

Anregungen aus dem Postkolonialitätsdiskurs für das Interreligiöse Lernen

Religionswissenschaftliche und religionspädagogische Überlegungen

Die Autorinnen

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

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anne Koch
Universität Freiburg
Theologische Fakultät
D-79085 Freiburg
e-mail: anne.koch@theol.uni-freiburg.de



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ 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.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ theol. habil. Mirjam Schambeck sf
Katholisch-Theologische Fakultät
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Geschwister-Scholl-Platz 1
D-80539 München
e-mail: 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.¹

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.² 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, 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.³ 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”.⁴ Auch beim interreligiösen Lernen gilt es, nicht nur die Perspektiven zu vermehren⁵ 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.⁶ 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.⁷ 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.⁸ 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“).⁹ 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 imaginiertes 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.¹⁰ Teils wird die Dominanz des Kapitalismus und die Sozialisation ehemals kolonialer Eliten in europäischen Bildungsstandards und Denkweisen als fortdauernder Kolonialismus unter veränderten Vorzeichen diskutiert.¹¹

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.¹² 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.¹³ Christentum stellte mit der in der Spätantike ausgearbeiteten Verbindung von ‚Schwert und Kreuz‘ das Programm für politische Eroberungen.¹⁴ 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“¹⁵ 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.

Native Americans	‚Eroberer‘, Kolonisatoren
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 (Erdteiallegorien, „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).¹⁶

Weltreligionenparadigma	Indigene Religionen
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.¹⁷ ‚Religion‘ entstand erst im 19. Jahrhundert als generi-

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

¹⁷ 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.“¹⁸

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.¹⁹ 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.²⁰ 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.²¹

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'.²²

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.²³ 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.²⁴

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.²⁵ 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.²⁶ 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.²⁷

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.²⁸

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,²⁹ 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.³⁰ „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.³¹

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.³² 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,³³ 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“.³⁴ 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, entgegenzutreten 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 Männer³⁵ 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.³⁶ 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“.³⁷ 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.³⁸ 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.³⁹

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].