisch privilegierte Schüler\*innen an diesen lernen können.

In F1 wird nicht der Modus des Perspektivenwechsels, sondern der Perspektivübernahme gewählt, was große Anfragen an die Umsetzbarkeit aufkommen lässt. Die Aufforderung, einen Tag zu leben wie ein Kind in der „Dritten Welt“, pädagogisiert und gamifiziert das Leid von Kindern des globalen Südens. Darü-

54 TRUTWIN 2016 [Anm. 48], 33.

ber hinaus trivialisiert die Aufgabe potenzielle Leiderfahrungen der Schüler\*innen, weil suggeriert wird, dass es diesen im Gegensatz zu den Menschen des globalen Südens ja gut gehen müsse. Kann eine solche Imitation überhaupt funktionieren, geschweige denn Gerechtigkeit herstellen oder entsprechende Lernprozesse auslösen? Deutlich wird, dass es keineswegs um die Subjekte des globalen Südens geht, sondern um das gute Gefühl *weißer* und privilegierter Schüler\*innen, die hier adressiert werden. Von Schüler\*innen, die negativ von globalen Ungerechtigkeitsystemen betroffen sind oder waren, wird stillschweigend die Übernahme einer global privilegierten Perspektive vorausgesetzt.

#### 4 Hamid

**Hamid** ist erst vor kurzem mit seinen Eltern aus Syrien nach Deutschland gekommen. Einige Mädchen und Jungen in der Klasse kichern manchmal über Hamid, wenn er ein deutsches Wort wie Kastanienbaum oder Fußballweltmeisterschaft falsch ausspricht oder komisch betont. Er bekommt dann immer ein ganz rotes Gesicht. In letzter Zeit spricht Hamid darum immer weniger im Unterricht. Auch meidet er fast jeden Kontakt zu anderen Schüler/innen.

- Versetzt euch selbst in **die Situation des Hamid** und versucht zu beschreiben, was er empfindet, wenn über ihn gelacht wird.
- Was passiert **mit euch**, wenn ihr euch in die Situation Hamids versetzt? Was kann der **Perspektivenwechsel** (→ **M1**) ändern?
- Überlegt, **was ihr tun könnt**, wenn Hamid wieder ein deutsches Wort falsch ausspricht oder betont.

Abb. 2: F2 Hamid<sup>55</sup>

Dieses Fragment zeigt eine Verschränkung des Globalen Gerechtigkeitsdiskurses und des Migrationsdiskurses. Neue Erkenntnisse sollen anhand beschriebener Erfahrungen eines Kindes gewonnen werden, indem ein „Perspektivenwechsel“ vorgenommen und Handlungsoptionen entwickelt werden. Der einführende Text nimmt eine Wir-Sie-Unterscheidung zwischen Hamid als Prototyp eines migrantischen Kindes („des Hamid“) und den Schüler\*innen, die auf das Sprachdefizit reagieren sollen, vor. Dies geschieht maßgeblich durch Hamids Fixierung auf sein Anderssein und den Ausschluss aus einer deutschen Norm, wodurch ihn die Aufgabenstellung als migrantisiertes Objekt funktionalisiert. Das Defizit wird bei Hamid verortet, während das Defizit der Schüler\*innen im Umgang mit migrantisierten Kindern nicht als solches eingeordnet wird. Darüber hinaus ist

auffällig, dass der Einleitungstext eindeutig rassistische Handlungen im Schulkontext beschreibt, den Begriff ‚Rassismus‘ aber dethematisiert.

Gerade die Formulierung der Aufgabenstellungen reduziert migrantisierte Schüler\*innen auf eine Position der Hilfsbedürftigkeit und damit Handlungsunfähigkeit. Im Fokus stehen die Handlungen und Kompetenzen der *weißen* deutschen Schüler\*innen, die auf das konstruierte Defizit von Kindern mit Migrationsbezügen mit Toleranz und Verständnis reagieren sollen. Erst durch eine Fremdkonstruktion von hilfsbedürftigen ‚ausländischen‘ Projektionen eröffnet das Material einen Lernraum für Schüler\*innen der *weißen* Dominanzgesellschaft und deren Positionierung als Helfer\*innen. Dem nachgehend wird sichtbar, dass dieses Fragment exklusiv für Schüler\*innen ohne Rassismuserfahrungen konzipiert ist. Die Problematik ergibt sich aus der angelegten Normperspektive, die nicht als solche markiert wird. Wie können Schüler\*innen, die wie Hamid selbst von Diskriminierung im Klassenraum (Rassismus, Sexismus, Ableismus, Klassismus, Queerfeindlichkeit etc.) oder enger gefasst von Rassismus betroffen sind, diese Aufgabe bearbeiten? Von ihnen wird automatisch verlangt, sich in die Position der helfenden Beobachter\*innen (Norm) hineinzusetzen. Auch hier müssen Schüler\*innen also schon vor der Bearbeitung der eigentlichen Aufgabe eine Perspektivübernahme leisten, der wiederum eine Reflexion des eigenen Standpunkts und der daraus resultierenden Perspektive vorausgeht.

Die erste Aufgabenstellung von F2 bahnt eine gezielte Perspektivübernahme an. *Weiß*e deutsche Schüler\*innen werden dazu aufgefordert, durch eine Perspektivübernahme Wissen über Hamid zu produzieren und aus seiner Perspektive zu sprechen, was an koloniale Machtstrategien erinnert.<sup>56</sup> Wenn man, wie oben dargelegt, Perspektivübernahme als Form kognitiver Imagination versteht, kann anhand dieses Beispiels gezeigt werden, welche Ambivalenzen eine Perspektivübernahme auf emotionaler Ebene im Kontext von Lernprozessen, die auf Toleranzförderung im Umgang mit dem ‚Fremden‘ ausgerichtet sind, mitbringen kann. Denn F2 geht über einen kognitiven Erkenntnisakt hinaus und fordert eine emotionale Perspektivübernahme. Abgesehen vom kolonialen Ursprung dieser Praktik möchten wir vor allem darauf verweisen, dass rassistische Diskriminierung eine repetitive und alltagskonstituierende Dimension in den Lebensrealitäten von People of Colour und Schwarzen Menschen einnimmt, die sich u. a. in Alltagsrassismus äußert. Wir bezweifeln, dass sich dies im Rahmen singulärer Perspektivübernahmen imitieren lässt.

---

56 Vgl. DANIELZIK / KIESEL / BENDIX 2013 [Anm. 1], 34.

Ein Perspektivenwechsel soll in der folgenden Aufgabe durchgeführt werden. Dieser wird dazu genutzt, ein Nachdenken über Veränderungen in der Bewertung der Situation nach der Perspektivübernahme anzuregen. Fraglich ist, ob die begrenzte Möglichkeit, Hamids Perspektive zu übernehmen, in der Unterrichtspraxis zur Sprache kommen kann und Gegenstand der Metareflexion wird, was nicht zuletzt auch stark vom individuellen unterrichtlichen Einsatz des Materials abhängig sein dürfte.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass F2 die Perspektive des migrantisierten Kindes als passiv, defizitär und hilfsbedürftig markiert, die Schüler\*innenperspektive stillschweigend und ohne sie direkt auszuweisen als dominant und privilegiert, oder mit anderen Worten, als unsichtbare und selbstverständliche Norm voraussetzt. Kinder mit Migrationsbezügen und/oder Rassismuserfahrungen werden damit als potenzielle Schüler\*innen übersehen.

## 6.2 M2: Sensus Religion



Abb. 3: F3 Karikatur<sup>57</sup>

57 BURRICHTER / EPPING 2013 [Anm. 52], 222.

1 2 3 4 5 6 7 8  
Beziehen Sie Stellung zur Aussage der  
Karikatur und formulieren Sie konkrete Handlungsalternativen.

Abb. 4: F3 Aufgabenstellung<sup>58</sup>

Diese Karikatur stammt aus dem Schulbuch ‚Sensus Religion‘. Sie zeigt symbolisch das Abhängigkeitsverhältnis von globalem Süden und Norden und zielt auf die Reflexion des Zusammenhangs von (selbstgerechtem) Beten und (Nicht-)Handeln ab. Der Blick auf das linke Viertel des Bildes bleibt an der Person ganz vorne hängen, die durch ein Fenster in das im Zentrum stehende Zimmer starrt. Die stereotype Darstellung der Schwarzen Figur (überzeichnete Lippen und Haare) wird an eine passive Position gekoppelt, die durch die Platzierung der Figur am Rande des Bildes, eine fast geisterhafte Mimik und den Ausschluss aus dem eigentlichen Geschehen hergestellt wird. Die Abbildung knüpft damit an eine Rassekonstruktion an, in der der *weiße* Mann der wohlhabende potenzielle Helfer ist, und reproduziert diese. Neben anderen wird der Schwarze Mann als der zuschauende Arme und Hilfsbedürftige dargestellt. Die Homogenisierung von Klasse ist erneut erkennbar. Aus einer Genderperspektive ist auffällig, dass sowohl die Perspektive des *weißen* Mannes als auch die der Hilfsbedürftigen allein männlich markiert wird.<sup>59</sup>

Die Bedeutung von F3 hinsichtlich der Didaktik des Perspektivenwechsels entfaltet sich in der gemeinsamen Betrachtung von Karikatur und Aufgabenstellung. Eine Perspektivübernahme wird in diesem Fragment nicht offensichtlich gefordert, aber trotzdem implizit angebahnt. Die Aufgabenstellung macht nicht explizit deutlich, für welche Figur(en) Handlungsalternativen formuliert werden sollen. Die Passivitätskonstruktion der Personen am Fenster lässt aber den Impuls vermuten, den *weißen* Mann als Identifikationsfigur zu setzen. Nicht auszuschließen ist, dass dennoch Identifikationsprozesse mit den Figuren am Fenster vollzogen werden und Schüler\*innen Handlungsalternativen für diese formulieren (bspw. die Tür aufbrechen). Darüber, ob Schüler\*innen auch Handlungsalternativen auf struktureller, gesellschaftlicher oder politischer Ebene entwerfen, kann

58 EBD., 222.

59 Dies ist v.a. hinsichtlich der Überrepräsentation von männlich markierten Personen und der Unterrepräsentation geschlechtlicher Vielfalt relevant. Im Sinne der Intersektionalität müsste dem weiter nachgegangen werden, aber aus Fokusgründen beschränken wir uns auf diesen Hinweis.

nur skeptisch gemutmaßt werden. Der Lehrer\*innenkommentar verrät aber, dass als Handlungsalternative lediglich das „Öffnen der Tür“<sup>60</sup> mitgedacht ist.

Wieder wirkt eine unsichtbare *weiße* christliche Norm, denn stillschweigend nimmt zumindest der Lehrer\*innenkommentar hier einen Identifikationsprozess mit dem *weißen* Mann im Bett an. Die vermeintliche Handlungsunfähigkeit und das Abhängigkeitsverhältnis des globalen Südens vom globalen Norden werden durch die Aufgabenstellung nicht kritisch problematisiert, sondern durch die didaktische Rahmung bestätigt.

Die durch die Normvorstellung eingeschränkte Identifikationsmöglichkeit mit den Personen am Fenster führt dazu, dass von Schüler\*innen, die sich ohne das Wirken der *weißen* Norm intuitiv mit den Personen am Fenster identifizieren würden, ein vorausgehender Schritt der Perspektivübernahme verlangt wird. Hierbei fehlt die Anleitung zu einer grundlegenden individuellen Reflexion des eigenen Standorts aller Schüler\*innen bzw. der eigenen Perspektive im Blick auf die vorliegende Aufgabenstellung. Wieder bleibt der metareflexive Perspektivenwechsel aus.

Das Fragment weist eine verkürzende Individualisierung des Prinzips des Perspektivenwechsels auf, denn die Aufgabe zielt auf eine Herleitung individueller Handlungen ab. Wie in allen anderen Fragmenten stehen auch hier Fragen wie ‚Was kann ich als Individuum im Nahbereich gegen globale Ungerechtigkeit tun?‘ im Zentrum des Lernprozesses. Ausgeblendet wird dabei die sozial-strukturelle Ebene globaler Ungerechtigkeitssysteme.

## 7. Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse entlang der Leitfragen

### 7.1 Inwiefern wird die Didaktik des Perspektivenwechsels im religionsdidaktischen globalen Gerechtigkeitsdiskurs sichtbar?

*Fehlende Metareflexivität im Kontext des Perspektivenwechsels:* Unsere Analyse hat ergeben, dass die untersuchten Fragmente hinsichtlich metareflexiver Anteile grob verkürzen. Obwohl das Material den Begriff des Perspektivenwechsels in den Aufgabenstellungen integriert, handelt es sich z.T. lediglich um Perspektivübernahmen. Der metareflexive Perspektivenwechsel inklusive der Befähigung zum Positionieren und Argumentieren bleibt unvollständig. In den untersuchten Beispielen produziert und verstärkt die oberflächliche Verarbeitung der Didaktik

---

60

EPPING, Josef: Kirche. Lehrerkommentar zu Sensus Religion, München: Kösel 2013, 46.

des Perspektivenwechsels (post-)koloniale und rassistische Machteffekte und herrschaftsstabilisierende Verhältnisse, indem sie die Perspektivität der dargestellten Inhalte auf die Normperspektive verkürzt. Auch wenn hier keine repräsentative Analyse vorgelegt werden konnte, gibt es Hinweise darauf, dass Versuche eines Perspektivenwechsels ohne kritische Reflexion von Machtstrukturen zwischen globalem Süden und globalem Norden koloniale Abhängigkeiten bestätigen. Langfristig ändert sich diese hierarchische Beziehung nicht, wenn sich Menschen des globalen Nordens durch stereotype, viktimisierende und passifizierende Repräsentationen von People of Colour und Schwarzen Menschen immer wieder selbst als Helfer\*innen bestätigen.

*Individualisierung und Pädagogisierung von globaler Gerechtigkeit:* Aspekte globaler Ungerechtigkeit und vor allem die Veränderung dieser Verhältnisse wird als individuelle Angelegenheit verstanden. Schüler\*innen wird suggeriert, (uneingeschränkt) als Individuum Einfluss auf komplexe globale Verhältnisse und Prozesse zu haben.<sup>61</sup> Alle Fragmente individualisieren globale Gerechtigkeit, was auf Kosten einer kritischen Reflexion gesellschaftlich struktureller und politischer Eingebundenheiten globaler Probleme geht.<sup>62</sup> Was Willems für interreligiöse Lernprozesse feststellt, kann auch hinsichtlich der hier betrachteten Lernprozesse im Kontext globaler Gerechtigkeit bestätigt werden:

[D]en allermeisten religionspädagogischen Texten liegt [...] ein Bild von Gesellschaft zugrunde, das zwar nicht frei von Konflikten ist, bei dem diese Konflikte aber eher individualisiert und pädagogisiert als in ihrer politischen Dimension reflektiert werden [...] Ausgeblendet wird dabei, dass interreligiöse [und globale; HD/JW] Lernprozesse unter den Bedingungen von Dominanzstrukturen stattfinden.<sup>63</sup>

## 7.2 Welche gesellschaftlichen Positionierungen und Perspektivierungen von Schüler\*innen werden in den Fragmenten mitgedacht?

*Überrepräsentation einer weißen, christlichen, männlichen und handlungsfähigen Normperspektive:* Im Kontext von Perspektivübernahmen fällt vor allem die Problematik von Über- und Unterrepräsentationen auf. Wir haben gezeigt, dass von Schüler\*innen mit strukturellen Ausgrenzungserfahrungen eine zusätzliche, aber unausgesprochene vorausgehende Perspektivübernahme eingefordert wird, um

61 Der Lehrer\*innenkommentar zum Schulbuch warnt allerdings vor dieser Falle.

62 Dieser Umstand wurde im Kontext einer wirtschaftlichen Reflexion von Theologie unter dem Begriff der ‚strukturellen Sünde‘ bereits ausführlich von der Theologie der Befreiung u.a. von Gustavo Gutiérrez (1986) diskutiert.

63 WILLEMS, Joachim: Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im christlichen Religionsunterricht, in: ALTMeyer, Stefan u.a. (Hg.): Judentum und Islam Unterrichten, Göttingen: V&R 2020 (= Jahrbuch Religionspädagogik 36), 149–161, 158.

überhaupt an den Lernprozessen teilhaben zu können. Roig schreibt dazu: „Das Einfühlungsvermögen von marginalisierten und minorisierten Gruppen wird durch die positive Überrepräsentation der unsichtbaren Norm [...] sehr früh gefördert.“<sup>64</sup> Die unsichtbare Norm trainiert rassifizierte Schüler\*innen also hinsichtlich der Übernahme der Normperspektive, wodurch sie vermutlich zu ‚Profis der Perspektivübernahme‘ werden. Das bedeutet aber auch, dass unreflektierte Normvorstellungen dafür sorgen, dass von Schüler\*innen mit diskriminierten gesellschaftlichen Positionierungen mehr Leistung erwartet wird.

*Rassifizierungen durch Passifizierung und Homogenisierung:* Sowohl migrantisierte Subjekte als auch Subjekte des globalen Südens werden vor allem als defizitär repräsentiert. Auffällig sind dabei die Homogenisierung von Klasse in Bezug auf Subjekte des globalen Südens und die Darstellungen von passiven und handlungsunfähigen sowie männlichen Objekten. Anhand dieser stereotypen Repräsentationen wird es *weißen* deutschen Schüler\*innen ermöglicht, an diesen stereotypisch konstruierten Lebensrealitäten zu lernen.

### 7.3 Welche postkolonialen und rassismuskritischen Impulse lassen sich für die Theoriebildung und Didaktik ableiten?

*Einstieg durch eine reflexive Bestimmung des eigenen Standorts und der partikularen Perspektive (‚Schritt 0‘):* Die Etablierung einer Markierung und Reflexion der individuellen partikularen Perspektive *aller* Schüler\*innen als ‚Schritt 0‘, d.h. noch vor einer ersten Aufgabenstellung, könnte zum einen dafür sorgen, die Begrenztheit einer emotionalen Perspektivübernahme zu reflektieren, und würde zum anderen die Möglichkeit eröffnen, auch Schüler\*innen mit Ausgrenzungserfahrungen in den Lernprozess miteinzubeziehen und hierbei die Ausgrenzungserfahrungen nicht als reinen Lerngegenstand zu objektivieren. Mitgedacht werden sollte aber, dass sich Positionierungen vermutlich nie ins Letzte versprachlichen lassen. Bönkost verweist darauf, dass

rassismuskritisches Lernen für Schüler\*innen in Abhängigkeit von sozialer Positionierung in Bezug auf Rassismus unweigerlich auch unterschiedliche Herausforderungen bereit[hält]. [...] Bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterial [...], sind die Materialien so aufzubereiten, dass sie den durchaus unterschiedlichen, vielfältigen Bedürfnissen von Lernenden mit bzw. ohne Rassismuserfahrung gleichermaßen gerecht werden.<sup>65</sup>

---

64 Roig, Emilia: *Why we matter. Das Ende der Unterdrückung*, Berlin: Aufbau Verlag 2021, 145.

65 BÖNKOST 2020 [Anm. 11], 13.

Sicherlich würden durch einen vorgelagerten metareflexiven ‚Schritt 0‘ Ausgrenzungspraktiken nicht aus Aufgaben zur Perspektivübernahme verschwinden, sie könnten aber in einem anschließenden Perspektivenwechsel in ihren Ambivalenzen und hinsichtlich Perspektivierungen mit Schüler\*innen kritisch reflektiert werden. Die *weiße* christliche Normperspektive würde ihren Normanspruch aufgeben.

*Vermeidung von Perspektivübernahmen auf emotionaler Ebene und Reflexion der Grenzen:* Roig sieht die rassistische Entmenschlichung, die wir indirekt anhand homogenisierender und stereotypisierender Konstruktionen gezeigt haben, als Ursache dafür, dass Empathie von Angehörigen der *weißen* Dominanzgesellschaft für People of Colour und Schwarze Menschen häufig nicht möglich ist. Sie erkennt den Ursprung dieser *Empathielücke* im kolonialen und rassistischen Gedanken der eingeschränkten Emotionsfähigkeit Schwarzer Menschen, der bis heute im kollektiven Unterbewusstsein besteht.<sup>66</sup> Roig sieht in den Begriffen ‚Mitleid‘ und ‚Mitgefühl‘ den Impuls zur Handlung,<sup>67</sup> was sich in unseren Beispielen häufig im Helfen gezeigt hat:

Dabei lautet die stillschweigende Botschaft nicht selten: »Zum Glück bin ich nicht sie.« Durch Mitleid werden Gefühle wie Elend, Traurigkeit und Schmerz auf andere Menschen projiziert, ohne dass es deren tatsächlicher Realität unbedingt entspricht. Es wird aus der eigenen Perspektive vermutet, dass ein Leben in einem »armen« Dorf in Namibia schrecklich sein muss.<sup>68</sup>

Nächstenliebe soll im Material im Kontext eines performativen Akts des Helfens sichtbar gemacht und gefördert werden. In den untersuchten Fragmenten wird Nächstenliebe aber in einer regelrechten Gegenbewegung verunmöglicht, werden in ihnen doch rassistische und koloniale Weltbilder bestätigt und ein problematisches Machtgefälle befördert. Daraus und auch im Rückgriff auf die oben erfolgten religionsdidaktischen Grundlegungen lässt sich ableiten, dass auf eine emotional ausgerichtete Perspektivübernahme religionsdidaktisch verzichtet werden sollte. Für eine Didaktik des Perspektivenwechsels können unsere Ergebnisse zeigen, dass die Unterscheidung einer Perspektivübernahme von Empathie und Mitgefühl stärker wahrzunehmen ist, die Empathielücke als potenzielle Hürde für Perspektivübernahmen im Prozess des Perspektivenwechsels theoretisch aber bereits mitgedacht ist.

---

66 Vgl. Roig 2021 [Anm. 64], 147.

67 Vgl. EBD., 147.

68 EBD., 147.

*Repräsentationen von individuellen, aktiven und handlungsfähigen migrantischen und Schwarzen Perspektiven:* Um einer starren und unterkomplexen Wir-Sie-Unterscheidung von migrantisiert/rassifiziert („die Anderen“) und nicht migrantisiert/nicht rassifiziert („Wir“) entgegenzuwirken, muss darüber hinaus der Opferstatus migrantisierter und rassifizierter Subjekte aufgebrochen werden. Erstens gab es nämlich immer schon Widerstandsbewegungen von People of Colour und Schwarzen Menschen, dessen Einbezug ins Unterrichtsmaterial die festgestellte Passivität aufbrechen kann. Zweitens widersprechen Opferkonstruktionen der komplexen Wirklichkeit, denn People of Colour und Schwarze Menschen sind keineswegs nur Opfer. Auch sie greifen auf internalisierte rassifizierende Differenzkategorien zurück und beziehen diese auf sich selbst und auf andere.

## 8. Fazit

Unsere Analyse konnte zeigen, dass die verkürzte Realisierung der Didaktik des Perspektivenwechsels maßgeblich an der Reproduktion rassismusrelevanter und kolonialer Wissensbestände beteiligt ist und diese sogar verstärkt. Multiperspektivität erscheint zumindest in den untersuchten Fragmenten nicht als grundlegendes und in sich ausdifferenziertes didaktisches Prinzip. Durch Schulbücher werden im globalen Kontext relevante und problematische Perspektiven von Dominanz und Unterdrückung insofern rekonstruiert, als insbesondere die unreflektierte Inanspruchnahme einer *weißen*, europäischen, ökonomisch und sozial handlungsfähigen, männlichen sowie christlichen Normperspektive dazu führt, dass Lernprozesse von Schüler\*innen, die nicht dieser Norm entsprechen, aus dem Blick geraten. So werden Lebensrealitäten und Erfahrungen, die denen von Schüler\*innen mit Rassismus-, Flucht- oder Migrationserfahrungen ähneln, aber dennoch stark homogenisiert und verkürzt dargestellt werden, in Schulbüchern als Lernanlass funktionalisiert und objektiviert. Nicht zuletzt werden Schwarze Menschen und People of Colour dadurch auf ihr Anderssein reduziert.

Zwar lässt es die strukturelle Verwurzelung rassistischer und kolonialistischer Denkfiguren und Haltungen als unrealistisch erscheinen, dass Schulbuchproduktionen ohne Bezüge auf eine vorausliegende rassistische Wirklichkeit auskommen. Wir konnten allerdings auch zeigen, dass pädagogisches Handeln dem Phänomen Rassismus nicht blind ausgeliefert ist. Vielmehr können durch die kritische Reflexion von Wir-Sie-Unterscheidungen und Machtstrukturen hinsichtlich rassistischer Ein- und Ausschlüsse auch die unterrichtliche Ebene und die Professionalität von Lehrkräften ein Mehr an Selbstreflexivität gewinnen. Für die Theoriebildung einer Didaktik des Perspektivenwechsels kann diese erhöhte

Selbstreflexivität heißen, die selbstreflexive Bestimmung des eigenen Standorts und der eigenen partikularen Perspektive als ‚Schritt 0‘ eines Lernprozesses zu implementieren.

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](mailto: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.<sup>1</sup> 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 Kerner<sup>2</sup> 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: HENNINGSSEN, 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.<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup>

Neben diesen Analysekatoren sind auch gesellschaftspolitische Bedingungen religionspädagogisch von Relevanz.<sup>6</sup> 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“<sup>7</sup> 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“<sup>8</sup> 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.<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup> 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.<sup>11</sup> Dass dies Auswirkungen auf den Unterricht hat, zeigen ethnographische Untersuchungen.<sup>12</sup> 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? Wiederbelebensversuch 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.<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup>

## 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.<sup>15</sup> 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.“.<sup>16</sup> 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“<sup>17</sup> 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.<sup>18</sup> Auch eine Auseinandersetzung mit der Frage, warum Jesus häufig als ein ‚weißer‘ Mann dargestellt wird, kann in diesem Zusammenhang weiterführend sein.<sup>19</sup> 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 Lernen<sup>20</sup> 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.<sup>21</sup> 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“.<sup>22</sup> Aus diesem Impuls entwickelten sich nicht nur methodische Anfragen – etwa an die historisch-kritische Exegese<sup>23</sup> –, es wurde auch die Bedeutung von Kontext und Lebensgemeinschaft hervorgehoben, in der Bibeltex te interpretiert werden.<sup>24</sup> 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 42015, 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, Rasia h S. / SEGOVIA, Fernando F. (Hg.): A Postcolonial Commentary on the New Testament Writings, London: Bloomsbury 2007.
- 21 Vgl. z.B. SUGIRTHARAJAH, Rasia h S. (Hg.): Voices from the Margin. Interpreting the Bible in the Third World, Maryknoll / New York: Orbis Books 32006. 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.<sup>25</sup> 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“.<sup>26</sup> 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“<sup>27</sup> 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.<sup>28</sup> Und Dtn 7 kann nicht nur als gewalthaltiger Text mit praktiziertem Othering dechiffriert,<sup>29</sup> sondern auch als subversiver Versuch gedeutet werden, die Kulturformen der assyrischen Unterdrücker zu adaptieren und umzukehren („Hybridität“).<sup>30</sup>

Besonders postkoloniale Kategorien<sup>31</sup> 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).<sup>32</sup> 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.<sup>33</sup> 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.<sup>34</sup> 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.<sup>35</sup>

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.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> 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.

<sup>35</sup> 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.

<sup>36</sup> 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“<sup>37</sup>. Zu berücksichtigen sind die kognitive, emotionale, körperliche und beziehungsbezogene Dimension von Lernen.<sup>38</sup> Dabei kann es also nicht darum gehen, „dass [...] beliebige, angeblich ‚attraktive‘ Methoden oder allgemeine, angeblich ‚bewährte‘ Prinzipien wie vielfacher Methodenwechsel den Unterricht bestimmen“.<sup>39</sup> Hinzu kommt die Tatsache, dass die Verwendung bestimmter Methoden und Medien gesellschaftspolitische Implikationen besitzen kann, die unbemerkt bleiben.<sup>40</sup> 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.<sup>41</sup> Zweitens gibt es durch PKT und ihre Konzepte (z.B. Othering) inspirierte Analysen in Bezug auf Darstellungen anderer Religionen, etwa den Islam<sup>42</sup> oder das Judentum.<sup>43</sup> 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.<sup>44</sup>

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.<sup>45</sup> Möglich ist es etwa, sich mit Satirevideos der Organisation SAIH (Norwegen) zu beschäftigen, in der Vorstellungen vom Globalen Süden unterlaufen werden.<sup>46</sup> 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.<sup>47</sup> 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“<sup>48</sup>, 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 eingebracht, 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.<sup>49</sup> 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. HENNINGSEN 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.<sup>50</sup>

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.<sup>51</sup> 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.<sup>52</sup> 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.<sup>53</sup>

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.<sup>54</sup>

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.<sup>55</sup> In Bezug auf diese Schwierigkeit finden sich innertheologische<sup>56</sup> und -pädagogische Auseinandersetzungen.<sup>57</sup>

Beide Problemtendenzen hängen damit zusammen, dass durch eine ‚postkoloniale Brille‘ überall Macht- und Herrschaftsverhältnisse vermutet werden.<sup>58</sup> 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-Wieland<sup>59</sup> 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.<sup>60</sup> 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 / ADELT, 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?<sup>61</sup>
- *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 entwicklungs-politischen Bildungsarbeit in Deutschland (2013), in: [https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2019/01/Glokal-e-V\\_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit\\_Barrierefrei\\_Druckfassung.pdf](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?<sup>62</sup>

- *Lehrkräfteausbildung*: Wie kann bei der Professionalisierung künftiger Lehrkräfte für machtvolle Diskurse und Praktiken sensibilisiert werden? Helfen dabei womöglich pädagogische „Konzepte mittlerer Reichweite“<sup>63</sup>, 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,<sup>64</sup> aber auch Biblisches Lernen (1.2) oder grundlegende Konzepte wie Theologie mit Kindern und Jugendlichen fruchtbar machen?<sup>65 66</sup>

---

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.

Urs Schellenberg

# Essentialisierende Konzepte von Religionen bei Schüler\*innen der Sekundarstufe I

## Der Autor

Urs Schellenberg, Dozent ‚Religionen, Kulturen, Ethik‘ in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Urs Schellenberg  
Pädagogische Hochschule Zürich  
Lagerstrasse 2 / LAB J050  
CH-8090 Zürich  
e-mail: [urs.schellenberg@phzh.ch](mailto:urs.schellenberg@phzh.ch)



# Essentialisierende Konzepte von Religionen bei Schüler\*innen der Sekundarstufe I

## Abstract

Religionen werden in vielen Kontexten essentialisiert und verallgemeinert dargestellt. Auch Jugendliche zeigen Tendenzen, Religionen und Religionsangehörige zu essentialisieren und auf eine spezifische religiöse Praxis zu reduzieren. Wie und wie stark Schüler\*innen Religionen essentialisieren, wurde mittels eines Fragebogens bei 180 Deutschschweizer Jugendlichen erhoben. Die Ergebnisse zeigen unterschiedliche Ausprägungen bei verschiedenen Dimensionen der Essentialisierung. Essentialisierungen und deren gesellschaftlichen Auswirkungen sollten im Religionsunterricht kritisch besprochen werden.

## Schlagworte

Essentialisierung – Religionsunterricht – Weltreligionen – Clusteranalyse – Sekundarstufe

# Essentializing concepts of religions in secondary school students

## Abstract

Religions are portrayed in many contexts, essentialized and generalized. Young people also show tendencies to essentialize religions and their members and to reduce them to a specific religious practice. How and to what extent students essentialize religions was surveyed by means of a questionnaire among 180 adolescents from the German-speaking part of Switzerland. The results show different degrees of essentialization in different dimensions. Essentializations and their social implications should be critically discussed in religious education.

## Keywords

essentialization – religious education – world religions – cluster analysis – secondary education

## 1. Einführung und Problemstellung

Die Fragen, wer über Religion und Religionen *wie* spricht und welche Realitäten dadurch geschaffen werden, bilden einen wesentlichen Gegenstand postkolonialer Analysen und sollten auch im schulischen Unterricht eine gewichtige Rolle spielen. In vielen Kontexten – von öffentlichen Medien bis zu Schulbüchern – werden Religionen als homogene Einheiten entlang klarer Demarkationslinien mit einem essentialisierenden Fokus auf dominante Lehrmeinungen beschrieben.<sup>1</sup> Die Vielfalt religiöser Alltagspraxen und Alltagsüberzeugungen kommt in solchen Darstellungen kaum vor. In kulturwissenschaftlichen Zweigen der Religionsforschung findet, u.a. durch die Linse der Post Colonial Studies, zunehmend eine kritische Auseinandersetzung mit Konzepten und Begriffen von Religion und Religionen statt. Dabei wird auch danach gefragt, welche Rolle die eigene Wissenschaftstradition bei der Prägung spezifischer Repräsentationsformen spielte bzw. spielt und welche gesellschaftlichen Realitäten damit geschaffen wurden und werden.<sup>2</sup> Daniel schreibt der postkolonialen Perspektive in Hinblick auf diese Fragen eine besondere Analyseleistung zu, weil sie „die Dynamik kultureller Praxis hervorhebt“ und für „die Hybridität und Heterogenität religiöser Praxis“ sensibilisiert ist.<sup>3</sup>

Bei der kritischen Diskussion, wie über Religion gesprochen wird, steht nicht nur die Frage nach einer fachlich angemessenen Darstellung und Konzeptualisierung von Religionen im Zentrum, sondern insbesondere die Analyse der gesellschaftlichen Folgen einer Reproduktion von Konzepten wie z.B. dem Weltreligionenmodell. Die Kritik, dass Sammelbegriffe (*umbrella terms*) wie Christentum oder Buddhismus die innere Vielfalt verdecken, wurde 1966 bereits von Lewis und Slater geäußert.<sup>4</sup> Geaves beanstandete 1998 die kritiklose Verwendung von Sammelbegriffen, da sie die eklektische und synkretistische Seite von Religionen

- 
- 1 Vgl. bspw. ANDREASSEN, Bengt-Ove / HYLÉN, Torsten (Hg.): Textbook gods: genre, text, and teaching religious studies, Sheffield, UK / Bristol, CT: Equinox 2014; BLEISCH, Petra / SCHWAB, Ariane: The 'world religions paradigm' as the organising principle of didactic action – a case study, in: British Journal of Religious Education (2021) 1–14; KOCH, Carmen: Religion in den Medien: eine quantitative Inhaltsanalyse von Medien in der Schweiz, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2012; ŠTIMAC, Zrinka / SPIELHAUS, Riem (Hg.): Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen: V&R unipress 2018 (= Eckert. Die Schriftenreihe: studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 143).
  - 2 Vgl. NEHRING, Andreas: Postkoloniale Religionswissenschaft: Geschichte – Diskurse – Alteritäten, in: REUTER, Julia / KARENTZOS, Alexandra (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012, 327–341; SMITH, Jonathan Z.: Imagining religion: from Babylon to Jonestown, Chicago: University of Chicago Press 1982 (= Chicago studies in the history of Judaism); KING, Richard: Orientalism and religion: postcolonial theory, India and "the mystic" East, London: Routledge 1999; McCUTCHEON, Russel T.: Critics not Caretakers. The Scholar of Religion as Public Intellectual, in: JENSEN, Tim / ROTHSTEIN, Mikael (Hg.): Secular theories on religion: current perspectives, Copenhagen: Museum Tusulanum Press 2000, 167–181.
  - 3 DANIEL, Anna: Die Grenzen des Religionsbegriffs: Eine postkoloniale Konfrontation des religionssoziologischen Diskurses, Bielefeld: transcript Verlag 2016, 14.
  - 4 Vgl. LEWIS, Hywel D. / SLATER, Robert L.: World Religions, London: C.A. Watts 1966.

verdeckt.<sup>5</sup> 2005 berichtete er als Ergebnis von Feldstudien, wie die Verwendung des Weltreligionenmodells von den Schulen bis in die Britischen Verwaltungen ein Bild von Religionen aufrechterhält, das der ethischen Sicht nicht entspricht, essentialisierte Wahrnehmung und Darstellung von Religionen fördert und letztlich Machtstrukturen im Repräsentationsdiskurs aufrechterhält.<sup>6</sup>

Die Verwendung solcher teilweise kolonial geprägten Konzeptualisierungen wird auch in Bezug auf den Bildungskontext kritisch diskutiert. Insbesondere Jackson suchte in den 90er Jahren mit dem ‚Interpretive Approach‘ neue didaktische Wege jenseits des Weltreligionenmodells zu gehen.<sup>7</sup> Owen hält dem Weltreligionenmodell zugute, dass es die Behandlung von nichtchristlichen Religionen im Religionsunterricht zunächst ermöglichte, nun aber im Bildungskontext wegen seiner viele religiöse Ausdrücke ausschließenden und auf einzelne christlich-europäischen Merkmale universalisierenden Neigung ganz aufgegeben werden sollte.<sup>8</sup> Alberts beklagt die anhaltende Verwendung des Weltreligionenmodells in Hochschul-Curricula.<sup>9</sup> Sie sieht trotz zunehmender kritischer Diskussion die Dominanz dieses Modells mit seinen essentialisierenden und homogenisierenden Tendenzen in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien ungebrochen.

Der schulische Religionsunterricht kann eine wichtige Rolle in der Reproduktion oder Durchbrechung von essentialisierenden Darstellungen von Religionen spielen. Die religionsbezogenen Fachdidaktiken müssen diesbezüglich den Unterricht und insbesondere auch die Schüler\*innen und deren Konzeptualisierungen forschend betrachten.

## 1.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

Dieser Beitrag ist Teil eines Forschungsprojektes, in dem der Fokus auf der Frage liegt, wie Schüler\*innen Religionen konzeptualisieren und inwiefern sie Essentialisierungen von Religionen reproduzieren. In zwei bisherigen Arbeiten wurde in schriftlichen Beiträgen von Jugendlichen der Sekundarstufe I untersucht, wie sie

- 
- 5 Vgl. GEAVES, Ron: The Borders between Religions. A Challenge to the World Religions Approach to Religious Education, in: *British Journal of Religious Education* 21/1 (1998) 20–31, 20.
- 6 Vgl. GEAVES, Ron: The dangers of essentialism. South Asian communities in Britain and the ‘world religions’ approach to the study of religions, in: *Contemporary South Asia* 14/1 (2005) 75–90.
- 7 Vgl. bspw. JACKSON, Robert: *Religious Education. An interpretive approach*, London: Hodder & Stoughton 1997.
- 8 Vgl. OWEN, Suzanne: The World Religions paradigm. Time for a change, in: *Arts and Humanities in Higher Education* 10/3 (2011) 253–268.
- 9 Vgl. ALBERTS, Wanda: Reconstruction, Critical Accommodation or Business as Usual? Challenges of Criticism of the World Religious Paradigm to the Design of Teaching Programmes in the Study of Religions, in: *Method and Theory in the Study of Religions* 29 /4–5 (2017) 443–458.

verschiedene Religionen sprachlich rahmen.<sup>10</sup> Im vorliegenden Beitrag soll untersucht werden, wie Jugendliche vorgegebene Aussagen zu Religionen einschätzen, die Formen von Essentialisierung oder Nicht-Essentialisierung zeigen: Wie häufig kommen Einschätzungen vor, die auf ein stark oder schwach essentialisiertes Religionen-Konzept der Jugendlichen hinweisen? Welche deskriptiven Unterschiede zeigen sich im Antwortverhalten der Schüler\*innen bezüglich folgender vier Dimensionen: 1) Religion als veränderbar, 2) nicht veränderbar, 3) Religion als naturgegeben, 4) durch die soziale Umwelt geprägt? Welche Typen, Religionen zu essentialisieren, lassen sich bezugnehmend auf das Antwortverhalten der Schüler\*innen identifizieren und charakterisieren?

Im Folgenden werden der theoretische Rahmen und der Forschungsstand zu den untersuchten Dimensionen der Essentialisierung dargelegt. Anschließend wird das methodische Vorgehen beschrieben und die Ergebnisse entlang der oben genannten Fragestellungen berichtet. Schließlich werden die Befunde diskutiert und auf ihre Implikationen für den Religionsunterricht hin befragt.

## 2. Theoretische Rahmungen und Forschungsstand

Das Phänomen der essentialisierenden Religionsdarstellung ist in der Literatur breit beschrieben.<sup>11</sup> Zum einen wird unter religiöser Essentialisierung eine verallgemeinernde, homogenisierende Darstellung von religiösen Traditionen entlang klarer Demarkationslinien verstanden. Dabei werden diese über Zeit und Raum als unveränderlich und meist entsprechend dominanter Lehrmeinungen beschrieben.<sup>12</sup> Zum anderen wird darunter die Annahme einer unveränderlichen Essenz jenseits der historisch und gesellschaftlich gegebenen Religionen verstanden – wie es z.B. in religionsphänomenologischen Zugängen zu finden ist. In der Kognitionspsychologie sind seit den 2000er-Jahren zudem verschiedene Arbeiten zur psychologischen Essentialisierung von sozialen Kategorien (wie Gender, sozioökonomischer Status, Religion etc.) entstanden.<sup>13</sup> Hier wird unter Essentialisierung die Überzeugung verstanden, dass soziale Kategorien durch eine dem Menschen innewohnende, unveränderliche Essenz bestimmt sind. Verschiedene

---

10 Vgl. SCHELLENBERG, Urs / SAIA, Laura: Prototypische und essentialisierte Darstellungen von Religionen bei Jugendlichen – eine explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion, in: Zeitschrift für Religionskunde 7 (2019) 18–31; SCHELLENBERG, Urs: Religionskundliches Sprechen über Religion als Metakonzepit der Religionskunde, in: Zeitschrift für Religionskunde 11 (im Druck).

11 Vgl. bspw. HYLÉN, Torsten: Closed and Open Concepts of Religion. The Problem of Essentialism in Teaching about Religion, in: ANDREASSEN, Bengt-Ove / HYLÉN, Torsten (Hg.): Textbook gods: genre, text, and teaching religious studies, Sheffield, UK / Bristol, CT: Equinox 2014, 16–42.

12 Vgl. bspw. OWEN 2011 [Anm. 8].

13 Vgl. bspw. GELMAN, Susan A.: The essential child: origins of essentialism in everyday thought, Oxford / New York: Oxford University Press 2003 (= Oxford series in cognitive development).

Forschungsbeiträge weisen auf negative gesellschaftliche Effekte von Essentialisierungen hin: Bastian / Haslam konnten etwa zeigen, dass die Vorstellung von unveränderlichen menschlichen Attributen mit Essentialismus korreliert und damit auch empfänglicher für stereotype Ansichten macht.<sup>14</sup> Essentialisierung fördert gemäß Pauker u.a. die Vorstellung der Homogenität sozialer Gruppen und damit die Stereotypisierung von *out-groups*.<sup>15</sup> Rhodes / Mandalaywala stellten bei Kindern fest, dass essentialistische Überzeugungen bzgl. *race* entsprechend negative Stereotype befördern.<sup>16</sup> Howell u.a. konnten einen Einfluss von psychologischem Essentialismus auf die Tendenz zur Stigmatisierung feststellen und Prentice / Miller weisen auf den generellen negativen Einfluss von Essentialismus auf die Wahrnehmung, die Einschätzung und das Verhalten gegenüber Mitgliedern bestimmter sozialer Kategorien hin.<sup>17</sup> Essentialisierung im Sinne dieser kognitionspsychologischen Forschungen befördert also Stereotypisierungen und Vorurteile gegenüber bestimmten sozialen Kategorien und hat einen negativen Einfluss auf *inter-group relations*.

Bislang gibt es kaum Forschungsarbeiten zur Frage, wie Jugendliche Religionen mit Blick auf Essentialisierungen sprachlich darstellen. Verschiedene empirische Arbeiten beschäftigen sich mit den Haltungen von Jugendlichen gegenüber religiöser Pluralität<sup>18</sup> oder mit Religion als Differenzkategorie in Othering-Prozessen.<sup>19</sup> Bisherige empirische Arbeiten im eigenen Forschungsprojekt untersuchten die sprachliche Rahmung von Religionen in Kurzaufsätzen von Jugendlichen der 7. bis 9. Jahrgangsstufe. Da Sammelbegriffe wie Judentum, Islam, Christentum etc. in der Alltagssprache und im Bildungskontext stark verankert sind, stellte sich in diesen Forschungsarbeiten nicht die Frage, ob Schüler\*innen diese Begriffe verwenden oder vermeiden, sondern vielmehr, ob sie bezogen auf diese Begriffe vielfältige, kontextabhängige Formen religiösen und säkularen Lebens darstellen und diskutieren oder essentialisierte und verallgemeinerte Darstellungen zeigen.

- 
- 14 Vgl. BASTIAN, Brock / HASLAM, Nick: Psychological Essentialism and Attention Allocation: Preferences for Stereotype-Consistent Versus Stereotype-Inconsistent Information, in: *The Journal of Social Psychology* 147/5 (2007) 531–541.
- 15 Vgl. PAUKER, Kristin / AMBADY, Nalini / APFELBAUM, Evan P.: Race Salience and Essentialist Thinking in Racial Stereotype Development, in: *Child Development* 81/6 (2010) 1799–1813.
- 16 Vgl. CHALIK, Lisa / LESLIE, Sarah-Jane / RHODES, Marjorie: Cultural context shapes essentialist beliefs about religion, in: *Developmental Psychology* 53/6 (2017) 1178–1187.
- 17 Vgl. HOWELL, Andrew J. / WEIKUM, Brittany A. / DYCK, Heather L.: Psychological essentialism and its association with stigmatization, in: *Personality and Individual Differences* 50/1 (2011) 95–100; PRENTICE, Deborah A. / MILLER, Dale T.: Psychological Essentialism of Human Categories, in: *Current Directions in Psychological Science* 16/4 (2016) 202–206.
- 18 Vgl. bspw. HERMISSON, Sabine: Schülereinstellungen zu religiöser und weltanschaulicher Diversität – Entwicklung eines Erhebungsinstruments auf der Grundlage der Item-Response-Theorie, in: *Theo-Web* 16/2 (2017) 75.
- 19 Vgl. bspw. DUEMLER, Kerstin: Symbolische Grenzen: zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen, Bielefeld: transcript 2015 (= Kultur und soziale Praxis); LINGEN-ALI, Ulrike / MECHERIL, Paul: Religion als soziale Deutungspraxis, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24/2 (2016) 17–24.

In einer explorativen Vorstudie (N=34) wurde am Beispiel des Judentums deutlich, dass Jugendliche eine Tendenz zu verallgemeinernden und essentialisierenden Darstellungen haben.<sup>20</sup> Überraschend ist, dass die Schüler\*innen trotz eines Unterrichts, in dem Unterrichtsmaterialien verwendet und Inhalte gewählt wurden, in denen das Judentum differenziert und als in sich vielgestaltig gezeigt wurde, starke essentialisierende Darstellungen zeigten. In einer zweiten Studie, mit einer größeren Stichprobe (N=180; 9 Schulklassen) und schriftlichen Beiträgen zu Judentum, Islam und Christentum, wurden spezifischere sprachliche Marker für ein aus kulturwissenschaftlicher Sicht angemessenes oder weniger angemessenes Schreiben über Religion herausgearbeitet.<sup>21</sup> Verallgemeinerungen entstanden hierbei zum einen durch fehlende sprachliche Spezifizierungen bspw. Adverbien und Pronomen (viele, manche etc.) und zum anderen durch fehlende Kontextualisierung. Viele Schüler\*innen nannten Akteur\*innen nur ungenau und auch spezifische Orte oder Zeiten blieben in den allermeisten Fällen unbenannt. Dadurch erschienen die besprochenen Religionen und zugehörige Menschen idealtypisch und als abstrakte Größen: „Die Christinnen und Christen glauben an Gott und lesen die Bibel.“<sup>22</sup> Die Essentialisierung wiederum wurde insbesondere in der Übernahme von religiösen Lehren hergestellt, von denen auf das Leben von Angehörigen der jeweiligen Religionen geschlossen wurde. Dabei verwendete sprachliche Marker waren z.B. Modalverben (müssen, sollen, dürfen), mittels welcher eine spezifische Innensicht übernommen wurde, die als maßgebend dargestellt wurde: „Muslime dürfen kein Schweinefleisch essen.“<sup>23</sup> Aus kulturwissenschaftlicher Sicht angemessene Darstellungen zeichneten sich hingegen durch sprachliche Differenzierungen, Verwendung von Fachtermini oder unterscheidende Alltagsbegriffe aus, mittels derer die innere Vielfalt und die Kontextgebundenheit zum Ausdruck gebracht wurde: „Es gibt viele verschiedene Arten im Judentum, an Gott zu glauben, die meisten Juden in der Schweiz sind liberal.“<sup>24</sup>

In der vorliegenden Arbeit werden zwei spezifische Formen von Essentialisierung in den Blick genommen, die in der Literatur besprochen werden, aber in den offenen Antwortformaten der bisherigen Studien kaum festgestellt werden konnten: 1) Religionen werden als über Raum und Zeit unveränderbar darstellen und 2) Religion als soziale Kategorie wird biologisiert – also als angeboren (*nature*)

---

20 Vgl. SCHELLENBERG / SAIA 2019 [Anm. 10].

21 Vgl. SCHELLENBERG im Druck [Anm. 10].

22 M 13 7AB A 21 19. Die Zitate stammen aus den Datenerhebungen und wurden für die Lesbarkeit sprachlich leicht angepasst.

23 M 13 7AB 21 A6.

24 M 13 7C 20 A1.

und nicht als Resultat eines Sozialisierungsprozesses (*nurture*) verstanden. Im Folgenden werden diese beiden Dimensionen genauer dargestellt.

## 2.1 Veränderbarkeit über Raum und Zeit

Ein Merkmal von essentialisierender Religionsdarstellung ist, die Aussagen zeitlich und örtlich nicht einzugrenzen. Es handelt sich dabei um All-Aussagen, die keinen Hinweis darauf geben, dass Religionen immer wieder neu gedeutet und kulturell expliziert werden und sich mit den historischen und örtlichen Kontexten verändern. Moore bestimmt das Wissen um Entwicklung und Veränderbarkeit (*evolve and change*) als eine von drei zentralen Dimensionen innerhalb ihres Verständnisses von kulturwissenschaftlich geprägter *religious literacy*; dessen Fehlen verortet sie u.a. auch im kolonialen Erbe.<sup>25</sup> Frank nennt in ihrem Vorschlag eines religionskundlich ausgerichteten Kompetenzmodells neben der Fähigkeit, konkrete Akteur\*innen zu nennen, spezifische Angaben zu Raum und Zeit zu machen als wichtigen Bestandteil der Kontextualisierungskompetenz.<sup>26</sup>

## 2.2 Essentialisierungen über *nature* / *nurture*

In Beiträgen der Kognitionspsychologie wird unter Essentialisierung die Vorstellung verstanden, dass es eine dem Menschen innewohnende, nicht beobachtbare Realität (Essenz) gibt, welche die wahre Natur der Kategorie bestimmt und von allen geteilt wird, die dieser angehören.<sup>27</sup> Essentialisierung in diesem Sinne lässt soziale Kategorien zudem als disjunkt und in sich homogen erscheinen,<sup>28</sup> die Essenz der Kategorien wird als unveränderlich bzw. stabil gegenüber Transformation und als festgesetzt für die jeweilige Kategorie angesehen.<sup>29</sup> Damit wird sozialen Kategorien Essenz zugesprochen, die als natürlich gegeben (*nature*) und nicht als Resultat eines Sozialisierungsprozesses (*nurture*) verstan-

- 
- 25 Vgl. bspw. MOORE, Diane L.: Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach, in: World History Connected 4/1 (2006); MOORE, Diane L.: High Stakes Ignorance: Religion, Education, and the Unwitting Reproduction of Bigotry, in: BIONDO, Vincent / FIALA, Andrew (Hg.): Civility, Religious Pluralism and Education, New York: Routledge 2014, 112–126; MOORE, Diane L.: Diminishing religious literacy: Methodological assumptions and analytical frameworks for promoting the public understanding of religion, in: DINHAM, Adam / FRANCIS, Matthew (Hg.): Religious Literacy in Policy and Practice, Bristol: University Press 2015, 27–38.
- 26 Vgl. FRANK, Katharina: Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde, in: Zeitschrift für Religionskunde (2016) 15, 27–28.
- 27 Vgl. bspw. GELMAN 2003 [Anm. 13]; GELMAN, Susan A.: Psychological essentialism in children, in: Trends in Cognitive Sciences 8/9 (2004) 404–409; GELMAN, Susan A. / WARE, Elizabeth A. / KLEINBERG, Felicia: Effects of Generic Language on Category Content and Structure, in: Cognitive Psychology 61/3 (2010) 273–301.
- 28 Vgl. RHODES, Marjorie / MANDALAYWALA, Tara M.: The development and developmental consequences of social essentialism, in: WIREs Cognitive Science 8/4 (2017) 1437.
- 29 Vgl. DAVOODI, Telli u.a.: Essentialization of Social Categories Across Development in Two Cultures, in: Child Development 91/1 (2020) 289–306. GELMAN 2003 [Anm. 13].

den wird.<sup>30</sup> Ein wesentlicher Fokus von bisherigen Forschungsbeiträgen aus der Kognitionspsychologie zur Essentialisierung liegt bei der Verwendung von verallgemeinernder Sprache (*generic language*) und Kennzeichnungen bzw. Zuschreibungen (*labels*), bspw. Mädchen mögen Puppen, Männer sind gut im Handwerk etc.<sup>31</sup>

In diesem Beitrag wird insbesondere die Arbeit von Davoodi u.a. berücksichtigt. Sie fokussieren auf drei weitere von Gelman vorgeschlagene Aspekte der Essentialisierung: 1) die Biologisierung von sozialen Kategorien (die Annahme, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe sei an einem biologischen Merkmal feststellbar), 2) die Frage nach der Veränderbarkeit (die Überzeugung, dass die Gruppenzugehörigkeit stabil und unveränderbar ist) und 3) der Einfluss des Umfeldes (die Vorstellung, dass das Umfeld einen beschränkten Einfluss auf die Gruppenzugehörigkeit hat).<sup>32</sup>

### 3. Methodisches Vorgehen

Auf Basis der explorativen Forschung<sup>33</sup> wurde ein Fragebogen mit freien und geschlossenen Antwortformaten entwickelt. Während sich in den freien Antwortformaten feststellen lässt, ob Schüler\*innen beim Schreiben eher essentialisierte oder kulturwissenschaftlich-kontextualisierte Sprachformen pflegen,<sup>34</sup> zielt der Einsatz von geschlossenen Items auf die Frage ab, wie die Jugendlichen Aussagen einschätzen, die spezifische Dimensionen von essentialisierender oder nicht essentialisierender Darstellung von Religionen aufweisen. Hierbei sollten die Schüler\*innen einschätzen, ob sich Christentum, Judentum und Islam über Raum und Zeit verändert haben oder unverändert blieben, und Aussagen beurteilen, welche die Religionszugehörigkeit verschiedener Personen als naturgegeben (*nature*) oder durch das Umfeld bestimmt (*nurture*) beschreiben. Die verwendeten Items zur Essentialisierung im kognitionspsychologischen Verständnis sind in Anlehnung an Fragen entstanden, die von Davoodi u.a. in der Türkei und in den USA für verschiedene Altersgruppen (Kinder von fünf bis zehn Jahre und Erwachsene) eingesetzt wurden.<sup>35</sup>

---

30 Vgl. GELMAN 2003 [Anm. 13]. HASLAM, Nick / ROTHSCHILD, Louis / ERNST, Donald: Essentialist beliefs about social categories, in: *British Journal of Social Psychology* 39/1 (2000) 113–127; CHALIK / LESLIE / RHODES 2017 [Anm. 16].

31 Vgl. GELMAN 2003 [Anm. 13].

32 Vgl. DAVOODI u.a. 2020 [Anm. 26], 290.

33 Vgl. SCHELLENBERG / SAIA 2019 [Anm. 10].

34 Vgl. SCHELLENBERG im Druck [Anm. 10].

35 Vgl. DAVOODI u.a. 2020 [Anm. 26], 295.

Das Testinstrument mit den hier betrachteten Items wurde über zwei Phasen von Pretests geprüft und weiterentwickelt. Die hier besprochenen Items wurden bei einer Befragung von 180 Schüler\*innen aus neun Schulklassen eingesetzt. Diese besuchten zum Zeitpunkt der Befragung Schulklassen der 7. bis 9. Jahrgangsstufen verschiedener Niveaus (A–C) in verschiedenen Gemeinden eines Deutschschweizer Kantons.

Für die Dimension der Veränderbarkeit wurden insgesamt zwölf Items eingesetzt, die aus einer Aussage bestanden, welche die Schüler\*innen auf einer Skala von ‚Trifft voll und ganz zu‘, ‚Trifft teilweise zu‘ bis ‚Trifft nicht zu‘ einschätzen mussten – oder ‚Weiß nicht‘ angaben (Beispiele in Tabelle 1: Beispiel-Items Zeit Raum). Je drei Items beschreiben die Religionen Judentum, Christentum und Islam als über die *Zeit* unveränderlich, je drei als veränderlich, je drei über den *Raum* als unveränderlich und je drei als veränderlich. Die insgesamt sechs Items der Unveränderbarkeit sind als essentialisierende Aussagen über Religion zu deuten (Beispiel-Item: ‚Der Islam ist über die letzten Jahrhunderte immer gleich geblieben.‘), die insgesamt sechs Items zu Veränderbarkeit als nicht essentialisierende Aussagen (Beispiel-Item: ‚Der Islam hat sich mit der Zeit immer wieder verändert.‘). Die zwölf Items waren unter weiteren 36 Items zu anderen Dimensionen verteilt.

Alle Items wurden als metrisch skalierte Variablen mit drei Stufen recodiert (1 = stark essentialisierend, 2 = moderat essentialisierend, 3 = schwach essentialisierend). Zum Beispiel wurden stark zustimmende Einschätzungen der essentialisierenden Aussagen als stark essentialisierend bewertet (‚Es trifft voll und ganz zu, dass der Islam über die letzten Jahrhunderte immer gleich geblieben ist‘) und ‚Trifft teilweise zu‘ jeweils als moderat essentialisierend.

<b>Veränderbar</b> (jeweils zu Judentum, Christentum, Islam)
<b>Zeit Ja:</b> <i>Das Judentum hat sich mit der Zeit immer wieder verändert.</i>
<b>Zeit Nein:</b> <i>Der Islam ist in den letzten Jahrhunderten immer gleich geblieben.</i>
<b>Ort Ja:</b> <i>Das Christentum wird an unterschiedlichen Orten der Welt auch unterschiedlich gelebt.</i>
<b>Ort Nein:</b> <i>Das Judentum wird überall gleich gelebt</i>

Tab. 1: Beispiel-Items Zeit Raum

Die Dimension der Essentialisierung zwischen *nature* und *nurture* umfasst 24 Items (Beispiele in Tabelle 2: Beispiel-Items nature nurture). Hierbei wurden, ähnlich wie bei Davoodi u.a., sechs Fragestellungen auf verschiedene Personen

bezogen.<sup>36</sup> Im eingesetzten Fragebogen wurden zwei Frauen abgebildet und als muslimisch bezeichnet sowie zwei Männer, die als jüdisch beschrieben wurden. Je eine weibliche und männliche Person waren aufgrund religionsbezogener äußerer Merkmale (z.B. Kopftuch, Hut, Bart) als eher religiös lesbar, je eine weibliche und männliche Person aufgrund fehlender äußerlicher Hinweise als eher säkular. Die von Davoodi u.a. eingesetzten Items wurden zunächst vom Englischen ins Deutsche übersetzt und ausgehend von den Resultaten aus den Pretests angepasst (Beispiele in Tabelle 2: Beispiel-Items nature nurture). Die 24 Items sollten innerhalb des Fragebogens direkt nacheinander beantwortet werden.

Die Fragen wurden auf einer Skala von ‚Ja‘, ‚Vielleicht‘, ‚Nein‘ beantwortet. Diese Items wurden zu metrisch skalierten Variablen mit drei Stufen recodiert (1 = stark essentialisierend, 2 = moderat essentialisierend, 3 = schwach essentialisierend).

<b>nature</b> (für je 4 abgebildete Personen zu beantworten: Jude als säkular lesbar, Jude als religiös lesbar, Muslima als säkular lesbar, Muslima als religiös lesbar)
<i>Ist die Religion dieser Person biologisch vererbt und dadurch irgendwie im Körper feststellbar (Bsp. im Gehirn, im Blut, in den Genen).</i>
<i>Ist die Religion dieser Person angeboren – kommt sie mit der Religion auf die Welt?</i>
<i>Es ist dieser Person zwar möglich, die Religion zu wechseln, aber im Grunde bleibt sie muslimisch, auch wenn sie äußerlich zu einer anderen Religion wechselt.</i>
<b>nurture</b> (für dieselben 4 abgebildeten Personen wie bei nature)
<i>Ist die religiöse Zugehörigkeit dieser Person durch ihr Umfeld bestimmt? Haben zum Beispiel die Eltern entschieden, zu welcher Religion diese Person bei der Geburt gehört?</i>
<i>Ist die Art, wie diese Person ihre Religion lebt durch ihr Umfeld bestimmt (Bsp. Eltern, Verwandte, Freunde, das Land, in dem sie leben etc.)?</i>
<i>Es ist dieser Person zwar möglich, ihre Religion zu wechseln, aber vielleicht wäre es wegen Eltern, Verwandten oder Freunden schwierig.</i>

Tab. 2: Beispiel-Items nature nurture

Um Ausprägungen bezüglich der Essentialisierung von Religionen im Antwortverhalten zu identifizieren, wurden Frequenzanalysen für alle Variablen gerechnet und deskriptive Analysen in Hinblick auf alle Dimensionen (Zeit, Raum; *nature*, *nurture*) bzw. Subdimensionen (*unveränderbar*, *veränderbar*; *säkular*, *religiös*) vorgenommen.

Um Muster im Antwortverhalten der Schüler\*innen und unterscheidbare Antwortprofile zu finden, wurde eine hierarchische Clusteranalyse mit quadrierter euklidischer Distanz als Homogenitätsmass und mit der Ward-Methode als Algorith-

36 Vgl. DAVOODI u.a. 2020 [Anm. 26], 294.

mus gerechnet.<sup>37</sup> Es wurden acht metrisch skalierte Variablen für die Subdimensionen in die Clusteranalyse eingeschlossen: über den Raum gleichbleibend (spaceEQ), über den Raum verändernd (spaceDIF), über die Zeit gleichbleibend (timeEQ), über die Zeit verändernd (timeDIF), naturgegeben bei religiös Lesbaren (natureREL), naturgegeben bei säkular Lesbaren (natureSEC), umweltbedingt bei religiös Lesbaren (nuratureREL), umweltbedingt bei säkular Lesbaren (nurtureSEC). Die Clusteranalyse zeigte eine 3-Cluster-Lösung: N1 = 61 %, N2 = 15 %, N3 = 24 % (siehe Abbildung 3: 3-Cluster-Lösung). Um die statistische Qualität der Cluster-Lösung zu prüfen, wurden für alle der acht Clustervariablen deskriptiv- und interferenzstatistische Analysen gerechnet.<sup>38</sup> Mit Ausnahme der Clustervariable timeEQ ist bei jeder Variable die Standardabweichung in jedem Cluster tiefer als die Standardabweichung in der gesamten Stichprobe und auch die Varianz ist in jedem Cluster tiefer als die Gesamtvarianz in der ganzen Stichprobe. Bei den Clustervariablen spaceEQ, timeEQ, natureREL, natureSEC und nuratureREL sind die Effekte stark und statistisch signifikant ( $p < .001$ ;  $0.17 \leq \eta^2 \leq 0.55$ ), bei spaceDIF und nurtureSEC mittel ( $p = .007$  /  $p < .001$ ;  $0.08 \leq \eta^2 \leq 0.12$ ) und ohne Effekt bei timeDIF ( $p = .804$ ;  $\eta^2 \leq 0.01$ ). Die quantitative Datenanalyse wurde mit SPSS Statistik Version 28 durchgeführt.

Die Stichprobe umfasst 180 Schüler\*innen. Bei den Items zu *Raum* und *Zeit* gibt es fehlende Werte bei 1 bis 3 Personen ( $N > 176$ ). Bei einem Item gibt es aufgrund eines Formfehlers 42 fehlende Werte ( $N=138$ ). Das Antwortverhalten bei den Items, welche die Religionen Judentum, Christentum, Islam über Raum und Zeit als veränderbar oder nicht veränderbar darstellen, gleicht jeweils einer Normalverteilung. Bei den Items zu *nature/nurture* gibt es fehlende Werte bei 2 bis 5 Personen ( $N > 174$ ). Die Verteilungen der Antworten bezüglich der Dimensionen *nature* und *nurture* sind vertikal und/oder horizontal verzerrt. Fehlende Werte wurden jeweils listenweise ausgeschlossen, die Antworten ‚Weiß nicht‘ wurden in der Clusteranalyse ebenfalls als fehlende Werte gerechnet ( $N=127$ ).

## 4. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse aus den Frequenzanalysen zur Veränderbarkeit über *Raum* und *Zeit* bzw. *nature/nurture* und anschließend jene

---

37 Vgl. ACKERMANN, Nicole / KAVADARLI, Bengü: Civic argumentation in the economic domain: Examining upper high school students' arguments on socio-economic problems in a performance test by applying a domain-specific analytical framework, in: *Citizenship, Social and Economics Education* 21/1 (2022) 22–42; BACKHAUS: *Multivariate Analysemethoden*, Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg 2016, 467–470; FROMM, Sabine: *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene*, Wiesbaden: Springer VS 2012, 191–222.

38 Vgl. FROMM 2012 [Anm. 34], 214.

aus der Clusteranalyse zu den unterschiedlichen Antwortmustern berichtet. Die Interpretation der Ergebnisse folgt in der Diskussion.

#### 4.1 Raum und Zeit (Frequenzanalyse)

Der überwiegende Anteil der Antworten zu *Raum* und *Zeit* (*veränderbar* und *unveränderbar*) liegt bei ‚Trifft teilweise zu‘ (17 %–49 %). Bei allen Aussagen fällt ein sehr hoher Anteil von ‚Weiß nicht‘ auf (16 %–64 %) (siehe Abbildung 1: Essentialisierung Raum Zeit). In Bezug auf das Christentum fällt dieser Bereich deutlich tiefer aus (16 %–35 %) als beim Judentum (35 %–64 %) und beim Islam (22 %–51 %). Besonders hoch sind die ‚Weiß nicht‘-Anteile beim Judentum bezüglich der *Zeit* (58 %–64 %) und am tiefsten beim Christentum bezüglich der Veränderung über den *Raum* (16 %–32 %). Generell sind die ‚Weiß nicht‘-Anteile bezüglich der Dimension *Zeit* höher (24 %–64 %) als bei *Raum* (16 %–48 %).

In allen Dimensionen zu *Raum* und *Zeit* und deren Subdimensionen *gleich* und *verändert* liegen die Mittelwerte zwischen 2 und 2.11, was einer moderaten Essentialisierung mit Tendenz zu einer schwachen Essentialisierung entspricht (siehe Abbildung 2: Mittelwerte 4 Dimensionen). Beim Judentum ist der Mittelwert bei der Dimension *Zeit* mit 2.3 höher als beim Christentum (2.1) und beim Islam (2.1). Bei den Dimensionen *Raum* und *Zeit* zeigt sich eine moderate Essentialisierung mit Tendenz zu einer leichten.

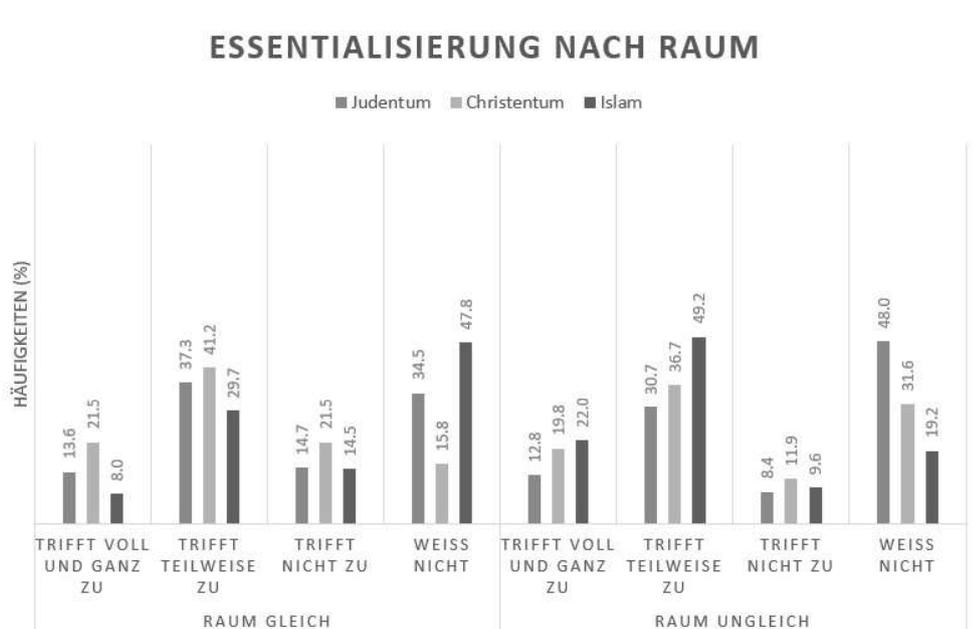


Abb. 1a: Essentialisierung nach Raum

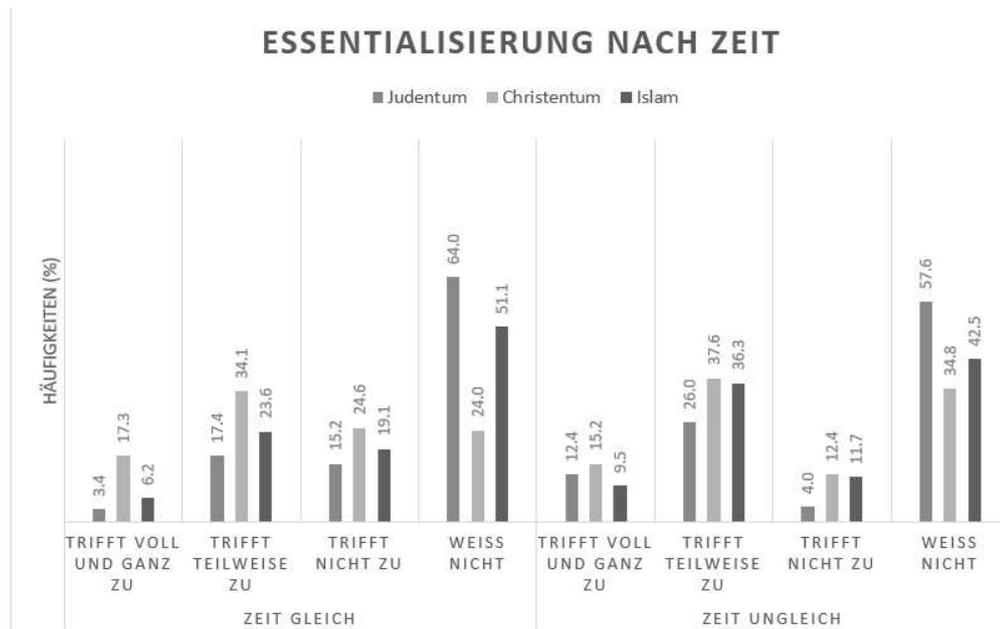


Abb. 1b: Essentialisierung nach Zeit

## 4.2 Nature / nurture (Frequenzanalyse)

Die qualitative Analyse zeigt ein sehr ähnliches Antwortverhalten bezüglich beider Dimensionen *nature* und *nurture*, jedoch sehr starke Unterschiede zwischen den säkular und religiös lesbaren Personen (*rel/sec*). So stimmen zum Beispiel 53 % der Schüler\*innen der Aussage zu, dass die Religion bei der religiös lesbaren jüdischen Person im Körper feststellbar ist (Biologisierung), und 55 % bei der religiös lesbaren muslimischen Person, aber nur 9 % kreuzten bei der säkular lesbaren jüdischen und 11 % bei der säkular lesbaren muslimischen Person „Ja“ an.

Bei den religiös lesbaren Personen ist die Zustimmung sowohl bei *nature* als auch bei *nurture* am höchsten (*nature*: 43 %–67 %; *nurture*: 57 %–66 %), bei den säkular lesbaren ist das Antwortverhalten hingegen divers. Zwischen den Religionen Judentum und Islam fallen im Antwortverhalten kaum Unterschiede auf.

Bei der Dimension *nature* zeigt sich eine tendenziell stärkere Essentialisierung, bei *nurture* eine tendenziell schwächere (siehe Abbildung 2: Mittelwerte 4 Dimensionen).

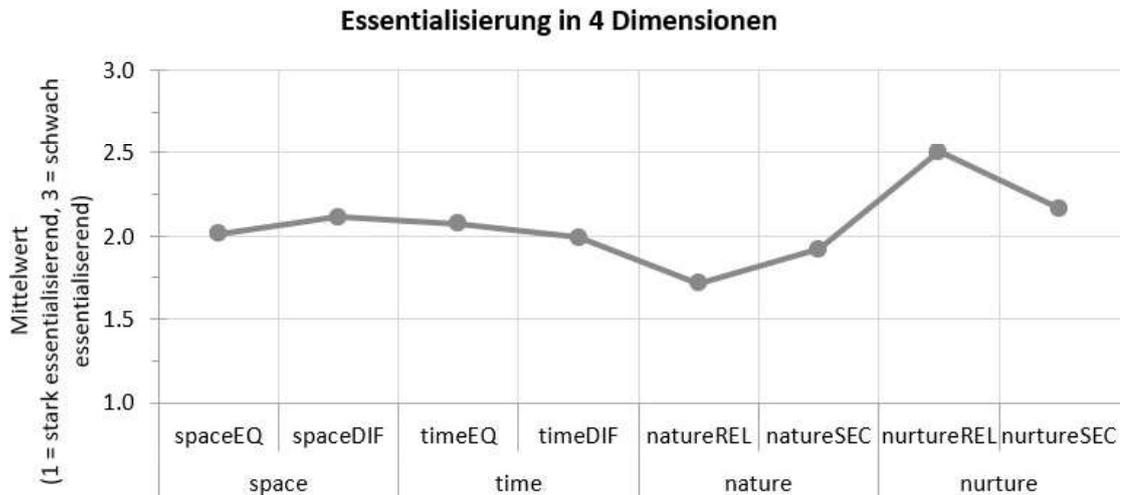


Abb. 2: Mittelwerte 4 Dimensionen

### 4.3 Profile von Religionen-Essentialisierung (Clusteranalyse)

Aufgrund der 3-Cluster-Lösung werden drei Profile des Antwortverhaltens über alle vier Dimensionen und acht Subdimensionen identifiziert und charakterisiert. Die Profile werden durch Mittelwerte jeder Clustervariable dargestellt (siehe Abbildung 3: 3-Cluster Lösung) und wie folgt charakterisiert:

Profil 1, ‚Eher essentialisierend‘ (Cluster 1; 61 %), zeichnet sich durch ein konstantes, eher essentialisierendes Antwortverhalten aus. Außer bei *nature* sind alle Antworten zwischen 2 und 1.5. Es ist das weitaus häufigste Antwortmuster in der Stichprobe.

Profil 2, ‚Essentialisierend auf Raum und Zeit‘ (Cluster 2; 15 %), zeigt eine moderate Essentialisierung bei den Dimensionen *Raum* und *Zeit* und eine schwache Essentialisierung bei *nurture* und *nature*.

Profil 3, ‚Essentialisierend auf *nature*‘ (Cluster 3; 24%) zeichnet sich durch eine moderate bis schwache Essentialisierung in Hinblick auf die Dimensionen *Raum* und *Zeit* aus, *nature* hingegen moderat mit Tendenz zu stark und *nurture* moderat mit Tendenz zu schwach. Es ist das zweithäufigste Antwortmuster in der Stichprobe.

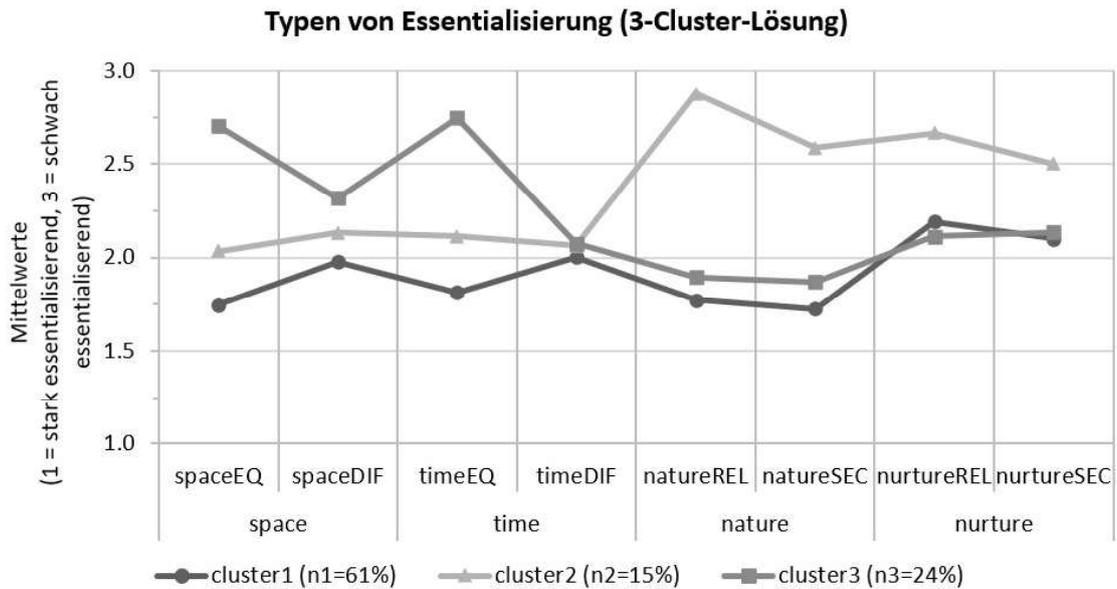


Abb. 3: 3-Cluster-Lösung

## 5. Diskussion

Bei den Dimensionen *Zeit* und *Raum* ist die Essentialisierung im Allgemeinen eher moderat ausgeprägt. Interessant ist hier die hohe Anzahl an ‚Weiß nicht‘-Antworten. Vielen Schüler\*innen scheint es Mühe zu bereiten, die Veränderbarkeit von Religion mit der Zeit oder über den geografischen Raum einzuschätzen. In den erfragten Religionen trifft dies in erhöhtem Maß auf das Judentum und den Islam zu, was daran liegen könnte, dass die Mehrheit der Schüler\*innen besonders mit Teilen des Christentums vertraut sind. Gleichsam fällt auf, dass sie nicht ohne Weiteres von der Veränderbarkeit der einen Religion auf die einer anderen schließen. Deutlich mehr Schüler\*innen geben bei Fragen zur Veränderbarkeit von Religionen über die Zeit an, es nicht zu wissen, als bei den Aussagen zur Veränderbarkeit über den Raum. Unterschiede über den Raum sind möglicherweise aufgrund persönlicher Erfahrungen (Medien, Reisen, Familie etc.) bekannter und zugänglicher als zeitliche Veränderungen. Veränderbarkeit über die Zeit könnte somit für die Jugendlichen abstrakter sein als jene über den Raum. Dass die Dimension *Zeit* besonders beim Judentum essentialisiert wird, könnte zudem darauf zurückzuführen sein, dass die befragten Schüler\*innen im Alltag kaum mit Jüd\*innen in Kontakt kommen.

Bei den Dimensionen *nature* und *nurture* fällt der große Unterschied zwischen den Antworten zu den religiös und säkular lesbaren Personen auf. Die Schüler\*innen schätzen Religion bei religiösen Personen stärker als naturgegeben ein als bei säkularen. Davoodi u.a. diskutieren den Einfluss sichtbarer (meist biologischer) Eigenschaften von sozialen Kategorien auf eine stärkere Essentialisie-

zung.<sup>39</sup> So könnten auch auffallende religiöse Marker einen Einfluss haben. In der Clusteranalyse fällt bei den Antworten zu den religiös lesbaren Personen in den Profilen 1 und 3 ein Muster auf, das nicht allein mit Essentialisierung erklärt werden kann. Aufgrund des Designs wäre zu erwarten gewesen, dass Schüler\*innen, die bei einer Person angeben, die Religion sei naturgegeben, die Aussagen zur Bedingtheit durch das Umfeld eher mit Nein beantworten würden. Das war bei den religiös lesbaren Personen aber interessanterweise nicht der Fall – viele stimmten hierbei sowohl den Items zu *nature* als auch jenen zu *nurture* zu. Es scheint, als hätten viele Schüler\*innen in diesen Aussagen nicht primär überlegt, ob sie Religion bei der betreffenden Person als naturgegeben oder als Ergebnis der Sozialisation erachten, sondern ob die religiöse Zugehörigkeit oder Praxis selbst- oder fremdbestimmt ist, da es in den Items um den Einfluss des Umfelds (Familie, Freunde etc.) geht. Möglicherweise erachten sie die religiös lesbaren Personen als stark fremdbestimmt – durch die Natur *und* durch das Umfeld –, was die hohe Zustimmung sowohl bei *nature* als auch bei *nurture* erklären könnte. Ob die soziale Kategorie Religion bei Menschen mit gut sichtbaren religiösen Markern stärker essentialisiert wird und wie Einschätzungen bezüglich Selbst- und Fremdbestimmung ausfallen, müsste durch ein neues Untersuchungsdesign geklärt werden. Beides ließe weitere inhaltliche Interpretationen der Häufigkeitsverteilungen und der Antworttypen aus der Clusteranalyse zu.

Problematische essentialisierende Konzeptualisierungen von Religionen, wie sie z.B. im Weltreligionenmodell vorkommen, sind im Unterricht und in Lehrbüchern zu vermeiden. Da aber Sammelbegriffe wie Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus etc. eine wichtige Rolle in der Alltagssprache spielen, scheint es besonders wichtig, diese Begriffe im schulischen Religionsunterricht kritisch in den Blick zu nehmen und Folgen einer kritiklosen Verwendung zu thematisieren. Dies sollte für alle Formen des Religionsunterrichts gelten, in denen das Zusammenleben in religiös pluralen Gesellschaften thematisiert wird – sei dies konfessioneller, interreligiöser oder bekenntnisunabhängiger/religionskundlicher Religionsunterricht. Damit dies besser gelingt, scheint es sinnvoll, die unterschiedlichen Dimensionen von Essentialisierungen und auch Verallgemeinerungen, Stereotypisierung o.Ä. forschend in den Blick zu nehmen und von dort ausgehend Unterricht und Unterrichtsmaterialien weiterzuentwickeln. Während z.B. Jackson seinen Blick insbesondere auf das Curriculum und die im Unterricht verwendeten Konzepte legt, dürfte ein vermehrtes Augenmerk auf Konzeptualisierungen seitens der Kinder und Jugendlichen weitere fachdidaktische Hinweise

---

39 Vgl. DAVOODI u.a. 2020 [Anm. 26], 301–302.

dazu liefern, wo bezüglich problematischer Tendenzen zur Essentialisierung angesetzt werden kann. Auf der Grundlage von Ergebnissen in den bisherigen Studien wurde argumentiert, dass mit den Schüler\*innen bewusst an der sprachlichen Rahmung von Religionen gearbeitet werden sollte und in diesem Zusammenhang auch die gesellschaftlichen Auswirkungen von verallgemeinernden und essentialisierenden Darstellungen von Religionen explizit thematisiert werden sollten. Die hier besprochenen Resultate bezüglich der Dimensionen Veränderbarkeit über Raum und Zeit weisen darauf hin, dass im Unterricht darauf eingegangen werden sollte, wie und inwiefern sich Religionen verändert haben und sich weiter verändern werden. Aufgrund der Resultate bezüglich der Dimensionen *nature/nurture* könnte die Vielfalt religionsbezogener Sozialisierungs- und Identitätsbildungsprozesse in den Blick genommen werden. Die Profile könnten auch Hinweise auf individuelle Lernförderungen geben. In der hier gegebenen Analyse zeigt sich z.B., dass gewisse Schüler\*innen Religionen bezüglich der Veränderbarkeit schwach essentialisieren, *nature/nurture* hingegen stärker (Profil 3). Diese Schüler\*innen könnten sich im Unterricht z.B. kritisch mit Fragen rund um Sozialisierungsprozesse beschäftigen, während andere Schüler\*innen sich verstärkt mit dem Phänomen der Veränderbarkeit auseinandersetzen, wenn sie hier stärkere Tendenzen zur Essentialisierung zeigen (Profil 2). Weitere Analysen der erhobenen Daten – insbesondere auch Vergleiche zwischen den Resultaten aus den offenen und geschlossenen Frageformaten – könnten zusätzlichen Aufschluss über Konzeptualisierungstypen von Religionen bei Jugendlichen geben. So wäre zum Beispiel interessant zu sehen, welche Unterschiede oder Zusammenhänge es zwischen der Fähigkeit, Essentialisierungen in fremden Darstellungen zu entdecken, und der Fähigkeit, sie bei eigenen Darstellungen zu vermeiden, gibt. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse könnten für die Weiterentwicklung religionsbezogener Fachdidaktiken genutzt werden.

Hans Mendl

# Repräsentationen wirken

Die Bedeutung von Bildern, Artefakten und Handlungsaufforderungen im Kontext der Missionspädagogik

## Der Autor

Prof. Dr. Hans Mendl, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie an der Universität Passau.

Prof. Dr. Hans Mendl  
Universität Passau  
Department für Katholische Theologie  
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts  
Michaeligasse 13  
D-94032 Passau  
e-mail: [mendl@uni-passau.de](mailto:mendl@uni-passau.de)



# Repräsentationen wirken

Die Bedeutung von Bildern, Artefakten und Handlungsaufforderungen im Kontext der Missionspädagogik

## Abstract

Konzepte im Umgang mit anderen Kulturen und Religionen wirken über konkrete Repräsentationen auf Kinder und Jugendliche ein. Dieses Zusammenspiel soll exemplarisch am missionspädagogischen Konzept gezeigt werden, das bis ins letzte Jahrhundert hinein dominierte. Die immanenten hegemonialen und asymmetrischen Denkmuster dieser eurozentrischen Sicht auf die globale Welt lassen sich über die konkreten Repräsentationen, z.B. Bilder, Artefakte und Handlungsaufforderungen, bis hin zu den Wirkungen nachverfolgen, die aus autobiografischen Darstellungen erhoben werden.

## Schlagworte

Missionspädagogik – Repräsentationen – Autobiografie – Bilder – Artefakte – Handlungsaufforderungen

# Representations have an impact

The importance of images, artefacts and calls for action in the context of mission education

## Abstract

Concepts in dealing with other cultures and religions have an effect on children and young people via concrete representations. This interaction is to be shown using the example of the concept of missionary education, which dominated until the last century. The immanent hegemonic and asymmetrical thought patterns of this Eurocentric view of the global world can be tracked by means of concrete representations, e.g. images, artefacts and calls to action, to their effects which can be derived from autobiographic descriptions.

## Keywords

missionary education – representations – autobiography – images – artefacts – calls of action

Die Wirksamkeit von Bildern in Gesellschaft und Pädagogik ist unbestritten. Bilder steuern unsere Weltwahrnehmung. Mit entsprechenden Bildmaterialien wurden schon Kriege entfacht. Die technischen Möglichkeiten heute, mit einfachen Mitteln Bilder zu verändern, werden manipulativ eingesetzt und erfordern im Gegenzug aufwändige Faktenchecks. Dass Bilddokumente und andere Artefakte sowie Handlungsaufforderungen auch religionspädagogisch als Repräsentanten an der entscheidenden Nahtstelle zwischen theologischen Konzepten und ihrer Wirkung auf die Rezipient\*innen stehen, soll im Folgenden exemplarisch an einer Epoche im Umgang eines eurozentrischen Christentums mit anderen Kulturen gezeigt werden, die man mit dem Begriff *Missionspädagogik* beschreiben kann.

## 1. Rahmungen

### 1.1 Kirche als Global Player

Das Christentum versteht sich als Global Player. Dies ist seit den Missionsreisen des Apostels Paulus so. Wer selbst von der befreienden Kraft des Evangeliums Christi überzeugt ist, der will diese Erkenntnis und die daraus resultierende Lebenseinstellung auch an andere weitergeben. Dazu nutzte man immer schon die je aktuellen Kommunikationsmittel. Waren es zur Zeit des Paulus die öffentlichen Plätze des römischen Weltreiches und später die Handelswege der Kolonialreiche, so werden inzwischen die modernen Kommunikationsmittel und seit einiger Zeit auch das Internet als „Areopag der neuen Zeit“<sup>1</sup> bezeichnet. Umstritten sind allerdings die Methoden praktizierter Missionierung oder Evangelisierung, die die Kirche als Global Player gegenüber Menschen und ihren Kulturen im Laufe ihrer Geschichte angewendet hat, besonders durch die Verstrickung mit dem Kolonialismus.<sup>2</sup> Die verschiedenen zeitgeschichtlichen Ansätze sind aus der Geschichte der christlichen Mission bekannt – missionarisch, kolonialistisch, enkulturierend, evangelisierend, globalisierend. Die kirchlichen Konzeptionen, die den entsprechenden Ansätzen zugrunde liegen, bestimmen das Beziehungsgefüge zwischen den Menschen der sogenannten *Ersten* und *Dritten Welt* (bereits diese Terminologie ist eine wertende Setzung!) auf je eigene Weise und zielen auf je eigene Wirkungen. Spannend ist, wie sich solche Konzeptionen in den ent-

---

1 KONGREGATION FÜR DEN KLERUS: Allgemeines Direktorium für die Katechese, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1997, 37.

2 Vgl. SIEVERNICH, Michael: Die christliche Mission. Geschichte und Gegenwart, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2009; SIEVERNICH, Michael: Mission, christliche, in: WiReLex 2018, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200303/> [abgerufen am 27.04.2023]; ältere Darstellungen: NEILL, Stephen: Geschichte der christlichen Missionen, Erlangen: Verlag der ev.-luth. Mission <sup>2</sup>1990; ROSENKRANZ, Gerhard: Die christliche Mission. Geschichte und Theologie, München: Chr. Kaiser Verlag 1977.

sprechenden Bilddokumenten und in anderen Formen einer Repräsentation widerspiegeln und was diese wiederum auslösen.

## 1.2 Weltwahrnehmungen heute

Lange Zeit dominierte bei der Glaubensverkündigung im Christentum neben der habituellen Ebene eines automatischen Hineinwachsens in den Glauben in einer Gesellschaft, die von der mittelalterlichen Christianitas geprägt war,<sup>3</sup> die visuell-bildliche Ebene. Markante Beispiele sind aufwändig bemalte Kirchen wie die Basilika San Francesco in Assisi, wo vor allem die Oberkirche reich mit Fresken bestückt ist, die Auskunft über das Leben des Heiligen Franziskus geben und es in den Kontext des Alten und vor allem Neuen Testaments stellen.<sup>4</sup> Mittels solcher Bilder wurden Menschen im Mittelalter bis in die Neuzeit hinein entsprechend sozialisiert.

Seit der Zeit des Buchdrucks haben sich die Wahrnehmungsdominanzen hin auf das geschriebene Wort verschoben. In der kirchlichen Schriftverkündigung trat das Bild hinter die textlichen Konkretionen einer Buchreligion zurück und erhielt lediglich eine illustrierende Funktion. Dass aber auch in dieser Phase bildliche Repräsentationen äußerst wirksam waren, um die Textbotschaft zu verstärken, soll im Folgenden gezeigt werden; dies erscheint als umso wichtiger, als sich heute die Gewichte wiederum verändert haben: Kommunikationswissenschaftler\*innen weisen schon seit den 1990er Jahren darauf hin, dass in unserer medialen Welt eine erneute Verschiebung hin auf eine visuell-ikonische Weltwahrnehmung erfolgt sei und man deshalb die Macht der (bewegten) Bilder und einer visuellen Weltwahrnehmung insgesamt gar nicht hoch genug einschätzen könne.<sup>5</sup>

## 1.3 Repräsentationen

Insofern erscheint es auch religionspädagogisch als äußerst relevant, zu analysieren, welche Repräsentationssysteme jeweils bemüht werden, um bestimmte Sachverhalte zu verdeutlichen. Julia Henningsen versteht den Begriff der Repräsentation als ein zentrales Konzept der postkolonialen Theorien, „als eine päd-

---

3 Vgl. MENDL, Hans: Geschichte religiöser Erziehung und Bildung, in: KROPAC, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 511–525, 513.

4 Vgl. RUF, Gerhard: Die Fresken der Oberkirche San Francesco in Assisi. Ikonographie und Theologie, Regensburg: Schnell und Steiner 2004; FREIDEL, Thomas: ... und kündigt aller Kreatur ... Eine Führung durch die Basilika San Francesco in Assisi, Lindenberg: Kunstverlag Josef Fink 2012. – Dass auch diese grandiose Bildkomposition der Fresken Giotto's bereits eine interessegeleitete Repräsentation war und ein bestimmtes Franziskus-Bild prägen wollte, ist in der Franziskusforschung, die hier nicht weiter ausgeführt werden kann, unbestritten.

5 Vgl. BAACKE, Dieter / RÖLL, Franz Josef (Hg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozess, Opladen: Leske + Budrich 1995.

gogische Kategorie [...], die eng mit dem Wissensbegriff und dem Verständnis von Bildung verwoben ist“<sup>6</sup>. Das jeweils textlich, visuell oder anderweitig präsentierte Wissen wirkt exemplarisch auf Lernende; die Wirkmacht solcher Repräsentationen hat Henningsen daran untersucht, wie der Globale Süden in Religionsbüchern dargestellt ist. Kulturwissenschaftlich stehe dabei die Praxis des Sehens im Mittelpunkt, so Henningsen. Dies sei eine elementare Form des Weltbezugs: Zwischen Subjekt und Welt schiebe sich ein spezifisches Apperzeptionsvermögen, sodass jedes Wahrnehmen bedingt durch die impliziten Deutungsmuster immer auch ein Deuten werde.<sup>7</sup> Solche Repräsentationen seien durch folgende Merkmale bestimmt: „Konstruktion, Stellvertretung, Vorstellung, Imagination und Selbstrepräsentationen“<sup>8</sup>. Sozialwissenschaftlich manifestierten sich, wieder auf die postkoloniale Themenstellung gewendet, innerhalb der Dichotomie zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden in Repräsentationen soziale Ungleichheiten.<sup>9</sup> Freilich muss man solche Repräsentationen immer im Zeitkontext betrachten: Sie sind dann „erfolgreiche Kommunikationsmittel, wenn ein Kodierungs- und Umsetzungsprozess gelingt“<sup>10</sup>. Das gilt für jegliche Zusammenhänge zwischen einer betrachteten Wirklichkeit, ihrer Widerspiegelung in entsprechenden Repräsentationen und den daraus resultierenden Wirkungen. Die Frage, ob die Betrachtungsweise selbst von einem zeitübergreifenden Blickwinkel aus theologisch oder ethisch korrekt ist oder nicht, stellt sich zunächst nicht. Konstruktivistisch betrachtet muss man nüchtern sagen, dass das Gelingen eines Einsatzes von Repräsentationen dem Prinzip der Viabilität entspricht: ob sie sich im Kontext des skizzierten Zusammenhangs zwischen einer Deutung von Wirklichkeit, deren materiellen Repräsentation und ihrer faktischen Wirkung als brauchbar erweisen.<sup>11</sup>

## 2. Von der Missionspädagogik zur Weltpädagogik – eine kommunikationstheoretische Einordnung

Vor einer detaillierten Analyse der wirksamen Repräsentationen zu Zeiten einer Missionspädagogik soll diese kommunikationstheoretisch eingeordnet werden,

---

6 HENNINGSEN, Julia: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien, Paderborn: Brill Schöningh 2022, XVI.

7 Vgl. EBD., 47.

8 EBD., 60.

9 Vgl. EBD., 61–66.

10 EBD., 281.

11 Vgl. MENDL, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster: Lit-Verlag 2005, 177.

um dann davon ausgehend auch die Wirkmodi der folgenden konzeptionellen Modelle zumindest noch zu benennen, ohne diese eigens zu untersuchen.<sup>12</sup>

Konzepte der *Missions-, Dritten-Welt- und Einen-Welt-Pädagogik* korrelieren mit je aktuellen theologischen, kulturellen und interreligiösen Vorstellungen zur Ausgestaltung des christlichen Sendungsauftrags in die Welt. Davon sind auch die Darstellung von Personen und Biografien sowie die Interaktionsformen zwischen *Erster* und *Dritter Welt* geprägt. Mit der folgenden analytischen Scheidung sollen die drei im letzten Jahrhundert dominanten Formen pointiert skizziert werden. Sie begegnen in der Praxis selbstverständlich überlappend.

1. Im Kontext der *Missionspädagogik* dominierte eine asymmetrische Kommunikationsstruktur zwischen Geber\*in und Empfänger\*in: Die Menschen in der *Dritten Welt* wurden als Empfänger\*innen von Spenden der Spender\*innen aus der *Ersten Welt* verstanden; Missionstätigkeit zielte primär auf eine religiöse Missionierung der *Heidenkinder* und dann auf deren kulturelle Zivilisierung durch die religiös, kulturell und wirtschaftlich überlegenen Europäer\*innen.
2. In den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts setzte sich eine komplementäre Sicht durch, die bis heute wirkt. Man sieht deutlicher die weltwirtschaftlichen Verflechtungen: Der Lebensstil der Menschen und die Produktionsweisen in der *Ersten Welt* sind für die Ausbeutung der Menschen in der *Dritten Welt* verantwortlich. Ziel einer *Dritte-Welt-Pädagogik* ist der Täter-Opfer-Ausgleich.
3. In den letzten Jahrzehnten entwickelte sich eine differenzierte, symmetrisch angelegte *Eine-Welt-Pädagogik*, die die Erkenntnisse der *Dritte-Welt-Pädagogik* nicht ausblendet, aber deutlicher wechselseitig angelegt ist: In der *Einen Welt* sind alle Kulturen und Länder Partner, von Begegnung und Dialog, einem kulturellen und religiösen Austausch können alle Menschen gewinnen.<sup>13</sup>

---

12 Vgl. MENDEL, Hans: Lernen an fremden Personen für die Eine-Welt. Das Prinzip der Personalisierung im Kontext missionsgeschichtlicher Konzepte, in: DIEPOLD, Klaus / KÖNIG, Klaus (Hg.): Perspektiven der Eine-Welt-Religionspädagogik. Engelbert Groß zum 65. Geburtstag, Münster: Lit-Verlag 2004, 237–266.

13 Vgl. MENDEL, Hans: Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf, München: Kösel-Verlag 2019, 47–48 (Stichwort: ‚Eine-Welt-Pädagogik‘).

	<i>Menschen in Deutschland</i>	<i>Menschen im Globalen Süden</i>	<i>Thematischer Schwerpunkt</i>	<i>Kommunikationsstruktur</i>
Missions-Pädagogik	Spender	Empfänger ,Heidenkind‘	Religiöse Missionierung	<i>asymmetrisch</i> Geber – Empfänger
Dritte-Welt-Pädagogik	Täter	Opfer	Dependenzen, Lebensstil	<i>komplementär</i> Täter-Opfer-Ausgleich
Eine-Welt-Pädagogik	Partner	Partner	kultureller und religiöser Austausch	<i>symmetrisch</i> Begegnung – Dialog

Tab. 1.

### 3. Missionspädagogik – Repräsentationen – Wirkungen

Wie wurden und werden solche Konzepte faktisch wirksam? Dies soll im Folgenden exemplarisch am Beispiel der Missionspädagogik untersucht werden. Vor allem interessiert in einem zweiten Schritt, welche Wirkungen die entsprechenden Repräsentationen bei den Rezipient\*innen entfalteten.



Abb. 1: Repräsentationen

#### 3.1 Das missionarische Ausgangskonzept

Missionsgeschichtlich ist es unumstritten, dass das lange Zeit dominante missionarische Modell kein partnerschaftliches war. Christliche Mission bedeutete, anderen *heidnischen* Menschen zunächst die christliche Religion und dann auch die entsprechende christlich geprägte Kultur, ein westliches Wertebewusstsein und soziale und materielle Errungenschaften unserer Gesellschaften weiterzuge-

ben.<sup>14</sup> Bereits die Bezeichnung *heidnisch* ist wertend aus einer christlichen Perspektive formuliert, weil die Menschen im Globalen Süden ja durchaus anderen Religionen zugehörig waren. Diese Haltung einer globalen (religiösen, gesellschaftlichen, politischen, ...) Weltbeglückung anderer ist uns inzwischen fremd.

Im Folgenden wird der Fokus auf exemplarische pädagogisch relevante Repräsentationen eines solchen Missionsverständnisses und einer entsprechenden personalen Darstellung gerichtet. Dass dieses bis dahin wirksame Missionsverständnis innerkirchlich seit der „Orgie der Selbstkritik“<sup>15</sup> Anfang der 50er Jahre zumindest infrage gestellt wird und einem Verständnis eines missionarischen Tuns im Kontext der Einen-Welt-Arbeit gewichen ist, braucht nicht eigens betont werden. Auch soll mit der pointierten Darstellung nicht die Leistung guter traditioneller Missionsarbeit herabgemindert werden, die immer im Kontext der jeweiligen Zeit betrachtet werden muss.<sup>16</sup> Die Wertschätzung der klassischen Missionstätigkeit verdeutlicht beispielsweise eine Aussage von Nelson Mandela: „Wenn ich also sage, daß wir das Produkt der missionarischen Erziehung sind, dann möchte ich damit zum Ausdruck bringen, dass ich den Missionaren gar nicht genug danken kann für das, was sie getan haben.“<sup>17</sup> Gleichzeitig wird auch an einer markanten Persönlichkeit wie Albert Schweitzer deutlich, wie sehr dieser persönlich – bei aller Wertschätzung seinem Wirken gegenüber – in seinem Missionsverständnis doch eindeutig dem christlichen Patriarchen entsprach.<sup>18</sup> Ebenso wenig unerwähnt bleiben soll, dass Spuren eines solchen missionspädagogischen Ansatzes noch bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein wirksam waren und auch heute noch, meist unreflektiert, im Denken und Handeln sowie in entsprechenden Artefakten vorzufinden sind, wie weiter unten noch gezeigt wird.

---

14 Vgl. SCHUBERT, Michael: Der schwarze Fremde. Das Bild des Schwarzafrikaners in der parlamentarischen und publizistischen Kolonialdiskussion in Deutschland von den 1870er bis in die 1930er Jahre, Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2003.

15 SCHÄFER, Klaus: Christliche Mission als pathologisches Phänomen? Kritische Anmerkungen zur Ausstellung „Kulturkontakt anno dazumal: Deutsche Kolonialschulen in Afrika und Asien – Bilder aus der Geschichte interkultureller Erziehung“, in: SCHEUNPFLUG, Annette (Hg.): Missionspädagogik im Diskurs. Eine Ausstellung in der Kritik, Hamburg: Universität der Bundeswehr 2000, 9–19, hier 16; siehe auch: GROSS, Engelbert: Missionsdidaktische Grundregeln, in: GROSS, Engelbert / KÖNIG, Klaus (Hg.): Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg: Verlag Friedrich Pustet 1996, 203–223; NEILL 1990 [Anm. 2].

16 Vgl. exemplarisch den differenzierten wissenschaftlichen Streit um eine Ausstellung, in der die Missionsgeschichte sehr kritisch dargestellt wurde: SCHEUNPFLUG, Annette (Hg.): Missionspädagogik im Diskurs. Eine Ausstellung in der Kritik, Hamburg: Universität der Bundeswehr 2000; Ausstellung: KRAUSE, Jürgen / TREML, Alfred K.: Kulturkontakt anno dazumal: Deutsche Kolonialschulen in Afrika und Asien. Bilder aus der Geschichte interkultureller Erziehung, Hamburg: Universität der Bundeswehr 1999.

17 SCHÄFER 2000 [Anm. 15], 18.

18 Vgl. MENDEL, Hans: Albert Schweitzer als Vorbild? Differenziertes Vorbildlernen am Beispiel Albert Schweitzer, in: Entwurf. Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht 1 (2018) 4–7, 7.

### 3.2 Das Ziel: ‚Heidenkinder‘ zum Glauben führen – textliche Repräsentationen

Das zeittypische Verständnis einer Missionspädagogik schlägt sich vor allem in textlichen Repräsentationen nieder, welche dann weitere bildliche, darstellende und handlungsorientierte Repräsentationen mit sich bringen. Dies kann an einem zentralen religionspädagogischen Dokument gezeigt werden:

Prägend für die Nachkriegskatechese bis Ende der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts war der Katechismus der Bistümer Deutschlands von 1955.<sup>19</sup> In diesem sogenannten *Grünen Katechismus*<sup>20</sup> ist das Kapitel 52 mit „Die Weltmission“ überschrieben.<sup>21</sup> Der Ansatz ist dem klassischen Modell einer vorkonziliarer *Missionspädagogik* verpflichtet.

Die gesamte Darstellung ist religiös zentriert: Begründet wird die Weltmission mit dem Sendungsauftrag Jesu an seine Jünger (Mk 16,15f). „Immer noch warten viele Millionen auf die Frohe Botschaft“, so die optimistische Beschreibung der globalen Ausgangslage. Die Folgerung: „Die Liebe Christi muß uns dazu drängen, alles zu tun, dass auch die Heiden die Wahrheit erkennen und zum Glauben gelangen.“<sup>22</sup>

Bei der Beschreibung der Arbeitsfelder von Missionaren („Predigt und Unterricht, Gebet und Gottesdienst, Jugenderziehung und Krankenpflege“) und der Verwendung von Geldspenden (Bau von Kirchen, Schulen und Krankenhäusern) wird dieses Missionsverständnis auch in der Anordnung der Teilgebiete stringent entfaltet: Religion und Bildung haben Vorrang. Soziale Aspekte bleiben vage, eine Reflexion über globale Zusammenhänge fehlt völlig.

In der zusammenfassenden Passage wird im Frage-Antwort-Modus das abzufragende Wissen für die nächste Stunde gebündelt: „99. Wie können Christen den Glaubensboten in den Missionen helfen? Alle Christen können den Glaubensboten helfen durch Gebet, Spenden und Werbung für die Mission“<sup>23</sup>. Der Handlungsspielraum wird also auf die Aspekte *beten* und *spenden* fokussiert.

---

19 Vgl. KATHOLISCHER KATECHISMUS DER BISTÜMER DEUTSCHLANDS, Freiburg u.a.: Herder-Verlag 1955.

20 Auch die Bezeichnung ‚Grüner Katechismus‘ ausgehend von der Farbe des Umschlags ist ein Indiz für die markante Kraft des Visuellen!

21 KATHOLISCHER KATECHISMUS DER BISTÜMER DEUTSCHLANDS [Anm. 19], 94–96.

22 EBD., 94.

23 EBD., 95.

Die Anwendungsphase ist reichlich moralisch aufgeladen: „Für mein Leben: Wie müßte ich mich schämen, wenn ich die Missionare im Stich ließe! Ich will täglich für die Missionare beten und ihnen regelmäßig durch eine Geldspende helfen.“<sup>24</sup>

Angefügt werden noch „Zahlen aus den Missionen“ (Anzahl der ungetauften Kinder global, Anzahl der Missionare im Jahr 1950, Erfolgswahlen: „2 1/2 Millionen Katechumenen bereiteten sich auf die Taufe vor“) und eine Auflistung der wichtigsten Missionsvereine.<sup>25</sup> Auch hier werden die Aktivitäten unter den beiden Perspektiven *beten* und *spenden* gebündelt.

An dieser Stelle kann nicht ausführlich auf die Frage nach der Bedeutung des Katechismus und des Katechismusunterrichts insgesamt eingegangen werden;<sup>26</sup> es soll vielmehr gezeigt werden, mit welchen weiteren Repräsentationen das skizzierte Modell einer Missionspädagogik in Verbindung wirksam wurde.

### 3.3 Die Macht der Bilder – visuelle Repräsentationen

Auf die Bedeutung visueller Repräsentationen wurde eingangs bereits verwiesen. Auch auf dem Feld der *Missionspädagogik* zeigt sich die Wirkkraft der Bilder. Im Katechismus und darüber hinaus findet man Bildmaterial, das die Eckdaten der Missionspädagogik mit dem „elementaren Weltbezug“<sup>27</sup> des Sehens veranschaulicht und vertieft. Das erwähnte Kapitel aus dem sogenannten *Grünen Katechismus* ist mit einer charakteristischen Darstellung illustriert:<sup>28</sup>

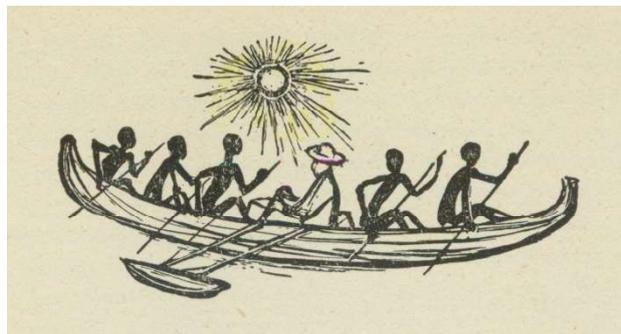


Abb. 2: Grüner Katechismus

Der weiße Missionar mit Hut wird von dunkelhäutigen Menschen auf einem Boot transportiert – ein anschaulicher Beleg für eine asymmetrische Beziehungs-

24 KATHOLISCHER KATECHISMUS DER BISTÜMER DEUTSCHLANDS [Anm. 19], 95.

25 EBD., 96.

26 Vgl. PAUL, EUGEN: Der Katechismus im Gesamt der Glaubensverkündigung: Zur Entstehung und Entwicklung bis zum „Katholischen Katechismus der Bistümer Deutschlands“, in: PAUL, EUGEN / STACHEL, GÜNTER / LANGER, WOLFGANG: Katechismus - Ja? Nein? Wie?, Zürich u.a.: Benziger Verlag 1955, 7–29.

27 HENNINGSSEN 2022 [Anm. 6], 47.

28 KATHOLISCHER KATECHISMUS DER BISTÜMER DEUTSCHLANDS [Anm. 19], 95.

struktur. Überstrahlt wird die Szene von einer Sonnendarstellung, die in ihrer Form an eine Monstranz erinnert und im Rahmenkontext des Religionsunterrichts mit der Deutung ‚Jesus, das Licht der Welt‘ konnotiert werden kann. Dieses galt es, den Heiden zu bringen!

Dass die christlichen Missionen im 19. und 20. Jahrhundert bis in die Gegenwart hinein auch mediale Unternehmungen waren, verdeutlichen die zahlreich im Umlauf befindlichen Missionszeitschriften für Kinder, die mit ihrer Bildersprache die skizzierten Menschenbilder und Beziehungsstrukturen verstärken.<sup>29</sup> Unter den Prämissen einer gegenwärtigen Political Correctness muten manche Titel sicher äußerst befremdlich an: Unverdächtig sind Bezeichnungen wie *Kontinente*, *Brücke zur Heimat*, *Katholische Missionen* oder *Echo aus Afrika*,<sup>30</sup> das skizzierte Missionsverständnis spiegelt sich dann in Titeln wie *Heidenkind*, *Licht der Heiden*, *Evangelischer Heidenbote*, *Missionsglöcklein* oder *Stern von Afrika* wider. Aus heutiger Perspektive wären natürlich alle Titel in Verbindung mit dem N-Wort ein No-Go: *Negerkind* oder *Stern der Neger*. Eine weit verbreitete Zeitschrift der Steyler Missionare, *Weite Welt* (von 1921 bis 1971 unter dem Titel *Der Jesusknabe*), wurde erst 2018 eingestellt.<sup>31</sup>



Abb. 3: Heidenkind

- 29 Eine treffende Analyse der Menschenbilder in Missionszeitschriften: STORNIG, KATHARINA: Menschenbilder in Missionszeitschriften: Ordnung von Vielfalt um 1900. In: BECKER, JUDITH / STORNIG, KATHARINA (Hg.): Menschen – Bilder – eine Welt, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 9–32; siehe auch: BAUER, MARCEL: Pioniere und Propheten. Mission in frühen Fotografien, St. Ottilien: EOS-Verlag 2014.
- 30 Es versteht sich von selbst, dass die Titel der heutigen Missionszeitschriften der Orden und Hilfswerke politisch korrekt formuliert sind; eine Übersicht über verfügbare Missionszeitschriften heute findet man hier: DEUTSCHE ORDENSOBERNKONFERENZ: Missionszeitschriften, in: <https://www.orden.de/ordensleben/zeitschriften/missionszeitschriften/> [abgerufen am 27.04.2023].
- 31 Vgl. STEYLER MISSIONARE: Weite Welt, in: <https://www.steyler.at/at/steyler-abc/eintraege/Weite-Welt.php> [abgerufen am 26.4.2023].

Diese Zeitschriften transportierten vor allem durch das Bildmaterial vielfältige Eindrücke von fernen Ländern, Kulturen, Ethnien und Menschen. Die folgende Analyse, exemplarisch durchgeführt an zwei Titelbildern, fokussiert sich auf die Beziehungsstruktur der dargestellten Personen: Die Abbildung rechts stammt aus der Missionszeitschrift mit dem bezeichnenden Titel *Heidenkind*, später *Licht der Heiden*, die im Missionsverlag St. Ottilien erschien; das Titelblatt des Juli-Hefts aus dem Jahr 1929 verdeutlicht das skizzierte Missionsverständnis: Um das übergroße Jesus-Kind mit einer Gloriole und ausgebreiteten Händen versammeln sich links und rechts je zwei Kinder; links umarmt ein größeres, weißhäutiges Mädchen mit Zöpfen und Kleid sehr entschieden ein kleineres, dunkelhäutiges Mädchen, rechts ein weißhäutiger, großer Junge einen Jungen, der vermutlich aus einem asiatischen Kulturkreis stammen sollte; auch die Geschlechtszuordnung ist kirchlich korrekt! Beide (um in der Terminologie der Zeit zu bleiben) *Heidenkinder* sind schon auf dem *rechten Weg*, denn sie falten fromm die Hände. Ein Beleg, dass die Wirkkraft der Bilder in der Zeitschrift nicht zufällig, sondern absichtlich inszeniert wurde, zeigt sich auch im Untertitel: *Missionszeitschrift mit vielen Bildern*.



Abb. 4: Heidenkindkalender

Auch das Bild aus dem *Heidenkind-Kalender für die liebe Jugend* aus dem Jahr 1923 entspricht derselben missionspädagogischen Logik, die in der missionarischen Schulerziehung häufig die biblische Szene der Kindersegnung (Mk 10,13-

16) mit der Missionierung heute verbindet:<sup>32</sup> Hier lässt der erwachsene Heiland die Kinder zu sich kommen; er hat in der rechten Hand ein dunkelhäutiges Heidenkind, das seine rechte Hand den beiden westlichen Kindern rechts entgegenstreckt. Das ältere Mädchen (mit einem Kreuzanhänger) streckt dem Heidenkind ebenfalls eine Hand entgegen und wird so zum habituellen Vorbild für das jüngere Kind rechts, das es an der linken Hand hat und welches wiederum in der linken Hand eine Puppe trägt. Dass das intendierte Beziehungsgefüge durchaus von Wohlwollen und Herzlichkeit geprägt war, verdeutlicht auch das Gedicht von Karl Haller unter dem Bild:

„Es fragt der liebe Heiland nicht,  
Ob weiß, ob schwarz das Angesicht.  
Vor seine Liebe gnadenreich  
Sind alle Menschenkinder gleich.  
Ein Vater nur im Himmel ist.  
Ein Heiland nur, Herr Jesu Christ.  
Wollt ihr nicht, weiße Kinderlein,  
Dem schwarzen Kind Geschwister sein?“

Die Kommunikationsstruktur solcher Darstellungen ist aber im Grunde nicht symmetrisch: Die Kinder des Westens sind die Handelnden, jene in den Missionsländern die Empfänger\*innen zunächst der christlichen Botschaft und nachrangig der sozialen Hilfeleistungen. Dieses asymmetrische Verhältnis kommt auch in bildlichen Darstellungen zum Ausdruck und konkretisiert sich dann auch in entsprechenden Handlungsaufforderungen und -vollzügen. In solchen Darstellungen wird deutlich,

wie in Bildern und Texten Zuschreibungen des Eigenen, des Christlichen, und des Anderen, des Nichtchristlichen, unternommen wurden und wie auf diese Weise Imaginationen von Christentum und christlichem Leben einerseits und „Heidentum“ oder nichtchristlicher Religiosität andererseits entwickelt und verbreitet wurden.<sup>33</sup>

Auch kulturelle *Gegen-Gaben*, die die Missionare nach Europa mitbrachten, verstärkten letztlich die Vorstellung des Fremden als Exoten, besonders der

---

<sup>32</sup> Vgl. KRAUSE, Jürgen: Zu Interpretationsmöglichkeiten von Fotos als historischer Quelle, in: SCHEUNPFLUG, Annette (Hg.): Missionspädagogik im Diskurs. Eine Ausstellung in der Kritik, Hamburg: Universität der Bundeswehr 2000, 47–63, 53–54.

<sup>33</sup> STORNIG / BECKER 2018 [Anm. 23], 24.

Schwarzafrikaner unter dem Paradigma des *Mohren*.<sup>34</sup> Missionshistorische Museen sind auch heute noch reich bestückt mit solchen Artefakten.

### 3.4 Der *Nickneger* als Artefakt und handlungsorientierte Repräsentation

Von den beiden missionspädagogischen Aufgaben, die Kinder erfüllen sollten, blieb das *Beten* reichlich vage; das *Spenden* hingegen wird drastisch konkretisiert. Die entsprechenden Repräsentationen verstärken die Geber-Nehmer-Perspektive in Verbindung mit einer verzerrten und abwertenden Darstellung anderer Kulturen: Gemeint ist hier der sogenannte *Nickneger*, ein Artefakt, meist aus Papiermaché, mit einem raffinierten Mechanismus ausgestattet: Wirft man ein Geldstück in den entsprechenden Schlitz, beginnt der Kopf der Figur gnädig und dankbar zu nicken.<sup>35</sup>

Im Bauernhofmuseum bei Tittling befindet sich eine entsprechende Sammelbüchse aus der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Der farbig bemalte Aufsatz mit Öffnung und Mohr aus Papiermaché enthält folgende Aufschrift:<sup>36</sup>



Abb. 5: Nickneger-Tittling. Foto: Christina Höltl

34 Nur angedeutet werden kann an dieser Stelle, dass auch die Völkerkundemuseen seit vielen Jahrzehnten eine *Orgie der Selbstkritik* vollziehen mussten, da ihre Sammlungen und Ausstellungen nicht selten eine Klischeebildung bezüglich des fremden Wilden auslösten, die sich in vulgärer Form in der Präsentation von Menschen anderer Kulturen bei ‚Völkerschauen‘ in Tierparks und auf Jahrmärkten konkretisierte. Umso problematischer ist es, wenn entsprechende Institutionen nach wie vor jede Aufarbeitung der eigenen Geschichte verweigern, wie dies in der Reportage der Fernsehserie ‚Panorama‘ vom 24.11.2022 (ARD) mit dem Titel ‚Menschenzoo: das dunkle Erbe des Tierparks Hagenbeck‘ von ANNETTE RUPRECHT und MIRCO SEEKAMP deutlich wurde.

35 Siehe dazu ein äußerst anregendes Projekt: JOST, Hans Rudolf: *Nickneger*. Das Bild vom Schwarzen, Zürich: Rio bei Elster 2016.

36 ZEUGNISSE DER VOLKSFRÖMMIGKEIT, 2002, 16. Die Aufschrift ist ein Standardsatz, den man bei vielen ähnlichen Objekten findet.

„Ich war ein armer Heidensohn.  
Nun kenn ich meinen Heiland schon  
Und bitte darum jedermann:  
Nehmt euch der armen Heiden an.“

Dieser *stumme Akteur*<sup>37</sup> erfuhr eine handlungs- und habitusorientierte Fortführung durch die intendierte Aktion: Menschen sollten durch die Figur zum Spenden aufgefordert werden. Demselben Zweck dienten (und dienen bis heute) die zusammenfaltbaren Spendendöschen, die die kirchlichen Hilfswerke zur Verfügung stellen. Eine heilsgeschichtliche Kontextualisierung erfolgt, wenn beispielsweise dann die möglichst gut gefüllten Kästchen beim schulischen Weihnachtsgottesdienst, bei der Christmette oder beim Weltmissionstag der Kinder (zwischen Weihnachten und Dreikönig)<sup>38</sup> übergeben werden. Wie eine solche Aktion heute verantwortungsvoll durchgeführt werden kann, soll im abschließenden Kapitel geklärt werden. Zuvor wird beschrieben, wie das skizzierte Setting von Menschen in den 1960er und 1970er Jahren empfunden und gedeutet wurde.

## 4. Wirkungen von Bildern und Handlungsaufforderungen

Wie wirkten die skizzierten Repräsentationen eines spezifischen Missionskonzepts, konkret: Wie wirkten Bilder, Artefakte und Handlungsanregungen? Welche Vorstellungen wurden durch sie geprägt? Exemplarische Rückschlüsse erlauben autobiografische Darstellungen; zwei sollen im Folgenden zitiert und ausgewertet werden, angereichert mit autobiografischen Notizen des Autors dieses Beitrags.

### 4.1 Spenden für die Mission – autobiografische Erinnerungen

Johannes Höhle knüpft in seiner „Geschichte einer Kindheit“<sup>39</sup> am dargestellten Spendenwesen an: Er erzählt von Weihnachtsandachten, an denen alle Kinder in der Kirche zum Opferteller vor der Kommunionbank gingen und eine mitgebrachte Münze hineinwarfen:

Das war lauter Geld für die Missionen. Es wurde besonders nach Afrika geschickt, damit die schwarzen Heidenkinder sich bekehren konnten. [...] Für die Missionen gab es ganz besonders interessante Sparkassen. Hinter einem

37 Zur Bedeutung von Akteur\*innen und Artefakten im Kontext von Praxistheorie siehe: BRIEDEN, Norbert u.a. (Hg.): Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag / Stuttgart: Calwer Verlag 2022.

38 Vgl. DIE STERNSINGER KINDERMISSIONSWERK: Der Weltmissionstag der Kinder, in: <https://www.sternsinger.de/bildungsmaterial/weltmissionstag-der-kinder/> [abgerufen am 26.4.2023].

39 HÖHLE, Johannes: Vor aller Zeit. Geschichte einer Kindheit, München: C. H. Beck 2000.

Schlitz, in den man das Geld steckte, kniete ein Negerkind mit roten, wulstigen Lippen, schwarzen Locken und viel Weiß in den frommen Augen. Warf man einen Pfennig hinein, dann dankte es nickend. Bei zwei Pfennigen nickte es schon etwas schneller, und bei fünf oder zehn Pfennigen wurde es ganz aufgeregter. Wenn man eine Mark hineingeworfen hätte, dann wäre dem Vergeltsgott nicker vor Schrecken vielleicht der Kopf von der Sparkasse gefallen. Aber da brauchte man keine Angst zu haben. Eine Mark kriegte man sowieso nie.<sup>40</sup>

*Bekehrung* wird als erstes Ziel der Spendenaktion benannt. Mit wie vielen Vorurteilen diese Art der Thematisierung fremder Kulturen verbunden war, wird in der makabren *soteriologischen* Fortsetzung der autobiografischen Darstellung deutlich:

In Afrika wurde man nicht so leicht geköpft wie in China. Dafür gab es dort Menschenfresser. Schlimm war dies vor allem deshalb, weil bei der Auferstehung das Fleisch der aufgefressenen Missionare dann nicht recht wusste, wo es eigentlich hin sollte und zu wem es eigentlich gehörte, obwohl es natürlich viel lieber mit der Seele des Missionars in den Himmel ging als mit der des Menschenfressers in die Hölle.<sup>41</sup>

Es folgen weitere skurrile kindliche Gedanken zum Zusammenhang von heiligmäßigem Leben, Gefressenwerden und leiblicher Auferstehung. Dass Missionstätigkeit durchaus in Konkurrenz geschah, war bereits den Kindern klar: „Am schlimmsten war es für die katholischen Missionare, wenn sie in Afrika irgendwo hinkamen, wo schon evangelische dagewesen waren.“<sup>42</sup>

In Cornelia Ertmers Kindheitsbeschreibung aus den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts<sup>43</sup> findet man ein Kapitel mit dem bezeichnenden Titel „Heidenkinder kaufen“. Auch die Darstellung der religiösen Erziehung und des Religionsunterrichts zuvor ist durchzogen mit Beispielen, die problemlos einer schwarzen Pädagogik zuzuordnen sind. Eine moralisierende Katechese des Vikars mündet in die Frage, wer denn in den Himmel käme: natürlich nur Menschen, die getauft seien. Es sei aber ungerecht, so die Kinder, wenn Kinder in Afrika oder Indien geboren werden – und hier kommen nun die Kinder als Werkzeug Gottes ins Spiel:

---

40 HÖSLE 2000 [Anm. 33], 29. – Wenn bei der weiteren Darstellung am heute nicht mehr salonfähigen N-Wort und der Bezeichnung *Heidenkinder* festgehalten wird, so geschieht dies mit der Absicht, auch semantisch einen Einblick in die damaligen Rezeptionsmechanismen zu geben.

41 EBD., 29.

42 EBD., 30.

43 ERTMER, Cornelia: Der Geschmack von Lebertran. Eine Kindheit in den 50er-Jahren, Dortmund: OCM <sup>2</sup>2020.

So erfahren die Mädchen, dass sie mit zwanzig D-Mark ein Heidenkind vor der ewigen Verdammnis retten können. Das Geld werde nach Afrika, manchmal auch nach Indien in die Mission geschickt. Die Missionare sorgten dafür, dass die Heidenkinder getauft würden. In der Nacht träumt das Kind von schwarzen Heidenkindern, die auf einer Wolke vor dem Himmelstor sitzen und bitterlich weinen, weil sie nicht in den Himmel dürfen.<sup>44</sup>

Wieder steht die religiöse Dimension, das Getauftwerden, im Zentrum. Das Kind will alles Ersparte für ein Heidenkind opfern. Kurz vor den Sommerferien

bekommt das Kind von der Lehrerin einen Umschlag mit einer fremdländischen Briefmarke ausgehändigt. Neugierig reißt es den Umschlag auf und zieht ein postkartengroßes Foto heraus. Auf dem Foto lacht ihm ein junges schwarzes Mädchen mit kurzen, abstehenden Zöpfchen und blitzenden Zähnen entgegen. Es trägt ein weißes, einfaches Kleid. Unter dem Foto steht der Name des Täuflings, Maria, das Alter, das Datum der Taufe und ein Dank. Das Kind ist stolz. Nun ist es selbst Patin. Es hat eine verlorene Seele gerettet und Gott gefällig handelt.<sup>45</sup>

Ein Zweifel kommt auf, als das Kind im Gespräch mit den Klassenkameradinnen bemerkt, dass fast alle Heidenkinder auf den Namen Maria getauft sind:

Noch viel später wird dem Kind bewusst, dass es nie wirklich nachgefragt hat, was mit diesen getauften Kindern geschah, wie sie lebten, worüber sie sich freuten, welchen Kummer sie hatten. Es hielt lediglich Fotos in der Hand, mit immer den gleichen Abbildungen von immer ähnlich aussehenden, lachenden schwarzen Kindergesichtern mit großen Augen. Da hat es jedoch schon längst aufgehört, Heidenkinder zu kaufen. Die Fotos allerdings prägten noch lange das Bild des Kindes von den Menschen in Afrika.<sup>46</sup>

Ich selbst erinnere mich noch gut an die unteren Klassen des Gymnasiums im Internat zu Beginn der 1970er Jahre, als der an und für sich wohlgemeinte Ansatz, den Adressat\*innen von Spendenaktionen ein *An-Sehen* zu verleihen und dementsprechend als Gegenleistung für einen gewissen Geldbetrag das Bild eines Kindes aus der *Dritten Welt* zu übermitteln, unter uns Seminaristen als *Heidenkinder kaufen* tituliert wurde – die Begrifflichkeit deckt sich mit Ertmers Kapi-

---

44 ERTMER 2020 [Anm. 37], 111–112; die Autorin erzählt im Buch durchgängig in der distanzierten Form aus der Perspektive ‚des Kindes‘.

45 EBD., 112.

46 EBD., 113.

telüberschrift.<sup>47</sup> Nebenbei entbrannte unter den Klassen ein Wettbewerb um die meisten bunten Karten an der Tür des jeweiligen Studiersaals. Das Bildmaterial hatte sich freilich geändert: Im Unterschied zu den oben dargestellten typischen Bildkonstellationen einer Missionspädagogik mit Jesus und frommen Kinder aus Europa und dem Globalen Süden wurde von den Missionshilfswerken als Gegengabe für die Spenden nun Bilder von fröhlich dreinschauenden Kindern aus den Missionsländern zugeschickt, wie auch aus der Darstellung von Ertmer hervorgeht; an eine solche Bildwand voller *exotischer*, lächelnder Kinder erinnere ich mich heute noch, ohne dafür visuelle Belege zu haben.

Die Wirkkonstellation blieb freilich unverändert und ist meines Erachtens vor allem durch den Akteur einer Handlungsaufforderung *Spenden* (egal, ob durch den *Nickneger* oder die *Heidenkinder kaufen*-Aktion) verursacht, der eine asymmetrische Kommunikationssituation und entsprechende weitere Deutungen evoziert: Wir, die reichen Menschen in Europa, spendeten Geld für die armen Menschen in der sogenannten *Dritten Welt*, die durch ihr andersartiges Aussehen *exotisch* wirkten und – siehe Hösle – auch weitere *exotische* Vorstellungen entstehen ließen. An eine umfassendere Thematisierung globaler Zusammenhänge, an die differenzierte Darstellung von Lebensweisen anderer Menschen und an eine wertschätzende Erläuterung anderer Kulturen kann ich mich nicht erinnern. Das erfolgte erst später, als Dependenztheorien auch didaktisch wirksam wurden.

## 4.2 Kontextualisierung

Dass diese Darstellung des Fremden kein Spezifikum christlicher Erziehung, sondern weit verbreiteter kultureller Trend war und als Folge und Nachklang des Kolonialismus gesehen werden muss, verdeutlichen Analysen von Schulbüchern aus den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. Den Schüler\*innen wird auch in Geschichts-, Erdkunde- und Sozialkundebüchern

suggeriert, [ihnen] gehe es gut und [ihre] Welt sei in Ordnung, wohingegen die Menschen der Dritten Welt unselbständig und auf Unterstützung angewiesen seien. Sie müssten bei der Hand genommen und fest geführt werden. So bedeute Kooperation, z.B. des sog. Entwicklungshelfers mit Einheimischen,

---

47 Die Titelähnlichkeit kommt nicht von ungefähr, sondern entsprach der auch so formulierten Intention, wie sie beispielsweise auf einer Postkarte des Kindheit-Jesu-Vereins um 1918 formuliert ist: „Weißer kauf mich doch!“ – Siehe: ADOMAKO, Tina: Das deutsche Bild von Afrika – koloniale Kontinuitäten in der medialen Berichterstattung, in: MISSIONSZENTRALE DER FRANZISKANER E.V. 122 (2022) 39–46, 40.

dass personale Autoritäten unausgebildete, unselbständige und dumm gebliebene Menschen väterlich anleiten und ihnen zeigen, was Sache ist.<sup>48</sup>

Erst in der Folgezeit war man darum bemüht, diese klassischen Darstellungen auf verschiedenen Ebenen als chauvinistisch zu entlarven. So wurden auf dem Sektor der Kinder- und Jugendliteratur seit Ende der 60er Jahre die abwertende und klischeehafte Präsentation von Menschen anderer Kulturen kritisch analysiert und hinterfragt,<sup>49</sup> thematisch der Weg hin zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Dritten-Welt-Problematik eingeschlagen,<sup>50</sup> entsprechende Kriterienkataloge für einen *politisch korrekten* Umgang mit der *Dritten Welt* formuliert<sup>51</sup> und seitdem immer wieder Empfehlungslisten mit *guten* Büchern zur Thematik veröffentlicht.

### 4.3 Resümee

In der klassischen Missionskatechese kamen Menschen aus der *Dritten Welt* lediglich als Empfänger\*innen der Wohltaten einer übermächtigen westlichen Religion und Kultur in den Blick. Vergrößert wurde die interpersonale Distanz noch durch die verzerrte Darstellung von fremden Riten und Lebensgewohnheiten und der Menschen als *wilde Exot\*innen*, auch wenn gerade in Missionszeitschriften durchaus eine grundsätzliche Vorstellung einer völkerverbindenden Humanität transportiert werden sollte.<sup>52</sup> Inhaltlich dominierte das Ziel einer Bekehrung zu Christus. Die markanten Repräsentanten waren die entsprechenden Bilder, die entweder den skizzierten Heilszusammenhang auf den Punkt brachten oder später dann *freundliche Exot\*innen* darstellten, beispielsweise Artefakte wie der *Nickneger*, und Handlungsaufforderungen zu verschiedenen Spendenaktionen evozierten.

Eine Reflexion über globale Zusammenhänge fehlte.<sup>53</sup> Das galt über weite Strecken auch für Lernprozesse in anderen Schulfächern: Die *Dritte Welt* wurde ledig-

---

48 MEUELER, Erhard: Blick zurück nach vorne. Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Krise, in: SCHEUNPFLUG, Annette / TREML, Alfred K. (Hg.): *Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch*, Tübingen / Hamburg: Schöppe & Schwarzenbart 1993, 23–38, 28–29. – Nach wie vor erscheint ein kritischer Blick auf die Repräsentationen des Globalen Südens in Schulbüchern als unverzichtbar: MARMER, Elina / SOW, Papa: *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim / Basel: Beltz 2015.

49 Vgl. BAMBERGER, Richard u.a.: *Bücher spiegeln die Welt. Das Bild der Rassen und Völker in der Jugendliteratur*, Mainau: Angelos-Verlag 1969.

50 Vgl. ARBEITSKREIS FÜR JUGENDLITERATUR (Hg.): *Das Jugendbuch und die 3. Welt*, München: Arbeitskreis für Jugendliteratur 1981.

51 Vgl. GÄRTNER, Hans (Hg.): *Lesen ist so schön wie träumen. 1. Almanach der Kinder- und Jugendliteratur*, München: Domino-Verlag 1983 (darin: *Rassismus in Kinderbüchern. 10 Kriterien für eine rasche Analyse* 114–116).

52 Vgl. STORNIG / BECKER 2019 [Anm. 23], 32.

53 Vgl. ORTH, Gottfried: *Art. Dritte Welt, Eine Welt*, in: METTE, Norbert / RICKERS, Folkert (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik Bd. 1*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlag, 355–360, 356.

lich als Thema behandelt; ihre Probleme schienen pragmatisch über entsprechende Entwicklungshilfeprojekte vom reichen Norden lösbar.

## 5. ... und heute? Forschungsperspektiven

Die Konzepte im Umgang mit anderen Kulturen und Religionen überlappen sich; auch wenn heute theoretisch vor dem Hintergrund der Globalisierung das Modell einer Eine-Welt-Pädagogik dominiert, ergeben sich angesichts der nach wie vor vorherrschenden Ungleichheiten und Interdependenzen gute Gründe, in der Einen-Welt-Pädagogik auch die Sicht faktischer komplementärer Verhältnisse einzuspielen und den Zusammenhang von Ausbeutung und Lebensstil im globalen Norden zu thematisieren. Faktisch freilich ist auch noch die *alte* missionspädagogische Sicht äußerst wirksam, wenn beispielsweise die gut gemeinten schulischen Sammelaktionen oder Solidaritätsläufe<sup>54</sup> nicht auch mit der entsprechenden Bewusstseinsbildung und Einordnung verbunden werden. Von daher wäre es spannend, auch die beiden oben skizzierten missionspädagogischen Modelle – die Dritte-Welt- und die Eine-Welt-Pädagogik – ähnlich wie in diesem Beitrag geschehen exemplarisch rezeptionsästhetisch auf die Wirkungen der hier jeweils eingesetzten Repräsentationen hin zu untersuchen.<sup>55</sup> Indirekt lassen sich solche Effekte plausibilisieren: Wenn beispielsweise seit Beginn des dritten Jahrtausends in den Shell-Studien aufgezeigt wird, dass eine globale Weltsicht eine „wertübergreifende Alltagstheorie der Jugendlichen“ sei, die sowohl Dependenztheorien – der Reichtum der Industrienationen beruhe größtenteils auf der Ausbeutung der Entwicklungsländer – zustimmten als auch bereit seien, für einen fairen Handel mehr zu bezahlen,<sup>56</sup> dann deutet dies auf die Wirksamkeit der entsprechenden Repräsentationen hin, die einer Dritte- und Eine-Welt-Pädagogik entsprechen.<sup>57</sup>

Unentschuldig freilich ist, wenn unüberlegt – mancherorts vielleicht, aber durchaus auch mit dem entsprechenden Denken verbunden – Artefakte wie der *Nickneger* vorzufinden sind: In einer älteren Publikation verweise ich auf das Artefakt eines *Nicknegers* im ehemaligen Völkerkundemuseum in Hamburg;<sup>58</sup> las man die Beschreibung im Internet, die leider nicht mehr verfügbar ist, traut

---

54 Vgl. MENDL, HANS: Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2020, 225-229.

55 Selbstverständlich haben sich auch die Repräsentationen verändert; siehe die Hinweise auf entsprechende Praxismaterialien, die einer Dritte- oder Eine-Welt-Pädagogik entsprechen: MENDL 2004 [Anm. 12], 237-266

56 DEUTSCHE SHELL (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag 2002, 180.

57 Kritisch zur Wirksamkeit der Pädagogisierung einer Dritte-Welt-Pädagogik: PROSKE, MATTHIAS: Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme, Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann Wolfgang Goethe-Univ. 2001.

58 Vgl. MENDL 2004 [Anm. 12], 245.

man zunächst der Jahreszahlangabe im Internet nicht: *Kolorierte Gipsskulptur. Deutschland, 1998*. Aus der weiteren Erläuterung geht hervor, dass der ‚Nickneger‘ im christlichen Devotionalienhandel im Wallfahrtsort Kavelaer erworben wurde und ähnliche Figuren durchaus noch in Kirchen ausgestellt werden.

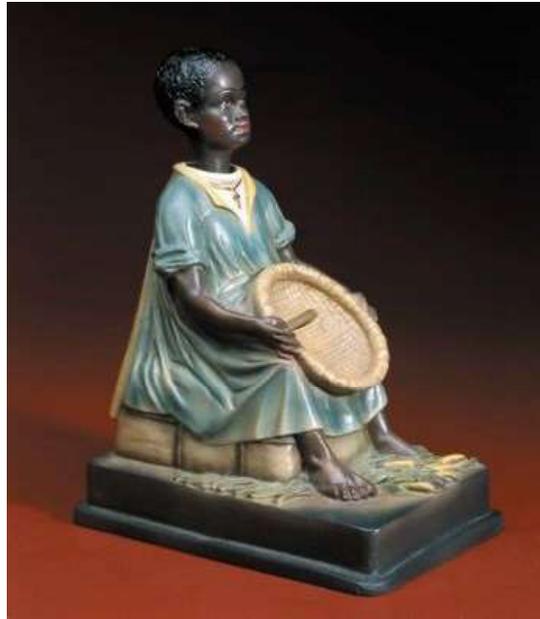


Abb. 6: Nickneger © Museum am Rothenbaum (MARKK), Hamburg, Foto: Brigitte Saal; Missionsspardose, Inv. Nr. 2020.4:4

Bei den Recherchen zu diesem Beitrag stieß ich zudem auf eine Homepage, über die auch heute noch *Nickneger* käuflich erworben werden können:<sup>59</sup> Dort findet man auch dasselbe Gedicht wie das oben in Tittling gefundene. Die wohlgemeinte Einführung unter dem Reiter ‚Geschichte‘ („Der nickende Afrikaner ist eine in guter Absicht verwendete, bei Jung und Alt bis fast in die Gegenwart hinein bekannte und beliebte Form der Spendendose zu Gunsten der Mission in Übersee.“), der Hinweis, dass die Produkte in Europa in Handarbeit hergestellt wurden und 10 Prozent des Gewinns für das *Missionskässli* gespendet werden, können nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit der Repräsentation des ‚Nicknegers‘ nicht dennoch bestimmte missionspädagogische Vorstellungen und Klischees transportiert werden. Dies wird auch nochmals an folgendem Werbespruch deutlich, den man auf derselben Homepage findet: „Willst du den Heiden Hilfe schicken, so lass mich Aermsten freundlich nicken!“

<sup>59</sup> Vgl. KIPFER, Christof: Missionskasse, in: <https://www.missionskasse.ch/bestellung/> [abgerufen am 26.4.2023]; zu erwerben „Missionskasse ‚schwarzer Mann mit weißem Gewand‘ (mit Schlüssel) pro Stck. 220.-“ und auch mit blauem Gewand. Selbstverständlich findet man auch auf eBay etc. entsprechende Artefakte, aber es macht doch einen Unterschied, ob solche Produkte wie bei der ‚Missionskasse‘ bewusst vertrieben oder im Rahmen eines digitalen Basars neben anderen Dachboden-Vorräten vertickt werden.

Umso fataler ist es, dass man leider immer noch auf die Realpräsenz des *Nicknegers* stößt: Vor einigen Jahren sah ich eine solche Figur auf dem Fensterbrett eines evangelischen Gemeindehauses, selbstverständlich ohne jeden Kommentar, und ein Mitarbeiter berichtete, dass diese Figur seit Menschengedenken zum Bestand der pfarrlichen Krippe gehöre – auch noch im Jahr 2022.

Differenziert beurteilt werden muss das Agieren der kirchlichen und nicht kirchlichen Hilfswerke, die im Rahmen der Einen-Welt-Arbeit Gewaltiges leisten. Dabei ist besonders das Kindermissionswerk *Sternsinger* hervorzuheben; Die Sternsingeraktion ist die größte Kinderaktion der Welt,<sup>60</sup> die beteiligten Kinder haben seit 1959 weit über eine Milliarde Euro an Spenden eingeworben.<sup>61</sup> Zu jeder Aktion wird reichlich Bildungsmaterialien angeboten, aber eben auch immer noch ein Spendenkästchen, das am Weltmissionstag der Kinder gut gefüllt abgegeben werden soll.<sup>62</sup> Vom verantwortlichen Handeln der Pädagog\*innen und Katechet\*innen vor Ort wird es abhängen, welche Perspektive bei der Rezeption dominiert: die des gönnerhaften Spenders oder des solidarischen Mitmenschen.<sup>63</sup> Dabei wird ein globales, interkulturelles und interreligiöses Lernen immer zwischen einer differenzhermeneutisch legitimen Fremdheitserfahrung<sup>64</sup> und dem Anbahnen *Othering*-freier Lernprozesse<sup>65</sup> oszillieren.

---

60 Vgl. DIE STERNSINGER KINDERMISSIONSWERK: Hilfe für arbeitende Kinder, in: <https://www.sternsinger.de/> [abgerufen am 26.4.2023].

61 Eine kritische Würdigung zum Handeln von ‚Local Heroes‘ für andere Länder: MENDEL 2020 [Anm. 48], 125–139.

62 Vgl. DIE STERNSINGER KINDERMISSIONSWERK [Anm. 38].

63 Vgl. dazu kritisch: EIGENMANN, Urs: „Milde Gaben: sich schadlos halten und dabei alles verschlimmern?“ Streitfragen zur sozial-ethischen Dimension des Eine-Welt-Engagements in Aktionen und Projekten, in: GROSS, Engelbert / KÖNIG, Klaus (Hg.): Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik, Münster: Lit-Verlag 2000, 415–421.

64 Vgl. MENDEL, Hans: Make a difference! Differenzhermeneutik als Motor signifikanten religiösen Lernens, in: KREIS, Isolde / LEITNER, Birgit (Hg.): Interreligiöses Lehren und Lernen. Das Projekt KUER – Kultur-Ethik-Religion, Innsbruck / Wien: Studien Verlag 2022, 31–44.

65 Vgl. FREUDING, Janosch: Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung, Bielefeld: transkript Verlag 2022.

Karsten Lehmann / Anne Koch / Halid Akpinar / Aleksandra Jaramaz / Erdal Kalayci /  
Alexandra Katzian / Eva Salvador / Monika Wagner / Elisabeth Walcherberger /  
Sonja Waldner

# Schule als zentraler Ort für Religionskontakte bei Jugendlichen im ländlichen Raum

Aus einer empirischen Studie zu religiöser Vielfalt in Österreich

## Die Autor\*innen

HS-Prof. Dr. Karsten Lehmann, Hochschulprofessor für 'Interreligiosität' an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems sowie Leiter des SIR – Spezialforschungsbereichs Interreligiosität ebendort.

HS-Prof. Dr. Karsten Lehmann  
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems  
Spezialforschungsbereich 'Interreligiosität'  
Mayerweckstraße 1  
A-1210 Wien  
e-mail: karsten.lehmann@kphvie.ac.at



Univ-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Anne Koch, Professorin für Religionswissenschaft an der Universität Freiburg i.Br.

Univ-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Anne Koch  
Universität Freiburg  
Theologische Fakultät: Religionswissenschaft  
D-79085 Freiburg i. Br.  
e-mail: anne.koch@theol.uni-freiburg.de



Karsten Lehmann / Anne Koch / Halid Akpinar / Aleksandra Jaramaz / Erdal Kalayci /  
Alexandra Katzian / Eva Salvador / Monika Wagner / Elisabeth Walcherberger /  
Sonja Waldner

# Schule als zentraler Ort für Religionskontakte bei Jugendlichen im ländlichen Raum

Aus einer empirischen Studie zu religiöser Vielfalt in Österreich

## Die Autor\*innen

Mag. Halid Akpinar, MA, Mitarbeiter am Institut Islamische Religion der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

Mag. Halid Akpinar, MA  
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems  
Institut für Islamische Religion  
Mayerweckstraße 1  
A-1210 Wien  
e-mail: [halid.akpinar@kphvie.ac.at](mailto:halid.akpinar@kphvie.ac.at)



Aleksandra Jaramaz, BEd, Hochschullehrende am Institut für Forschung und Entwicklung der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und Schulleitung der MS Garsten.

Aleksandra Jaramaz, BEd  
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
Salesianumweg 3  
A-4020 Linz  
e-mail: [aleksandra.jaramaz@ph-linz.at](mailto:aleksandra.jaramaz@ph-linz.at)



Karsten Lehmann / Anne Koch / Halid Akpınar / Aleksandra Jaramaz / Erdal Kalayci /  
Alexandra Katzian / Eva Salvador / Monika Wagner / Elisabeth Walcherberger /  
Sonja Waldner

# Schule als zentraler Ort für Religionskontakte bei Jugendlichen im ländlichen Raum

Aus einer empirischen Studie zu religiöser Vielfalt in Österreich

## Die Autor\*innen

Mag. Dr. Erdal Kalayci, MA, Hochschullehrer am Institut für Alevitische Religion und Koordinator für Fortbildung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

Mag. Dr. Erdal Kalayci, MA  
Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems  
Institut für Alevitische Religion  
Mayerweckstraße 1  
A-1210 Wien  
e-mail: [erdal.kalayci@kphvie.ac.at](mailto:erdal.kalayci@kphvie.ac.at)



Alexandra Katzian, MA, Dissertantin an der Universität Salzburg am Zentrum Theologie Interkulturell und Studium der Religionen, Projektmanagerin LEADER Region Südliches Waldviertel-Nibelungengau.

Alexandra Katzian, MA  
Paris Lodron Universität Salzburg  
Universitätsplatz 1  
A-5020 Salzburg  
e-mail: [alexandra.katzian@kphvie.ac.at](mailto:alexandra.katzian@kphvie.ac.at)



Karsten Lehmann / Anne Koch / Halid Akpınar / Aleksandra Jaramaz / Erdal Kalaycı /  
Alexandra Katzian / Eva Salvador / Monika Wagner / Elisabeth Walcherberger /  
Sonja Waldner

# Schule als zentraler Ort für Religionskontakte bei Jugendlichen im ländlichen Raum

Aus einer empirischen Studie zu religiöser Vielfalt in Österreich

## Die Autor\*innen

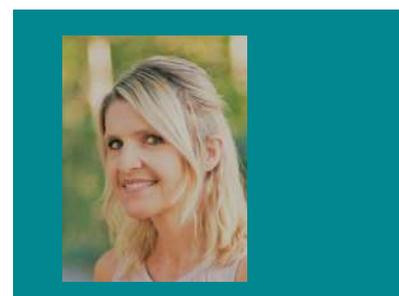
Mag.<sup>a</sup> Dipl.Päd.<sup>in</sup> Eva Salvador, Hochschullehrerin an der KPH Edith Stein, Institut für Lehrer\*innenbildung, Institut für Pädagogisch Praktische Studien und Schulforschung, Fachbereiche Pädagogische Diagnostik und Nachhaltigkeit.

Mag.<sup>a</sup> Dipl.Päd.<sup>in</sup> Eva Salvador  
Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein  
Hochschulstandort Stams  
Stiftshof 1  
A-6422 Stams  
e-mail: [eva.salvador@kph-es.at](mailto:eva.salvador@kph-es.at)



Mag.<sup>a</sup> Dipl.Päd.<sup>in</sup> Monika Wagner, Hochschullehrende am Institut für Religionspädagogik der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Fachbereich Religionsdidaktik, Religions- und Spiritualitätsbildung, Schulpraktische Begleitung und Begleitung der außerunterrichtlichen Praktika, Wertekommunikation und christliche Ethik.

Mag.<sup>a</sup> Dipl.Päd.<sup>in</sup> Monika Wagner  
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
Institut für Religionspädagogik  
Salesianumweg 3  
A-4020 Linz  
e-mail: [monika.wagner@ph-linz.at](mailto:monika.wagner@ph-linz.at)



Karsten Lehmann / Anne Koch / Halid Akpınar / Aleksandra Jaramaz / Erdal Kalaycı /  
Alexandra Katzian / Eva Salvador / Monika Wagner / Elisabeth Walcherberger /  
Sonja Waldner

# Schule als zentraler Ort für Religionskontakte bei Jugendlichen im ländlichen Raum

Aus einer empirischen Studie zu religiöser Vielfalt in Österreich

## Die Autor\*innen

Mag.<sup>a</sup> Elisabeth Walcherberger, Lehrende an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Institut für Religionspädagogik.

Mag.<sup>a</sup> Elisabeth Walcherberger  
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
Institut für Religionspädagogik  
Salesianumweg 3  
A-4020 Linz  
e-mail: [elisabeth.walcherberger@ph-linz.at](mailto:elisabeth.walcherberger@ph-linz.at)



Mag.<sup>a</sup> Dipl.Päd.<sup>in</sup> Sonja Waldner, BEd, Hochschullehrerin an der KPH Edith Stein, Institut für Lehrer\*innenbildung, Institut für Pädagogisch Praktische Studien und Schulforschung, Fachbereich Primarstufendidaktik.

Mag.<sup>a</sup> Dipl.Päd.<sup>in</sup> Sonja Waldner, BEd  
Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein  
Hochschulstandort Stams  
Stiftshof 1  
A-6422 Stams  
e-mail: [sonja.waldner@kph-es.at](mailto:sonja.waldner@kph-es.at)



Karsten Lehmann / Anne Koch / Halid Akpinar / Aleksandra Jaramaz / Erdal Kalayci /  
Alexandra Katzian / Eva Salvador / Monika Wagner / Elisabeth Walcherberger /  
Sonja Waldner

# Schule als zentraler Ort für Religionskontakte bei Jugendlichen im ländlichen Raum

Aus einer empirischen Studie zu religiöser Vielfalt in Österreich

## Abstract

Auf der Basis von 15 Gruppeninterviews 2021-22 mit Jugendlichen in säkularen, alevitischen, sunnitischen, protestantischen und katholischen Gruppen in Tirol, Vorarlberg, Oberösterreich und Niederösterreich, wird nach dem empirischen Ort religiöser Vielfalt in der Lebenswelt von Jugendlichen gefragt, die in ländlichen Regionen Österreichs leben. Schule wird von den Jugendlichen als zentraler Kontaktort mit religiöser Vielfalt beschrieben, wobei die Teilnahme am Religionsunterricht der Marker religiöser Differenz ist und die Kontakte meist als marginal und informationsbasiert wahrgenommen werden.

## Schlagworte

religiöse Vielfalt – Jugendliche – Landleben – Österreich – religiöse Minderheit

Karsten Lehmann / Anne Koch / Halid Akpinar / Aleksandra Jaramaz / Erdal Kalayci /  
Alexandra Katzian / Eva Salvador / Monika Wagner / Elisabeth Walcherberger /  
Sonja Waldner

# School as a central place for religious contacts among young people in rural areas

From an empirical study on religious diversity in Austria

## Abstract

This study examines the place of religious pluralism in the life world of adolescents in rural areas in Austria (Tyrol, Voralberg, Upper and Lower Austria). 15 group discussions (2021-22) with Alevi, Sunni, Catholic, Protestant and secular youth groups demonstrate that the school appears as the central place of contact with religious pluralism and participation at religion classes marks religious differences. These contacts are described as marginal and knowledge-based.

## Keywords

religious plurality – adolexcents – rural area – Austria – religious minority

## 1. Einleitung

Religiöse Vielfalt hat sich während der letzten zwei Dekaden als eines der zentralen Themen der Religionspädagogik etabliert. Dabei wird religiöse Vielfalt zum einen abstrakt als eine zentrale Herausforderung für Schule und Religionsunterricht thematisiert. Zum anderen wird sie als Gegenstand des Religionsunterrichts reflektiert – etwa im Rahmen der Debatten um interreligiöse Kompetenz, den dialogisch konfessionellen bzw. den kooperativen Religionsunterricht oder den Ethikunterricht.<sup>1</sup>

Der folgende Beitrag möchte diese Diskussionen um eine bislang weitgehend vernachlässigte Perspektive erweitern. Er fragt nach dem empirischen Ort religiöser Vielfalt in den Lebenswelten von Jugendlichen, die in ländlichen Regionen Österreichs leben. Zur Beantwortung dieser Frage wurden insgesamt 15 Gruppeninterviews mit Jugendlichen in säkularen, alevitischen, sunnitischen, protestantischen und katholischen Kontexten erhoben, welche 2021 und 2022 in Tirol, Vorarlberg, Oberösterreich und Niederösterreich durchgeführt wurden.<sup>2</sup> Dabei umfasst die Frage nach dem ‚empirischen Ort religiöser Vielfalt‘ in unserem Fall drei Dimensionen: zum einen die konkreten Erzählungen von religiöser Vielfalt und Religionskontakten, zum anderen die abstrakten Konzepte für religiöse Vielfalt und schließlich die normative Bewertung, wie mit religiöser Vielfalt umgegangen werden soll.

Auf Basis der inzwischen vorliegenden Analysen von Gruppendiskussionen lassen sich vier zentrale Beobachtungen unterscheiden:

1. Die Schule wird von den Jugendlichen als einer der zentralen Kontaktorte mit religiöser Vielfalt beschrieben.
2. Die Jugendlichen konstruieren die (Nicht-)Teilnahme am Religionsunterricht als Marker religiöser Differenz.
3. Die Kontakte mit religiöser Vielfalt werden von den Jugendlichen meist als marginal wahrgenommen und auf einer Informationsebene behandelt.

---

1 Vgl. SCHAMBECK, Mirjam: Das Konzept eines positionell religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband. Eine Modellidee in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, in: KNAUTH, Thorsten / WEISSE, Wolfram (Hg.): Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster: Waxmann 2020, 31–50 (= Religionen im Dialog 19); KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris / PETSCHNIGG, Edith (Hg.): Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?, Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit, Wien: LIT 2019; KOCH, Anne / TILLESSEN, Petra / WILKENS, Katharina: Religionskompetenz. Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart, Münster: LIT 2013; BUCHER, Anton A.: Der Ethikunterricht in Österreich, Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig, Innsbruck / Wien: Tyrolia 2014; WILLEMS, Joachim: Interreligiöse Kompetenz, Theoretische Grundlagen – Konzeptionalisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: VS-Verlag 2011.

2 Die Studie wurde aus Mitteln der KPH Wien/Krems, KPH Edith Stein und der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz finanziert.

4. Als durchgängiges Deutungsmodell religiöser Vielfalt dient ein Common-Sense-Verständnis der Gleichheit aller Menschen und der Gebundenheit von Religionen an Institutionen.

Um das damit angedeutete Argument weiterzuentwickeln, beginnt der vorliegende Artikel mit Klärungen zum Konzept der religiösen Vielfalt sowie der Lebenswelt von Jugendlichen im ländlichen Raum (2). Darauf folgen skizzenhafte Anmerkungen zum Forschungsdesign (3). Im Zentrum dieses Beitrags steht die Analyse der empirischen Daten (4), die abschließend in Überlegungen zum Umgang Jugendlicher im ländlichen Raum mit religiöser Vielfalt übergeht (5).

## 2. Forschungsstand: Konstruktionen religiöser Vielfalt von Jugendlichen im ländlichen Raum

Die Forschung zu Religion(en) in Österreich hat die Differenz zwischen ruraler und urbaner Religiosität immer wieder herausgearbeitet.<sup>3</sup> Erst jüngst haben Regina POLAK und Lena SEEWAN – auf Basis der aktuellen Europäischen Wertestudie – sechs unterschiedliche Typen individueller Religiosität unterschieden: den „ruralen Hochreligiösen“, den „urbanen Hochreligiösen“, den „katholischen Theisten“, den „konfessionellen Theisten“, den „katholischen Nicht-Religiösen“ und den „konfessionellen Atheisten“.<sup>4</sup> Die Autorinnen unterstreichen damit gerade in Bezug auf die ‚Hochreligiösen‘ die Differenz zwischen Stadt und Land.

### 2.1 Religiöse Vielfalt bei Jugendlichen im ländlichen Raum

Bislang fehlen jedoch differenzierte Daten zur Religiosität von Jugendlichen auf dem Land.<sup>5</sup> Diese Forschungslücke ist insofern problematisch, als die aktuelle Religionsforschung im ländlichen Raum mit einer Reihe von Stereotypen zu kämpfen hat, welche die öffentliche Wahrnehmung der Religiosität im ländlichen Raum lange (fälschlicherweise) geprägt haben. Zum einen ist hier hervorzuheben, dass Stadt und Land in der aktuellen Forschung nicht mehr als ein Gegensatzpaar verstanden werden, sondern als Pole eines Kontinuums, welche sich sehr viel stärker beeinflussen, als dies lange angenommen wurde:

---

3 Vgl. beispielhaft: VOCELKA, Karl: Multikonfessionelles Österreich, Religionen in Geschichte und Gegenwart, Graz: Styria 2013; CSÁKY, Moritz / ZEYRINGER, Klaus (Hg.): Pluralitäten, Religionen und kulturelle Codes, Innsbruck / Wien / Bozen: StudienVerlag 2001.

4 POLAK, Regina / SEEWAN, Lena: Religion als Distinktion, Säkularisierung und Pluralisierung als treibende Dynamiken in Österreich, in: AICHHOLZER, Julian u.a. (Hg.): Quo vadis, Österreich?, Wertewandel zwischen 1990 und 2018, Wien: Czernin 2019, 89–134, 93.

5 Vgl. MEUSBURGER, Katharina u.a. (Hg.): Zukunftserwartungen und Werterhaltungen junger Menschen, in: Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs. Lebenswelten 2020. Werterhaltungen junger Menschen in Österreich, Innsbruck / Wien: StudienVerlag 2021, 71–124, 109–124.

Diese Zuschreibung [einer einfachen Dichotomie] ist in mehrfacher Hinsicht als problematische zu bewerten: Erstens negiert sie die offensichtliche Diskrepanz zwischen Beharrung und Tradition in sozialen Kontexten bei gleichzeitiger Innovationsimplementation im wirtschaftlichen Bereich [...]. Zweitens bleibt in diesem Kontext unklar, ob sich bestimmte Aktivitäten aus einer allgemeinen Randständigkeit ergeben haben oder vielmehr aus einer bewussten Entscheidung heraus weiter bzw. als ‚erfundene‘ Traditionen praktiziert werden. [...] Schließlich unterliegen ländliche Räume auch – in mehrfacher Hinsicht – politischen Zuschreibungen und Instrumentalisierungen.<sup>6</sup>

Zum anderen geht es hier um die vermeintliche Homogenität religiöser Milieus im ländlichen Raum. Dies gilt auch und gerade mit Blick auf die Analyse der Konstruktionen religiöser Vielfalt durch Jugendliche im ländlichen Raum. Im Unterschied zu landläufigen Stereotypen hebt die rezente Jugendforschung ganz allgemein die individuelle *agency* von Jugendlichen bei der Konstruktion ihrer Religiosität hervor.<sup>7</sup> Insbesondere Kim KNOTT und Benjamin LEE bauten diesen Gedanken aus, indem sie – im Rahmen der Extremismusforschung – ein umfassendes, akteurszentriertes Konzept der Weitergabe von Religion entwickelten.<sup>8</sup> Ilse KÖGLER und Maria DAMMAYR fassen dies mit Blick auf Österreich folgendermaßen prägnant zusammen:

Der gesellschaftliche und religiöse Wandel lässt also das Christentum nicht abhandenkommen, schwächt aber institutionelle Bindungen, individualisiert und pluralisiert seine Sinngehalte und Erscheinungsformen.<sup>9</sup>

Sie sprechen mit Blick auf den empirischen Ort religiöser Vielfalt also von einer säkularisierten, kulturalisierten Religionsform, welche zunehmend an Bedeutung gewinnt. Dabei stellt sich die Fragen, inwieweit sich diese auch in ländlichen Regionen antreffen lässt. Hierbei kann die religionswissenschaftliche Forschung interessante Impulse geben.

- 
- 6 BORN, Karl Martin / STEINFÜHRER, Annett: Ländliche Räume, Definitionsprobleme, Herausforderungen und gesellschaftlicher Wandel, in: STEIN, Margit / SCHERAK, Lukas (Hg.): Kompendium Jugend im ländlichen Raum, Kempten: Klinkhardt 2018, 17–44, 28–29.
- 7 Vgl. KLINGENBERG, Maria / SJÖ, Sofia: Theorizing Religious Socialization, A Critical Assessment, in: Religion 49/2 (2019) 163–178.
- 8 Vgl. KNOTT, Kim / LEE, Benjamin J.: Ideological Transmission in Extremist Contexts: Towards a framework of how ideas are shared, in: Politics, Religion & Ideology 21 (2020) 1–23.
- 9 KÖGLER, Ilse / DAMMAYR, Maria: Jugend und Religion in Österreich, in: Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society 1 (2015) 152–176, 156.

## 2.2 Impulse aus der religionswissenschaftlichen Forschung

Wie einleitend bereits angedeutet, gewinnt das Konzept der religiösen Vielfalt in der religionspädagogischen Forschung zunehmend an Einfluss.<sup>10</sup> Von maßgeblicher Bedeutung war und ist dabei die Einsicht, dass religiöse Vielfalt nicht auf die Ko-Präsenz sogenannter ‚Weltreligionen‘ reduziert werden kann. Es gilt vielmehr, einen umfassenderen Begriff von religiöser Vielfalt anzuwenden, welcher die Forschung in die Lage versetzt, die Komplexität gegenwärtiger Religionskonzeptionen zu greifen.<sup>11</sup>

Rezente religionswissenschaftliche Debatten schlagen hierzu vor, den Begriff der religiösen Vielfalt in drei Richtungen weiter zu konturieren:

Erstens betont die religionswissenschaftliche Forschung insbesondere die *longue durée* von Pluralisierungsprozessen in Europa. Auf der Basis eines weiten Religionsbegriffs wird argumentiert, dass religiös-weltanschauliche Vielfalt nicht erst ein Phänomen im Gefolge der sozio-kulturellen Veränderungen der 1960–70er Jahre darstellt. Europa blickt auf eine sehr viel längere Traditionen von religiös-weltanschaulicher Vielfalt zurück.<sup>12</sup> Auch und gerade in Österreich gilt es, religiöse Vielfalt als historischen Normalfall zu verstehen.<sup>13</sup>

Zweitens stellen namhafte Religionswissenschaftler\*innen religiöse Vielfalt in den Rahmen umfassender gesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse und Pluralismus-Regime. Religiöse Vielfalt muss zusammen mit anderen weltanschaulichen Phänomenen und vor dem Hintergrund umfänglicher sozio-kultureller Veränderungsprozesse verstanden werden. So sind unterschiedliche Modelle religiösen Pluralismus entstanden, die selbst wiederum ständige Veränderungsprozesse durchlaufen und entsprechende Formen ihrer Regulation, Kontrolle und Disziplinierung hervorbringen.<sup>14</sup>

Drittens gewinnen die Stränge der Religionswissenschaft an Bedeutung, die analytisch zwischen einer Mikro-, Meso- und Makro-Ebene religiöser Vielfalt unter-

---

10 Vgl. programmatisch: ENGLERT, Rudolf u.a.: Einleitung, in: DIES (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig?, Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2012, 9–11.

11 Vgl. SEJDINI, Zekirija / KRAML, Martina: Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen, Stuttgart: Kohlhammer 2020 (= Studien zur interreligiösen Pädagogik); EISENHARDT, Saskia u.a. (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt, konfessionell – religiös – weltanschaulich, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018.

12 Vgl. AUFFARTH, Christoph (Hg.): Religiöser Pluralismus im Mittelalter. Besichtigungen einer Epoche der europäischen Religionsgeschichte, Münster: LIT 2007 (= Religionen in der pluralen Welt).

13 Vgl. LEHMANN, Karsten / REISS, Wolfram (Hg.): Religiöse Vielfalt in Österreich, Baden-Baden: NOMOS 2022.

14 Vgl. WILLEMS, Ulrich / REUTER, Astrid / GERSTER, Daniel (Hg.): Ordnungen religiöser Pluralität. Wirklichkeit – Wahrnehmung – Gestaltung, Frankfurt / New York: Campus 2016 (= Religion und Moderne 3); GABRIEL, Karl / SPIESS, Christian / WINKLER, Katja (Hg.): Modelle religiösen Pluralismus. Historische, religionssoziologische und religionspolitische Perspektiven, Paderborn / München / Wien: Ferdinand Schöningh 2012.

schieden – sei es im Sinne einer fortgeschrittenen Individualisierungstheorie oder im Sinne komplexer Modelle (post-)moderner Identitätskonstruktionen.<sup>15</sup> Für die Analyse religiöser Vielfalt bedeutet dies, die Ebenen der Vorstellungen Einzelner, der institutionellen Präsenz verschiedener religiöser Traditionen und der Formulierung von religiöser Vielfalt als Ideal, Integrationsziel oder Gegenmodell systematisch aufeinander zu beziehen.<sup>16</sup>

Ein so konturierter Begriff religiöser Vielfalt hilft dabei, den empirischen Ort religiöser Vielfalt in den Lebenswelten von Jugendlichen genauer zu greifen. Auf der Basis großer Surveys ist dies zumeist nicht möglich. Deshalb wurden in den vergangenen Jahren insbesondere qualitative Forschungsdesigns zur Erforschung religiöser Vielfalt bei Jugendlichen eingesetzt.<sup>17</sup> Der vorliegende Beitrag sieht sich in dieser Tradition.

### 3. Forschungsdesign: Anschluss an die Dokumentarische Methode

Vor dem Hintergrund des soeben skizzierten Forschungsstandes wurden im Rahmen des hier vorgestellten Projektes 15 Gruppendiskussionen mit drei bis acht Jugendlichen im Alter von 13 bis 21 Jahre durchgeführt. Die Interviews wurden in den Bundesländern Tirol (T), Vorarlberg (V), Oberösterreich (OÖ) und Niederösterreich (NÖ) im Zeitraum von 05/2021 bis 04/2022 abgehalten. Dabei wurden Gruppen von Jugendlichen ausgewählt, die zu diesem Zeitpunkt u.a. in alevitischen (A) und protestantischen (P) Jugendgruppen sowie sunnitisch-muslimischen (M), katholischen (RK) und ‚säkularen‘ (S) Jugendgruppen aktiv waren. In allen Fällen lebten die Jugendlichen primär im ländlichen Raum.<sup>18</sup> In der Mehrzahl der Fälle waren die interviewten Gruppen gemischtgeschlechtlich. In einigen wenigen Fällen mussten die Gruppeninterviews wegen der Beschränkungen durch die Covid-Pandemie per Videokonferenz durchgeführt werden.

Das so zusammengestellte Sample umfasst – mit Ausnahme der Protestant\*innen und Alevit\*innen – mindestens ein Gruppeninterview pro religiöse Tradition in den drei ausgewählten Bundesländern. Dabei sind systematisch zwei Dimen-

- 
- 15 Vgl. RECKWITZ, Andreas: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zu Postmoderne, Frankfurt: Suhrkamp 2020.
- 16 Vgl. LEHMANN, Karsten / KOCH, Anne: Zur Einführung: Die gesellschaftliche Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt, in: Pädagogische Horizonte 4 (2020) 1–11; KUPPINGER, Petra: Faithfully Urban. Pious Muslims in a German City, New York: Berghahn 2015.
- 17 Vgl. COLLINS-MAYO, Sylvia / DANDELION, Pink (Hg.): Religion and Youth, Farnham / Burlington: Ashgate 2010 (= Theology and Religion in interdisciplinary Perspective); KUPPINGER 2015 [Anm. 16]; ARWECK, Elisabeth / SHIPLEY, Heather (Hg.): Young People and the Diversity on (Non)religious Identities in International Perspective, Cham: Springer 2019 (= Boundaries of Religious Freedom).
- 18 Die Abkürzung NÖ\_A1 wäre im Folgenden also zu lesen als Gruppe 1 niederösterreichischer Alevit\*innen.

sionen der Konstruktion von religiös-weltanschaulicher Mehrheit und Minderheit abgedeckt – zum einen religiös-weltanschauliche Traditionen, die in der Mehrheit und Minderheit sind, und zum anderen ‚konfessionelle‘ Traditionen innerhalb der religiös-weltanschaulichen Traditionen in der Mehrheit und Minderheit.

Darüber hinaus ist mit Blick auf die Interpretation der Daten auf vier weitere Spezifika des Samples hinzuweisen:

- Bei den beiden ‚konfessionellen‘ Minderheitstraditionen konnten im Fall der Protestant\*innen trotz intensiver Recherchen im ländlichen Raum nur zwei Gruppeninterviews geführt werden.
- Bei den Alevit\*innen wurden zwei Interviews in Niederösterreich geführt und eines in Vorarlberg.
- Das Sample umfasst unterschiedliche Altersstufen, Schul- und Milieuzugehörigkeiten.
- Die Auswahl im Hinblick auf eine Mitgliedschaft in religiös-weltanschaulich affilierten Vereinen führte dazu, dass die Mehrzahl der teilnehmenden Jugendlichen der Mittelschicht angehörte.

Das Sample hat somit einen Grad an Sättigung erreicht, der es sinnvoll erscheinen lässt, es als Grundlage für weiterführende Generalisierungen zu nutzen. Dabei deckt es eine ganze Reihe von unterschiedlichen Dimensionen ab, wobei zwischen den verschiedenen ländlichen Regionen keine signifikanten Abweichungen wahrgenommen werden konnten.

Eine besondere Stärke der durch dieses Samples generierten Daten liegt darin, dass die Interviewenden die Interviewpartner\*innen zunächst ganz allgemein darum baten, die Aktivitäten der letzten Wochen zu erzählen. Sie folgten damit dem Vorschlag von Abby DAY, in der Religionsforschung religiöse Fragen so lang wie möglich zu vermeiden.<sup>19</sup> Dies ermöglicht den Interviewpartner\*innen zunächst eine Beschreibung ihres Alltags unabhängig von konkreten religiösen Rahmungen und gibt Einblicke in die Gruppenstrukturen, ohne sie von Anfang an als religiös aufzufassen.

Die Daten wurden nach den Prinzipien der von Ralf BOHNSACK entwickelten dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Analysen der Gruppeninterviews folgen dabei der zentralen methodologischen Differenz zwischen dem intuitiven Verste-

---

19 Vgl. DAY, Abby: Researching Belief Without Asking Religious Questions, in: *Fieldwork in Religion* 4 (2009) 86–104.

hen des indexialen Gehalts von Äußerungen und ihrer dokumentarischen Interpretation durch die Forscher\*innen, wie BOHNSACK ausführt:

Jene, die zum Milieu gehören und somit in die Prozesse gemeinsamen Erlebens eingebunden sind, haben einen unmittelbar verstehenden Zugang zu dem der Äußerungen zugrundeliegenden Sinnmuster. Der *indexiale* Gehalt dieser Äußerungen, wie er in der Ethnomethodologie genannt wird, ist aufgrund biographischer Gemeinsamkeiten unmittelbar gegeben. Demgegenüber muss der Milieufremde, der Forscher sich diesen Zugang interpretierend erst erschließen – auf dem Wege der *dokumentarischen Interpretation*.<sup>20</sup>

Zur konkreten Analyse der einzelnen Gruppeninterviews wurde das von Bohnsack erarbeitete vierstufige Verfahren der Rekonstruktion und Interpretation angewandt, das zwischen (a) formulierender Interpretation (*was*); (b) reflektierender Interpretation (*wie*); (c) Diskursbeschreibung und (d) Typenbildung unterscheidet.<sup>21</sup> Dabei fokussieren die weiteren Überlegungen auf die Diskursbeschreibung, mit der – laut BOHNSACK – die Vermittlung der Ergebnisse der Textinterpretation an eine Öffentlichkeit beginnt, welche die einzelnen Arbeitsschritte nicht nachvollzogen hat und auch mit den Diskurstexten, den Transkripten, nicht vertraut ist.<sup>22</sup>

In diesem Sinne werden nun die jeweiligen Rahmungen religiöser Vielfalt durch die Jugendlichen rekonstruiert.

#### 4. Analyse empirischer Daten: Der empirische Ort religiöser Vielfalt im ländlichen Raum

Im Weiteren werden thematisch bedeutsame und besonders ‚dichte‘ Stellen der Interviews in den Blick genommen, um die Vorstellungen der Jugendlichen von religiöser Vielfalt und Religionskontakten zu rekonstruieren. Besonderes Augenmerk liegt dabei – ganz im Sinne der dokumentarischen Methode – einerseits auf dem disjunktiven Wissen der Jugendlichen, d.h. den von ihnen geteilten Orientierungsgefügen, und andererseits auf den größten Differenzen zwischen den Gruppen.

---

20 BOHNSACK, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen / Toronto: UTB 92014, 58.

21 Vgl. ASBRAND, Barbara / MARTENS, Matthias: Dokumentarische Unterrichtsforschung, Wiesbaden: Springer 2018; BOHNSACK, Ralf / NENTWIG-GESEMANN, Iris / NOHL, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen: Leske & Budrich 2001.

22 Vgl. BOHNSACK 2014 [Anm. 20], 52.

## 4.1 Religiöse Vielfalt in den Lebenswelten Jugendlicher

Zunächst machen die Analysen der Gruppeninterviews deutlich, dass Jugendliche aus majoritären Traditionen religiöse Vielfalt auf dem Land kaum wahrnehmen. So geben z.B. die befragten katholischen Jugendlichen an, in der Regel nur mit Katholik\*innen befreundet zu sein. Erst auf explizite Nachfrage beschreiben sie ihre Freundeskreise als gemischt religiös. Ähnliches gilt – mit umgekehrten Vorzeichen – bei den Jugendlichen in minoritären Traditionen. So betonen die Jugendlichen der alevitischen Gruppe aus Vorarlberg etwa, dass sie mehr über die eigene Religion wissen wollen, um in ihrem multireligiösen Freundeskreis entsprechend Rede und Antwort geben zu können (V\_A). Einige muslimische Jugendliche berichten von einem weitgehend sunnitischen Freundeskreis.

Das heißt allerdings nicht, dass der Freundeskreis in sich geschlossen ist oder religiöse Praxis eine große Rolle spielen muss. Dies kann der Fall sein, wie bei der muslimischen Gruppe in Oberösterreich, welche die Moschee als Zentrum ihres Freundeskreises sieht. Sie finden zudem, dass man in der Stadt gezwungen wird, sich besser zu integrieren. Familiengründung ist für sie präsent und verbunden mit einer neuen Form von Religiosität (OÖ\_M1). Etwas anders verhält es sich mit der Bedeutung von religiöser Praxis bei fünf sunnitischen Burschen im Alter von 14 bis 18 Jahre, welche die Moschee und das Wissen über den Islam zwar als wichtig empfinden, die Moschee als Ausgangspunkt ihrer Freizeitaktivitäten nutzen und auch einen muslimischen Freundeskreis anstreben, tatsächlich aber einen heterogenen Freundeskreis haben (OÖ\_M2).

Weiters legen die hier analysierten Daten nahe, dass säkularisierte, kulturalisierte Religionsformen auf dem Land angekommen sind. Den Jugendlichen ist bewusst, dass Religion vielfältig gelebt werden kann und heute anders aussieht als noch in ihrer Eltern- und Großelterngeneration (V\_A). Sie beobachten, dass Kirchgang kein Muss mehr ist (T\_RK, OÖ\_RK), wie etwa vier 13-jährige Tiroler Burschen, die sich u.a. in der katholischen Pfarrgemeinde treffen, in das religiöse Brauchtum vor Ort eingebunden sind und deren Lebenswelt sich auf das Dorf fokussiert, anmerken. Auch haben sich religiöse Praktiken stärker in den privaten Bereich verlagert und werden dem individuellen Bedarf überlassen wie aus den Gesprächen deutlich wird.

Davon zeugt auch die Gruppe T\_S. Sie bestand aus zwei Mädchen und zwei Burschen von 15 Jahren (aus bosnischen Familien), die miteinander befreundet sind und u.a. über eine Auswanderung aus Österreich nach der Matura nachdenken. Die Mädchen sehen sich in der Stadt respektlos behandelt; eines hat einen

Freund mit ähnlichen religiösen Vorstellungen (T\_S). Religion spielt somit durchaus auch in der Lebenswelt der Jugendlichen der befragten säkularen Gruppen eine Rolle. Zudem ist die hohe Diversität, wie (religiöse) Zugehörigkeit gelebt wird, und auch die Ambivalenz, die darin zuweilen liegt, unter den Jugendlichen weit verbreitet: Die meisten Jugendlichen der christlichen Mehrheitsreligion kennen Familienmitglieder, die ausdrücklich nicht religiös oder Kirchenmitglied sind, ohne zu praktizieren, bzw. die Kirche aktiv kritisieren (OÖ\_RK). Muslim\*innen berichten in diesem Zusammenhang von Menschen, die in die Moschee gehen und trotzdem rauchen und trinken (OÖ\_M).

Angesichts dieser spezifischen Form der Präsenz religiöser Vielfalt in der intergenerationalen und peerbezogenen Lebenswelt der Jugendlichen ist es interessant zu sehen, dass den Jugendlichen in Bezug auf ihren Freundeskreis eine reziproke Ethik und ein gleicher Habitus wichtiger ist als die gleiche Religionszugehörigkeit (OÖ\_P, OÖ\_RK). Zunächst eine besonders klare Passage aus dem Interview mit der alevitischen Gruppe in Vorarlberg, deren Mädchen und Bur-schen sich am Ende der Schulzeit befinden und über ihre Zukunft jenseits des Dorfes nachdenken:

IP: Ja, genau. Ja, Muslime, Sunniten, ich Alevit. Wir sind eigentlich alles Brüder, bei uns spielt Religion nicht wirklich eine Rolle, weil wir leben nach dem Motto „Mensch ist Mensch“. Wenn jemand zu mir gerade ist, bin ich auch gerade zu ihm. Ganz einfaches Prinzip bei uns, eigentlich. (V\_A 233)

Diese Sequenz dokumentiert deutlich, dass für den Interviewpartner ‚der Mensch‘ als solcher und nicht aufgrund von Religionszugehörigkeit besonders zählt. Die Gruppe war sich einig, dass sich Freund\*innen bspw. nicht gegenseitig ausgenützt. In zwei der Gruppeninterviews mit sunnitischen Jugendlichen wird in parallelen Passagen für diesen Zusammenhang auch das Konzept des Respektes verwendet: „Wenn derjenige respektvoll mit mir umgeht, habe ich dann auch kein Problem.“ (NÖ\_M 273) Im Interview mit den Jugendlichen aus Tirol kommt das Adjektiv „korrekt“ vor, um diese Qualität zu beschreiben (T\_M 34). Weiters wird Zugehörigkeit vorrangig in der sozialen Kategorie der Kompatibilität zum eigenen Habitus des Blödelns gemessen – etwa im Interview mit den 13-jährigen Tiroler Ministranten (T\_RK) oder mit den Muslimen an einer Berufsschule in Oberösterreich, an der die Jugendliche auch christliche Freunde haben. Sie betonen in Bezug auf Freundschaft, wie wichtige ihnen die Übereinstimmung in Alter und Kommunikationsstil ist: „Wenn er ähnlichen Humor hat.“ (OÖ\_M1 114-119). Einen bestimmten Kommunikationsstil in einer religiösen Gruppe wiederzufinden macht diese wiederum attraktiv, z.B. wenn sie „lässig“ ist (OÖ\_RK 193). Es

ist somit diese Atmosphären, die die Gruppen stärker prägt als das Angebot bestimmter religiöser Praktiken.

In den Interviews findet sich häufig die Überzeugung, dass alle Menschen gleich sind. So hält ein Mädchen aus einer Interviewgruppe fest, deren Mitglieder bei der Arbeiterkammer eine Ausbildung machen (vier Mädchen und ein Bursche):

IP: Also ich bin sowieso so: Alle Menschen sind Menschen und jeder ist gleich.  
(NÖ\_S 302)

Eine besondere Ausprägung dieser spezifischen Form der Konstruktion religiöser Vielfalt wird im Interview mit muslimischen Jugendlichen, die regelmäßig in einer Moscheegemeinde in Oberösterreich zusammenkommen, augenscheinlich. Diese Gruppe trifft sich in der Moschee zu Freizeitangeboten, die in erster Linie Spaß machen sollen, darüber hinaus aber auch in der Hoffnung angeboten werden, dass so weitere Jugendliche zum Islam finden:

I: Kennt ihr Jugendliche, die nicht religiös sind, aber eigentlich die gleiche Religion haben? Unternehmt ihr gemeinsam was mit denen?

IP: Wir versuchen sie Muslim zu bringen, manchmal funktioniert es, manchmal nicht. (OÖ\_M2 171-173)

Neben dem Verständnis von Religionen als konkrete, institutionalisierte Traditionen (wie es sich in den vorangegangenen Sequenzen gezeigt hat) lässt sich in den Gruppeninterviews auch ein Religionsverständnis greifen, das primär auf den individuellen Glauben an eine höhere Macht rekurriert. Dieser Glauben wird in den entsprechenden Passagen zumeist als verbindend zwischen Religionen gesehen, während institutionelle Religionen eher als trennend, d.h. Grenzen setzend, konstruiert werden (OÖ\_P). Religion wird grundsätzlich als ambivalent wahrgenommen und nicht nur als friedvoll oder gewaltvoll, selbst wenn, wie im Interview mit den Tiroler Ministranten, eine erste Assoziation zur Frage nach Religion jenes Attentat ist, das ein islamistischer Einzeltäter am 2. November 2020 im Ersten Wiener Stadtbezirk durchführte (T\_RK).

## 4.2 Schule als Ort des Religionskontaktes

Neben den Kontakten mit säkularisierten, kulturalisierten Religionsformen, wie sie in den vorangegangenen Passagen rekonstruiert wurden, sprechen die Interviewpartner\*innen der Schule bzw. anderen Ausbildungsstätten mit Blick auf die Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt eine besondere Bedeutung zu. Dies ist zum einen der Fall, da der soziale Kleinraum der Schule einen beachtlichen Teil

der Lebenswelt Jugendlicher ausmacht. Zum anderen ist die Schule gerade in ländlichen Gegenden ein sozialer Ort, an dem Jugendliche dem Kontakt mit anderen Gleichaltrigen ausgesetzt sind, die anderen religiösen Traditionen angehören.

Eine Analyse der Interviews unter diesem Gesichtspunkt zeigt zunächst, dass mit dem konfessionellen Religionsunterricht religiöse Vielfalt an der Schule explizit und implizit thematisiert wird: „Ein Mädchen ist halt vom Islam bei uns und ein oder zwei Freichristen, ich weiß nicht genau.“ (OÖ\_P 1094, s. a. OÖ\_RK) Die Teilnahme an unterschiedlichen Religionsunterrichten legt für die interviewten Jugendlichen eine religiöse Differenz offen. Dabei werden als Antwort auf die Frage nach anderen Religionen außerdem „Religionslose“ genannt, die durch ihr Fernbleiben vom Religionsunterricht sichtbar werden (vgl. T\_RK 412, OÖ\_RK 260, T\_P 72). Die schulische Unterrichtsorganisation macht somit säkulare oder anders religiöse Zugehörigkeiten auf besondere Art und Weise sichtbar.

Eine Schülerin aus dem Interview mit Mädchen und Burschen aus Tirol, die in einer kleinen, evangelischen Religionsunterrichtsgruppe aktiv sind, gibt zu, nicht zu wissen, worin der Unterschied zwischen evangelischer und katholischer Religion besteht. Gleichzeitig beschreibt sie aber detailliert, wie religiös-weltanschauliche Differenzen in Bezug auf den Religionsunterricht relevant werden:

IP: zum Beispiel mein Sitznachbar hinter mir fragt dann: „Hast du heute wieder Nachmittagsunterricht?“, dann sage ich: „Ja“. Und er so: „Was ist jetzt eigentlich der Unterschied zwischen der evangelischen und der katholischen Religion? Glaubt ihr an etwas anderes? Was macht ihr so im Unterricht?“, weil wir machen wirklich, kommt mir vor, verschiedene Sachen als die im katholischen Unterricht. Da sind schon Unterschiede. Deswegen frage ich meine Schulkollegen auch oft, was sie im Unterricht machen, und sie fragen mich auch, was ich im evangelischen Unterricht mache. (T\_P 50)

Jenseits dieser besonderen Rolle des Religionsunterrichts kann auf Basis unserer Daten festgehalten werden, dass die Jugendlichen kaum über Religion sprechen und bezüglich der für sie privaten Entscheidung für oder gegen eine Religion auch weitgehend gleichgültig sind. Aus dem Schulkontext kennen die Jugendlichen auf Nachfrage Freikirchliche, Christ\*innen, (russisch) Orthodoxe, Muslim\*innen, Menschen, „die gar nicht an Gott glauben, also keine Religion haben“ (OÖ\_RK 272), und Zeugen Jehovas („oder was das ist“ OÖ\_S 532). Über den Jungen, der zu den Zeugen Jehovas gehört, wird im Interview mit den Protestant\*innen aus Oberösterreich gesagt: „zwischendrin ist er einmal lustig zum

Lehrer Nerven, aber sonst ist er eigentlich nicht viel..." (OÖ\_P 1108). Vielfalt ist also durchaus bekannt, wenn auch sehr oberflächlich im Verständnis.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht weiter verwunderlich, dass Erzählungen zu Kontakten mit und Informationen über andere Religion in den Interviews nur sporadisch vorkommen und sich zumeist aus einzelnen Kontaktfällen zu speisen scheinen. Die weitere Rahmung dieses Verständnisses von Religionskontakten wird besonders deutlich im Interview mit den katholischen Jugendlichen aus Oberösterreich. Die Jugendlichen erzählen hier von einem muslimischen Mädchen im Klassenverband, das nicht spricht, und einem Jungen, der den Ramadan hält. Sie meinen, dass sie sich dazu untereinander austauschen und sich darüber auch eine Meinung bilden. Dabei bewerten sie das Wissen über und den direkten Kontakt mit anderen Religionen durchaus als positiv:

IP: Also, ich habe es auf jeden Fall schon öfter gehört, aber ich wüsste jetzt auch nicht, worum es bei denen geht. Aber es ist auf jeden Fall nicht schlecht, wenn man das auch weiß, noch dazu, wenn man dann auch Kontakt mit solchen Leuten hat, vor allem in den Klassen, dass man da vielleicht auch ein bisschen Bescheid weiß, wie die halt glauben.

IP: Ich glaube, dass es einfach auch interessant ist, wenn man jemanden von der Klasse hat, der an etwas anderes glaubt, als wenn es die Religionslehrer so erzählen, weil ich wüsste jetzt eigentlich auch nicht mehr recht viel von den verschiedenen Religionen. Ich glaube, wenn da jemand in der Klasse wäre, mit dem man manchmal darüber redet, dass dann mehr so hängenbleiben würde. (OÖ\_RK 282-283)

Religionskontakt wird als Wissen-über vollzogen. Das trifft auch auf die sunnitischen Jugendlichen zu, die an der Ausbildungs- und Arbeitsstätte des Öfteren auf ihre Religion angesprochen werden und merken, dass sie mehr wissen müssten, um Auskunft auf die Fragen zu geben (NÖ\_M, vgl. V\_A). Zugleich erleben jene sunnitischen Jugendlichen immer wieder, dass sie weitestgehend als zugezogene Andere wahrgenommen werden: „Irgendwie wollen die eh wissen, von wo du herkommst, rausfinden wer du bist eigentlich.“ (NÖ\_M 279) In solchen Fällen erleben sich die Jugendlichen besonders als Lernende, die angesichts ihres limitierten Wissens Lehrpersonen, das Internet, die Großeltern usw. ansprechen, um die Nachfragen so gut wie möglich zu beantworten. Lehrpersonen wird hier eine besondere Rolle zugesprochen:

IP: Ich weiß nicht alles von unserer Religion, weil ich bin selbst noch am Lernen, aber wenn ich etwas weiß, tausche ich gerne einmal aus und ich frage

selbst auch sehr gerne nach, so wie ist das bei euch, wieso ist das mit dem Weihwasser so. Ich bin selbst mal in Kirchen gegangen, um zu schauen, wie das ist, einfach mitgemacht, also morgens in den Mittelschulen, da durfte man in die Kirchen gehen zum Beten. Wenn es mich interessiert hat, habe ich die Lehrerin gefragt, ob ich mitkommen darf, um zu schauen, wie es ist. Die waren eh immer voll nett und haben mich auch aufgeklärt, wenn ich Fragen hatte. (V\_A 407)

Auch auf diese Weise wird Schule in den Interviews als ein sozialer Ort beschrieben, an dem religiös-weltanschauliche Vielfalt in besonderem Maße präsent ist. Schule wird als ein Ort der Meinungsbildung und der existenziellen Auseinandersetzung dargestellt, der von den Jugendlichen geschätzt wird. Dabei scheint die Kategorie der Weltreligion als Metakategorie für Vielfalt auf, die sonst in persönlichen Kontakten erfahren wird. Diese Kontakte werden in den Interviews mit den Jugendlichen als durchaus positiv bewertet.

### 4.3 Bewertungen religiöser Vielfalt durch Jugendliche

Wie im vorangegangenen Abschnitt bereits angedeutet, wird religiöse Vielfalt in den Interviews zumeist im Rekurs auf Alltagsweisheiten und praktische Vernunft bewertet. Als Begründungen finden sich die Gleichheit aller Menschen und Kulturen (NÖ\_S), ein Sinn für allzu Menschliches und der Grundsatz des Lebens und Leben-Lassens im Sinne einer reziproken niedrigschwelligen Akzeptanz:

IP: In {Wohnort} jetzt direkt wüsste ich nicht, dass es andere Religionen auch gibt, aber in der Schule gibt es schon ein paar, die nicht zum Religionsunterricht kommen und die wahrscheinlich dann an etwas Anderes glauben. Aber mit denen habe ich eigentlich gar kein Problem. Das nimmt man so hin. Die denken sich das wahrscheinlich von uns auch, dass wir anders sind, darum ist es gescheiter, man akzeptiert das beidseits. (OÖ\_RK 260)

Hinzu tritt ein Verständnis von der Ambivalenz und historischen Gebundenheit von Institutionen, die ebenso für religiöse wie säkulare Organisationen gilt und deren teils anachronistische Ausgestaltung verständlich macht. Hier werden nicht mehr essentialistische Zuschreibungen an Religion als gut oder schlecht verwendet. Vielmehr zeigt das folgende Zitat aus dem Interview mit den Tiroler Burschen, die stark in das religiöse Brauchtum vor Ort eingebunden sind und sich u.a. in der Jungen Gemeinde treffen, in welchem Maß es auf die jeweiligen Praktizierenden ankommt:

I: Jetzt würde mich schon ein bisschen interessieren, wie das bei euch ist, welche Rolle für euch Religion spielt (...) in eurem Leben?

IP: Ja, Kirche und so, aber es ist so eine Sache, weil unser Religionslehrer, der ist auch so ein Mittelding und da ist es auch immer so, es gibt schon Religionen, wo ich ein bisschen auch etwas frage, nicht dass es so ist, aber (...) zum Beispiel mit den Anschlägen in Wien {Schwedenplatz November 2020 durch einen Sympathisanten des terroristischen IS} oder so, ist es schon immer so eine Sache, du kannst zwar nicht alle in einen Topf schmeißen, aber es ist auch einer, der in einer gewissen Religion anerkannt wird, wie sagt man am besten, das blöd dargestellt wird, er kann schon etwas dafür, aber es ist einfach so, du kannst nicht alle so zusammentun, dass die Religion schlecht, die gut und so, also es ist immer so eine Sache. (T\_RK 379-380)

Angesichts dieses individualisierenden Verständnisses von Religion als Teil menschlicher Kultur und gesellschaftlicher Organisation verwundert es nicht, dass in der Sequenz mittels Religion kaum soziale Differenz vollzogen wird. Wenn in diesem Zusammenhang etwa der Verzicht auf Alkohol, Drogen, Glücksspiel als soziale Distinktion auftauchen, so nicht unbedingt nur als religiöse Gebote, sondern mehr noch im Sinne eines disziplinierten Habitus. In diesem Fall liegt diese Einstellung dann sogar auch der Partner\*innenwahl zugrunde: Österreicher\*innen, die keine Muslima sind, werden im Interview mit den muslimischen Burschen aus Oberösterreich, welche die Moschee als Zentrum ihres Freundeskreises sehen, z.B. für eine Beziehung und Heirat durchaus in Erwägung gezogen, solange sie in ihren Augen „diszipliniert“ sind, d.h. nicht so „chaotisch, säuferisch, was auch immer“ (OÖ\_M1 43-440).

Ein exklusivistisches Wahrheitsverständnis wird in den analysierten Interviews fast durchgängig abgelehnt, sie sind weitestgehend von einer grundsätzlichen Wertschätzung anderer Religionen geprägt. Ein eindrückliches Beispiel ist das folgende:

IP: Also, was ich sagen wollte, es ergibt sich einfach nicht, dass ich mit meinen nicht-alevitischen Freunden über die Religion spreche. Wir haben eher andere Gesprächsthemen. Aber das heißt jetzt nicht, dass ich mich für die anderen Religionen nicht interessiere. Im Gegenteil, ich recherchiere immer über andere Religionen, weil für mich ist es so, dass es kein Richtig oder Falsch gibt. Ich finde, jede Religion hat etwas. Voll viele sagen so, meine Religion ist das einzig Wahre. Ich selbst sage nicht, dass meine Religion die einzig wahre ist, weil ich finde, alles hat einen Zusammenhang miteinander,

deswegen recherchiere ich auch immer über Christentum, übers Judentum, über Buddhismus. Erstens, weil es mich auch selbst interessiert und zweitens, weil ich mein Wissen vergrößern will. (V\_A 405)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass religiöse Vielfalt von den im Rahmen dieses Forschungsprojekts interviewten Jugendlichen weitestgehend als eine ambivalente Praxisform gesehen wird, der im Alltag nur selten eine gesonderte Bedeutung zugewiesen wird. Treten die Jugendlichen mit Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen in Kontakt, dann rekurrieren sie meist auf das in Abschnitt 4.1 beschriebene Prinzip einer säkularisierten, kulturalisierten Religionsform. Dies lässt schließlich weiterführende Überlegungen zur Schule als zentraler Ort für Religionskontakte bei Jugendlichen im ländlichen Raum in Österreich zu.

## 5. Weiterführende Überlegungen zum Umgang Jugendlicher mit religiöser Vielfalt im ländlichen Raum

Im nun vorliegenden Artikel setzten wir uns zum Ziel, den empirischen Ort religiöser Vielfalt in den Lebenswelten von Jugendlichen, die in ländlichen Regionen Österreichs leben, zu rekonstruieren. Die Gruppeninterviews versetzten uns in die Lage, die Komplexität der jugendlichen Konstruktionen religiöser Vielfalt herauszuarbeiten. Entgegen der typischen Vorurteile ist hierbei zunächst deutlich geworden, dass religiöse Vielfalt durchaus Teil der Lebenswelt der Jugendlichen ist, auch wenn dies meist erst auf Nachfrage thematisiert wurde. Weiters unterstützen unsere Analysen die Einsicht der aktuellen Forschung zur Jugend im ländlichen Raum, dass die Grenzen zwischen Stadt und Land inzwischen viel fluidier sind, als dies in den öffentlichen Debatten dargestellt wird.<sup>23</sup> Schließlich mag es für die Leser\*innen der Zeitschrift des Österreichischen Religionspädagogischen Forum von besonderem Interesse sein, dass der Schule in den Gruppeninterviews eine besondere Rolle zugeschrieben wurde.

### 5.1 Schule als institutioneller Ort religiöser Vielfalt

Schule wird von den Jugendlichen als einer der zentralen Kontaktorte mit religiöser Vielfalt beschrieben. Im Sinne des eingangs genannten Mehr-Ebenen-Modells religiöser Vielfalt kann somit festgehalten, dass dem institutionellen Kontext Schule auf der Ebene individueller Konstruktionen von religiöser Vielfalt eine besondere Bedeutung zukommt – zum einen als Ort konkreten Religionskontak-

---

23 Vgl. BORN / STEINFÜHRER 2018 [Anm. 6].

tes und zum anderen als Ort der Auseinandersetzung mit den normativen diskursiven Konstruktionen eines religiösen Pluralismus.<sup>24</sup>

Mit Blick auf die aktuellen religionspädagogischen Debatten liegt hier ein durchaus ambivalenter Befund vor:<sup>25</sup> Auf der einen Seite nehmen die Jugendlichen die unterschiedlichen von ihnen besuchten Religionsunterrichte als Orte der Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt wahr. Auf der anderen Seite wird die Teilnahme am Religionsunterricht als einer der zentralen Marker religiöser Differenz thematisiert. Religionsunterricht stellt also gerade im Schulkontext maßgeblich religiöse Vielfalt her.

Interessanterweise waren im Rahmen des vorgestellten Projektes aber kaum Prozesse des Othering zu beobachten.<sup>26</sup> Vielmehr werden die Kontakte mit religiöser Vielfalt von den interviewten Jugendlichen meist als marginal und informationsbasiert wahrgenommen.

## 5.2 Konstruktionen religiöser Vielfalt im ländlichen Raum

KÖGLERS und DAMMAYRS Beobachtung, dass sich die Religiosität von österreichischen Jugendlichen als individualisiert und pluralisiert gestaltet,<sup>27</sup> gilt auch für die Situation der Jugendlichen im ländlichen Raum. Die Phänomene, welche KÖGLER und DAMMAYR zuvor als säkularisierte, kulturalisierte Religionsformen beschrieben, prägen die von den interviewten Jugendlichen vorgenommenen Konstruktionen religiöser Vielfalt durch die interviewten Jugendlichen maßgeblich. Dabei lassen sich – etwa im Anschluss an COLLINS-MAYO / DANDELION und ARWECK / SHIPLEY – interessante Unterschiede zwischen majoritären und minoritären religiösen Traditionen beobachten – sei es in Bezug auf die Bedeutung von religiösen Institutionen oder in Bezug auf den Legitimationsdruck auf die eigene religiöse Identität.<sup>28</sup>

Darüber hinaus bleibt festzuhalten, dass das Deutungsmodell für religiöse Vielfalt bei den Jugendlichen weitestgehend durch ein Common-Sense-Verständnis von Gleichheit der Menschen, des Leben-und-Leben-Lassens und einer historischen Gebundenheit an Institutionen geprägt ist. Die Jugendlichen haben durch-

---

24 Vgl. WILLEMS / REUTER / GERSTER 2016 [Anm. 14].

25 Vgl. ENGLERT u.a. 2012 [Anm. 10]; GARCIA-MAIER, Alfred u.a.: Interreligiöses Begegnungslernen an Schulen. Empirisches Forschungsprojekt zum Interreligiösen Begegnungstag an einem Wiener Gymnasium, in: KROBATH, Thomas (Hg.): Miteinander !, Religionsunterricht in Kooperation, Wien: LIT im Druck.

26 Anders als bei KONZ, Britta: Interkulturelle Theologie als herausfordernde Ressource im Religionsunterricht, in: KONZ, Britta / ORTMANN, Bernhard / WETZ, Christian (Hg.): Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet, Leiden: Brill 2020, 207–228 (= Studies in theology and religion, Bd. 26).

27 Vgl. KÖGLER / DAMMAYR, 2015 [Anm. 9].

28 Vgl. COLLINS-MAYO / DANDELION 2010 [Anm. 17] und ARWECK / SHIPLEY 2019 [Anm. 17].

aus ein Verständnis von der Transformation von Religion in den letzten Jahrzehnten, von der intrareligiösen Diversität und sie nutzen den Spielraum, dass viele religiöse Vorschriften und Praktiken nicht mehr eingefordert werden, sondern einen vorrangigen Ort im Privaten gefunden haben, wo sie je nach individuellem Bedürfnis ausgeübt werden.

Als finale Schlussfolgerung dieser Auswertung lässt sich somit formulieren, dass die traditionale bzw. institutionennahe Verortung und die hochgradig individualisierte Religiosität auch in ländlichen Gebieten bei Jugendlichen keine Gegensätze darstellen, sondern als Pole eines Kontinuums gesehen werden. Dabei sind die vorherrschenden Referenzpunkte der Jugendlichen eine säkulare, plurale Gesellschaft, ein Verständnis von religiösen Organisationen als historisch kontingente und von der Moralität der jeweiligen Personen abhängige Gebilde sowie eine allgemeine Menschenrechtsethik. Im Allgemeinen ist ihre Wahrnehmung der Widersprüche und Ambivalenzen von Religionsausübungen durchaus differenziert und ihre Haltung gegenüber religiöser Pluralität grundsätzlich wertschätzend und vage interessiert.

Ausgehend von diesen Ergebnissen stellt sich in Bezug auf den Schulkontext die Frage, welche Rolle solchen Wahrnehmungen und Verständnissen im Rahmen der aktuellen religionspädagogischen Debatten zukommt.<sup>29</sup> Konkreter ausgedrückt bedeutet dies eine Auseinandersetzung mit den folgenden Fragen: Wie lässt sich das Verhältnis zwischen den lebensweltlichen Konstruktionen religiöser Vielfalt und den Inhalten des Religionsunterrichts charakterisieren? Inwieweit ist Schule auf ihre besondere Rolle im Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet?

---

29

Vgl. KROBATH / LINDNER / PETSCHNIGG 2019; WILLEMS 2011 [Anm. 2], SCHAMBECK 2020 [Anm. 2].

# Zur prägenden Rolle von Religionslehrpersonen in der Erinnerung ehemaliger Schüler\*innen

Teilergebnisse des Oral History-Projekts ‚Religiöse Vielfalt an Wiener Schulen der Zwischenkriegszeit‘

## Die Autor\*innen

HS-Prof. Dr. Karsten Lehmann, Hochschulprofessor für ‚Interreligiosität‘ an der KPH - Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems sowie Leiter des SIR – Spezialforschungsbereichs ‚Interreligiosität‘ ebendort.

HS-Prof. Dr. Karsten Lehmann  
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems  
Spezialforschungsbereichs ‚Interreligiosität‘  
Mayerweckstraße 1  
A-1210 Wien,  
e-mail: karsten.lehmann@kphvie.ac.at



Alexandra Katzian, MA, Dissertantin an der Universität Salzburg am Zentrum Theologie Interkulturell und Studium der Religionen, Projektmanagerin LEADER Region Südliches Waldviertel-Nibelungengau.

Alexandra Katzian, MA  
Paris Lodron Universität Salzburg  
Universitätsplatz 1  
A-5020 Salzburg  
e-mail: alexandra.katzian@kphvie.ac.at



# Zur prägenden Rolle von Religionslehrpersonen in der Erinnerung ehemaliger Schüler\*innen

Teilergebnisse des Oral History-Projekts ‚Religiöse Vielfalt an Wiener Schulen der Zwischenkriegszeit‘

## Abstract

Der Beitrag nimmt eine bislang kaum berücksichtigte Dimension der – im Anschluss an John Hattie – immer wieder diskutierten Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Interaktion in den Blick. Auf der Basis von insgesamt 24 ausführlichen Oral-History-Interviews fokussiert er auf die *longue durée* der Erinnerungen an (Religions-)Lehrpersonen. Er analysiert, wie sich Zeitzeug\*innen, die in der Zwischenkriegszeit Wiener Schulen besucht haben, in der Gegenwart an ihre damaligen Lehrer\*innen erinnern. Die Analysen zeigen zum einen, dass Lehrpersonen, die grundsätzlich positiv erinnert werden, auch Jahrzehnte nach dem Schulbesuch durchaus als Persönlichkeiten präsent sein können. Als negativ charakterisierte Lehrer\*innen werden in the long run dagegen nur sehr selten erinnert. Vergleichbares gilt für die konkreten Unterrichtsinhalte. Auch in den Erinnerungen an ein klar umrissenes Fach wie den Religionsunterricht verweisen die Zeitzeug\*innen in den Interviews kaum auf konkrete fachliche Inhalte.

## Schlagworte

Lehrpersonen – Schule – Österreich – Wien – Zwischenkriegszeit – Erinnerungen – Oral History

# On the formative role of religious education teachers in the memories of former pupils

Partial results of the oral history project 'Religiöse Vielfalt an Wiener Schulen der Zwischenkriegszeit'

## Abstract

The article looks at a dimension of the teacher-student interaction that has repeatedly been discussed in the wake of John Hattie. Based on a total of 24 detailed oral history interviews, it focuses on the *longue durée* of memories of (religion) teachers. The article analyses how contemporary witnesses, who attended Viennese schools in the interwar period, remember their teachers in the present. The analyses show on the one hand that teachers who were generally remembered positively can still be present as personalities decades after their pupils attended school. Teachers characterized as negative, on the other hand, are very rarely remembered in the long run. The same applies to the concrete content of lessons. Even in their memories of a clearly defined subject such as religious education, the eyewitnesses in the interviews hardly ever refer to concrete subject content.

## Keywords

teacher – school – Austria – Vienna – interwar period – recognitions – oral history

## 1. Einleitung

Die inzwischen als klassisch zu bezeichnende ‚Hattie-Studie‘ rückte die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Interaktion in den frühen 2000er Jahren erneut in das Zentrum bildungswissenschaftlicher Forschung.<sup>1</sup> Auf der Basis unterschiedlicher statistischer Surveys arbeiteten Hattie und seine Kolleg\*innen eindrucksvoll die Bedeutung von Lehrpersonen für den Unterricht heraus. Aufgrund des von ihnen gewählten Forschungsdesigns fokussieren die Ergebnisse der Meta-Studie auf vergleichsweise rezente Einschätzungen der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Interaktion. Langfristige Einschätzungen dieser Formen der Interaktion werden in den Debatten im Gefolge der Hattie-Studie dagegen bis in die Gegenwart kaum berücksichtigt.<sup>2</sup>

Genau an diesem Punkt setzt der folgende Aufsatz ein, indem er sich mit aktuellen Erinnerungen an Lehrpersonen und Religion in der Zwischenkriegszeit auseinandersetzt. Die dazu herangezogenen Daten stammen aus einem *Oral-History*-Projekt, das an der KPH Wien/Krems unter dem Titel ‚Religiöse Vielfalt an Wiener Schulen der Zwischenkriegszeit (ZwieKrie)‘ durchgeführt wurde. Diese Daten wurden anhand von Interviews mit 24 Zeitzeug\*innen erhoben, die in den 1920er und 1930er Jahren Wiener Schulen besuchten. Auf dieser Datenbasis wollten wir u.a. der Frage nachgehen, wie Religionsunterricht und Schule bzw. wie Klassenkolleg\*innen und deren Religion oder Weltanschauung erinnert und rekonstruiert werden.

In diesem Sinne wird der nun vorliegende Artikel mit Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Forschung sowie einer theoretischen Rahmung beginnen (2). Daran anschließend wird der methodische Aufbau der Studie kurz erläutert (3). Der vierte Abschnitt des Artikels beschäftigt sich mit der Rekonstruktion von Erinnerungen an Lehrpersonen (4). Der Artikel schließt mit weiterführenden Bemerkungen für die Religionspädagogik (5).

---

1 Die Autorin und der Autor bedanken sich bei allen Kolleg\*innen, die an der Durchführung dieses Forschungsprojekts maßgeblich beteiligt waren – insbesondere bei Dr.<sup>in</sup> Edith Petschnigg und Gernot Galib Stanfel sowie bei den Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats. Das Projekt wurde aus Mitteln des Zukunftsfonds der Republik Österreich, der Kulturabteilung der Stadt Wien (MA 7) sowie der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems gefördert.

Vgl. HATTIE, John: *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London / New York: Routledge 2009; HATTIE, John / ZIERER, Klaus: *Visible Learning Insights*, London / New York: Routledge 2019.

2 Vgl. LOTZ, Miriam / LIPOWSKY, Frank: Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion, in: MEHLHORN, Gerlinde / SCHÖPPE, Karola / SCHULZ, Frank (Hg.): *Begabungen entwickeln und Kreativität fördern*, München: kopaed 2015, 97–136.

## 2. Theoretische Vorbemerkungen

Im Anschluss an ein einfaches, heuristisches Mehr-Ebenen-Modell von Religion werden im Weiteren die Mikro-Ebene individueller Religiosität, die Meso-Ebene von Organisationen und Bewegungen sowie die Makro-Ebene von Diskursen analytisch unterschieden.<sup>3</sup> Alle drei Ebenen werden als vielfältig und dynamisch miteinander verwoben aufgefasst. So wird etwa hervorgehoben, dass individuelle Religiosität und die Zugehörigkeit zu Organisationen stark von der politischen und gesellschaftlichen Landschaft beeinflusst werden – und *vice versa*. Außerdem lassen sich mithilfe dieses Modells die Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen der sozio-kulturellen Herstellung von Religion rekonstruieren.

Diese allgemeine Hermeneutik liefert einen Referenzpunkt für die folgenden theoretischen Vorbemerkungen. In den beiden nächsten Abschnitten wird zuerst darauf eingegangen, wie der Einfluss von Lehrpersonen auf junge Menschen in der aktuellen Forschung ge-griffen wird. Darauf folgen eine kurze Darstellung der Veränderung der Schullandschaft in der Zwischenkriegszeit sowie Anmerkungen zur religiösen Vielfalt dieser Zeit – besonders in Wien.

### 2.1 (Religions-)Lehrpersonen prägen junge Menschen

Wie eingangs im Rekurs auf die ‚Hattie-Studie‘ bereits angedeutet, besteht inzwischen weitgehender Konsens darüber, dass die Persönlichkeit von Lehrpersonen eine tragende Rolle im Leben von Schüler\*innen und jungen Menschen spielen kann. Neben persönlichen Eigenschaften wie Kreativität und Kommunikationsfähigkeit wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Lehrer\*innen Lehrerin hohe fachliche Kompetenz und Soft Skills mitbringen sollten. Letztlich hebt die Studie hervor, dass die Lehrperson einen nachdrücklichen Einfluss auf die Leistung von Schüler\*innen ausübe – eine Beobachtung, die in den vergangenen Jahren u.a. von Miriam Lotz und Frank Lipowsky bestätigt wurde.

Dies scheint erstaunlicherweise in besonderem Maße für den Religionsunterricht zu gelten – zumindest auf der konzeptionellen Ebene professioneller Reflexion. Rudolf Englert argumentiert in seinem Beitrag zum Religionsunterricht durchaus mit Hattie vergleichbar, wenn er betont, dass zwischen (Religions-)Lehrpersonen und Schüler\*innen eine enge Partnerschaft entstehen sollte, in der die eigenen

---

3 Vgl. LEHMANN, Karsten / JÖDICKE, Ansgar (Hg.): Einheit und Differenz in der Religionswissenschaft. Standortbestimmungen mit Hilfe eines Mehr-Ebenen-Modells von Religion, Würzburg: Ergon-Verlag 2016 (= Diskurs Religion 10); LEHMANN, Karsten: Religiöse Vielfalt an Wiener Schulen der Zwischenkriegszeit. Begleitheft zur ZwiEKrie Ausstellung, Wien: KPH-Publikationen 2021; LEHMANN, Karsten / KOCH, Anne: Einführung: Die Erzeugung religiös-weltanschaulicher Vielfalt, in: Pädagogische Horizonte 4 (2020) 1–11.

Erfahrungen und Ansichten beider Gruppen eingebracht und ausgetauscht werden.<sup>4</sup> Außerdem weisen Iris Bosold und Peter Kliemann darauf hin, dass für Religionspädagog\*innen noch weitere Anforderungen hinzukommen:

So wird der Religionslehrer etwa von Vertretern der Evangelischen Unterweisung als Zeuge und Missionar, von Vertretern des Hermeneutischen Religionsunterrichts als theologischer Fachmann, von Vertretern des problemorientierten und sozial-therapeutischen Religionsunterrichts als engagierter Zeitgenosse, Anwalt oder gar Therapeut der Schülerinnen und Schüler, in der Symboldidaktik schließlich als Regisseur, Mitspieler, Berater von Lernarrangements, ja sogar als religiöses Symbol beschrieben.<sup>5</sup>

Einerseits sind Bosold / Kliemann somit der Auffassung, dass Religionslehrer\*innen vermehrt mit grundsätzlichen Fragen zu ihrem Fach konfrontiert werden. Andererseits können sie ihrer Meinung nach eine tragende Rolle in der Entwicklung junger Menschen einnehmen – wobei die konkreten professionellen Anforderungen spannenderweise ganz unterschiedlich formuliert werden. Unabhängig von dieser Differenzierung fügen Bosold / Kliemann weiters zwei grundlegende Bedingungen für das Gelingen von Religionsunterricht hinzu: Erstens müsse der Unterricht als solcher erkennbar sein und zweitens sei die Lehrperson der entscheidende Faktor. Die Lehrperson müsse die gewählte Berufsrolle überzeugend vermitteln:

Dabei arrangieren sich Schülerinnen und Schüler durchaus mit sehr unterschiedlichen theologischen Positionen und unterschiedlichen Unterrichtsstilen, aber sie spüren auch genau, ob die Person der Religionslehrerin oder des Religionslehrers ihnen in sich stimmig erscheint. Allgemein erwünscht sind kommunikative, freundliche, den Jugendlichen zugewandte, aber auch fachkompetente Lehrerpersönlichkeiten.<sup>6</sup>

Mit Blick auf die Zwischenkriegszeit wird an diesem Punkt die Frage bedeutsam, welche Rolle dem schulischen Kontext in diesem Zusammenhang zukommt. Der Einfluss politischer Kontextbedingungen wird gerade in der historischen Forschung immer wieder hervorgehoben.

---

4 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Die Vorstellung von einem guten Religionslehrer wandelt sich, in: Theologisch-praktische Quartalschrift 163 (2015) 290–300.

5 BOSOLD, Iris / KLIEMANN, Peter (Hg.): Ach, Sie unterrichten Religion? Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart / München: Calwer<sup>3</sup>2012, 104–105.

6 EBD., 105.

## 2.2 Veränderung des schulischen Kontexts

Heutzutage ist der Religionsunterricht in Österreich konfessionell gebunden und die Verantwortung für diesen wird zwischen den gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaften und dem Staat aufgeteilt. Den Religionsgemeinschaften obliegt es, den Lehrplan zu erstellen und die Lehrpersonen in geeigneter Weise auszubilden. Dem Staat obliegt die Aufsicht über den Unterricht. Dies findet sich gesetzlich geregelt in §2 Abs 1 RelUG.<sup>7</sup>

Auch in der Zwischenkriegszeit wurde der Religionsunterricht in den Lehrplänen der österreichischen Schulen geregelt und spannenweise in den entsprechenden Gesetzestexten und Verordnungen immer bereits in §1 genannt. Historische Analysen machen deutlich, wie sich die politischen Veränderungen der 1920er und 1930er Jahre auf die formale Stellung von Religion und Religionsunterricht an Wiener Schulen auswirkten – vom formalen Verbot des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Wien durch Otto Glöckel über die Privilegierung des römisch-katholischen Religionsunterrichts während des sog. ‚Ständestaates‘ bzw. des ‚Austrofaschismus‘<sup>8</sup> bis hin zu seiner Infragestellung im Deutschen Reich.<sup>9</sup>

Zur ersten Phase dieses Prozesses veröffentlichte der Politologe Roman Pfefferle im Jahr 2013 eine detaillierte Analyse von Schulbüchern, die in der Zwischenkriegszeit Verwendung fanden. In seinem Buch zeigt Pfefferle, wie sich in den Lehrmaterialien die schulpolitischen Entwicklungen der Zwischenkriegszeit dokumentieren. Dabei verweist er gesondert auf die Schulreform Otto Glöckels, die von vier Leitthemen geprägt war:

- Demokratisierung der Schule und Erziehung zur Demokratie
- Trennung von Staat und Kirche in der Schule
- gemeinsamer achtjähriger Schulbesuch aller Kinder
- Pädagogik und Schule vom Kind und vom Schüler aus<sup>10</sup>

---

7 Vgl. KLUTZ, Philipp: Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Münster / New York: Waxmann 2015; ROTHGANGEL, Martin: Bildung und Religionen, in: LEHMANN, Karsten / REISS, Wolfram (Hg.): Religiöse Vielfalt in Österreich, Baden-Baden: NOMOS-Verlag 2022, 511–530.

8 Diese Begrifflichkeit ist in Österreich noch immer umstritten. Vgl. VOCELKA, Karl: Was versteht man unter Austrofaschismus?, in: DERS.: 99 Fragen zur österreichischen Geschichte, Wien: ueberreuter 2013, 85–86.

9 Vgl. KRAINZ, Ulrich: Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld, Wiesbaden: Springer VS 2014, 53–54; BLASCHKE, Olaf: Die Kirchen und der Nationalsozialismus, Stuttgart: Reclam 2014.

10 Vgl. PFEFFERLE, Roman: Schule. Macht. Politik. Politische Erziehung in österreichischen Schulbüchern der Zwischenkriegszeit, Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag 2013 (= Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag 35).

Ulrich Herrmann führt dies in einem Beitrag über Visionen im Wiener Schulwesen am Beginn der Ersten Republik weiter aus.<sup>11</sup> Herrmann beschreibt, wie eine Vision des ‚neuen Menschen‘ entstand und diese in eine ‚neue Schulbildung‘ übersetzt wurde. Hierin sieht der Autor einen der Auslöser für die Reformpädagogik der damaligen Zeit. Im Gefolge dieser Vision eines ‚neuen Menschen‘ entstand, so Hermann, die Bemühung, das Volk von ‚kaisertreuen Untertanen‘ hin zu ‚selbstbestimmten Staatsbürger\*innen‘ zu wandeln. Es sei dieses Ziel gewesen, das mit der Reformierung des Schulwesens unterstützt werden sollte.

Für die Phase des Austrofaschismus zeichnet die aktuelle Forschung ein völlig anderes Bild. Helmut Seel schreibt in seiner Einführung in die Schulgeschichte Österreichs lakonisch:

Das Schulsystem wurde der ständestaatlichen Gesellschaftsstruktur angepasst. Der elitäre Charakter der Mittelschule wurde betont [...]. Die Obervolksschule wurde als Schule der unteren Gesellschaftsschichten angesehen. Am 1. Mai 1934 wurde das bereits 1933 geheim abgeschlossene Konkordat des Bundesstaates Österreich mit dem ‚Heiligen Stuhl‘ ratifiziert. Vorgesehen wurden u. a. staatliche Zuschüsse für die katholischen Privatschulen, ‚damit die Voraussetzungen für die Entwicklung der öffentlichen katholischen konfessionellen Schulen geschaffen werden‘ (Artikel VI, § 8). [...] Nach dem Anschluss an das Deutsche Reich [...] galten nun grundsätzlich die deutschen Schulgesetze.<sup>12</sup>

Zusammengenommen präsentieren diese aktuellen Forschungsergebnisse das Bild eines sich dynamisch verändernden schulischen Kontexts in den 1920er und 1930er Jahren, der einen starken Einfluss auf das Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Verhältnis ausübt.<sup>13</sup> Dies traf in Wien auf einen hohen Grad an religiöser Pluralität – jedenfalls in Bezug auf die formale religiöse Zugehörigkeit.

### 2.3 Religiöse Pluralität in der Zwischenkriegszeit

In den letzten Jahren hat das wissenschaftliche Interesse an der österreichischen Religionsgeschichte der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts langsam zugenommen. Vor allem Religionswissenschaftler\*innen sowie Alltagshistoriker\*innen haben eine Reihe von neuen Analysen zu den religiösen Entwicklungen die-

---

11 Vgl. HERRMANN, Ulrich: Transitionen und Visionen für das Bildungs- und Schulwesen im Bundesland Wien am Beginn der ersten österreichischen Republik, in: DE VICENTI, Andrea / GRUBE, Norbert / HOFFMANN-OCON, Andreas (Hg.): 1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2020, 251–268.

12 SEEL, Helmut: Einführung in die Schulgeschichte Österreichs, Innsbruck: StudienVerlag 2010 (= Erfolgreich im Lehrberuf 6), 63.

13 Vgl. STRESSLER, Maria: Im Klassenzimmer. Der Wandel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in Österreich, Frankfurt am Main: Peter Lang 2008 (= Historisch-anthropologische Studien 21).

ser Jahrzehnte veröffentlicht. So ließ etwa der Jahrestag der Gründung der Ersten Republik (1918–1933) einen Literaturkorpus entstehen, der u.a. unser Verständnis von Religionen in der Zwischenkriegszeit wesentlich bereichert hat.

Die Debatten um religiöse Vielfalt der Zwischenkriegszeit sind bislang jedoch von unterschiedlichen Biases geprägt.<sup>14</sup> Es gibt zahlreiche Forschungsarbeiten zur Rolle der katholischen Kirche im Ständestaat (1934–1938).<sup>15</sup> Des Weiteren gibt es außerdem vergleichsweise viele Forschungsarbeiten zum Umgang mit Jüdinnen und Juden und den Schicksalen jüdischer Schüler\*innen in der Zwischenkriegszeit – insbesondere in der Zeit nach dem sog. ‚Anschluss‘ an das Deutsche Reich im Jahr 1938.<sup>16</sup> All diese Studien zeigen, wie die verfolgten Personen unterschiedliche Formen ihrer individuellen Religiosität (Mikro-Ebene) praktizierten und im Gefolge der politischen Rahmenbedingungen (Makro-Ebene) aus rassistischen Gründen später verfolgt und teilweise auch getötet wurden:

Die Wiener Judengemeinde brachte bald schon ein sehr ausgedehntes Netz jüdischer Organisationen hervor, die es dem einzelnen gestatteten [...], sich innerhalb eines breiten Spektrums zu irgendeiner jüdischen Identität – von Assimilantentum bis zu Zionismus und jüdischem Nationalismus – zu bekennen. [...] Solchermaßen institutionalisierten die Juden ihre teilweise Isolation und schufen die Foren, in denen sie in dem Wien ihrer Zeit jüdische Identität demonstrierten.<sup>17</sup>

Darüber hinaus zeigen die Statistiken aus der Zwischenkriegszeit deutlich, dass die Wiener Religionslandschaft zu dieser Zeit keineswegs monolithisch war. Offizielle zeitgenössische Erhebungen skizzieren eine von der römisch-katholischen Kirche dominierte Situation (81,4 %) mit einer großen jüdischen Minderheit (10,8 %) und einer beträchtlichen Anzahl von Protestant\*innen (4,8 %) sowie Ein-

- 
- 14 Vgl. HOLZWEBER, Brigitte: Alternative Religiousness and Viennese Modernism through the Lens of the *Wiener Rundschau*, in: HÖDL, Hans Gerald / MATTHES, Astrid / POKORNY, Lukas (Hg.): *Religion in Austria*, Wien: praesens <sup>5</sup>2020, 77–102; LEEB, Rudolf / SCHWEIGHOFER, Astrid (Hg.): *Die Geburt der Moderne aus dem Geist der Religion? Religion, Weltanschauung und Moderne in Wien um 1900*, Wien: Vienna University Press 2020 (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 20); GYIMESI, Júlia: *From Spooks to Symbol-Formation. Early Viennese Psychoanalysis and the Occult*, in: HÖDL, Hans Gerald / POKORNY, Lukas (Hg.): *Religion in Austria*, Wien: praesens <sup>3</sup>2016, 41–68.
- 15 Vgl.: BELLER, Steven: *Was nicht im Baedeker steht. Juden und andere Österreicher im Wien der Zwischenkriegszeit*, Wien: Picus 2009 (= Wiener Vorlesungen im Rathaus); BETZ, Susanne Helene: *Wiener Judentum und Wiener Sport in der Zwischenkriegszeit. Fakten und Zahlen*, in: HACHLEITNER, Bernhard / MARSCHIK, Matthias und SPITALER, Georg (Hg.): *Sportfunktionäre und jüdische Differenz. Zwischen Anerkennung und Antisemitismus*, Berlin / Boston: DeGruyter 2019, 47–70.
- 16 Vgl. etwa die Geschichte der sog. ‚Judenklassen‘: SPEVAK, Stefan: *Schule und Antisemitismus 1933 bis 1938. Erkenntnisse aus den Akten des Wiener Stadtschulrats*, in: ENDERLE-BURCEL, Gertrude / REITER-ZATLOUKAL, Ilse (Hg.): *Antisemitismus in Österreich. 1933–1938*, Wien / Köln / Weimar: Böhlau Verlag 2018, 587–619; GÖLLNER, Renate: *Schule und Verbrechen. Die Vertreibung jüdischer Schülerinnen und Schüler von Wiens Mittelschulen*, Frankfurt am Main / Berlin / Bern: Peter Lang 2009.
- 17 BOTZ, Gerhard (Hg.): *Eine zerstörte Kultur. Jüdisches Leben und Antisemitismus im Wien seit dem 19. Jahrhundert*, Wien: Czernin-Verlag <sup>2</sup>2002.

wohner\*innen ohne formale Religionszugehörigkeit (1,8 %).<sup>18</sup> Es steht zu erwarten, dass diese formale Vielfalt tatsächlich noch sehr viel größer war.

In den letzten Jahren hat die Forschung die vielfältigen Ebenen religiöser Pluralität in der Zwischenkriegszeit in den Blick genommen. Im Einleitungskapitel des Sammelbandes ‚Die Geburt der Moderne aus dem Geist der Religion?‘ stellen Rudolf Leeb und Astrid Schweighofer bspw. die tiefgreifenden Veränderungen in den Jahrzehnten um 1900 und ihre Folgen für die Religion heraus:

Diejenigen, die die Tiefenstrukturen ihrer Zeit [um 1900] ergründen wollten, beschrieben [...] vornehmlich Verlusterfahrungen. Mit Georg Simmel können diese Verlusterfahrungen für drei Bereiche beschrieben werden: 1.) Die Zeitgenossen waren sich nun bewusst, in einer Gesellschaft zu leben, in der ausdifferenzierte Kultursysteme einander ohne eine übergreifende Einheit autonom gegenüberstanden [...]. 2.) Die enge Kopplung von Zeichen und Bedeutungen hatte sich aufgelöst. Stattdessen war in der Gesellschaft ein Pluralismus an Deutungssprachen für die Wirklichkeit entstanden. [...] 3.) Es vollzog sich eine Transformation von der Vorstellung der persönlichen Identität bzw. des Verständnisses vom ‚Ich‘, die ebenfalls als Verlust empfunden wurde.<sup>19</sup>

Einen detaillierten Einblick gibt weiters der jüngst veröffentlichte Sammelband zur religiösen Vielfalt in Österreich, herausgegeben von Karsten Lehmann und Wolfram Reiss.<sup>20</sup> Im Gefolge des soeben genannten Forschungsstrangs zu religiöser Vielfalt in der Zwischenkriegszeit legt er besonderes Augenmerk auf die interne Vielfalt religiöser Traditionen seit 1900. Aus dem ZwiKrie-Projekt wurde außerdem bereits ein Artikel veröffentlicht, der religiöse Vielfalt auf der individuellen Ebene rekonstruiert.<sup>21</sup>

All diese Ausführungen spitzen sich auf die Frage zu, wie die Rolle von Lehrpersonen in der Zwischenkriegszeit unter den Bedingungen sich schnell wandelnder sozio-kultureller Rahmenbedingungen sowie dynamischer Pluralisierungsprozesse erinnert wurde. Welche Bedeutung hatten die grundlegenden Veränderungen im schulischen Kontext und die vielfältigen Formen religiöser Pluralität im Wien der 1920er und 1930er Jahre? Inwieweit wurden Religionslehrer\*innen anders erinnert als andere Lehrer\*innen? Diese Fragen sollen nun durch einen *Oral-History*-Zugang gegriffen und – so weit möglich – beantwortet werden.

---

18 STADT WIEN (Hg.): Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien, Wien: 1937, 11.

19 LEEB / SCHWEIGHOFER 2020 [Anm. 5].

20 Vgl. LEHMANN / REISS 2022 [Anm. 7].

21 Vgl. LEHMANN, Karsten: Individuelle Religiosität in der Zwischenkriegszeit. Zu den Traditionen religiöser Vielfalt in Österreich, in: BIOS 33 (2022) 81–103.

### 3. Methode der *Oral History*

Wie einleitend bereits angedeutet, bestand das den weiteren Ausführungen zugrundeliegende ZwieKrie-Projekt formal zunächst aus über 30 Interviews mit Zeitzeug\*innen, die von 2018 bis 2019 von Dr.<sup>in</sup> Edith Petschnigg im Rahmen ihrer Tätigkeit im Spezialforschungsbereich ‚Interreligiosität‘ (SIR) der KPH Wien/Krems durchgeführt wurden. Aus diesem Datenpool wurden aufgrund ihrer besonderen narrativen Dichte 24 Interviews ausgewählt und analysiert. Sie bilden die Basis der weiteren Überlegungen.

Die Analysen stehen dabei in der Tradition der *Oral History* (‚mündlich überlieferte Geschichte‘).<sup>22</sup> Diese spezifische Forschungstradition hat es sich seit den 1970er und 1980er Jahren zum Ziel gesetzt, traditionellere Formen der Geschichtsschreibung um einen Zugang zu erweitern, der den Fokus auf Geschichte ‚von unten‘ legt. Damit betont die *Oral History* eine Alltagsperspektive, die besonderes Augenmerk auf den sprichwörtlichen ‚Otto Normalverbraucher‘ oder die sprichwörtliche ‚Lieschen Müller‘ legen. So will sie ein besseres Verständnis von Geschichte ermöglichen.

Besondere Bedeutung kommt dabei dem Prozess des Erinnerns zu. Jörn Rüsen und Friedrich Jäger heben hervor, dass die menschliche Erinnerung eine eigene pragmatische Struktur besitze. Der Fokus auf Erinnerung (im Unterschied zu Überlieferung) könne in der neueren Geschichtstheorie somit als Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Erfahrungen dienen und neue Perspektiven auf historische Wirklichkeit eröffnen.<sup>23</sup>

Die Vergangenheit gewinnt den Charakter der Geschichte für die Gegenwart im Schritt zur Zukunft durch die mentale Praxis der historischen Sinnbildung, das Erzählen einer Geschichte. Nicht jedes Erzählen ist schon an sich historisch. Erst wenn das Erzählen die Erfahrungen der Vergangenheit auf eine Weise vergegenwärtigt, die einen sinn- und bedeutungsvollen zeitlichen Zusammenhang mit der Gegenwart erkennbar macht, ist es historisch und erfüllt die spezifische Funktion der Zeitorientierung durch gedeutete Erfahrung der Vergangenheit.<sup>24</sup>

Diese Perspektive wird in den folgenden Analysen für die Rekonstruktion von Kategorien genutzt, welche die Erinnerungen an Lehrpersonen dokumentieren.

---

22 Vgl. ANDRESEN, Knud: Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute. Unter Mitarbeit von Linde Apel und Kirsten Heinsohn, Göttingen: Wallstein Verlag 2015; LEHMANN 2021 [Anm. 3].

23 Vgl. RÜSEN, Jörn / JAEGER, Friedrich: Erinnerungskultur, in: KORTE, Karl-Rudolf / WEIDENFELD, Werner (Hg.): Deutschland-TrendBuch. Fakten und Orientierungen, Opladen: Leske & Budrich 2001, 397–428.

24 RÜSEN / JAEGER 2001 [Anm. 23], 413.

Der methodische Zugang des ZwieKrie-Projekts setzt dies durch die kontrollierte Rekonstruktion der vielfältigen individuellen Erinnerungen der Zeitzeug\*innen um. Dabei kann es nicht um Repräsentativität im Sinne einer quantitativen Erhebung gehen. Die Erinnerungen von Zeitzeug\*innen sind keine ‚objektiven Widergaben‘ von geschichtlichen Ereignissen, sondern ihre persönlichen Deutungen durch das Prisma der Gegenwart.

Die Vielfalt der so erhobenen Erinnerungen lässt sich durch einige Spezifika des Samples verdeutlichen:

- Alle Zeitzeug\*innen wurden zwischen 1918 und 1930 geboren.
- Sie besuchten unterschiedliche Schultypen (neben der Volksschule in der Mehrzahl Hauptschulen oder Gymnasien).
- Diese Schulen waren in 15 (der insgesamt 23) Wiener Stadtbezirken situiert.
- Die Zeitzeug\*innen verorteten sich in unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen.<sup>25</sup>

Die auf diesem Wege erhobenen Daten wurden mittels MAXQDA codiert und in einem weiteren Schritt analysiert. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die Erinnerungen an (Religions-)Lehrpersonen, religiöse Vielfalt und den Religionsunterricht gelegt. Zur weiteren Fokussierung werden im vorliegenden Artikel nun jene Passagen analysiert, in denen Lehrer\*innen besonders detailreich erinnert wurden. Dies geschah besonders in solchen Fällen, in denen sie als nett, lieb oder gütig qualifiziert wurden.

#### 4. Rekonstruktion der Erinnerungen an Lehrpersonen

Erinnerungen verblassen und verändern sich mit der Zeit. In der Analyse der Sequenzen wird deutlich, dass jene Lehrpersonen, die positiv in Erinnerung geblieben sind, oftmals noch namentlich und mit unterschiedlichen Attributen in konkreten Narrationen erinnert wurden. In diesen Fällen sind die Erinnerungen der Zeitzeug\*innen genauso vielfältig wie ihre persönlichen Lebenshintergründe. Zum einen wurden Kleidungsmerkmale, Haare oder Persönlichkeitsattribute erinnert, zum anderen Geschichten aus dem Schulalltag. In diesem Sinne ist es zunächst interessant, die in den Interviews greifbaren qualifizierenden Kategorien genauer zu beschreiben. Darauf aufbauend werden zunächst die allgemei-

---

25 Vgl. LEHMANN 2021 [Anm. 3].

nen Interviewpassagen zu Lehrer\*innen und dann die entsprechenden Passagen zu konkreten Religionslehrpersonen analysiert.

#### 4.1 Qualifizierende Kategorien in den Interviews

Anhand der kodierten Interviewsequenzen lässt sich zunächst festhalten, dass die Kategorie ‚gut‘ im schulischen Kontext insgesamt 47-mal verwendet wurde (wobei das Wort ‚gut‘ 18-mal in Verbindung mit ‚sehr‘ genannt wurde). Die entsprechenden Qualifikationen wurden entweder in Bezug auf die Schulzeit erwähnt oder in Bezug auf einzelne Lehrpersonen. Die Charakterisierung einer Lehrperson als ‚gut‘ ist in Bezug auf männliche Lehrpersonen 3-mal und in Bezug auf weibliche Lehrpersonen 2-mal explizit aufzufinden. Weitgehend parallel dazu wurde das Wort ‚nett‘ mit Blick auf den schulischen Kontext 22-mal und das Wort ‚lieb‘ 34-mal benutzt.

Im Vergleich lässt sich das Wort ‚schlecht‘ in den Interviews lediglich 28-mal auffinden. Es wurde meistens zur Qualifikation der damaligen Zeit oder der politischen Lage angewendet. Im schulischen Kontext wurde das Wort ‚schlecht‘ lediglich 6-mal verwendet, um beispielsweise schlechte Benotungen von Lehrpersonen zu beschreiben. Im Unterschied dazu zeigen die Analysen, dass ‚strenge‘ Lehrpersonen durchaus in Erinnerung bleiben, insofern mit ihnen in den Erinnerungen gewisse Eigenschaften oder Erlebnisse verbunden werden. Das Wort ‚strenge‘ wurde 12-mal in Bezug auf Lehrpersonen angewandt, teilweise auch in Beziehung zur Kategorie ‚korrekt‘, was nahelegt, dass eine strenge Lehrperson nicht automatisch als eine ungerechte Lehrperson in Erinnerung blieb. Schließlich wurde das Wort ‚ungerecht‘ in den Interviews nur 4-mal benutzt, wobei es häufig mit ‚strenge‘ in Verbindung gebracht wurde.

Diese Analyse der Häufigkeiten unterschiedlicher qualifizierender Kategorien legt zunächst nahe, dass positive Erlebnisse eher in Erinnerung bleiben als schlechte, insofern das Wort ‚gut‘ sehr häufig in der Rekonstruktion von Ereignissen verwendet wurde. Außerdem vermittelt dieser erste Analyseschritt einen Eindruck von der allgemeinen numerischen Verteilung solcher Passagen in den Interviews. Einige der entsprechenden Sequenzen werden nun mit Blick auf die Erinnerungen an Lehrpersonen genauer analysiert.

#### 4.2 Erinnerungen an Lehrpersonen im Allgemeinen

Die konkrete Analyse von Interviewsequenzen untermauert zunächst die soeben genannte Beobachtung: Als negativ erinnerte Lehrpersonen fanden in den Inter-

views des ZwieKrie-Projektes nicht nur seltener Erwähnung, sondern die entsprechenden Passagen sind auch weniger dicht als die Passagen zu Lehrer\*innen, die von den Zeitzeug\*innen als ‚gut‘ oder ‚nett‘ charakterisiert wurden.

Als Beispiel kann hier eine Sequenz aus dem Interview mit Kurt Enekel dienen.<sup>26</sup> Enekel erwähnte in seinem Interview einen ‚strengen‘ Lehrer. Dabei charakterisierte Enekel diesen Lehrer als streng aber ‚ideal‘, wobei die Beschreibung der konkreten Lehrperson in dieser Sequenz weitgehend stereotyp blieb.

Wir hatten einen Lehrer, der war sehr streng, aber war ein, für uns, also für mich der ideale Lehrer.<sup>27</sup>

Anders verhält es sich bei den Sequenzen, in denen Lehrer\*innen als ‚nett‘ oder ‚gut‘ beschrieben wurden. Im Vergleich mit der vorangegangenen Sequenz sind hier etwa die Erinnerungen von Albertine Bergmann<sup>28</sup> an ihre Klassenlehrerin, Frau Delalpina, von Interesse:

Meine Lehrerin, also die Klassenlehrerin war die Frau Lehrerin Delapina, die war eine Halbjüdin und naja ich will da politisch nicht viel reinbringen, sie war also rot, wie man sagt. Sie war aber zu allen Kindern gleich, gleich nett und also wir haben bei ihr gut gelernt.<sup>29</sup>

Unter Verwendung der Diktion der 1930er Jahre skizziert Bergmann in dieser Sequenz sozusagen das Soziogramm einer Lehrperson. Dabei nennt sie, mit einer zeitlichen Distanz von bald 90 Jahren, nicht nur die formale Position der Lehrperson (Klassenlehrerin), sondern auch ihren Name, ihre politische Verortung (‚rot‘) sowie die zeitgenössische Charakterisierung als ‚Halbjüdin‘. Weiters verweist die Zeitzeugin darauf, dass bei Frau Lehrerin Delalpina keine ungleiche Behandlung der Schüler\*innen stattgefunden habe und gut gelernt wurde. All diese Attribute werden von der Zeitzeugin mit der Charakterisierung ‚nett‘ in Verbindung gebracht.

Eine noch detailliertere Beschreibung lieferte Ingeborg Grübel.<sup>30</sup> Sie verwies im Interview auf eine Lehrerin, deren Namen sie zwar nicht mehr erinnerte, deren

---

26 Die Interviewpersonen werden in den Fußnoten jeweils kurz vorgestellt: Kurt Enekel wurde 1923 geboren und katholisch getauft, jedoch evangelisch erzogen. Er besuchte die Volksschule Liebhartsgasse, die Mittelschule Koppstraße und die Berufsschule Mollardgasse.

27 Transkript von Kurt Enekel, IA 16.

28 Albertine Bergmann wurde 1925 geboren. Sie beschrieb sich selbst als evangelisch erzogen und besuchte die Volksschule in der Treustraße, die Brigittenauer Realschule und die Mittelschule am Schüttel.

29 Transkript von Albertine Bergmann, IA 2.

30 Ingeborg Grübel wurde 1928 geboren und beschrieb sich als evangelisch. Sie besuchte die Volksschule Rotenstraße, die Abileschule für den Religionsunterricht und das Gymnasium Maroltingergasse.

soziale Charakteristika ihr aber noch immer präsent waren. Im Mittelpunkt der folgenden Sequenz stehen dabei zum einen die Erinnerungen an die physische Erscheinung der Lehrerin und zum anderen die Frage, ob sie ‚Rohrstaberlpädagogik‘ anwendete oder nicht:

Und jetzt zurück zur Lehrerin. Ich weiß ihren Namen nicht mehr, aber sie war für mich ein bisschen .... nicht her von ihrer Persönlichkeit, sondern von ihrer Figur, von ihrer Erscheinung her, eine bisschen einschüchternde Figur. Aber ich habe keine schlechten Erinnerungen, es war die Zeit, wo man noch von der Rohrstaberlpädagogik gesprochen hat. Also ich glaube, sie hat einen Stab in der Hand gehabt, also ich habe es nie erlebt, dass ich eine auf die Finger bekommen habe, auch von anderen kann ich mich nicht erinnern, aber ich glaube die hat ihn so zum Klopfen auf die Bank benützt.<sup>31</sup>

Natürlich hängen die Formen der Erinnerung auch von der Persönlichkeit der\*des jeweiligen Zeitzeug\*in ab. So verstand sich die Altkatholikin Erika Seda<sup>32</sup> etwa von ihrer Schulzeit als besonders stark geprägt. In der folgenden Sequenz beschreibt sie einen Lehrer, der sie laut ihren Erzählungen stark beeinflusst habe. Der Lehrer wird von der Zeitzeugin Jahrzehnte später noch für sein musikalisches Geschick sowie die Art und Weise gelobt, wie er mit den Kindern umgegangen sei:

mein Volksschullehrer war ein sehr musikalischer Mann. Der war in der Kaasgraben Kirche und war ein wunderbarer Lehrer, der uns, der die Kinder sehr verstanden hat und mit uns auch geistig viel gegeben, musikalisch auch. [...] Er ging dann in Pension in der vierten Klasse und das war sehr unangenehm. Da haben wir dann eine Lehrerin gehabt, [...] so verzopft und [...] wir waren alle sehr unglücklich.<sup>33</sup>

Zusammen mit den vorangegangenen Sequenzen macht auch diese Passage deutlich, wie Lehrer\*innen aus der Zwischenkriegszeit in den 2020er Jahren als Persönlichkeiten erinnert wurden. Die ausgewählten Passagen unterstreichen einerseits die Bedeutung der Lehrer\*innenpersönlichkeit für die Erinnerung an eben diese Personen, andererseits zeigen sie jedoch auch, dass konkrete Inhalt der Schulstunden, die von diesen Lehrpersonen unterrichtet wurden, von den Zeitzeug\*innen kaum erinnert wurden.

---

31 Transkript von Ingeborg Grübel, IA 9.

32 Erika Seda wurde 1923 geboren und beschrieb sich als altkatholisch und sozialdemokratisch erzogen. Sie besuchte die Volksschule in der Pyrkegasse und das Realgymnasium in der Glasergasse.

33 Transkript von Erika Seda; IA 4.

Der letztgenannte Punkt mag mit der Tatsache zusammenhängen, dass Volksschullehrer\*innen auch in der Zwischenkriegszeit weitgehend Universalist\*innen waren und deshalb in der Erinnerung kaum mit konkreten Inhalten verbunden wurden. Tatsächlich werden aber auch bei den Beschreibungen der Religionslehrpersonen – die ein konkretes Fach unterrichteten – kaum konkrete Inhalte erinnert. Vielmehr wurde in den Erinnerungen geradezu die Absenz von Inhalten im Religionsunterricht besonders hervorgehoben.

### 4.3 Erinnerung an Religionslehrpersonen im Speziellen

Als erster Fall einer Erinnerung an eine Religionslehrperson kann hier zunächst nochmals das Interview mit Erika Seda herangezogen werden. Das Interview enthält auch eine Passage, in der die Beziehung der Interviewpartnerin zu ihrem Religionslehrer, dem Geistlichen Rat Nohel, thematisiert wurde. Dieser scheint in der Biographie der Zeitzeugin tatsächlich eine ganz besondere Rolle gespielt zu haben, insofern er Frau Seda später vermählte und auch für ihre politische Karriere maßgebliche Impulse gegeben zu haben scheint – Frau Seda war in den 1970er Jahren SPÖ-Abgeordnete im Nationalrat und Bundesrat. In der folgenden Sequenz betonte sie, wie sehr ihr Religionslehrer ihr Leben beeinflusst habe:

Ja gut, das war für mich dann, da war dann auch die Zäsur im 34er Jahr: Die Mädchen in eine eigene Klasse, getrennte Mädchen und Knaben, und auch der getrennte Religionsunterricht. Und da hatte ich dann das Glück, einen wunderbaren Religionslehrer zu haben. Das war der Geistliche Rat Nohel. Ich weiß nicht, haben Sie, wir haben in der altkatholischen Kirche ein Nohel-Forum, das war ein wunderbarer Mann, und der hat mich, der hat mein Leben sehr beeinflusst.<sup>34</sup>

Diese Sequenz stellt – was den Grad der Detaillierung angeht – im Rahmen der ZwieKrie-Interviews eher eine Ausnahme dar. In der Mehrzahl der Fälle werden vor allem die Religionslehrpersonen erinnert, die von den Zeitzeug\*innen allgemein als ‚gut‘ oder ‚lieb‘ charakterisiert wurden. Dabei blieben die Erinnerungen weitgehend auf das Erscheinungsbild und die allgemeinen Charaktereigenschaften der Lehrer\*innen begrenzt. Maria Simon<sup>35</sup> erinnerte sich in ihrem Interview bspw. an den Namen und das Alter einer ihrer Lehrerinnen sowie das positive Gefühl, das Frau Simon mit dieser Lehrerin verband:

---

34 Transkript von Erika Seda, IA 56.

35 Maria Simon wurde 1918 geboren und war assimiliert-jüdisch erzogen. Sie bezeichnet sich selbst jedoch als unreligiös. Simon besuchte den Kindergarten in der Grüntorgasse, die Volksschule in der Börsegasse und danach das Mädchenrealgymnasium in der Langegasse.

Und ich habe Religionsunterricht gehabt bei einer – mir ist vorgekommen, einer älteren, alten Lehrerin – wahrscheinlich (lacht), war schon 50 oder so was. Sie war nicht wirklich so alt. Sie hat Stella Wolf geheißen. Es war eine sehr, sehr liebe Frau.<sup>36</sup>

An den Lehrstoff aus dem Religionsunterricht erinnerte sich Simon dagegen nicht. Selbst auf direkte Nachfrage verwies sie auf die Inhalte des Unterrichts nur in sehr allgemeinen Formulierungen. Maria Simon erinnerte sich an einzelne Geschichten und Gebete und fügte hinzu, dass sie die Gebete zwar auf Hebräisch aufsagen konnte, aber nicht verstanden habe, was sie bedeuteten:

Ich habe die Erinnerungen, habe ich gesagt, bisschen aus der biblischen Geschichte gelernt, und ein paar Gebete gelernt, und auf Hebräisch aufsagen, ohne zu wissen, was es heißt. Ich meine, es ist nichts, was irgendwie in die Tiefe gegangen wäre.<sup>37</sup>

Vergleichbares zeigt sich auch im Interview mit der oben bereits genannten Zeitzeugin Albertine Bergmann. Mit Ausnahme des Verweises auf die hebräische Sprache liest sich deren Beschreibung des Religionslehrers weitgehend parallel zu jener von Simon:

Der Religionslehrer, das war ein junger Mann noch, groß, schlank, kann ich mich erinnern. Also da ist es zugegangen, ich sag' ihnen, wir waren naja Volksschüler und Hauptschüler und Buben und Mädchen, das war ja fürchterlich. Also die ersten zwei Klassen, das weiß ich jetzt schon, da haben wir einen älteren Herrn gehabt, nur Volksschule, mein Gott, was haben wir da gelernt. Ein paar Gebete haben wir gelernt, das Vaterunser haben wir gelernt. Er war sehr nett. Ja wir haben ein Mal in der Woche dort eine Stunde Religion gehabt.<sup>38</sup>

Zusammengenommen zeigen diese Sequenzen somit zum einen, dass Lehrpersonen, die grundsätzlich positiv erinnert werden, auch Jahrzehnte nach dem Schulbesuch durchaus als Persönlichkeiten präsent sein können. Als ‚negativ‘ charakterisierte Lehrer\*innen werden auf lange Sicht gesehen dagegen nur sehr selten erinnert. Dasselbe gilt für die Unterrichtsinhalte. Auch in den Erinnerungen an ein vergleichsweise klar umrissenes Fach wie den Religionsunterricht verwiesen die Zeitzeug\*innen in den Interviews kaum auf konkrete fachliche Inhalte.

---

36 Transkript von Maria Simon, IA 16.

37 Transkript von Maria Simon, IA 271.

38 Transkript von Albertine Bergmann, IA 2.

Dies erlaubt eine ganze Reihe von Anfragen an die einleitend skizzierten akademischen Debatten.

## 5. Abschließende Bemerkungen

In der Tradition der *Oral History* hat sich das Projekt ‚Religiöse Vielfalt an Wiener Schulen der Zwischenkriegszeit‘ zum Ziel gesetzt, Alltagsperspektiven in die historische Arbeit zu integrieren und das Augenmerk dadurch auf ganz konkrete Erinnerungen zu verschieben. Weiters ermöglicht ein Unterfangen wie das ZwieKrie-Projekt die Rekonstruktion von Erinnerungen an weit zurückliegende Ereignisse – in diesem Fall den Kontakt mit (Religions-)Lehrer\*innen während der Zwischenkriegszeit.

In diesem Sinne können die vorangegangenen Überlegungen gleich in mehrfacher Hinsicht zu den aktuellen Debatten um die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Interaktion beitragen und diesen Diskussionen eine historische Dimension hinzufügen:

- Zunächst dokumentieren die hier präsentierten Daten die grundsätzliche Bedeutung religiöser Vielfalt für das Verständnis der konkreten Situation an Wiener Schulen der Zwischenkriegszeit. Sie machen (erneut) deutlich, dass Wiener Lehrer\*innen bereits in den 1920er und 1930er Jahren mit einem hohen Grad an religiöser Vielfalt konfrontiert waren.
- Dessen Eingedenk machten die Analysen der Interviews mit den Zeitzeug\*innen deutlich, dass Lehrer\*innen tatsächlich durchaus personalisiert erinnert werden. Die Interviews unterstreichen damit die Produktivität der im Gefolge von Hattie<sup>39</sup> angestoßenen Diskussionen um die Bedeutung der Lehrer\*innenpersönlichkeit.
- Tatsächlich heben die vorangegangenen Analysen hervor, dass Lehrpersonen in der Mehrzahl der Fälle weitgehend unabhängig vom jeweiligen schulischen Kontext erinnert werden. Dies fügt Studien wie denen von Roman Pfefferle<sup>40</sup> und Ulrich Hermann<sup>41</sup> den Aspekt der persönlichen Wahrnehmung hinzu.
- Die von Iris Bosold und Peter Kliemann formulierten spezifischen Anforderungen an Religionslehrpersonen<sup>42</sup> lassen sich anhand der im Rahmen des ZwieKrie-Projektes erhobenen Daten dagegen nur bedingt weiter bestärken.

---

39 HATTIE, John 2009 [Anm. 1].

40 PFEFFERLE, Roman 2013 [Anm. 10].

41 HERRMANN, Ulrich 2020 [Anm. 11].

42 BOSOLD, Iris / KLIEMANN, Peter (Hg.) 2012 [Anm. 5].

Zumindest legen die hier analysierten Daten nahe, dass sich die Erinnerungen an Religionslehrer\*innen nicht grundsätzlich von denen an andere Lehrpersonen unterscheiden.

- In jedem Fall wurden Lehrer\*innen in den Erinnerungen der Zeitzeug\*innen nur in seltenen Fällen mit konkreten Inhalten verbunden. Dies gilt für die Volksschullehrer\*innen ebenso wie für die Religionslehrpersonen. In Ausnahmefällen wird ihnen eine explizite biographische Bedeutung zugeschrieben. In der Mehrzahl der Fälle sind es das Erscheinungsbild und die allgemeinen Charaktereigenschaften der Lehrer\*innen, die erinnert werden.

Mit Blick auf das eingangs formulierte Forschungsinteresse zeichnen die hier vorgestellten Analysen somit ein ambivalentes Bild: Sie zeigen zum einen, wie detailliert Lehrpersonen auch nach Jahrzehnten erinnert werden und wie wichtig hierbei die grundsätzliche Einschätzung der jeweiligen Lehrer\*innenpersönlichkeit sein kann. Zum anderen zeigen sie, dass diese Erinnerungen nur in Ausnahmefällen mit konkreten Inhalten verbunden sind. Die Lehrer\*innenpersönlichkeit legt somit eher die Basis für eine allgemeine Lehr- und Lernsituation und ist in der (biographischen) *longue durée* nur bedingt mit konkreten Inhalten verbunden.

Christian Feichtinger

# Wie Religionsgeschichte erzählen?

Religionsdidaktische Anfragen an historische Narrative in österreichischen Ethik-Schulbüchern

## Der Autor

Mag. DDr. Christian Feichtinger, MA MA, Universitätsassistent am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz.

Mag. DDr. Christian Feichtinger, MA MA  
Universität Graz  
Institut für Katechetik und Religionspädagogik  
Heinrichstraße 78 B/II  
A-8010 Graz  
e-mail: [christian.feichtinger@uni-graz.at](mailto:christian.feichtinger@uni-graz.at)



# Wie Religionsgeschichte erzählen?

Religionsdidaktische Anfragen an historische Narrative in österreichischen Ethik-Schulbüchern

## Abstract

Das Thema *Religion(en)* gehört zum Kernbestand des Ethikunterrichts in Österreich; die erste Bezugsdisziplin ist hier die Religionswissenschaft. Die Darstellung von Religionsgeschichte führt dabei zu einem Dilemma: Einerseits verfügen Religionen über tradierte Geschichtserzählungen, andererseits weichen religionshistorische Befunde bisweilen weit von diesen Überlieferungen ab. Ein säkular orientierter Ethikunterricht steht damit vor dem didaktischen Problem, auf welche Quellen Bezug zu nehmen ist. Die vorliegende Analyse der neuen österreichischen Ethik-Schulbücher zeigt, dass für diesen Sachverhalt bislang nur ein unzureichendes Problembewusstsein existiert.

## Schlagworte

Religionendidaktik – Religionsgeschichte – Ethikunterricht – Geschichts-  
didaktik – Schulbuchanalyse

# How to narrate history of religion?

Historical narratives in Austrian textbooks für ethics education: A critical inquiry from a perspective of didactics of religion

## Abstract

Religion and religions are a core topic of ethics education in Austria; with religious studies being the first reference discipline. Here, the presentation of the history of religion leads to a dilemma: Religions have traditional historical narratives, but findings from the history of religion sometimes deviate widely from these traditions. A secularly oriented ethics class is thus faced with the problem of which sources to refer to when discussing religious history. The present analysis of the new Austrian ethics textbooks shows that the awareness of this problem is still insufficient.

## Keywords

didactics of religion(s) – religious history – ethics education – didactics of history – textbook analysis

## 1. Hinführung

Seit dem Schuljahr 2021/22 wird an allen österreichischen Schulen der Sekundarstufe 2 Ethikunterricht als alternatives Pflichtfach zum konfessionellen Religionsunterricht angeboten. Neben philosophisch-ethischen Fragestellungen gehört auch das Thema Religion(en) zum Kernbestand der entsprechenden Lehrpläne.<sup>1</sup> Der Ethikunterricht erweist sich somit auch als religionspädagogisch relevanter Lernort. Konzeptionell geht es im Lehrplan dabei vor allem um eine religionswissenschaftlich fundierte Darstellung von „Glaubensgrundlagen und moralischen Richtlinien“<sup>2</sup> von Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus und Konfuzianismus.

Die didaktische Integration religionswissenschaftlicher Zugänge in den Ethikunterricht ist konzeptionell nicht unproblematisch.<sup>3</sup> Eine für den Ethikunterricht oftmals (etwa von Neef<sup>4</sup>) geforderte sachlich-objektivierende Darstellung der Religionen verfehlt nach Bertram Schmitz die existenzielle und personale Dimension von Religion,<sup>5</sup> weshalb Michael Reuter die Religionsphilosophie als ergänzende Perspektive ins Spiel gebracht hat.<sup>6</sup> Zudem bedeutet die inhaltliche Orientierung des Lehrplans an den sogenannten ‚Weltreligionen‘ eine Fortschreibung dieser religionswissenschaftlich und historisch schwierigen Ordnungskategorie.<sup>7</sup> Aus religionendidaktischer Sicht zeigt sich zudem ein weiteres Problem: Die Darstellung von religionshistorischen Sachverhalten steht in einem Spannungsfeld zwischen religiösen Tradierungen einerseits und geschichtswissenschaftlichen Theorien andererseits.

Im folgenden Beitrag soll diese grundsätzliche Problematik aufgezeigt und anhand einer Durchsicht der in Österreich erhältlichen Schulbücher für den Ethikunterricht der 10. Schulstufe exemplifiziert werden. Da bei Ethikstudierenden nur ein geringes Ausmaß an religionswissenschaftlichen und religionendidakti-

---

1 Vgl. BMBWF: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Jahrgang 2021. 250. Verordnung, in: [https://ris.bk.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGLA\\_2021\\_II\\_250/BGLA\\_2021\\_II\\_250.pdfsig/](https://ris.bk.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGLA_2021_II_250/BGLA_2021_II_250.pdfsig/) [abgerufen am 20.10.2022].

2 EBD.

3 Vgl. FEICHTINGER, Christian: Religionenlernen im Ethikunterricht. Ein Versuch aus der Perspektive einer angewandten Religionswissenschaft, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 22 (2014) 143–151.

4 Vgl. etwa NEEF, Katharina: Religion als Herausforderung des Wertneutralitätsgebots im Ethikunterricht, in: KIM, Minkyung / GUTMANN, Tobias / FRIEDRICH, Jan / NEEF, Katharina (Hg.): Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität, Opladen / Berlin / Toronto: Budrich 2021, 125–146.

5 Vgl. SCHMITZ, Bertram: Was kann und sollte die Religionswissenschaft in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Fächer ‚Religion‘ und ‚Ethik‘ leisten?, in: SCHRÖDER, Bernd / EMMELMANN, Moritz (Hg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 71–81.

6 Vgl. REUTER, Michael: Didaktik des Religiösen im Ethikunterricht, Berlin: Logos 2014.

7 Vgl. KOCH, Anne: Dringender Nachholbedarf. Der Anachronismus ‚Weltreligionen‘ in der Didaktik religiösen Pluralismus, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29/1 (2021) 275–291.

schen Kenntnissen vorauszusetzen ist,<sup>8</sup> kommt den Schulbüchern hier eine besondere Verantwortung für den Unterrichtsprozess zu. Aus dem Aufweis eines weitgehend fehlenden Problembewusstseins für Religionsgeschichte in den Schulbüchern sollen abschließend didaktische Schlussfolgerungen gezogen werden, die auch für den konfessionellen Religionsunterricht relevant sind.

## 2. Religionsgeschichte als Frage der Religionswissenschaft

In einer klassischen Differenzierung des Fachs wird zwischen einer systematischen und einer historischen Religionswissenschaft (Religionsgeschichte) unterschieden, wobei auch die systematische Religionswissenschaft auf historische Erkenntnisse angewiesen ist.<sup>9</sup> Die Genese der Religionswissenschaft selbst ist untrennbar mit der ‚Entdeckung‘ von ‚Geschichte‘ im 19. Jahrhundert verbunden: War man bis dahin von zeitlosen Prinzipien ausgegangen, die sich unterschiedlich manifestieren, unterwarf das neue Denken des 19. Jahrhunderts alles – eben auch die Religion – der Idee von Gewordensein und Wandelbarkeit. Ging der Historismus des 19. Jahrhunderts noch davon aus, das Gewesene ließe sich objektiv so darstellen, wie es sich tatsächlich ereignet hatte, so kam später die historische und kontextuelle Gebundenheit der Geschichtswissenschaft selbst in den Blick: Dies gipfelte in der These Hayden Whites, dass sich faktisch kein Unterschied zwischen fiktionalen und historischen Narrativen ausmachen ließe.<sup>10</sup> Zudem stellten postkoloniale Theorien den Gültigkeitsanspruch historischer Aussagen in Frage, indem sie diese als spezifisch ‚westlich‘ geprägte Modelle der Welterkenntnis definierten.<sup>11</sup>

Whites Kritik hatte ein stärkeres Bewusstsein für die Vorläufigkeit und Relativität historischer Aussagen sowie für deren grundlegend narrativen Charakter zur Folge. Dennoch ist ihr entgegenzuhalten, dass sich Geschichtswissenschaft grundsätzlich an Überprüfbarkeit orientiert und daher revisionsoffen bleibt; „historische Sinnbildung setzt das Gewesensein des Vergangenen voraus, Fiktionalität nicht“<sup>12</sup>. Die postkoloniale Kritik wiederum eröffnete neue Fragen nach transkulturellen und pluralistischen Ansätzen von Geschichtsschreibung, wengleich, wie Wolfgang Hasberg festhält, „kulturunabhängige Theorien prinzipiell nicht existieren können“<sup>13</sup>. Der ursprüngliche, objektivierende Anspruch der

8 Vgl. NEEF [Anm. 4], 141; SCHMITZ [Anm. 5], 78.

9 Vgl. HOCK, Klaus: Einführung in die Religionswissenschaft, Darmstadt: WBG 2002, 22.

10 Vgl. WHITE, Hayden: Der historische Text als literarisches Kunstwerk, in: CONRAD, Christoph / KESSEL, Martina (Hg.): Geschichte schreiben in der Postmoderne: Beiträge zur aktuellen Diskussion, Stuttgart: Reclam 1994, 123–157.

11 Vgl. kritisch dazu: RIESEBRODT, Martin: Cultus und Heilsversprechen. Eine Theorie der Religionen, München: Beck 2007, 31–36.

12 KIPPENBERG, Hans G. / VON STUCKRAD, Kocku: Einführung in die Religionswissenschaft, München: Beck 2003, 39.

13 HASBERG, Wolfgang: Art. Geschichtsbewusstsein, in: <http://bibelwissenschaft.de/stichwort/100050/> [abgerufen am 30.11.2022].

Geschichtswissenschaften wird aber heute kaum mehr vertreten. Geschichte wie auch Religionsgeschichte sind demnach zu betrachten „als der historisch und kulturell verankerte Versuch, aufgrund von regelgeleiteten und kontrollierten Verfahren plausible und tragfähige Versionen von Wirklichkeit zu entwerfen, die sich dabei immer ihrer Vorläufigkeit bewusst sein müssen“<sup>14</sup>.

Die oben skizzierten Problemlagen sind auch pädagogisch relevant: Roland Bernhard konstatierte noch vor zehn Jahren ein in Schulbüchern weitverbreitetes objektivierendes Geschichtsverständnis.<sup>15</sup> Dies schreibt jedoch die Geschichtsvorstellungen von Schüler\*innen der Sekundarstufe 1 fort: Mit einem Alter von 10 Jahren, so Ulrich Riegel, begreifen Kinder „Geschichte als Folge realer Ereignisse, so dass sie keine unterschiedlichen Deutungen für dasselbe Ereignis akzeptieren“<sup>16</sup>; erst ab 14 Jahren können Jugendliche nachvollziehen, dass „unterschiedliche Deutungen für unterschiedliche Perspektiven auf dasselbe historische Ereignis stehen“<sup>17</sup>. Es gehört daher zu den Bildungsaufgaben der Sekundarstufe 2 (aber auch schon der Sekundarstufe 1), ein Problembewusstsein für historische Darstellungen zu fördern – gerade auch, wenn es die Geschichte der Religionen betrifft. Hier – und dies ist der Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung – treten religionshistorische Rekonstruktionen jedoch in Konkurrenz zu religiös tradierten Geschichtsnarrativen.

### 3. Religionsgeschichte zwischen emischer und etischer Darstellung

Religionshistorische Narrative werden nicht nur geschichts- bzw. religionswissenschaftlich konstruiert, sondern als *historia sacra* auch von den Religionen selbst. Zu *etischen* (von außen betrachteten) religionshistorischen Konstruktionen treten *emische* Narrative, welche die Perspektive der Religionen und ihre Bedeutungen widerspiegeln.<sup>18</sup> Alle großen Religionen verorten und legitimieren sich durch historische Ereignisse; dies gilt etwa für das Verständnis von Geschichte als Heilsgeschichte in Judentum oder Christentum ebenso wie für die historische Verortung der Offenbarung des Koran und des prophetischen

14 LANDWEHR, Achim: Historische Diskursanalyse, Frankfurt / New York: Campus 2008, 171.

15 Vgl. BERNHARD, Roland: Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts, Göttingen: V&R unipress 2013, 39.

16 RIEGEL, Ulrich: Art. Geschichtsvorstellungen, in: <http://bibelwissenschaft.de/stichwort/100052/> [abgerufen am 30.11.2022].

17 EBD.

18 Die Unterscheidung zwischen ‚emisch‘ (*emic*) und ‚etisch‘ (*etic*) wurde 1954 vom Linguisten Kenneth Pike eingeführt, analog zu den Begriffen ‚phonemisch‘ und ‚phonetisch‘: Das Phonem bezeichnet die Bedeutung eines Lautes, die von den Sprechenden selbst gewählt wird; die Phonetik bezeichnet den Klang, wie er von anderen gehört wird. Daraus abgeleitet spricht man idealtypisch von ‚emisch‘, wenn Sachverhalte von einer mit Bedeutung aufgeladenen Innenperspektive beschrieben, und von ‚etisch‘, wenn sie von einer Außenperspektive beschrieben werden, vgl. PIKE, Kenneth L. (Hg.): *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*, Glendale, CA: Summer Institute of Linguistics 1954.

Auftretens Mohammeds im Islam oder für die Selbstlegitimierung unterschiedlicher buddhistischer Schulen: „Religious groups have adopted history to strengthen their identity, justify theological or ritual matters, conceptualise extraordinary beings and events, or exclude theological oppositions and non-believers“<sup>19</sup>.

Historische oder archäologische Forschungsergebnisse treten dabei immer wieder in Konkurrenz zu Aussagen religiöser Geschichtsnarrative. Zwar ist jede religionsgeschichtliche Forschung selbst auf religiöse Quellen angewiesen, jedoch: „The difference is that such scholarship does not follow the *historia sacra* but uses the sacred history as the object of historical and critical enquiry. As a result, scholarship does not confirm the sacred history but instead deconstructs it.“<sup>20</sup> Führt eine solche Dekonstruktion zu einer Relativierung oder gar Revision etablierter religiöser Narrative, so wird Religionswissenschaft, so Jörg Rüpke, zu einem „Störfaktor für die Identität ihrer Gegenstände“<sup>21</sup>. Auch wenn dies nicht das Ziel ist, eignen sich solche historischen Dekonstruktionen auch als Grundlage für einen antireligiösen Aktivismus, indem religiöse Narrative als ‚erfunden‘ oder als ‚Märchen‘ bezeichnet werden, um die Religion selbst zu delegitimieren.<sup>22</sup> Auf diese Weise kommt es zu einem Konflikt zwischen geschichtswissenschaftlichen Zugängen und religiös tradierten Perspektiven, die zudem stets eine wichtige Funktion für Identität und Selbstverständnis in der Gegenwart haben und nicht selten mit Feiertagen oder heiligen Orten verknüpft sind – was die Kritik daran wiederum prekärer macht.

Aus dem bisher Dargelegten ergibt sich nicht eine automatische Privilegierung religionshistorischer Thesen gegenüber religiösen Geschichtsnarrativen im schulischen Unterricht. Für einen an Säkularität orientierten Ethikunterricht mag es zunächst naheliegen, religionswissenschaftliche Narrative religiös tradierten Narrativen vorzuziehen. Zugleich sind diese religiösen Geschichtserzählungen jedoch unverzichtbar, um etwa Feiertage, Motive religiöser Kunst oder religiöse Wirkungsgeschichte zu verstehen: Ein um höchstmögliche historische Plausibilität bemühter Unterricht, der etwa die Exoduserzählung oder die Geburtserzählung Jesu aufgrund ihrer unsicheren historischen Grundlagen auslässt, würde zentrale Motive des Judentums und Christentums ausblenden und das Ziel einer Darstellung der Religionen letztlich verfehlen. Umgekehrt wäre es jedoch ebenso

---

19 OTTO, Bernd-Ch. / RAU, Susanne / RÜPKE, Jörg: Introduction, in: DIES. (Hg.): *History and Religion. Narrating a Religious Past*, Berlin: de Gruyter 2015, 1–26, 2.

20 KRATZ, Reinhard G.: *Historia sacra* and historical criticism in biblical scholarship, in: OTTO, Bernd-Ch. / RAU, Susanne / RÜPKE, Jörg (Hg.): *History and Religion. Narrating a Religious Past*, Berlin: de Gruyter 2015, 407–418, 407.

21 RÜPKE, Jörg: *Historische Religionswissenschaft. Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer 2007, 31.

22 Vgl. KRATZ [Anm. 20], 414.

problematisch, Spannungen zwischen religiöser Tradition und religionswissenschaftlichem Kenntnisstand zu ignorieren und das religiöse Narrativ einfach als historisches Narrativ zu präsentieren.

#### 4. Schulbuchanalyse – Beschreibung des Vorgehens

Historische Darstellungen in Schulbüchern sind stets Erzählungen von einem (vermutlich) ‚Gewesenen‘; daher „ist die Narration das grundlegende Strukturprinzip historischen Denkens, insofern Veränderungen in der Zeit sich ausschließlich erzählend erklären lassen“<sup>23</sup>. Autor\*innen von Schulbüchern müssen daher entscheiden, was sie erzählen, womit ihre Erzählung beginnt oder was davon ausgelassen werden soll. Klassische Schulbuchanalysen befassen sich dabei vor allem mit der sachlichen ‚Korrektheit‘ der präsentierten Inhalte. Die vorliegende Analyse schaut hingegen nicht auf Fragen der Korrektheit der erzählten historischen Narrative, die angesichts unterschiedlicher Theorien auch gar nicht exakt feststellbar wäre. Vielmehr wird dargestellt, wie überhaupt konzeptuell mit der oben skizzierten Problematik von emischer und etischer Geschichtsschreibung umgegangen wird. Es geht darum, was die Herangehensweise an diese Problematik „über die Konstitution von Wissensformen, sozialen Beziehungen oder kulturellen Bedeutungsnetzen aus[sagt]“<sup>24</sup>, darum, wie Schulbücher gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurse repräsentieren und weiterführen. Die Vorgehensweise der Untersuchung folgt dabei den Ansätzen von Horst Koch<sup>25</sup> und Achim Landwehr<sup>26</sup>:

##### Themenwahl/Hypothesen

Das zentrale Thema ist der wissenstheoretische Umgang mit emischen und etischen religiösen Geschichtsnarrativen in den österreichischen Schulbüchern für den Ethikunterricht, wobei sich die 2022 für die 10. Schulstufe neu erschienenen Bände mit Judentum, Christentum und Islam befassen. Als Hypothese wird formuliert, dass ein Problembewusstsein für diese Unterscheidung nur unzureichend vorliegt, weshalb je nach Religion unterschiedliche Modelle des Umgangs mit Religionsgeschichte gewählt werden, ohne dass dies genauer reflektiert oder im Buch offengelegt wird.

---

23 HASBERG [Anm. 13].

24 LANDWEHR [Anm. 14], 105.

25 Vgl. KOCH, Horst: Inhaltsanalyse. Methodische Überlegungen zur Untersuchung von Schulbüchern, in: STEIN, Gerd / SCHALLENBERGER, Horst (Hg.): Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik, Duisburg: Verlag der Sozialwissenschaftlichen Kooperative 1976, 9–20.

26 Vgl. LANDWEHR [Anm. 14].

## Korpusbildung

Ausgewählt werden hierzu alle fünf im Jahr 2022 für die 10. Schulstufe neu erschienenen Ausgaben der österreichischen Schulbuchreihen für den Ethikunterricht. Die Entscheidung für Ethik-Schulbücher begründet sich darin, dass in diesem säkularen Unterricht das Verhältnis von säkularer und religiöser Geschichtserzählung noch einmal prekärer ist als im konfessionellen Religionsunterricht, der eine stärkere Verpflichtung gegenüber der (eigenen) religiösen Tradierung eingeht. Die Schulbücher sind zudem alle neu erschienen, sodass für Folgeausgaben ein Revisionsprozess angeregt werden kann. Die Zahl von fünf Büchern ist klein genug, um alle zu berücksichtigen und keine Auswahl treffen zu müssen. Diese fünf Bücher sind:

1. AUHSER, Ferdinand / FUTTERKNECHT, Veronica / REISS, Wolfram / WURZRÄINER, Robert: Vielfalt (er)leben 2. Ethik, Linz: Trauner 2022.
2. BUCHER, Anton / MAIER, Barbara / MEYSEL, Martina / PALM-THALER, Veronika: Unterwegs. Herausforderungen meistern und Entscheidungen treffen. Ethik AHS 2, Wien: Hölzel 2022.
3. LACINA, Katharina / KITZBERGER, Anita: Ethik 2. Diskurs und Orientierung, Wien: hpt 2022.
4. PLATZER, Georg: Warum? Wege zur Ethik 6, Wien: Westermann 2022.
5. STANGL, Helmut / MÜLLER, Thomas / SPONER, Evelyn / THOMA, Christoph. Praxisbuch Ethik 2. AHS, Linz: Veritas 2022.

Zusätzlich ist im Internet ein Entwurf der Schulbuchreihe *Ethica. beherzt | begründet | handeln* als Vorschau abrufbar, jedoch scheint kein fertiges Buch auf der Verlagsseite oder in der Schulbuchliste auf. Da es sich um keine abgeschlossene Veröffentlichung handelt, wird dieses Buch nicht berücksichtigt.<sup>27</sup>

## Kontextualisierung

Die Bücher sind im selben Jahr neu erschienen, sodass es keine kontextuellen Ungleichzeitigkeiten gibt, was den Zugang zu religionswissenschaftlichen und historischen Quellen anbelangt, Buch (5) basiert jedoch auf einer älteren Version. Sie sind alle auf denselben Lehrplan bezogen. Bedeutsame Unterschiede lassen sich in den Vorstudien der Beteiligten feststellen: Sie sind alle entweder selbst Ethiklehrer\*innen oder an der Ausbildung dieser beteiligt, verfügen jedoch

über unterschiedliche Grundlagenstudien, wobei es sich hier fast ausschließlich um Philosophie oder Religionspädagogik (bzw. die entsprechenden Lehramtsstudien) handelt. Bei den Büchern (3) und (4) sind allein Philosoph\*innen beteiligt, bei den Büchern (1), (2) und (5) zusätzlich auch Autor\*innen mit religionspädagogischem Vorstudium. An Buch (1) haben zudem Personen mit religionswissenschaftlicher Expertise mitgewirkt.

### Vorgehen

Alle fünf Bücher verfügen über eigene Kapitel zum Thema Religion und machen darin historische Aussagen, wobei Buch (1) die Religionen in einem gemeinsamen Kapitel parallel vorstellt, während sie in den anderen vier in drei separaten Kapiteln dargestellt werden. Verglichen werden sollen im Besonderen die Narration des Abraham-Motivs und des Exodus (Judentum), die Frage nach dem ‚historischen Jesus‘ (Christentum) sowie die historische Situierung Mohammeds und des Koran (Islam). Bei all diesen Fragen gibt es Diskrepanzen zwischen religiösen Überlieferungen und gegenwärtigen religionshistorischen Perspektiven: Sowohl bei Abraham als auch beim Exodus wird deren Historizität auf breiter Ebene angezweifelt und (trotz möglichem historischen Kern) größtenteils als legendarisch oder sogar fiktional angesehen.<sup>28</sup> Bei Jesus gibt es Abweichungen etwa mit Blick auf die Geburtserzählung oder biographische Fragen, wenngleich dessen Historizität weitgehend unbestritten ist.<sup>29</sup>

Während es bei diesen Themenfeldern eine lange Forschungs- und Diskurstradition gibt, steht die historisch-kritische Koranforschung sowie die Historisierung der Person Mohammeds noch am Anfang. In vielen etischen Darstellungen wird das traditionelle emische Narrativ weitgehend übernommen;<sup>30</sup> dabei gibt es auch hier Diskrepanzen zu gegenwärtigen religionshistorischen wie auch koranwissenschaftlichen Forschungen: Auch wenn die Existenz Mohammeds mit wenigen Ausnahmen nicht bestritten wird, liegen historisch-kritische Anfragen an die Detailliertheit seiner Biographie sowie an die Genese des koranischen Textkorpus vor.<sup>31</sup>

---

28 Vgl. FREVEL, Christian: Geschichte Israels, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 39–66.

29 Vgl. DURISCH GAUTHIER, Nicole / SUARSANA, Yan: Sich informieren, strukturieren, erzählen. Eine religionsgeschichtliche Perspektive am Beispiel Weihnachten, in: Zeitschrift für Religionskunde 10 (2022) 12–28.

30 Vgl. dazu kritisch OHLIG, Karl-Heinz: Zur Entstehung und Frühgeschichte des Islam, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 57/26–27 (2007) 3–10.

31 Vgl. ROBINSON, Chase F.: History and *Heilsgeschichte* in early Islam. Some observations on prophetic history and biography, in: OTTO, Bernd-Ch. / RAU, Susanne / RÜPKE, Jörg (Hg.): History and Religion. Narrating a Religious Past, Berlin: de Gruyter 2015, 119–150.

Die Schulbücher werden vor diesem Hintergrund anhand folgender Kriterien analysiert: Wird das religiös tradierte Narrativ a) übernommen, wird es b) zwar übernommen, aber in seiner Geltung relativiert (etwa durch Formulierungen wie ‚nach christlichem Glauben/nach christlicher Überlieferung‘) oder c) werden geschichtswissenschaftliche Narrative oder Anfragen referiert und für die Darstellung herangezogen? Weiters: Wird die Grundlage der Darstellung überhaupt ausgewiesen? Daran lässt sich zeigen, ob ein Problembewusstsein für unterschiedliche religiöse Geschichtsnarrative vorliegt und inwiefern dies didaktisch berücksichtigt wird.

## 5. Emische und etische Religionsgeschichte in den Ethikbüchern – eine Analyse

LACINA, Katharina / KITZBERGER, Anita: Ethik 2. Diskurs und Orientierung

Die Darstellung der Religionen beginnt in diesem Buch mit dem Judentum. Zunächst legen die Formulierungen „Abraham-Erzählung“ und „die Figur Abraham“ (100) eine gewisse literarische Relativierung nahe, anschließend wird das alttestamentliche Zeugnis jedoch einfach nacherzählt und durch Jahreszahlen („[c]a. 1800 v. u. Z.“ bei Abraham, „um 1250 v. u. Z.“ (100) beim Exodus) historisch festgeschrieben. Erwähnt werden im selben Kontext auch die historisch verifizierbaren Ereignisse des Exils und der Zerstörung des Herodianischen Tempels. Es kommt auf diese Weise zu einer Gleichsetzung von vorexilischer und nachexilischer Geschichte. Die Tora wird u. a. dadurch beschrieben, dass sie „historische Erzählungen“ (102) beinhalte, ein unklarer Terminus, der nicht weiter definiert wird. Insgesamt wird hier die Frage der Historizität nicht problematisiert, durch die Verankerung in der Zeitleiste sowie die genaue Datierung von Abraham und des Exodus wird das biblische Narrativ jedoch weitgehend als ereignete Geschichte dargestellt.

Anders gestaltet sich die Beschreibung des Christentums; hierbei wird mit Bezug auf den historischen Jesus erklärt wird, dass sich das Wissen über ihn auf „Verkündigungen und historisches Quellenmaterial [stützt], sodass eine Entflechtung nicht eindeutig möglich ist“ (107). Ohne dies weiter zu problematisieren, wird auf derselben Seite die etablierte geschichtswissenschaftliche Annahme präsentiert, Jesu sei „als Sohn eines Zimmermanns in der galiläischen Stadt Nazareth geboren“ worden. Damit weichen hier die Autorinnen, im Unterschied zur Darstellung des Judentums, von der biblischen Überlieferung ab. Diese wird auch in der Formulierung, im „Alter von 12 Jahren soll er im Tempel von Jerusalem aufgetreten sein“ (107) relativiert. Hierbei wird eine stärkere historisch-kri-

tische Orientierung deutlich, die sich vom biblischen Narrativ abhebt und dieses relativiert, was eine Differenzierung der Perspektiven ermöglicht.

Beim Islam wiederum wechseln die Autorinnen zwischen relativierenden und tradierenden Formulierungen: So wird erklärt, der Ursprung des Islam läge „in der göttlichen Offenbarung, die Muhammad, sein Prophet, gegen 610 auf einem Berg in der Nähe Mekkas erhielt“ (112) – eine Übernahme des religiösen Narrativs. Biographische Daten Mohammeds werden dabei mit Jahreszahlen exakt geschichtlich verankert. Andererseits finden sich Relativierungen, bisweilen im selben Absatz: Mohammed „zog sich oft auf den Berg Hira zurück, wo er von einem himmlischen Boten den Auftrag bekam, die göttliche Offenbarung zu vermitteln“ (122), was wiederum einer direkten Übernahme des islamischen Narrativs entspricht, dann heißt es jedoch auf derselben Seite, mit „dem Koran wollte er ein Buch schaffen, das der Schrift der anderen ‚Buchbesitzer‘ gleichwertig war“, was suggeriert, Mohammed habe den Koran selbst verfasst. Die Herkunft des Koran wird letztlich im Unklaren gelassen und nicht weiter historisch-kritisch reflektiert.

BUCHER, Anton A. / MAIER, Barbara / MEYSEL, Martina / PALM-THALER, Veronika:  
Unterwegs. Herausforderungen meistern und Entscheidungen treffen. Ethik AHS 2

Auch in diesem Werk wird die biblische Gestalt Abrahams auf ca. 1800 v. Chr. datiert, wenngleich der relativierende Passus „der Bibel zufolge“ (86) eingefügt wird, obwohl die Bibel selbst diese Form der Datierung nicht kennt. Der Arbeitsauftrag, „zu den damaligen Verhältnissen“ (86) zu recherchieren, wirkt insofern fragwürdig, als hier nicht zwischen erzählter Zeit und historischer Genese des Texts selbst unterschieden wird: Der biblische Text projiziert stets Sachverhalte aus seiner Entstehungszeit auf die erzählte Zeit. Damit wird unklar, was mit „damaligen Verhältnissen“ genau gemeint ist; vielmehr wird der literarische Text dadurch zu Geschichte gemacht. Eine ähnliche Problematik zeigt sich auch in der Formulierung „Abraham unterschied sich von seinen Zeitgenossen“ (87). Unter der Überschrift „Meilensteine in der Geschichte des Volkes Israels“ (88) wird schlicht das Zeugnis des Alten Testaments nacherzählt, was die religiös tradierte Geschichte als historisch ereignete Geschichte präsentiert. Aus religionshistorischer Sicht fragwürdig ist zudem, dass von David und Salomo exakte Regierungszeiten angegeben werden, obwohl für Aussagen über das davidisch-salomonische Königreich und vor allem für entsprechende Datierungen kaum historische oder archäologische Evidenzen vorliegen.<sup>32</sup>

---

32 Vgl. FREVEL [Anm. 28], 135–176.

Im Abschnitt über das Christentum ändert sich wiederum die Herangehensweise, es wird ein Problembewusstsein für religiös tradierte Geschichte sichtbar: So sei Jesus „der Überlieferung nach in Betlehem“ (103) geboren und mit der Aussage über „Jesu Kindheit und Jugend wissen wir nichts historisch Gesichertes“ (103) wird die Frage nach historischer Evidenz religiöser Tradierung aufgeworfen. Auch die Erwähnung der Wunder wird relativierend im Konjunktiv („er habe Blinde sehend gemacht“, 103) formuliert. Im Unterschied zum Umgang mit dem alttestamentlichen Zeugnis wird hier eine historisierende Distanz deutlich.

Beim Islam gibt es erneut eine gewisse Unklarheit des Zugangs. Biographische Daten zu Mohammed werden unmittelbar aus der muslimischen Tradition übernommen, ohne – im Unterschied zur Darstellung Jesu – die Frage nach Historizität oder Quellen überhaupt zu stellen (125). Auch das religiöse Offenbarungsnarrativ wird übernommen: „In Medina schrieb Mohammed auf, was ihm der Erzengel Gabriel diktierte. Daraus entstand der Koran.“ (126) An anderer Stelle wird jedoch die Offenbarung durch den Engel durch einen Konjunktiv etwas relativiert, am Berg Hira „habe er in einer Nacht folgendes erlebt“ (126). Insgesamt wird aber kein historisches Problembewusstsein für die Biographie Mohammeds oder die Genese des koranischen Textkorpus sichtbar. Aus historischer Sicht besonders fragwürdig erscheint zudem die Aufgabenstellung, „drei Zeitleisten zur Veranschaulichung der Leben von Mohammed, Jesus [...] und Abraham“ (126) zu erstellen. Hier verschwimmen historische und legendarisch-mythische Dimensionen vollständig.

STANGL, Helmut / MÜLLER, Thomas / SPONER, Evelyn / THOMA, Christoph: Praxisbuch Ethik 2. AHS

Der historische Abschnitt zum Judentum wird in diesem Buch mit dem expliziten Hinweis eröffnet, „die Geschichte des jüdischen Volkes ist wichtig“ (97). In einer Aufgabenstellung sollen die Schüler\*innen zu entscheidenden Abschnitten der jüdischen Geschichte Informationen einholen: Dabei werden biblisch tradierte (Erzeltern, Exodus) und zeitgenössische Ereignisse (Zionistische Bewegung, Shoa) linear angeordnet. Zeitraum und Ereignisse sollen selbst erarbeitet und eingetragen werden; ob dies biblisch oder geschichtswissenschaftlich grundgelegt sein soll und wie mit differierenden Angaben im Internet umgegangen werden soll, wird nicht weiter problematisiert. Der Exodus wird in der Folge als „zentraler Bestandteil der jüdischen Geschichte“ (97) bezeichnet und mit der Regierungszeit von Pharao Ramses II. verbunden. Dadurch wird eine relativ genaue zeitliche Verankerung des Exodus vorgenommen, die weder biblisch noch histo-

risch (!) begründbar ist.<sup>33</sup> Anschließend wird erklärt, die Israeliten hätten zwei Königreiche gegründet (99): Hier verlassen die Autor\*innen plötzlich die Darstellung der Bibel und bilden die historisch durchaus plausible These ab, Israel und Juda wären von Anfang an getrennt gewesen. Ob dies eine Verkürzung, ein Versehen oder ein Wechsel der Referenz von biblisch auf historisch ist, bleibt dabei aufgrund der didaktischen Uneindeutigkeit unklar.

Wiederum wandelt sich im Abschnitt über das Christentum der wissenschaftliche Zugang: Es gibt eine eigene Aufgabenstellung zur Historizität Jesu, wobei kritische Fragen angeführt werden: „Wer ist der Jesus der Geschichte? Hat er tatsächlich gelebt? Wenn ja, wie hat er gelebt? Konnte er tatsächlich Wunder vollbringen? Ist er auferstanden?“ (100) Auf der Folgeseite findet dann eine Differenzierung von religiösen und nicht religiösen Quellen für das Leben Jesu statt, ein Zugang, der sonst weder beim Judentum noch beim Islam gewählt wird.

Die religiös tradierte Biographie Mohammeds wird wiederum als historischer Bericht mit exakten Jahreszahlen präsentiert (105), auch die Aussagen über die Offenbarung des Koran folgen dem islamischen Narrativ; die Schahada „hat der Engel Gabriel Mohammed offenbart“ (107). Überlegungen zu Quellen oder Genese des Koran werden nicht angestellt, jedoch bemerkt, dass eine wissenschaftliche/textkritische Lektüre des Koran für viele muslimische Gelehrte verpönt ist bzw. als Gotteslästerung erachtet wird (106). Auch in der Zusammenfassung des Religionskapitels am Ende wird allein Jesus historisch problematisiert, die alttestamentlichen und koranischen Narrative werden übernommen (108).

### PLATZER, Georg: Warum? Wege zur Ethik 6

In diesem Buch werden historische Aussagen über Religionen fast ausschließlich in Bezug auf religiöse Feiertage gemacht. Bei der Beschreibung des Pesachfests wird die Exoduserzählung als geschichtliches Ereignis dargestellt, ohne Verweis auf das biblische Buch Exodus als Quellentext – selbst die vierzigjährige Wüstenwanderung wird ohne Einschränkung referiert (74). Bei der Beschreibung des Chanukafests wird das zugrundeliegende Ölwunder mit dem Passus „der Überlieferung nach“ (75) jedoch relativiert.

Diskussionen oder Quellenfragen zum historischen Jesus finden sich hier nicht, auch über Betlehem als Geburtsort Jesu „besteht weitgehend Einigkeit“ (77) – ein Befund, der ganz konträr etwa zu jenem in Buch (1) ausfällt. Auferstehung

33

Der Name des Pharaos wird im Buch Exodus nicht erwähnt, während fünf andere Pharaonen sehr wohl in der Bibel namentlich genannt werden. Eine Identifikation mit Ramses II. bleibt historisch daher spekulativ.

und Himmelfahrt werden hingegen als „Geschichte“ (77) im Sinne einer Erzählung bezeichnet und durch entsprechende Formulierungen weitgehend relativiert.

In Bezug auf Mohammed findet ebenso keinerlei Problematisierung statt, das muslimische Narrativ wird als historisch präsentiert, Mohammed vorgestellt als Mann, „dem sich vor über 1400 Jahren ein Engel offenbarte“ (78). Auch hier findet sich keine historisch-kritische oder intertextuelle Reflexion der Genese des Koran.

AUHSER, Ferdinand / FUTTERKNECHT, Veronica / REISS, Wolfram / WURZRÄINER, Robert: Vielfalt (er)leben 2. Ethik.

Dieses Buch wurde aus einer explizit religionswissenschaftlichen Perspektive verfasst. Bemerkenswert: Hier verschwindet die Dimension des Geschichtlichen weitgehend zugunsten eines am Präsens orientierten Blicks auf die Religionen. Im Unterschied zu den anderen vier Büchern werden Judentum, Christentum und Islam nicht in getrennten Abschnitten, sondern ineinander verschränkt vorgestellt, indem sie anhand vergleichbarer Parameter (Gott, Offenbarungsschriften, Eschatologie ...) parallelisiert werden. Dies erlaubt im Buch eine Differenzierung aus vermittelndem Text und der Darstellung religiöser Perspektiven.

Im Haupttext des Buches findet keine religiös konnotierte Stellungnahme statt; die jeweiligen Vergleichspassagen in eigens ausgewiesenen Spalten erlauben es dann, die religiöse Position als ebendiese auszuweisen, ohne dass damit ein Anspruch auf Richtigkeit der Aussage gestellt wird. Noch bemerkenswerter in diesem Buch ist jedoch: Auf Datierungen, der wohl stärksten historischen Symbolisierung von Aussagen, wird fast vollständig verzichtet: Die einzigen Jahreszahlen, die im gesamten Religionskapitel genannt werden, finden sich mit 587–538 v. Chr. bei den Hinweisen zum Babylonischen Exil, das gut religionswissenschaftlich, aber keineswegs den religiösen Überlieferungen folgend, als Geburtsstunde des Monotheismus vorgestellt wird, (150) sowie in einem Zitat von Regina Polak, das die Festschreibung der christlichen Trinitätslehre im Jahr 381 n. Chr. ansetzt (153).<sup>34</sup> Weitere Historisierungen werden nicht vorgenommen, man erhält keinerlei Informationen darüber, in welcher Zeit etwa Jesus oder Mohammed gelebt haben könnten. Selbst ein konkret genanntes Ereignis wie der Vertrag von Medina kommt ohne Jahreszahl aus (161), wohl wiederum aufgrund seiner historisch nicht eindeutigen Nachweisbarkeit.

---

34 Gemeint ist hier das Konzil von Konstantinopel, welches jedoch nicht genannt wird.

Der in diesem Buch gewählte vergleichende Zugang, der die Religionen anhand ihrer Inhalte verschränkt, bevorzugt eine am präsentisch Geglauten und Gelebten orientierte Darstellung. Religiöse Narrative werden aus Sicht der jeweiligen Religionen referiert. Dagegen tritt ihr historisches Gewordensein zurück – aber wird das dem Selbstverständnis der Religionen als in der Geschichte Verankerte gerecht?

## 6. Diskussion

Insgesamt zeigt sich, dass etablierte und verbreitete Muster in (fast) allen Büchern übernommen und dadurch fortgeschrieben werden: Die vorexilische Geschichte Israels wird kaum problematisiert, vielmehr werden durch genaue Datierungen und Aussagen sogar zusätzliche historische Verankerungen vorgenommen. Beim Leben Jesu hingegen findet Quellenkritik und eine historisch-kritische Auseinandersetzung statt, während beim Islam wenig bis kein historisches Problembewusstsein zu erkennen ist. Erkenntnisse der Religionswissenschaft sowie historisch-kritischer Zugänge zu Offenbarungsschriften werden allein in Bezug auf Jesus und das Christentum rezipiert.

Es zeigt sich das von Bernhard konstatierte Phänomen, dass das Geschichtsbewusstsein umso geringer ausfällt, je ‚weiter weg‘ das Erzählte vom eigenen Kontext ist.<sup>35</sup> Möglicherweise gibt es auch eine Zurückhaltung, religiöse Narrative ‚anderer‘ Religionen zu dekonstruieren, was jedoch den Anspruch einer objektiveren Darstellung *aller* Religionen im Ethikunterricht konterkariert. Aus diesem Befund ist auch Kritik am Begutachtungsprozess der Ethikbücher zu folgern, in dem offenbar religionswissenschaftliche Expertisen vernachlässigt werden. Das einzige religionswissenschaftlich fundierte Buch hingegen, Buch (5) *Vielfalt (er) leben*, umschifft das dargestellte Problem durch weitgehenden Verzicht auf eigene historische Aussagen.

Insgesamt lässt sich in der jüngeren Auseinandersetzung mit Religionen ein stärker an Interreligiosität (und damit an gelebter Religion der Gegenwart) denn an Religionsgeschichte orientierter Zugang feststellen.<sup>36</sup> Dies äußert sich auch in einem oftmals fehlenden Geschichtsbewusstsein. Zugleich besitzt Religionsgeschichte durchaus auch interreligiöses Potenzial, etwa um Zusammenhänge zwischen den Traditionen aufzuzeigen.<sup>37</sup> Dies kann freilich auch Bemühungen um abgegrenzte Identitäten unterlaufen, etwa wenn der Islam enger an das (syri-

---

35 Vgl. BERNHARD [Anm. 15], 11–12.

36 Vgl. DURISCH GAUTHIER / SUARSANA [Anm. 29], 24.

37 Vgl. SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen: Mohr Siebeck 2012, 607.

sche) Christentum sowie der Koran an zeitgenössische christliche und jüdische Quellen angebunden wird.<sup>38</sup> Keinesfalls ist es jedoch Aufgabe der Religionswissenschaft, historisches ‚Material‘ für Religionskritik zu liefern, wie dies bisweilen von säkularistischer Seite gefordert wird.<sup>39</sup> Dennoch haben historische Zugriffe auf religiöse Tradierungen ein implizites Kritikpotenzial, das nicht einfach ausgeblendet werden kann.

Aus den bisherigen Überlegungen lässt sich folgern, dass ein einfaches Ersetzen religiöser Narrative durch religionshistorisch konstruierte ‚Fakten‘ allein nicht zielführend ist, da dies zur Auseinandersetzung mit gelebter Religion kaum etwas beiträgt: „Religionen zu kennen und mit ihnen umgehen können bedeutet mehr als eine Ansammlung von Wissen und Informationen. Es erfordert eine – zumindest theoretische – Interaktion mit dem Gegenüber, soziale und kulturelle Kompetenz“<sup>40</sup>. Religiöses wie historisches Lernen ist mehr als die Rezeption von Wissensbeständen.<sup>41</sup> Dazu benötigt es Wissen um den Text und seine emische Bedeutung. Gleichzeitig ist es aber Aufgabe von Bildung, auch kritisch mit Etabliertem umzugehen, was nicht mit einer Delegitimierung einhergeht, wie Kratz ausführt:

both approaches do not exclude each other if one is careful to avoid a common mistake triggered by a fear of historical relativization to ban historical criticism altogether and thus to set *historia sacra* as an absolute. Similarly, it would be a mistake to exclusively favour historical criticism as an approach that replaces the normativity of the sacred texts with one’s own scholarly view<sup>42</sup>.

Ein sinnvoller didaktischer Zugang zu Religionsgeschichte besteht daher nicht in einem Entweder-Oder, sondern in der Entwicklung einer doppelten Perspektive, die sich dem Erzählten sowohl in der Textgestalt und -rezeption als auch historisch-kritisch nähert. Die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven auf einen Text zu haben, muss auch für religiöse Menschen akzeptabel bleiben, umgekehrt lässt sich aus einer historischen Dekonstruktion keine Delegitimierung folgern; dies würde die Bedeutung religiöser Narrative unterschätzen und missverstehen. Auch ein historischer Zugang selbst ist nicht einfach die Präsentation von Fak-

---

38 Vgl. OHLIG [Anm. 30].

39 Vgl. HOCK, Klaus: Religionskritik, in: KLOCKER, Michael / TWORUSCHKA, Udo (Hg.): Praktische Religionswissenschaft, Köln / Weimar / Berlin: de Gruyter 2008, 34–47.

40 SCHMITZ [Anm. 5], 77.

41 Vgl. RIEGEL [Anm. 16].

42 KRATZ [Anm. 20], 216 [Herv. i. O.].

ten, sondern bedarf seinerseits einer kritischen Betrachtung mit Blick auf sein Zustandekommen, seine Begrenztheit und seine Aussagekraft.

So ist Anne Koch zuzustimmen, wenn sie schreibt, „dass eine Didaktik des Wissenstransfers da wenig angemessen ist, wo es, wie angesichts kulturwissenschaftlicher Gegenstände, gerade um das Erlernen des Infragestellens von Wissen ginge“<sup>43</sup>. Dies würde für beides gelten, für das Infragestellen religiös tradiierter Narrative ebenso wie für das Infragestellen der Validität von ‚objektiven‘ historischen Aussagen und deren Zustandekommen. Ob dies in einem Ethikunterricht, der Religion nicht als Schwerpunktthema hat, leistbar ist, ist fraglich. Es wäre jedoch eine Aufgabe von Schulbüchern, hier zumindest Problembewusstsein zu schaffen.

Doch auch der konfessionelle Religionsunterricht befasst sich mit historischen Narrativen, die über die eigene und auch andere Traditionen erzählt werden. Werden diese Quellen problematisiert? Wird das historische Problem überhaupt wahrgenommen oder verbleibt man in einem emischen Narrativ, ohne das Problem als solches zu kennzeichnen? Blendet man historische Gegebenheiten aus, um den Fokus auf Gegenwärtiges zu legen? Doch kann eine Darstellung der eigenen wie der anderen Tradition kaum ohne historische Bezüge erfolgen, da, wie Danièle Hervieu-Leger es formuliert hat, es sich bei Religionen um ‚Glaubenssequenzen‘, um Gemeinschaften handelt, die sowohl synchron als auch diachron bestehen.<sup>44</sup>

Es wird sichtbar, dass eine Religionendidaktik im Ethikunterricht noch lange nicht zu Ende gedacht ist und Leitlinien weiter diskutiert und entwickelt werden müssen. Auch der konfessionelle Religionsunterricht würde von einem Zugang profitieren, der religionswissenschaftliche Sichtweisen auf religiöse Geschichtsnarrative aller Religionen rezipiert und zugleich die Wirkmacht des Erzählten verdeutlicht – denn „das Legendäre wiegt in unseren Alltagskulturen und -gesten oft mehr als gut belegte historische Fakten“<sup>45</sup>.

---

43 KOCH [Anm. 7], 289.

44 Vgl. HÉRVIEU-LEGER, Danièle: Pilger und Konvertiten. Religion in Bewegung, Würzburg: Ergon 2004, 10–14.

45 SERRES, Michel: Das Verbindende. Ein Essay über Religion, Frankfurt: Suhrkamp 2021, 95.

## Rezension zu:

GRONOVER, Matthias u.a. (Hg.):

Religiöse Bildung in einer digitalisierten Welt. Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, Münster: Waxmann 2021 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 23).

### Die Autoren

Mag. Eugen Dolezal, Univeristätsassistent am Institut für Ethik und Gesellschaftslehre an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz.

Mag. Eugen Dolezal  
Universität Graz  
Institut für Ethik und Gesellschaftslehre  
Heinrichstraße 78B/II  
A-8010 Graz  
e-mail: eugen.dolezal@uni-graz.at



Univ.-Prof. Dr. Thomas Gremsl, Professor und Institutsleiter des Instituts für Ethik und Gesellschaftslehre an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz.

Univ.-Prof. Dr. Thomas Gremsl  
Universität Graz  
Institut für Ethik und Gesellschaftslehre  
Heinrichstraße 78B/II  
A-8010 Graz  
e-mail: thomas.gremsl@uni-graz.at



Der vorliegende Sammelband, der 23. Band der Reihe „Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik“, trifft thematisch ein aktuelles und brisantes Feld akademischer und schulischer Auseinandersetzung. Die Entstehung der meisten Beiträge lässt sich auf den 3. bundesweiten Kongress zum Berufsschulreligionsunterricht 2019 zurückführen. Zusätzlich wurden laut Eigenaussage der Herausgebenden auch Texte von Digitalisierungsexpert\*innen aufgenommen. Die Zusammenstellung von Texten mit sowohl theoriebasierten als auch praxisorientierten Herangehensweisen ermöglicht eine umfassende Darstellung relevanter Aspekte, Ansätze und Beispiele. Somit handelt es sich um eine repräsentative Sammlung von Texten, die – zum überwiegenden Teil – akademischen Charakter haben.

Der Sammelband verzichtet – anders als die Herausgeber\*innen in ihrer eigentlich die Titulierung ‚Vorwort‘ verdienenden Einleitung anführen<sup>1</sup> – auf eine Subgliederung und stellt die eingereichten Texte ohne erkennbares System hintereinander. Weder ist nachvollziehbar, welche Texte auf Basis von Konferenzbeiträgen entstanden bzw. als ergänzende Expert\*innen-Beiträge zu verstehen sind, noch ist eine thematische Gliederung erkennbar. Dies erschwert es den Leser\*innen, sich innerhalb des Bandes zu orientieren. In den insgesamt 19 Beiträgen wird der Themenkomplex der ‚digitalen Welt‘ nicht nur aus religionspädagogischer Perspektive vielschichtig beleuchtet: Die Texte behandeln beispielsweise theoretisch relevante Vorbemerkungen für den Unterricht und Darlegungen genereller Natur (z.B.: *Obermann: Die Digitalisierung didaktisch denken. Digitales (L)lehren im Berufsschulreligionsunterricht*). Zusätzlich finden sich aber auch praktisch-begeleitende Inputs und Überlegungen (z.B.: *Gronover, Hiller, Hummel: Unterrichtsmaterial Mensch 4.0 – Maschine 4.0. Digitalität als Thema im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen kompetenzorientiert unterrichten*) sowie reflexiv-durchdringende Beiträge (z.B.: *Beck: Bedürfnisse einer digital geprägten Gesellschaft. Fragmente einer Theologie der Digitalität*) in diesem Sammelband. Ergänzend dazu werden auch psycho-neurobiologische, medienwissenschaftliche, ethische und weitere Perspektiven eingenommen und exemplifiziert. Der Konnex zum Fachbereich, in dem der Sammelband beheimatet ist, geht dennoch nicht verloren; er wird zumeist klar begründet und gut argumentiert. Die aus der Mehrperspektivität des Autor\*innen-Teams erwachsende Interdisziplinarität stellt eine der Stärken des vorliegenden Sammelbandes dar.

---

1 Die Herausgeber\*innen sprechen von einer Gliederung in drei thematische Komplexe, die für die Leser\*innen mit einem Blick in das Inhaltsverzeichnis nicht nachvollziehbar ist (8).

Exemplarisch darf hier auf einen Beitrag Georg Lämmllins (91–118) eingegangen werden, in dem er versucht religionstheoretische Überlegungen zum Mensch-Maschine-Verhältnis zu entwickeln. Sein Text beginnt mit der Präsentation der Problemstellung, welche er argumentativ über die *conditio humana* und das Menschenbild in einer sich technisch transformierenden Welt, in der Künstlich-Intelligente-Systeme<sup>2</sup> scheinbar auf einen unaufhaltsamen Vormarsch sind, begründet. Lämmllin bezieht sich infolge dessen implizit auf das Menschenbild im Post- und Transhumanismus, auch wenn diese Hintergründe ungenannt bleiben. Mittels eines Bezugs auf das titelgebende Werk „Macht euch die Maschinen untertan“ von Kreye (94) errichtet Lämmllin einen Brückenkopf, um das Mensch-Maschinen-Verhältnis qua des biblischen Imperativs religionsbezogen zu behandeln. Dabei ist sich Lämmllin der Einschränkungen dieser Betrachtung bewusst und hält fest:

Sofern es hier um eine religionstheoretische Reflexion gehen muss, gilt es, im Rahmen des Schöpfungsbezugs, das Verhältnis Mensch-Maschine im Referenzrahmen der göttlichen Freiheitsbestimmung zu rekonstruieren, unter der Maßgabe, dass es sich bei der Maschine nicht in gleicher Weise um die Erde handelt, wie im ursprünglichen Imperativ. (95)

Daraus folgend betrachtet er in seinem Beitrag nicht nur Bewusstseins- und Handlungsformen Künstlicher Intelligenz, die den Anknüpfungspunkt der erwähnten Freiheitsbestimmungen darstellen, sondern versucht eine Rekonstruktion der sozialen Interaktion und infolge des Vorgenannten eine ethische Klärung. All das ist für Lämmllin notwendige Vorarbeit seiner religionstheoretischen Überlegungen.

Lämmllin beginnt mit der Betrachtung, ob die vom Europäischen Parlament ins Spiel gebrachte Begrifflichkeit der ‚Elektronischen Person‘ einen probaten Ausgangspunkt für die moralische Beurteilung maschineller Systeme darstellt. Er beurteilt die Verwendung des Begriffs der Elektronischen Person als nicht angemessen, da eine unsachgemäße Übertragung menschlich-seinsimmanenter Grundvollzüge (z.B. Würde) zu befürchten sei (97–98).

Hinsichtlich des Intelligenzverständnisses legt der Autor plausibel dar, dass durch die Unschärfe des Begriffs der ‚Intelligenz‘ fragwürdige bis falsche Assozi-

---

2 Lämmllin optiert, hinsichtlich der Terminologie von „Intelligenzenerweiterung“ (99) oder „maschineller Intelligenz“ (100) zu sprechen um dem eingeschränkten Intelligenzverständnis, welches solchen Systemen zugrunde liegt, Rechnung zu tragen. In diesem Beitrag wird terminologisch „Künstliche Intelligenz“ verwendet, um zu exemplifizieren, dass es sich bei dem Attribut „künstlich“ nicht um einen adjektivischen Gebrauch handelt, sondern um den Eigennamen einer Kategorie technischer Systeme. Im Rahmen dessen kann somit einerseits der gebräuchliche und weithin bekannte Begriff der Künstlichen Intelligenz beibehalten werden, was eine höhere Verstehbarkeit gewährleistet und andererseits herausgestrichen werden, dass ‚Künstlich Intelligenz-Systemen‘ nicht eine tatsächlich mit natürlicher Intelligenz vergleichbare Form von Kognition zugrunde liegt.

ationen und Annahmen im Kontext von Künstlichen Intelligenzen entstehen. Letztere verfügen eben nicht über eine mit der menschlichen Intelligenz zu vergleichendes Vermögen, sondern lediglich über „operative Intelligenz“, also eine „[...] Fähigkeit zur planvollen Bearbeitung und Lösung von Problemstellungen, gegebenenfalls unter sich verändernden Umständen bzw. Umweltbedingungen“ (99–100). Der Schluss, dass maschinellen Systemen folglich keine moralische Urteilskraft zukommt, solche Systeme jedoch Gegenstand von moralischen Fragen sein sollten, ist eingängig.

Zur Klärung des Verhältnisses von maschinellen Systemen und ihren moralischen Auswirkungen respektive ihrem Status als moralische Agenten zieht Lämmlin Moores ‚Typologie moralischer Akteure‘ heran, welche er aus Misselhorn ‚Grundfragen der Maschinenethik‘ entnimmt. Im Rückbezug auf die Personenfrage führt Lämmlin zusätzliche (Beurteilungs-)Kriterien ein, welche auf Denets Modellierung von Persönlichkeit basieren. Er kommt zu folgendem Ergebnis: „Ihr moralischer Status [der Status maschineller Systeme, Anm.] liegt allenfalls auf der [...] Stufe explizit moralischer Akteure, deren Verhalten zwar moralische Qualität eingeschrieben ist, aber keine Form von moralischer Urteilskraft [zu eigen ist]“ (102).

Dass maschinelle Systeme zusätzliche Relevanz für den Menschen haben, begründet Lämmlin über die Zusammenschau von Menschen-Maschinen-Interaktionen mit dem Autonomiebegriff. Maschinellen Systemen hafte die Zuschreibung der Autonomie durch den Menschen an (105). Diese komme dadurch zustande, dass maschinelle Systeme selbst Ausdruck des menschlichen Autonomiestrebens sind und diese simulieren.

Im Zuge seiner religionstheoretischen Überlegungen fügt Lämmlin seine Vorbemerkungen zielführend zu einem, wenngleich komplexen, Mosaikbild zusammen. Er optiert dafür, dass das Verständnis für eine Welt, welche sich im Rahmen soziotechnischer Systeme entwickelt, aus der „Bestimmung des Menschen zur Selbstbestimmung in Freiheit“, der Autonomie, gewonnen werden müsse (107). Im Zuge der Betrachtung einer christlichen Anthropologie erläutert der Autor, was diese Selbstbestimmung zu Freiheit bedeuten soll und betont dabei die moralische Dimension der Freiheit. Dies ergänzt er um eine Ausführung zur Bedeutung der Kommunikation, die die Grundlage religiösen Austauschs und Sprechens bildet, und den kommunikativen Gehalt leiblicher Vollzüge, die auch in der digitalen Sphäre bedeutsam bleiben. Religiöse Kommunikation sei, so Lämmlin, auch innerhalb soziotechnischer Systeme eine relevante Größe.

Lämmlins Beitrag zählt zweifelsohne zu den hochwertigeren Beiträgen dieses Sammelbandes. Seine Argumentation ist stringent, die Quellen sind nachvollziehbar gewählt und akademisch relevant. Damit ist Lämmlins Beitrag leider nicht die Regel: Es finden sich auch Beiträge, deren Abwesenheit dem Sammelband nicht nur nicht geschadet, sondern ihn sogar aufgewertet hätten. Ein grundsätzliches Problem ist, dass einzelne praxisorientierte Beiträge eher den Charakter eines (kurzen) Erfahrungsberichts tragen – ein in diese Kategorie fallender Beitrag umfasst sogar nur 2,5 Seiten. Diese im Zuge einer Sammlung akademischer Texte aufzunehmen, scheint fragwürdig, sofern sich solche Beiträge nicht innerhalb einer wissenschaftlichen Diskussion verorten oder zumindest eine Methode ihrer Arbeit angeben. Vor diesem Hintergrund wäre es jedenfalls sinnvoll gewesen, Beiträge dieser Art in einer eigenen Kategorie zu bündeln. Eine von den Herausgeber\*innen erstellte Einleitung zu einer solchen Kategorie wäre ebenso wünschenswert, damit die Leser\*innen den Kontext und die Ansprüche dieser Texte besser einordnen können.

Insgesamt bilden die thematische Vielfalt sowie die Zugangs- und Methodenpluralität, welche sich in den Beiträgen des Sammelbands ausmachen lassen, die (notwendige) Vielschichtigkeit in der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex der Digitalität sinnvoll ab. Der Sammelband hätte jedoch davon profitiert, wenn die Beiträge zumindest innerhalb ihrer Subthemen oder Herangehensweisen systematisiert worden wären. Durch das Ausbleiben einer solchen Systematisierung oder zumindest Strukturierung stehen die einzelnen Beiträge lediglich für sich selbst. Zusätzlich muss angemerkt werden, dass vereinzelt Beiträge wenig bis gar keine Literatur zitieren. Das mag dem praktisch-reflexiven Charakter dieser Texte geschuldet sein, jedoch würden auch diese von einer theoretischen Grundsteinlegung profitieren. Darüber hinaus würde die qua Literatur belegte theoretische Fundierung in diesem Zusammenhang auch ermöglichen, die Beiträge besser zu verorten und den Kontext ihrer Ergebnisse umfassender zu begreifen.

Georg Ritzer

## Rezension zu:

UNSER, Alexander / RIEGEL, Ulrich:

Grundlagen der quantitativ-empirischen Religionspädagogik. Eine anwendungsorientierte Einführung, Münster / New York: Waxmann 2022 (= utb 5852).

### Der Autor

Dr.theol.habil. Dr.phil. Georg Ritzer, Hochschulprofessor, Leiter des Instituts für Religionspädagogische Bildung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein in Salzburg; Religionslehrer an der BAfEP Salzburg; Privatdozent an der Universität Salzburg am Fachbereich für Praktische Theologie.

Dr.theol.habil. Dr.phil. Georg Ritzer  
KPH Edith Stein  
Institut für Religionspädagogische Bildung / IRPB Salzburg  
Gaisbergstraße 7/1  
A-5020 Salzburg  
e-mail: [georg.ritzer@kph-es.at](mailto:georg.ritzer@kph-es.at)



Im wissenschaftlichen religionspädagogischen Diskurs haben empirische Forschungen inzwischen ihren festen Platz. Häufiger sind empirisch-qualitativ konzipierte Erhebungen zu finden, aber auch quantitative Untersuchungen haben bereits eine lange Tradition. Die Diskussionen darüber, welchem methodischen Zugang grundsätzlich Vorrang zu geben ist, sind der Einsicht gewichen, dass die Entscheidung über die Methodik sich danach zu richten hat, welche Fragestellungen mit welchem Ansatz besser zu bearbeiten sind. Wenn in religionspädagogischen Kontexten empirisch geforscht wird, ist es jedenfalls von Bedeutung, dass dies methodisch-sozialwissenschaftlichen Standards entspricht.

Alexander Unser und Ulrich Riegel legen einen Band vor, der sich mit „Grundlagen der quantitativ-empirischen Religionspädagogik“ beschäftigt. Sie bieten damit eine lesefreundliche Anleitung für die Durchführung eines quantitativ ausgerichteten Forschungsprojekts – von dessen Beginn bis zu dessen Ende. Dabei stellen sie im ersten Kapitel die wichtigsten Stationen, ausgehend von einer Forschungsidee, bis zur Formulierung einer konkreten Forschungsfrage vor. Sie streichen die Bedeutung der theoretischen Einbettung des Forschungsvorhabens heraus und beschäftigen sich mit der theoriegeleiteten Operationalisierung von Begriffen. In diesem ersten Kapitel findet sich auch die obligatorische Auseinandersetzung mit Skalenniveaus und Gütekriterien quantitativer Sozialforschung.

Die Monografie richtet sich in ihrem Aufbau nach den Ablaufschritten von empirisch-quantitativen Forschungsprozessen. So beschäftigt sich das zweite Kapitel mit Überlegungen zur Stichprobenziehung, zu Fragebogenkonstruktion und zu praktischen Fragen der Datenerhebung, wie mit der Frage, wie man zu Proband\*innen kommt, wie auch Vor- und Nachteile unterschiedlicher Erhebungsverfahren abgewogen werden, um ebenso forschungsethische Fragestellungen zu behandeln. Abgeschlossen wird das Kapitel mit der Anleitung zur Eingabe quantitativer Daten in das Computerprogramm SPSS und einer Beschreibung der Aufbereitung der Daten, damit sie für die Berechnungen und Auswertungen anwendbar sind, die im dritten Kapitel beschrieben werden.

Die Autoren stellen univariate, bivariate und multivariate Analyseverfahren vor, wie sie in sozialwissenschaftlichen Veröffentlichungen üblich sind. Dabei greifen sie auf eigene Erhebungen zurück und zeichnen die Vorgehensweise bei den Berechnungen anhand des Programms SPSS Mausclick für Mausclick nach. Anschließend erklären und interpretieren Unser und Riegel die vom Programm generierten relevanten Daten. Sie beginnen mit Prozeduren zur Berechnung von Daten, die der deskriptiven Statistik zuzuordnen sind. Dazu werden die Werte der

Prozentverteilung, Maße zur zentralen Tendenz und zur Streuung berechnet und erklärt. Es folgen Anleitungen zur Reliabilitäts-, Faktoren- und Clusteranalyse. Anschließend legen sie dar, welche Rechenprozeduren unter welchen Voraussetzungen angezeigt sind, wenn statistische Unterschiede zwischen Personengruppen analysiert werden sollen. Nach dem Vorstellen von Zusammenhangsmaßen auf bivariater Ebene wird dieses dritte Kapitel mit der Beschreibung der linearen Regression abgeschlossen, die auch in religionspädagogischen Publikationen bisweilen als finale Berechnung angeführt wird, da sie die Möglichkeit bietet, den Einfluss mehrerer unabhängiger Variablen gemeinsam auf eine abhängige Variable zu analysieren.

Im letzten Kapitel widmen sich die Autoren der Präsentation von empirischen Forschungsergebnissen. Dabei empfehlen sie die klassische Vorgehensweise, zuerst theoretische Vorannahmen zu beschreiben, bevor das methodische Vorgehen offengelegt und die Ergebnisse präsentiert werden. Weiters fordern sie das Verfassen einer abschließenden Diskussion, in der statistische Ergebnisse zusammengefasst und interpretiert werden und auch auf Einschränkungen der durchgeführten Untersuchung und auf mögliche weitere Forschungen in den jeweiligen Kontexten hingewiesen wird.

Die Autoren verfolgen mit der vorgelegten Monografie das Ziel, „nicht nur in die quantitative religionspädagogische Forschung ein[zuf]ühren, sondern auch motivierten Forscherinnen und Forschern einen Leitfaden an die Hand [zu] geben, mit dem sie ein eigenes Projekt von Anfang bis Ende auf einem soliden quantitativen Niveau durchführen können“ (7). Dieses Vorhaben ist gelungen. Dass jedoch alle Berechnungsschritte mit Begründung und die beschriebenen Verfahren zur Überprüfung von Unterschieds- und Zusammenhangshypothesen mit der Differenzierung zwischen parametrischen und nonparametrischen Tests usw. für Interessierte ohne statistische Vorkenntnisse (8) nachvollziehbar sind, stellt eine gewagte Annahme dar, deren Wahrheitsgehalt es noch zu überprüfen gilt.

Im Vorhaben des Bandes, empirisch-quantitative Forschung anleiten zu wollen, ohne statistische Grundkenntnisse bei den Leser\*innen vorauszusetzen oder mitzuliefern, liegt sowohl eine Stärke als auch eine Schwäche der Veröffentlichung. Zum einen birgt es die Chance, auch Religionspädagog\*innen zu animieren, die Scheu vor quantitativen Untersuchungen abzulegen und solche in Angriff zu nehmen, was jedenfalls erstrebens- und wünschenswert ist. Zum anderen besteht jedoch die Gefahr, dass es dem Lesepublikum für diese Art des Zuganges an statistischen Grundlagenkenntnissen fehlt und es so zu Untersuchungen kommt, die nicht den Standards empirischer Sozialforschungen entsprechen.

Die Autoren bieten zu den einzelnen Berechnungen jeweils Einblicke in eigene Forschungen und legen hierzu das Datenmaterial offen, an dem sie die einzelnen Arbeitsschritte nachvollziehbar Schritt für Schritt durchgehen. Auch wenn die entpersonalisierten Daten nicht zur Verfügung stehen, um die einzelnen Schritte selbst in SPSS Schritt für Schritt nachvollziehen zu können, bietet diese Vorgehensweise einen nachvollziehbaren Einblick in die Arbeitsweise mit diesem Computerprogramm. Die genaue Anleitung zu den einzelnen Prozeduren ist sehr hilfreich und zu jedem Zeitpunkt nachvollziehbar. Bei der Fülle der Möglichkeiten, die das verwendete Computerprogramm bietet, stellt sich bei jeder Rechenprozedur jeweils die Frage, wie weit in die Tiefen der Möglichkeiten eingetaucht wird. Z.B. hätte im Bereich der Faktorenanalyse, wenn es um die Bestimmung der zu extrahierenden Faktoren geht, neben dem unwidersprochen zentralen Kaiser-Kriterium (101) auch der Einsatz des Screeplots als Entscheidungshilfe zur Bestimmung der Faktorzahl erwähnt werden können. Aufgrund der Fülle an Möglichkeiten an Varianten, die das Programm bietet, bestünde bei einer Beschreibung jeder möglichen Rechenprozedur die Gefahr, sich zu sehr in Details zu verlieren; doch auch hier ist es den Autoren auf weiten Strecken gelungen, einen Weg zu finden, der eine möglichst große Verständlichkeit der Vorgehensweise erlaubt.

Neben der nahezu ausschließlichen Bezugnahme auf eigene Studien wäre es interessant gewesen, zu erfahren, wie einzelne Rechenprozeduren auch in anderen Publikationen eingesetzt werden, um die durchaus gegebene Breite empirisch-quantitativer Ansätze in der Religionspädagogik zu verdeutlichen. Die Veröffentlichung geht auch an anderen Stellen eher sparsam mit Literaturangaben um.

Besonders erhellend und sicherlich auch hilfreich für motivierte Forscher\*innen, die ohne statistische Grundkenntnisse an ein empirisch-quantitatives Forschungsprojekt herangehen, sind neben der step by step Vorgehensweise und neben der Interpretation statistischer Daten auch die vorgeschlagenen Formulierungen zur Verbalisierung dieser Daten, die z.B. wie folgt eingeleitet werden: „In einer wissenschaftlichen Veröffentlichung könnten die Ergebnisse [...] folgendermaßen dokumentiert werden“ (118).

Ebenso hilfreich ist das Glossar am Ende des Bandes, in dem man zentrale, immer wiederkehrende Begriffe der Statistik nachschlagen kann.

Unser und Riegel bieten in diesem Band eine Anleitung zur Durchführung eines quantitativ konzipierten Forschungsvorhabens, beginnend mit den ersten Schrit-

ten bis hin zur Veröffentlichung. Die Möglichkeit zu einem weiteren Eintauchen in die Materie ist in Aussicht gestellt, wenn ein Folgeband angekündigt wird, in dem „Verfahren wie etwa die Quantifizierung qualitativer Interviewdaten oder Ratingverfahren zur Datenerhebung mittels Unterrichtsvideographie“ (17) ebenso besprochen werden sollen wie konfirmatorische Faktorenanalysen (98), was eine Auseinandersetzung mit Strukturgleichungsmodellen impliziert, die bisher nur in wenigen religionspädagogischen Veröffentlichungen zu finden ist.

Hans Mendl

## Rezension zu:

BOGER, Miriam / KLEINT, Steffen / SCHIRRMACHER, Freimut (Hg.):

Familienreligiosität im Bildungshandeln. Theorie – Empirie – Praxis, Münster: Waxmann 2022  
(= Erwachsenenbildung 5).

### Der Autor

Prof. Dr. Hans Mendl, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie an der Universität Passau.

Prof. Dr. Hans Mendl  
Universität Passau  
Department für Katholische Theologie  
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts  
Michaeligasse 13  
D-94032 Passau  
e-mail: [mendl@uni-passau.de](mailto:mendl@uni-passau.de)



Was die Reflexion über die Institution Familie als Ort einer religiösen Bildungsarbeit erschwert, ist die bekannte Tatsache, dass sich die gesellschaftliche Einrichtung Familie in ihrer strukturellen Ausdifferenzierung dem expliziten Zugriff und einer Pädagogisierung von außen verwehrt; Soziologen kennzeichnen dies als *Autonomie der Familie*. Von daher erscheint der Versuch des Sammelbandes „Familienreligiosität im Bildungshandeln“, sich der Fragestellung einer Familienreligiosität auf verschiedenen Ebenen und von vielfältigen Perspektiven aus zu nähern und dabei interdisziplinäre Zugänge anzubieten, als ein mutiges und verdienstvolles Unterfangen. Ziel des Buchprojekts ist es, zunächst Familie in ihrer Dynamik und Komplexität sowie Ausprägungen von Religiosität in der Familie in den Blick zu nehmen und nicht sofort die Frage nach der geeigneten religiösen Erziehung zu stellen. Auch für die Erforschung einer Religiosität der Familie gilt: Die Lebenswelt der sie konstituierenden Subjekte ist der unhintergehbare Ausgangspunkt jeglicher religionspädagogischen Konzeptionierung.

Im ersten Teil des Sammelbandes werden *Theoriefragen* geklärt, die aber bereits weit in die Praxis hineinreichen. Den grundsätzlichen Stand der Forschung bündelt Friedrich Schweitzer; er plädiert dafür, sich einer Familienreligiosität nicht, wie häufig, von der These des Traditionsabbruchs her anzunähern, sondern vielmehr von der Eigenlogik familialer Religion auszugehen und die Blickrichtung zu ändern: Nicht wie man Familien von der Kirche aus und für sie erreichen kann, sondern was Familien brauchen, müsse den Ausgangspunkt darstellen. Es folgen systemtheoretische (Georg Raatz mit einer originellen freizeittheoretischen Annäherung), gemeindepädagogische (Nicole Piroth mit einem Plädoyer für verstärkte Unterstützungsangebote bei familiären Lebensübergängen) und religionspädagogische Reflexionen (Michael Domsgen mit einer präzisen Entfaltung von Familie als ein emotional zu balancierendes Beziehungssystem, in dem auch religiöse Kommunikationsprozesse eine Rolle spielen und bei dem es um die Erweiterung von Möglichkeitsräumen einer religiösen Lebensführung geht). Auch die weiteren Beiträge schlagen bereits bildungstheoretische Schneisen, wenn Manfred Riegger eine religionspädagogische Professionalisierung einfordert und diese mit konkreten ausdifferenzierten Praxiszugängen verbindet oder Cordula Klenk ein dialogisches Arbeiten als Schlüssel religionspädagogischer Elternbildung postuliert und dies anhand ihres Elternkurses *Eltern Stärken* aufzeigt.

Im zweiten Teil werden aktuelle empirische Forschungsprojekte vorgestellt: In einem ersten Beitrag wendet sich Gerd Pickel dem Themenfeld Wertevermittlung und Familienreligiosität zu; er versteht Familienreligiosität als Ressource und bezeichnet eine „Aussöhnung individueller Selbstverwirklichung mit christlicher

Werte Vermittlung“ (139) als die eine zentrale Aufgabe der Zukunft. In einem zweiten Beitrag wird eine Untersuchung (Familieninterviews mit drei Generationen) vorgestellt, bei der die Konfirmation zum Gegenstand familiengeschichtlicher Gespräche wird; auch hier wird deutlich, wie wichtig die Unterstützung bei der Bearbeitung von Sinnfragen gerade bei Lebensübergängen ist (Christel Gärtner, Lilo Ruther und Linda Hennig). Christoph Knoblauch plädiert für einen religionssensiblen Umgang mit einer Familienreligiosität und entfaltet entsprechende Handlungsgrundsätze, die in äußerst plausible und hilfreiche praktische Perspektiven münden. Fahed Al-Janabi präsentiert eine Studie zu Müttern mit Migrationsgeschichten aus dem arabischsprachigen Raum; er folgert, dass vor allem Elternbildungsangebote für (muslimische) zugewanderte Familien erforderlich seien.

Mit *Praxisreflexionen* wird der dritte Teil überschrieben: Dargestellt wird in zwei rahmenden Beiträgen die Bedeutung religiösen Lernens in der Kita (Heike Helmchen-Menke aus katholischer Perspektive; Susanne Menzke und Dorothee Schneider aus evangelischer Perspektive). Dazwischen sind reflektierte Erfahrungsberichte platziert: Beschrieben werden ein Projekt über eine interreligiöse Bildungsarbeit mit Familien (Saida Aderras und Beate Brauckhoff) und eines zum Theologisieren mit Kindern in Familien (Angela Kunze-Beiküfner). Andreas Braner präsentiert inspirierende Ideen für ein spirituelles Miteinander von Gemeinde und Familie, fordert von Kirche die Bereitschaft, innovative Impulsgeberin und Unterstützerin für die Entfaltung einer Familienreligiosität zu sein, und plädiert für ein „unkonventionelles Bildungshandeln“ (260).

Die Herausgeber\*innen kommen zum Schluss: Eine religiöse Familienbildung sollte sich noch stärker lebensweltlich, intergenerativ und interreligiös ausrichten und erst einmal genauer hinhören, was Eltern und Großeltern bewegt, auch unter religiösen Gesichtspunkten, bevor dann entsprechende Bildungsangebote unterbreitet werden.

Eine gewisse Schiefelage erhält das Buch durch die sinnvolle Weitung auf die interreligiöse Perspektive und eine gleichzeitig unterkomplexe interkonfessionelle Anlage. Die Nichtthematisierung der Firmung parallel zur Konfirmation mag mit einem Fehlen entsprechender empirischer Projekte auf katholischer Seite zusammenhängen (zur Erstkommunion gäbe es entsprechende Studien). Immerhin wird bei den Praxisreflexionen der Handlungsort Kita sowohl aus katholischer als auch aus evangelischer Sicht bearbeitet; bezeichnenderweise erfolgt hierbei nur im katholischen Beitrag auch eine interkonfessionelle Öffnung: „von der Tradition der jeweils anderen Konfession lernen“ (212). Dass aber in der

umfassend angelegten Einleitung der Herausgeber\*innen ausschließlich, sehr breit und genau zentrale Bildungsschriften der Evangelischen Landeskirche Deutschlands auf ihre Konsequenzen für ein evangelisches Bildungshandeln hin ausgewertet, entsprechende katholische Dokumente jedoch nicht einmal ansatzweise in den Blick genommen werden und im gesamten Theorieteil der Horizont auf die evangelische Kirche beschränkt bleibt, erstaunt doch sehr. Die Herausgeber\*innen ergreifen hier nicht die Chance, die wechselseitige Bereicherung der verschiedenen christlichen Kirchen gerade auch in der Eigenlogik ihres Selbstverständnisses stärker vom Wort beziehungsweise vom rituellen Handeln herkommend auch für die Wahrnehmung einer Familienreligiosität und der Entfaltung entsprechender Angebote herauszuarbeiten.

Jutta Henner

## Rezension zu:

KARIMÉ Andrea:

Alle-Kinder-Bibel. Unsere Geschichten mit Gott, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH 2023.

### Die Autorin

Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Jutta Henner, evangelische Theologin, lehrt Biblische und Ökumenische Theologie an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, leitet die Österreichische Bibelgesellschaft in Wien.

Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Jutta Henner  
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems  
Campus Gersthof  
Severin-Schreiber-Gasse 1-3  
A-1180 Wien  
e-mail: [jutta.henner@kphvie.ac.at](mailto:jutta.henner@kphvie.ac.at)



Das Erscheinen einer ‚vielfaltssensiblen‘ Kinderbibel, die sich an Kinder im Vor- und Grundschulalter wendet, verdient eine kritische Würdigung. 21 biblische Geschichten werden in dieser 90 Seiten Erzähltext umfassenden *Alle-Kinder-Bibel* erzählt, davon elf aus dem Ersten Testament sowie zehn aus dem Zweiten Testament. Das Entstehen dieser Kinderbibel wurde von einer multidisziplinären, auch mit Theolog\*innen und Religionspädagog\*innen besetzten, Projektgruppe begleitet. Sensitivity Readings durch verschiedenste Personengruppen wie „Personen of Color, Menschen mit Behinderung, Menschen jüdischen Glaubens und Aktive aus dem christlich-muslimischen Dialog und natürlich auch Kinder“ (106) gehörten zum Entstehungsprozess, der mit dem Erscheinen des Buches noch nicht abgeschlossen sein soll. Ein doppelseitiges Vorwort (6-7) wie ein umfangreiches „Nachwort für erwachsene (Vor-)leser\*innen dieser Kinderbibel“ (100-107) geben Rechenschaft über Anliegen und Entstehung der *Alle-Kinder-Bibel*.

Der Text der mehrfach ausgezeichneten Kinderbuchautorin Andrea Karimé fällt durch seine blumige Sprache mit zahlreichen Wortschöpfungen auf. Diese mögen eigene Vorstellungswelten entstehen lassen, sind aber nicht immer anschlussfähig an die geprägte Bildsprache der Bibel. So wird von Rut wie von ihrem Partner Boas erzählt, sie habe „ein Herz, groß wie ein Tempel“ bzw. ein „Tempelherz“ (58f.). Die in allen drei synoptischen Evangelien knapp überlieferte Segnung der Kinder durch Jesus (Mk 10,13-16par) umfasst in der *Alle-Kinder-Bibel* vier Seiten (76-79) und erhält die Überschrift „Jesus, der Mond, die Eidechse und die Kinder“. Neben der Eidechse wird auch noch eine Schildkröte, dazu ein Schneckenhaus und ein rotes Stöckchen in die Erzählung eingetragen. Ob diese ergänzten Tiere dem theologischen Gehalt der Erzählung gerecht werden, darf hinterfragt werden. In der religionspädagogischen Ausbildung wird als Orientierung für biblisches Erzählen der sog. Pozek-Schlüssel (Person, Ort, Zeit, Ereignis, Kern) vermittelt, der in zahlreichen Erzählungen der *Alle-Kinder-Bibel* jedoch wenig Anwendung findet. Das Markusevangelium erzählt, dass Jesus nicht nur die Kinder umarmt, sondern ihnen die Hände auflegt und sie segnet – Handlungen, die sonst nur Einsetzungen in Ämter begleiten. Jesus traut Kindern also in Gottes Reich einiges zu. Der *Alle-Kinder-Bibel* zufolge empfiehlt Jesus dagegen nur: „Lernt Zeichnen und Quatsch machen! Mit Tieren und Pflanzen zu sprechen. Lernt das ganze Wissen der Kinder.“ (78) Den Theolog\*innen in der Projektgruppe hätten auch Stellen auffallen können, an denen die Erzählung nicht dem biblischen Bericht folgt. In der *Alle-Kinder-Bibel* setzt Noahs Arche erst auf dem Berg auf, nachdem die Taube den Ölzweig geliefert hat (31); im biblischen Bericht ist es umgekehrt (Gen 8,4-12). Mag das noch erzählerische Freiheit sein, entspricht

die Ostererzählung schlichtweg nicht dem biblischen Original. Ob es sinnvoll ist, für eine Kinderbibel das Osterkapitel des Markusevangeliums zu wählen, das ursprünglich mit dem erschrockenen Weglaufen der Frauen vom leeren Grab und ihrem Schweigen endet (Mk 16,1-8), muss grundsätzlich angefragt werden. Wäre die Begegnung Maria Magdalenas mit dem vermeintlichen Gärtner am Ostermorgen (Joh 20,11-18) möglicherweise der bessere Weg gewesen? Falls jedoch das Markusevangelium gewählt wird, ist es unzulässig vereinfachend, zu erzählen, die Frauen wären auf die Osterbotschaft hin „still vor lauter Geheimnis“ gewesen, um dann fortzusetzen: „Aber dann wussten sie, was passiert war. Sie lachten und klatschten“ (94). Dass Pilatus eben nicht nur „Verwalter der Stadt“ (92) war, ist dagegen harmlos.

Zu den positiv zu erwähnenden Elementen der *Alle-Kinder-Bibel* gehört, dass biblische Frauengestalten sichtbar gemacht werden: So finden unter der Überschrift „Mutige Frauen, ein kluges Mädchen und ein Schilfjunge“ (42-45) die beiden hebräischen Hebammen Puwa und Schifra ebenso Erwähnung wie Mirjam und Jochabet, Schwester und Mutter des Mose, und die namenlose Tochter des Pharaos (Ex 1+2). Nicht nur Noach, der wie andere Personen seinen hebräischen Namen bekommt, sondern auch seine Frau Naamah werden in der Sintflut-Geschichte unter der Überschrift „Ein Schiffhaus voller Tiere“ erwähnt (24-33). Aus den Erzelternerzählungen wird unter der Überschrift „Ein Lachzelt und ein Engel in der Wüste“ (34-41) nicht nur der Aufbruch Abrahams und Saras unter Gottes Verheißung und die Geburt Isaaks aufgenommen, sondern auch die Hagar-Tradition mit der doppelten Rettungserfahrung in der Wüste und der Segenszusage für sie und Ismael. Die Vielfalt biblischer Texte wird zumindest ansatzweise sichtbar: Neben Erzähltexten (aus dem Ersten Testament vor allem aus Genesis und Exodus) wird die Berufung des Propheten Jeremia (Jer 1+2), aber auch ein Lobpsalm (Ps 113) aufgenommen, aus dem Zweiten Testament neben Erzählungen aus den synoptischen Evangelien, zu denen die Weihnachtsevangelien nach Lukas wie nach Matthäus sowie die Pfingsterzählung aus der Apostelgeschichte gehören, auch ein – allerdings sehr frei paraphrasierter – Abschnitt aus dem Brief des Paulus an die Gemeinden in Galatien (Gal 3,26-28).

In der *Alle-Kinder-Bibel* offenbart sich Gott Moses durchaus ungewohnt mit den Worten „Ich bin fair, ich bin mit dir. Ich bin queer, ich bin mit dir“ (49). Das erste Gebot des Zehnwortes lautet entsprechend „Dein\*e Gott bin ich“ (55). Ob es historisch wirklich „Sternendeuter\*innen“ (74f.) oder Händler\*innen im Jerusalemer Tempel gab, ist nicht eindeutig zu klären. Ob diese konsequent durchgeführte Gendergerechtigkeit bei der intendierten Altersgruppe ankommt, wird die Praxis

erweisen. Die *Gütersloher Erzählbibel*, die dieses Anliegen umgesetzt hatte, wandte sich an Leser\*innen ab neun Jahren.<sup>1</sup>

Auch ein Anhang für „schwere Wörter“ nach dem Vorbild von Michael Landgrafs *Kinderlesebibel* würde die *Alle-Kinder-Bibel* bereichern.<sup>2</sup>

Die farbenfrohen Illustrationen von Anna Lisicki-Hehn setzen bewusst Menschen verschiedener Hautfarben, Kulturen und Altersgruppen ins Bild, noch dazu mit ganz verschiedenen Körperformen. Ist das Anliegen, nicht ausschließlich weiße, westliche Menschen darzustellen, einst Kees de Kort im Rahmen der Serie *Was uns die Bibel erzählt* nicht weniger künstlich wirkend gelungen?<sup>3</sup> Die Mehrsprachigkeit der Leser\*innen soll durch in die Illustrationen eingetragene Wörter von Sprachen (Ost-)Europas, Afrikas und Asiens, aber auch in Hebräisch, Griechisch und Latein sichtbar werden. Welchen Sinn das Wort ‚Orange‘ in vier Sprachen in einem Baum mit Früchten im Rahmen der Schöpfungserzählung (Gen 1,1-2,4a) hat? Ist es dem christlich-jüdischen Gespräch wirklich förderlich, dass Mose mit einer Steintafel dargestellt ist, auf der in vier Sprachen ‚Gebot‘ steht – die hebräische Sprache aber fehlt?

Als Lesende wird man den Eindruck nicht los, dass auf die Umsetzung der ‚Vielfaltssensibilität‘ mehr Gewicht gelegt wurde als auf biblisch-theologische Details.

Eine Stärke dieser sich von anderen Kinderbibeln durch ihr Konzept deutlich abhebenden *Alle-Kinder-Bibel* mag die noch im Wachsen begriffene Sammlung von pädagogischem Begleitmaterial zur Arbeit mit diesem Buch, auch in der Schule, werden.<sup>4</sup> Die Umsetzung der Passions- und Ostererzählung mit einem Stationen-Betrieb ist ein Beispiel für Potenziale dieser ungewöhnlichen Kinderbibel, die eine informierte und einfühlsame didaktische Begleitung erfordert, um Leser\*innen und Vorlesenden ihre respektablen, jedoch auch herausfordernden Anliegen nahezubringen.

---

1 Vgl. KLÖPPNER, Diana / SCHIFFNER, Kerstin: *Gütersloher Erzählbibel*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2004.

2 Vgl. LANDGRAF, Michael: *Kinderlesebibel*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011, 92–94. In ähnlicher Weise nimmt Martina Steinkühler diese Idee unter dem Titel „Schlag nach...“ auf, vgl. dazu STEINKÜHLER, Martina: *Die neue Erzählbibel*, Stuttgart: Gabriel-Verlag 2015, 236–238.

3 Vgl. KORT, Kees de: *Was uns die Bibel erzählt*, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, ab 1967.

4 KÖRBER, Sven / KURTZ, Nathaly: Zur biblischen Erzählung ‚Jesus stirbt. Jesus lebt‘, in: <https://rassismusundkirche.de/wp-content/uploads/2023/03/Alle-Kinder-Bibel-Begleitmaterial-Ostern.pdf> [abgerufen am 21.04.2023].

Matthias Scharer

## Rezension zu:

OSTERTAG, Margit / BAYER, Michael:

Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch. Gesellschaft mitgestalten, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022.

### Der Autor

Mag. Dr. Matthias Scharer, em. o. Univ.-Prof. für Katechetik und Religionspädagogik an der Universität Innsbruck; Lehrbeauftragter des Ruth Cohn Institute for TCI – international.

em.o.Univ.-Prof. Dr. Matthias Scharer  
Sillgasse 5  
A-6020 Innsbruck  
e-mail: [matthias.scharer@uibk.ac.at](mailto:matthias.scharer@uibk.ac.at)



Der Sammelband enthält nach einem Prolog der Herausgeber\*innen zur Themenzentrierten Interaktion (TZI) ‚heute‘ (7–11), eine Einführung in diese ‚als Theorie und Praxis der Verständigung‘ (15–37) und eine bildungstheoretische Verortung als ‚Pädagogik der Verständigung‘ (41–58); beides verfasst von der Herausgeberin, Margit Ostertag. Mit ihr gemeinsam bringt sich der Mitherausgeber, Michael Bayer, in die Diskurse zwischen TZI und Hartmut Rosas Resonanztheorie (59–79) und in einem Beitrag zu ‚Perspektiven der empirischen Bildungsforschung‘ auf die TZI (81–97) ein.

Vor diesem Hintergrund kommen Einzelautor\*innen zu Wort:

- Kristina Bergler mit einer ‚ethischen Erweiterung Lebenslangen Lernens‘ auf der Basis der TZI (101–115).
- Andrea Nickel-Schwäbisch mit einem ‚Gespräch‘ der TZI mit der Anthropologie Martin Bubers (117–131).
- Ina von Seckendorff mit antidiskriminierenden sprachtheoretischen Perspektiven (133–151).
- Uwe Kranenpohl mit ‚Möglichkeiten und Grenzen der politischen Wirksamkeit‘ der TZI (153–164).
- Julia Raab zu ‚Verknüpfung von Theorie und Praxis intentionaler Gemeinschaften‘ mit der TZI (165–178).
- Leopold Wanninger mit Überlegungen ‚Vom kritischem Konsum zum lebensdienlichen Wirtschaften‘ durch TZI (179–195).

Ein Verzeichnis der Autor\*innen schließt den Band ab.

Aufbauend auf Ulrich Becks Analyse der ‚Risikogesellschaft‘ (1986) geht Ostertag vom Zusammenhang zwischen den vielfachen individuellen Ambivalenzen, in denen Menschen gegenwärtig stehen, und der globalen sozialen Ungleichheit mit ihren komplexen Zusammenhängen aus. Um sich in dieser Krisenlage nicht lähmen zu lassen, seien wertorientierte Verständigungs- und Entscheidungsprozesse notwendig. Auf solche sei die TZI ausgerichtet. Eine Kurzeinführung in die Grundlagen der TZI und eine erste Verbindung mit Ansätzen von Carl Rogers, Martin Buber, Hartmut Rosa und Paulo Freire machen die TZI als Praxis der Verständigung greifbar. Im anschließenden Beitrag, ebenfalls von Ostertag, wird die TZI mit Bezügen zur Pädagogik der Kommunikation von Klaus Schaller und zur Pädagogik der Autonomie von Paulo Freire als ‚Pädagogik der Verständigung‘

dargestellt. Ostertag vertritt die These, dass die TZI „als Methode in der pädagogischen Praxis weit verbreitet“ sei, „in der pädagogischen Theorie jedoch kaum zur Kenntnis genommen werde“ (42); daher sei eine „spezifisch bildungstheoretische Fundierung der TZI“ (42) notwendig.

Wie sich Ansätze auch aus unterschiedlichen Wissensbereichen wechselseitig ergänzen können, wird in einem gemeinsamen Beitrag der Herausgeber\*innen im Kontext der Soziologie aufgezeigt. Trotz der politisch-gesellschaftlichen Option der TZI werde diese in der Soziologie kaum wahrgenommen: „So kann Rosas Resonanztheorie die gesellschaftskritische Dimension der TZI soziologisch fundieren, während die TZI ihrerseits zur praktischen Gestaltung von Resonanzräumen beitragen kann“ (59). Der Beitrag will zeigen, wie plausibel und ergiebig die Verbindung von Rosas Resonanztheorie, konkretisiert am sogenannten „Resonanzdreieck“ (74), und der TZI mit dem Vier-Faktoren-Modell sein kann. In einem weiteren Aufsatz beider Herausgeber\*innen werden ‚Perspektiven der empirischen Bildungsforschung auf die Themenzentrierte Interaktion‘ kritisch diskutiert. Hierbei nehmen sie die latente Kritik, dass die TZI in der „Frage nach der *Wirksamkeit*“ (82) ihres methodisch-didaktischen Instrumentariums zu wenig erforscht sei, in den Fokus; eine Annahme, die speziell durch den „sogenannten PISA-Schock“ (86), dem damit aufkommenden Kompetenzbegriff und dem daraus resultierenden größeren Interesse an quantitativer Forschung stimuliert werde. Um die Möglichkeiten einer wechselseitigen Befruchtung der beiden unterschiedlichen Zugänge auszuloten, müsse die empirische Bildungsforschung auf die Erforschung „nachhaltige[r] Veränderungen“ (93) ausgeweitet werden und bei den Beteiligten und deren Prozess ansetzen.

Kristina Bergler eröffnet den Reigen der Beiträge einzelner Autor\*innen mit einem Aufsatz zum ‚Lebenslangen Lernen‘, das sie in einem „einseitig wirtschaftsorientierten“ (101) Verständnis verhaftet sieht. Demgegenüber bedürfe es „einer ethischen Erweiterung Lebenslangen Lernens auf Basis der Themenzentrierten Interaktion“. Ihre Wertebasis und ihr Lernverständnis ermögliche ganzheitliche Bildungsprozesse, welche die Interdependenz aller Menschen einbeziehe. So erweitere die TZI das Lebenslange Lernen zu einem Konzept „lebenslanger Bildung“ (113).

Andrea Nickel-Schwäbisch bringt die TZI mit der Anthropologie Martin Bubers und der Resonanztheorie Hartmut Rosas ins Gespräch. Sie will damit „Impulse für eine von Entfremdung und Resonanzarmut geprägte Zeit“ (117) setzen. Ausgangspunkt ist Erich Fromms Analyse der Begegnungsarmut und Shoshana Zuboffs Begriff des Überwachungskapitalismus, die dem Begegnungsreichtum

der Ich-Du-Relation (Buber) und der Resonanzbeziehungen (Rosa) entgegenstünden. In einem auf den TZI-Axiomen und ihrem Arbeitsprinzip basierenden Resonanzraum könnten Entfremdungserfahrungen „eingehegt“ (126f) werden.

Ina von Seckendorff geht in ihrem Beitrag ‚Ich sehe was, was Du nicht siehst‘ von der Annahme aus, dass ein antidiskriminierender Sprachgebrauch Ruth Cohns Anliegen der Humanisierung der Gesellschaft unterstützen könne. Sie zeigt dies vor dem Hintergrund unterschiedlicher Sprachtheorien in der Verbindung mit den TZI-Axiomen.

Uwe Kranenpohl fragt in seinem Beitrag nach der ‚politischen Wirksamkeit‘ der TZI und bezieht sich dabei auf die (publizierte) Auseinandersetzung von Manfred Krämer und Walter Zitterbarth. Aufgrund seines eigenen Politikverständnisses „einer genuin politischen Sphäre“ (155) sieht er die TZI „nicht als genuin politisch“ (156). Sie könne aber im Hinblick auf ihr Ethos und die „innewohnende Möglichkeit zur Selbstreflexivität“ (162) Politiker\*innen auf der persönlichen Ebene bereichern und Führung in politischen Entscheidungsprozessen unterstützen.

Julia Raab schafft eine ‚Verknüpfung von Theorie und Praxis intentionaler Gemeinschaften‘ mit der TZI. Bezüge ließen sich sowohl „auf der Ebene von Zielen und Werten als auch in der methodischen Gestaltung des Alltags“ (168) herstellen. Die TZI könne in intentionalen Gemeinschaften „zu einem konstruktiven Beziehungsgeschehen und zur Krisenbewältigung“ (175) beitragen.

Leopold Wanninger will in seinem Beitrag ‚Störung Konsum?‘ mithilfe der TZI einen Weg „vom kritischen Konsum zum lebensdienlichen Wirtschaften“ (179) aufzeigen. Er greift dabei auf die Postwachstumsökonomie von Niko Paech mit ihrer Konsumkritik zurück, welche die strukturellen Voraussetzungen des Konsums in den Blick nimmt. Mithilfe des Vier-Faktoren-Modells der TZI und Rosas Resonanztheorie denkt er Konsum, sowohl auf der individuellen als auch auf der strukturellen Ebene, neu.

Der Sammelband orientiert sich insgesamt an einem gesellschaftskritischen, politischen Verständnis der TZI und nimmt die Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Entwicklungen und Herausforderungen auf. Die Intention, „Anschlussmöglichkeiten zu anderen wissenschaftlichen Ansätzen und Disziplinen“ auszuloten, „um mit diesen in einen Dialog zu treten, der beide Seiten inspirieren kann“ (9), erscheint mir spannend und dringlich. Gleichzeitig versammeln die Beiträge, die einzeln und zusammenhängend gewinnbringend zu lesen sind, eine derartige Vielzahl an Themen, Perspektiven und Theorien, dass eine Vertiefung im Einzel-

nen – auch im Kontext der TZI-Literatur – notwendig erscheint. Die mehrfach postulierte Ergänzungshypothese zwischen ‚praktischen‘ Ansätzen, denen die TZI zugerechnet wird, und ‚theoretischen‘ scheint mir, speziell was den bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs betrifft, angesichts einer Vielzahl einschlägiger wissenschaftlicher Arbeiten und Monographien diskussionswürdig. Gerade weil das Buch Diskussionen anregen kann und wird, hoffe ich auf eine weite Verbreitung.

## Rezension zu:

WALSER, Angelika / KHORCHIDE, Mouhanad:

Bibel trifft Koran. Eine Gegenüberstellung zu Fragen des Lebens, Innsbruck / Wien: Tyrolia 2022.

### Die Autoren

MMag. Dr. Şenol Yağdı, MA MA MSc, Universitätsassistent an der Universität Wien sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter im FWF-Projekt „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer in Wien.

MMag. Dr. Şenol Yağdı, MA MA MSc  
Universität Wien  
Institut für Islamisch-Theologische Studien  
Schenkenstraße 8-10  
A-1010 Wien  
e-mail: [senol.yagdi@univie.ac.at](mailto:senol.yagdi@univie.ac.at)



Mag. Dr. Alfred Garcia Sobreira-Majer, Hochschullehrer i.R. an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems; Co-Leiter des Kompetenzzentrums für interkulturelles, interreligiöses und interkonfessionelles Lernen an der KPH Wien/Krems (2011 bis 2021).

Mag. Dr. Alfred Garcia Sobreira-Majer  
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems  
Mayerweckstraße 1  
A-1210 Wien  
e-mail: [alfred.garciasobreira-majer@kphvie.ac.at](mailto:alfred.garciasobreira-majer@kphvie.ac.at)



Wie lassen sich Einsichten aus der wissenschaftlichen Theologie allgemein verständlich und journalistisch gekonnt ‚unters Volk bringen‘, ohne ihre wissenschaftliche Fundierung vollständig aufzugeben? Dieser Herausforderung haben sich die katholisch-theologische Ethikerin Angelika Walser, in Zusammenarbeit mit der Bibelwissenschaftlerin Marlis Gielen, und der islamische Theologe Mouhanad Khorchide gestellt und für die Tageszeitung ‚Salzburger Nachrichten‘ eine Reihe von Kolumnen zu Bibel und Koran verfasst, die nun in Buchform nachzulesen sind. Die Verfasser\*innen befragen ihre ‚heiligen Bücher‘ daraufhin, welche Antworten zu zentralen und aktuellen Fragen des Lebens und des Glaubens sich aus ihnen gewinnen lassen.

Die einzelnen thematischen Kapitel sind in fünf größere Abschnitte zusammengefasst: Gott und Welt; Verantwortung und Schicksal; Gut und Böse; Mann und Frau; Wir und die Anderen. Sie setzen sich aus klassischen Themen des theologischen christlich-islamischen Dialogs wie *Schöpfung* oder *Gott* sowie medial viel diskutierten Stichwörtern wie *Gewalt*, *Gender*, *Homosexualität* und *Ungläubige* zusammen.

Jedes Kapitel enthält sowohl einen christlich-theologischen als auch einen islamisch-theologischen Teil. Beide setzen jeweils mit einem Zitat aus der Bibel (Einheitsübersetzung, 2016) bzw. aus dem Koran (Übersetzung von Khorchide in Anlehnung an die Übersetzung von Hartmut Bobzin, 2016) ein. Darauf folgen zuerst Ausführungen zur Exegese, zur geschichtlichen Verortung, zur Auslegungsgeschichte und zur heutigen Relevanz des Texts. Beide Theolog\*innen arbeiten sich an bestehenden wirkmächtigen Traditionen ab und kritisieren Auslegungen als Fehldeutungen, weil sie einer gegenwärtigen wissenschaftlichen Exegese widersprechen.

So macht Angelika Walser im ersten Kapitel *Schöpfung* deutlich, dass die Erschaffung der Frau aus der Rippe des Menschen (Gen 2,21f) in der heutigen theologischen Ethik „im Sinn der Verwandtschaft und Gemeinsamkeit zwischen den Geschlechtern interpretiert“ werde – „und eben nicht im Sinne von Nachrangigkeit und Unterordnung der Frau“ (11). Auf diese Weise räumt die Verfasserin engagiert auch mit anderen diskriminierenden Auslegungen auf, die sich nicht auf die zentralen biblischen Aussagen berufen können.

Bis heute sei leider die unsachgemäße, aber noch immer gängige Rede vom „liebenden Gott des Neuen Testaments“ und dem „strengen Gott des Alten Testaments“ (26) anzutreffen, die im Übrigen unverkennbar antijüdische Züge trägt. Dasselbe gelte für die damit verwandte Vorstellung, dass der Bund Gottes mit

dem Volk Israel durch den neuen Bund in Jesus Christus abgelöst worden sei. Im Kapitel *Juden* umreißt Walser ausgehend von Röm 11,25–28 die paulinische Sicht des Verhältnisses von Juden und Christen und argumentiert – ganz gemäß den Einsichten aus dem christlich-jüdischen Dialog –, dass Gott die Erwählung Israels nie aufgehoben habe (Röm 11,28 und auch *Evangelii Gaudium* 247–249).

An anderen Stellen nimmt Walser Erkenntnisse der feministischen Theologie und Exegese auf, die ein patriarchalisches Verständnis Gottes kritisieren. In einem Kapitel mit dem überraschenden Titel *Göttin* beleuchtet die Autorin weibliche Metaphern, die Gott im Alten Testament als Mutter, als Gebärende und sogar als Hebamme darstellen, oder an anderer Stelle die Person der Weisheit (Weisheit 8), die als göttliches, weibliches Wesen „Geliebte und Gefährtin Gottes“ sei und damit „weiblich-göttliche Symbolik in den jüdisch-christlichen Glauben“ einbringe (30f).

In den Kapiteln zu ‚Mann und Frau‘ greift Walser einige bekannte ‚heikle‘ Stellen auf: die Missdeutung von Eva als „Ursache allen Übels“ (Gen 3) bzw. das Schwei-gebot für Frauen in der Kirche (1. Kor 14,33–35). Sie stellt die zentrale theologische Erkenntnis des Paulus dagegen, wonach mit der Taufe alle gleichwertig geworden und „einer in Christus“ seien, auch Mann und Frau (Gal 3,26–28). In der Frage der Homosexualität setzt sich die Verfasserin – wie übrigens auch Khorchide – mit der Geschichte von Lot und den Männern von Sodom (Gen 19) auseinander, in der es nicht um gleichgeschlechtliche Liebe, sondern um Demütigung und Machtausübung gehe. Es müsse endlich zur Kenntnis genommen werden, „dass (a) die Heilige Schrift keine Aussagen zum heutigen Verständnis von Homosexualität macht und (b) die Sexualwissenschaft bereits seit Beginn der 1970er-Jahre Homosexualität als ‚Normvariante menschlicher Beziehungsfähigkeit‘ anerkennt“ (108f).

Mouhanad Khorchide problematisiert die Frage der Allmacht Gottes als eine der klassischen Bestimmungen des Gottesbegriffs, die nicht nur in der islamischen Theologie fragwürdige Aspekte aufweise und – jedenfalls auf den ersten Blick – im Widerspruch zur menschlichen Freiheit stehe. Er betont im Sinne einer islamischen Freiheitstheologie, dass die Allmacht Gottes gerade darin bestehe, „Wesen zu erschaffen, die selbst mächtig sind und aus dieser ihnen gewährten Macht heraus in ein Freiheitsverhältnis zu Gott eintreten können“ (28). Das heißt, dass sich die Macht Gottes paradoxerweise gerade darin zeigt, ein Wesen hervorzu-bringen, das er in die Freiheit entlässt und das damit über die Möglichkeit verfügt, sich von ihm abzuwenden.

Khorchide bestätigt die christliche Auffassung, dass Gott im Koran weibliche und männliche Züge trägt. Er argumentiert in diesem Zusammenhang damit, dass die Gott am häufigsten zugeschriebene Eigenschaft im Koran, die „Barmherzigkeit“, arabisch „Rahma“, ein weibliches Substantiv sei, das sich von „Rahim“ (Mutterleib) ableite, wodurch eine „weibliche, aber auch eine physische und emotionale Konnotation mütterlicher Liebe“ (32) ins Spiel komme. Khorchide geht allerdings noch einen Schritt weiter, indem er ausführt, dass aus der Sicht der zeitgenössischen islamischen Theologie die Vielfalt menschlicher Existenzweisen anerkannt werden müsse, wodurch Menschen mit einer Transidentität ebenfalls von allen Gläubigen zu akzeptieren seien.

Bezüglich des Verhältnisses von Mann und Frau argumentiert der Autor, es gebe im Koran Passagen (Sure 4:34), die deutlich die Gleichwertigkeit der beiden Geschlechter vor Gott hervorheben würden. Dabei greift er auf eine Argumentationsstrategie zurück, die sich bspw. bereits bei Fazlur Rahman findet. Es sei zu unterscheiden zwischen universellen moralischen Aussagen und solchen, die als Antworten auf zeitgenössische Problemstellungen gewertet werden sollten. Diese Auffassung würde auch eine kontextualistische Interpretation des Koran mit Blick auf die Prinzipien von Gleichheit und Gerechtigkeit stärken.

Khorchide greift außerdem ein hochkontroverses Thema der islamischen Theologie auf: die Frage der Gewalt. Dabei bringt er ebenfalls das Verfahren der Kontextualisierung zur Anwendung. Erst aus dieser Perspektive heraus könne deutlich werden, dass die geschilderten gewalttätigen Auseinandersetzungen (Sure 2, 191–193) nicht nur an einen historischen Kontext zurückgebunden werden müssen, sondern dass darüber hinaus der Zusammenhang der Passagen Gewalt nur zur Selbstverteidigung rechtfertige. Schließlich müsse immer die Barmherzigkeit Gottes mitgedacht werden, um eine angemessene, kontextabhängige Lesart zu finden.

Die Kürze der islamisch-theologischen Darstellung bringt einen Mangel an Differenzierung mit sich, der sich zum Nachteil der argumentativen Stimmigkeit auswirkt. Häufig werden nur Positionen bezogen und Behauptungen aufgestellt, die nicht begründet werden. Trotz des Versuchs einer komprimierten Darstellung wäre es von Vorteil gewesen, die Kolumnen in diesem Sinn gründlicher zu überarbeiten, um die Argumentationen nachvollziehbar zu machen. Andererseits wäre dann wohl der Stil der pointierten Darstellung verloren gegangen, der ja nicht zuletzt den Reiz dieses Buches ausmacht.

Hilfreich wären am Ende des Buches jedenfalls Hinweise auf Publikationen, mit denen interessierte Leser\*innen tiefer in den Diskurs einsteigen und theologische Argumentationen kennenlernen könnten.

Mit Blick auf einen religiös-kooperativ konzipierten Religionsunterricht lässt sich aber positiv vermerken, dass das Buch insgesamt Denkanstöße für einen komparativen Umgang mit den religiösen Quellen und deren Deutungen bietet und als Ausgangspunkt für interreligiöse Lehr- und Lernprozesse empfohlen werden kann.

Şenol Yağdı

## Rezension zu:

CAVIS, Fatima:

Den Koran verstehen. Perspektiven für die hermeneutisch-theologische Grundlegung einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik, Leiden u.a.: BRILL 2021 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 27).

### Der Autor

MMag. Dr. Şenol Yağdı, MA MA MSc, Universitätsassistent an der Universität Wien sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter im FWF-Projekt „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer in Wien.

MMag. Dr. Şenol Yağdı, MA MA MSc  
Universität Wien  
Institut für Islamisch-Theologische Studien  
Schenkenstraße 8-10  
A-1010 Wien  
e-mail: [senol.yagdi@univie.ac.at](mailto:senol.yagdi@univie.ac.at)



Die vorliegende Publikation geht auf die Dissertation der Autorin aus dem Jahr 2019 zurück, die an der Fakultät für Lehrer\*innenbildung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck verfasst und angenommen wurde. Wie der Untertitel verrät, hat sich Cavis zum Ziel gesetzt, eine sowohl subjektorientierte als auch kontextbezogene Korandidaktik grundzulegen bzw. dafür – in methodischer Hinsicht – hermeneutische und theologische Perspektiven zu entwickeln. Sie geht dabei von einem Paradigmenwechsel in der Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts aus, wodurch das Subjekt und dessen Lebenswelt ins Zentrum der Beschäftigung mit den geoffenbarten Texten rücken würden. In systematischer Absicht fungieren demgemäß zwei zentrale Fragen als Ausgangspunkte der Untersuchung: ‚Welche Grundperspektiven sollte eine subjektorientierte und kontextbezogene Korandidaktik aufweisen?‘ und ‚Was sind die hermeneutisch-theologischen Grundvoraussetzungen einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik?‘ Methodisch gesehen orientiert sich die Autorin generell an der Notwendigkeit, in einen Diskurs mit der europäischen Moderne einzutreten. Im Speziellen versteht sie ihr Verfahren als einen kritisch-diskursiven Versuch, die zu behandelnde Problematik transdisziplinär und multiperspektivisch bzw. differenzsensibel zu analysieren.

Im Anschluss an die Einleitung entwickelt zunächst das zweite Kapitel die Konzepte der Subjektorientierung und der Kontextualität. Das dritte Kapitel beinhaltet eine detaillierte Auseinandersetzung mit der traditionellen, instruktionistischen Schriftrezeption, um anschließend ein kommunikatives Gegenmodell zu entwickeln. Das vierte Kapitel bietet eine Analyse der historisch-kontextuell orientierten Koranexegese, während das letzte Kapitel Perspektiven für die angestrebte subjektorientierte und kontextbezogene Korandidaktik aufzeigt.

Den Subjektbegriff entwirft die Autorin im zweiten Kapitel traditionell in Anlehnung an die Entwicklungen im Kontext der Aufklärung, wobei sie insbesondere auf die Rationalität, die Selbstreflexion, die Autonomie und die Freiheit Bezug nimmt. Darin erkennt Cavis jedoch eine rationalistische Verengung, die sie unter Heranziehung von Friedrich Nietzsche und Michel Foucault (als Vertreter des Poststrukturalismus im 20. Jahrhundert) kritisiert und dagegen die Dimension der Unterwerfung des Subjekts (als ein *subiectum*) ins Spiel bringt. Die theologischen Zugänge weichen vom Subjektbegriff der Aufklärung insofern ab, als der Mensch als Ebenbild Gottes (im Christentum) bzw. als mit besonderer Würde im Angesicht Gottes ausgestattetes Wesen (im Islam) betrachtet wird. Den Begriff des Kontexts erläutert die Verfasserin anschließend als interdisziplinär, wobei für religionspädagogische Zwecke zwischen einer lebensweltlichen, einer loka-

len und einer globalen Dimension unterschieden werden müsse. Dieser religionspädagogischen Perspektive geht Cavis anschließend mittels einer Auseinandersetzung mit konstruktivistischen lehr- und lerntheoretischen Ansätzen detaillierter nach. Der Abschluss dieses Kapitels stellt daraus gewonnene religionspädagogisch-didaktische Leitprinzipien vor, die jedoch nicht systematisch entwickelt sind.

Im dritten Kapitel wendet sich die Verfasserin der zentralen Frage nach der Art der Schriftrezeption zu, die die Grundlage einer zeitgemäßen Korandidaktik bildet. Dabei nimmt sie zunächst umfassend auf den instruktionistischen Ansatz Bezug; sie analysiert dessen Annahmen und die Argumentationsstränge und zeigt die Grenzen dieser Position auf. Als Gegenmodell propagiert Cavis anschließend eine kommunikative Schriftrezeption, die es erlaube, die Subjekte und ihre gegenwärtige Lebenswelt in einen Dialog mit dem Koran eintreten zu lassen. Dabei wird die Offenbarung als kommunikativer Akt verstanden und Muhammad als aktiver Gestalter der Botschaft, wodurch der Koran eine diskursive Dimension erhält, die sich in einem kommunikativen Austausch zwischen Gott und den gegenwärtigen Rezipient\*innen manifestiert.

Aufbauend auf den vorangegangenen Abschnitt widmet sich Cavis im vierten Kapitel dem Problem einer aktuellen, für eine kommunikative Schriftrezeption anschlussfähigen Koranexegese. Den Schwerpunkt bildet hier die historisch-kontextuelle Exegese, die auf Fazlur Rahman und Abdullah Saeed zurückzuführen ist. Generell bildet dabei der Kontextbezug den methodologischen Rahmen dieses Ansatzes, wobei zwischen dem historisch-situativen Offenbarungskontext und dem aktuell-situativen Kontext unterschieden werden muss. Daraus ergibt sich eine methodische Bewegung, die in einem ersten Schritt von der Gegenwart ausgeht und auf den historischen Kontext zurückblickt und auf diese Weise – im Bewusstsein der Differenz – den Koran insbesondere in seiner ethischen und rechtlichen Dimension zu verstehen versucht. Dazu sind detaillierte Kenntnisse der Entstehungszeit des Korans notwendig, die durch eine philologische Analyse ergänzt werden müssen. Im zweiten Schritt geht es darum, Antworten auf aktuelle ethische Fragen zu finden, die jedoch nicht unmittelbar aus dem Koran ableitbar, sondern nur unter Freilegung der implizit im Text enthaltenen allgemeinen Prinzipien zu gewinnen sind. Die folgenden Abschnitte dieses Kapitels bieten eine genaue Darstellung des Vier-Ebenen-Modells der kontextuellen Exegese: der Begegnung mit der Welt des Texts, der kritischen Analyse, der Bedeutung für die ersten Rezipienten und der Bedeutung für die Gegenwart. Den Abschluss des

Kapitels bilden einige kritische Reflexionen zu den Grenzen einer kontextbezogenen Korandidaktik.

Im abschließenden fünften Kapitel widmet sich Cavis den anfänglich ins Auge gefassten Perspektiven für den präsentierten Ansatz. Bezüglich einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik hebt sie insbesondere vier Dimensionen hervor: die lehr- und lernbezogene Berücksichtigung der Subjektivität der Akteur\*innen, deren Gemeinschaft im Rahmen des Unterrichtsgeschehens, die Einbeziehung der allgemeinen, lokalen und globalen Kontexte und die Fokussierung auf den Text des Korans als Lernmedium. Hinsichtlich des Schriftbegriffs stehen ein dialogisch-beziehungsorientiertes Schriftverständnis, dessen Kontextualität sowie die Betonung eines für alle Rezipient\*innen zugänglichen Textverständnisses im Zentrum der Darstellung. Schließlich wird der hermeneutisch-exegetische Zugang zum Koran ebenfalls in didaktischer Absicht wieder aufgegriffen. Um der darin enthaltenen Problematik, dass eine so verstandene Exegese sehr hohe Anforderungen an die Interpretation stellt, zu begegnen, plädiert die Autorin für die Einbeziehung der Rezeptionshermeneutik und konstruktivistischer Ansätze, um das Verfahren in didaktischer Hinsicht anschlussfähig zu machen.

Kritisch anzumerken sind abschließend die folgenden Punkte. Bereits zu Beginn der Arbeit und im Schlusskapitel im Zusammenhang der zu entwickelnden theoretischen Perspektiven verwendet Cavis wiederholt normative Ausdrücke, die einen Wechsel in der Diskursebene darstellen, deren Problematik als naturalistischer Fehlschluss bzw. als Humes Gesetz (Sein-Sollen-Dichotomie) beschrieben wurde. Dazu wäre eine argumentative Strategie zu entwickeln gewesen. Hinsichtlich der Subjektkonzeption ist anzumerken, dass Cavis aktuelle Debatten darüber, inwiefern ein Festhalten am Selbstverständnis des Menschen als Subjekt gegenwärtig gerechtfertigt werden kann, fast vollständig ausblendet. Mit Blick auf die theoretische Ausrichtung dieser Arbeit sei darauf hingewiesen, dass es komplementär zur Theoriebildung in der religionspädagogisch-didaktischen Forschung eines starken empirischen Zugangs bedarf, der nur im wechselseitigen Austausch mit theoretischen Modellen zu einem Fortschritt der wissenschaftlichen Analyse beitragen kann. Ebenso bedarf es einer Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen in praktischer Absicht, um die Gestaltungsmöglichkeiten des islamischen Religionsunterrichts in den Blick zu bekommen. Insgesamt bietet das Buch jedoch eine fundierte theoretische Auseinandersetzung mit aktuellen Herausforderungen, insbesondere jener, wie die Korandidaktik angesichts moderner religionspädagogischer Konzeptionen der Subjekt- und Kontextorientierung angemessen zu konzipieren ist.

Sissi March

## Rezension zu:

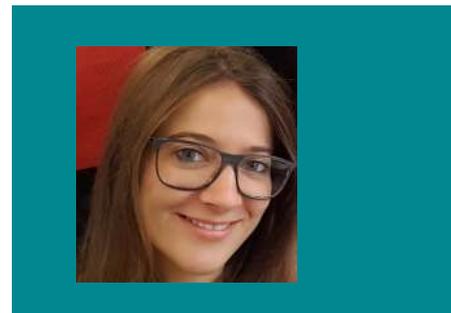
ZIMMERMANN, Mirjam u.a. (Hg.):

„Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“. Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie, Stuttgart: Calwer Verlag 2022 (= Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 5).

### Die Autorin

Mag.<sup>a</sup> Sissi March, Lehrerin für das Fach Katholische Religion.

Mag.<sup>a</sup> Sissi March  
Universität Innsbruck  
Karl-Rahner-Platz 1  
A-6020 Innsbruck  
e-mail: [sissi.march@student.uibk.ac.at](mailto:sissi.march@student.uibk.ac.at)



Die Herausgeber\*innen des Jahrbuches für Kinder- und Jugendtheologie greifen in ihrem fünften Band *Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben* die Frage nach der Positionalität von Kindern und Jugendlichen auf. Der Untertitel *Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie* verweist auf die Bedeutung der Thematik über die Theologie hinaus.

Die Beiträge des Sammelbandes wurden von Autor\*innen diverser Bekenntnisse verfasst und in vier Abschnitte gegliedert. Der erste Teil greift entwicklungspsychologische, theologische und religionspädagogische Grundsatzfragen von Positionalität auf, während im zweiten Teil das Thema aus der jüdischen und muslimischen religionsdidaktischen Perspektive sowie aus der Sichtweise anderer „Wertefächer“ (10) diskutiert wird. Im dritten Teil liegt der Fokus vermehrt auf der konkreten Unterrichts- bzw. Gemeindepraxis. Der letzte Teil der Publikation enthält eine Buchbesprechung, einen Nachruf sowie Informationen zu den Autor\*innen.

## Zur inhaltlichen Charakterisierung der diversen Beiträge

*Mirjam Zimmermann* schreibt in der Einführung das Erreichen des Bildungszieles „Standpunktfähigkeit“ in religiösen, philosophischen und politischen Bildungsprozessen stehe in einem Spannungsfeld. Dieses ergebe sich zum einen durch die Förderung von Positionalität bei den Schüler\*innen und zum anderen durch die Bewahrung religiöser und weltanschaulicher Neutralität durch die Lehrperson. Von großer Brisanz sei diese Spannung im konfessionellen Religionsunterricht, da dieser mit Inhalten und Riten verbunden ist, die eine Positionierung vonseiten der Akteur\*innen – wenn auch in unterschiedlichem Maße – erfordern.

*Margit Stein* und *Veronika Zimmer* beschäftigen sich aus erziehungswissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Perspektive mit der Frage, inwiefern Schüler\*innen das Bildungsziel Positionalität entwickeln können. Für die Autor\*innen zeigt sich hierbei die autoritativ-demokratische Erziehung als besonders geeignet.

*Georg Plagser* vertieft aus theologisch-systematischer Perspektive die Verhältnisbestimmung zwischen Positionalität und dem aufklärerischen Erziehungsziel zur Toleranz. Seine Hauptthese ist, dass Standpunktfähigkeit nicht als Gegenpol zum Ideal der Toleranz zu verstehen sei, da Christ\*innen auf Gottes Selbstzeugnis und seine göttliche Wahrheit vertrauen. Diese Haltung befähige sie zu Toleranz.

Für *Oliver Reis* besteht das religionsdidaktische Ziel der Kinder- und Jugendtheologie darin religiöse Inhalte mit subjektorientierten Richtlinien zu verbinden. Anhand empirischer Untersuchungen kann er den Erfolg dieses ambitionierten Vorhabens daran festmachen, dass Schüler\*innen vermehrt im Religionsunterricht persönliche Standpunkte einnehmen. Zentrale Relevanz dabei hätten theologische Modelle, die die Koordination unterschiedlicher Positionen ermöglichen.

Anhand empirischer Studien aus dem evangelischen Religionsunterricht zeigt *Hanna Roose* das bisherige Versäumnis auf, einen geschützten Raum für das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen. Davon ausgehend weist die Autorin auf neue Perspektiven hin, die Klassenöffentlichkeit als geschützten Raum dennoch umsetzen zu können.

*Steffi Fabricius'* Fazit aus der Untersuchung einer Gruppendiskussion von Religionslehrpersonen ist: „dass das Reden über Positionalität unter Verwendung von Begriffen, die auf Erfahrungen mit Räumlichkeit verweisen [...], eine der prägnantesten sprachlichen bzw. konzeptuellen Konstellationen in Gesprächen ist“ (22). In ihrer Arbeit werden zudem der relationale Charakter und die Bedeutung von Positionalität für den Religionsunterricht ersichtlich.

*Gerhard Büttner* und *Friedhelm Kraft* schildern in markanten Thesen, dass die Kindertheologie der vergangenen Jahrzehnte die Religionspädagogik maßgeblich geprägt habe. Dank des theologischen Gespräches sei nämlich in der Religionspädagogik das Bewusstsein dafür gewachsen, dass kompetenzorientierte Zielvorgaben selten empirisch begründet sind. Diese spannungsvolle Korrelation zwischen empirischen Erkenntnissen und normativen Ansprüchen gelte es jedoch immer wieder neu zu bestimmen.

*Henrik Simojoki* erinnert an den anfänglichen Anspruch der deutschen Kindertheologie, transformatorischen Einfluss auf Kirche, Theologie und Gesellschaft zu nehmen. Dieses Ziel sei im aktuellen Fachdiskurs teilweise aus dem Fokus geraten. Daher bricht er eine Lanze für eine intensivere Beteiligung an internationalen Bemühungen um eine kindgerechte Theologie.

*Tuba Işik* und *Naciye Kamcili-Yldiz* erinnern an die frühere islamische Denkform der Ambiguitätstoleranz. Diese zeigt sich als ein möglicher Lösungsansatz für das Spannungsfeld in dem sich islamische Religionslehrpersonen zwischen der Förderung der Urteilsfähigkeit bei den Schüler\*innen und der Notwendigkeit ihrer eigenen Positionalität befinden.

*Mark Krasnov* geht in seinem Beitrag auf die Chancen und Grenzen von Positionalität im Fach jüdische Religion an deutschen öffentlichen Schulen ein. Sein Fazit: Aufgrund der Historie des Judentums in Deutschland sei es nicht möglich, unbeschwert Positionen im jüdischen Religionsunterricht zu thematisieren. Positionalität zeige sich dort als ein mehrdimensionales Phänomen, weswegen der Autor zwischen einer *impliziten*, einer *aufgedrängten* und einer *freiwilligen* Positionalität unterscheidet.

*Matthias Krahe* vertritt die These, der Humanistische Lebenskundeunterricht in Berlin sei aufgrund seiner Orientierung an der fragenden Haltung des Humanismus offener als der Religionsunterricht. Zudem steht er dem Versuch des evangelischen Religionsunterrichts bekenntnislose Schüler\*innen ‚anzuwerben‘ skeptisch gegenüber, weil dadurch Positionalität abgewertet und inhaltliche Belanglosigkeit gefördert werde.

Der anschließende Beitrag von *Friedhelm Kraft* stellt eine kritische Anfrage an die Thesen von Matthias Krahe dar. Er verweist auf die weiterhin offenen Fragen, wie der Humanistische Lebenskundeunterricht ohne angeblichen Bekenntnisinhalt seine Berechtigung im Bildungssystem legitimieren könne und inwiefern sich dieser vom fakultativen Ethik-Unterricht unterscheide.

*Tobias Gutmann* definiert aus philosophiedidaktischer Perspektive die Urteilskraft als eine unabdingbare Prämisse für Positionalität. Seine These: Ein zentrales Bildungsziel des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen muss daher die Stärkung der Urteilsfähigkeit sein.

*Eva Wenig* und *Şenol Yağdı* belegen mit den Ergebnissen einer empirischen Studie aus dem christlich-islamischen Religionsunterricht – aufgrund ihrer Vorbildfunktion und ihres Fachwissens – den großen Einfluss der Lehrperson auf die Entwicklung einer kritischen Positionalität bei den Schüler\*innen.

Ausgehend von einer „Interviewstudie“ (176) bündelt *Anna Loose* neue Impulse für eine stärkere Förderung der Standpunktfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in theologischen Gesprächen. Gleichzeitig stellen ihre Thesen eine Ergänzung zu bereits vorhandenen Gesprächstechniken dar.

*Nadja Boeck* kommt anhand erhobener Daten aus Gruppendiskussionen im Konfirmand\*innenunterricht zu folgender These: Das Gelingen von Positionierungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen hängt zum einen von ihrer religiösen Sprachkompetenz und zum anderen vom Einüben dieser Positionierungen in geschützten Räumen ab.

Abschließend zeigt *Susanne Schroeder* in ihrer Analyse des neuen Berliner Schulbuches *Alle zusammen 1–3*, dass Positionalität darin in einem schwachen Sinne verstanden wird, d.h. noch nicht im selbstständigen Ergreifen von Standpunkten, sondern im reinen Entdecken der eigenen Meinungen zu unterschiedlichen religiösen Phänomenen durch die Schüler\*innen.

## Kritische Würdigung

Mit dem Aufgreifen der Positionalität tragen die Herausgeber\*innen dieses Jahrbuches für Kinder- und Jugendtheologie der Aktualität dieses Themas im Kontext des bildungstheoretischen Diskurses Rechnung. Der fünfte Band vermittelt einen vertieften Einblick in den Positionalitätsdiskurs der Fachdidaktik diverser religiöser Bekenntnisse und anderer Wertefächer. Ein starker Bezug zur Praxis ist durch fundierte empirische Studien gegeben. Das Werk lässt allerdings eine resümierende Zusammenschau zentraler Thesen vermissen.

Inhaltlich geht hervor, dass sich im Vergleich mit den Fachdiskursen in der Politik- und Philosophiedidaktik das Fehlen eines Konsenses zum Umgang mit Positionalität in der Religionsdidaktik zeigt. Das Erarbeiten eines solchen Lösungsansatzes stellt ein Desiderat dar, da Positionalität aufgrund von Art. 7 Abs. 3 GG eine zentrale religionspolitische Bedeutung hat. Im Darlegen dieses Sachverhaltes und der reichhaltigen interdisziplinären Diskussion liegt somit der große Beitrag dieser Publikation.