

Postkoloniale Perspektiven auf religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Autor*innen

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

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Helena Stockinger
Katholische Privat-Universität Linz
Institut für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik
Bethlehemstraße 20
A-4020 Linz
e-mail: 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



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“.¹ 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,² ist es von besonderer Bedeutung, (post-)koloniale Unterdrückungsmechanismen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu berücksichtigen, weil dieser koloniale Prägungen zugeschrieben werden.³ In der Religionspädagogik hat die Phase, Grundlagen und Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung kritisch zu sichten, erst begonnen,⁴ weswegen der Einbezug von postkolonialen Theorien zur Klärung der eigenen Grundlagen und Ziele beitragen und „neoliberale und koloniale Wurzeln“⁵ 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,⁶ 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 (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,⁷ sondern auch weil sie unterschiedliche Unterdrückungskategorien in der globalen Arena⁸ 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.⁹ 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.¹⁰ 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“.¹¹ Aus postkolonialer Perspektive gilt es zu klären, inwieweit diese Normativität mit dem kolonial geprägten Entwicklungsdiskurs verbunden ist.¹² Schließlich soll Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht „zum Instrument des beherrschenden Nordens [werden], das westlichen Normen, Welt- und Fremdbildern einen scheinbar globalen Anspruch verleiht“.¹³ 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 Verlag³2020 (= 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: Kohlhammer¹2021 (= 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“.¹⁴ Nachhaltigkeit wird als Standpunkt der Moral gekennzeichnet, der die bleibende Freiheit aller gegenwärtig und zukünftig lebenden Menschen garantiert.¹⁵ 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“?¹⁶ 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“.¹⁷ 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.¹⁸ Letztere werden zu „ewigen Opfern“¹⁹ 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“²⁰, 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“.²¹ Aus einer postkolonialen Perspektive ließe sich darin die „Reterritorialisierung der ‚Bürde des weißen Mannes‘“²² 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“²³ – 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“²⁴ 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.²⁵ Die Menschenrechtsarbeit solle um eine „unerzwungene Neuordnung von Wünschen“²⁶ 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“.²⁷ Sowohl die Machteliten als auch subalterne Gruppen sollten es als ‚natürlich‘ empfinden, im Denken und Handeln immer „auf den Anderen ausgerichtet zu sein“.²⁸ 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“²⁹ bei, die „epistemische Diskontinuität“³⁰ 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.³¹ 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“³². 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“³³ 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“,³⁴ 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“. ³⁵ 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“. ³⁶ 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.³⁷ 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“. ³⁸ 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.³⁹ 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“⁴⁰. 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.⁴¹

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“⁴² 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“⁴³ 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.⁴⁴

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.⁴⁵ Es handelt sich um „eine singuläre Kategorie, die unverifizierbar ist und sich daher jeglicher Exemplarität entzieht, die als Grundlage für universelle Propositionen dienen könnte [...]“.⁴⁶ Mit subalternen Identität wird keine natürliche Essenz bezeichnet, vielmehr ist diese fiktional und wirkungsmächtig.⁴⁷ Dass Subalterne nicht sprechen können, bedeutet, dass sie nicht gehört werden, selbst wenn sie dies versuchen,⁴⁸ da das Hören hegemonial strukturiert ist.⁴⁹ Wenn „Menschen für ihre Rechte eintreten, sind sie nicht subaltern“.⁵⁰ Subalterne sind „heterogen“ und damit „nicht-narrativierbar“.⁵¹ 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.⁵² Es gilt, darauf zu bestehen, „dass das kolonisierte subalterne *Subjekt* unwiederbringlich heterogen ist“.⁵³ 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“.⁵⁴ 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.⁵⁵ Spivak plädiert dafür, die subalterne Erfahrung als „unerreichbare Leere“⁵⁶ zu fassen, was mit dem Vorteil verbunden ist, die Grenzen des westlichen Wissens zu markieren.⁵⁷ Anliegen von Spivak ist es nicht, Subalternität zu erhalten oder zu glorifizieren, sondern subalterne Räume aufzulösen.⁵⁸

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.⁵⁹

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“.⁶⁰ 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 12008, 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.⁶¹ Spivak unterscheidet zwischen einer Darstellung als ein „Sprechen von“ und einer Vertretung als ein „Sprechen für“.⁶² Repräsentationen, die von unterdrückten Gruppen als einheitliches politisches Subjekt sprechen und vorgeben, für diese zu sprechen, sind essentialistische Manöver.⁶³ 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.⁶⁴

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.⁶⁵ Dies sollte – in Anlehnung an die Argumentation von Spivak bezogen auf Menschenrechte⁶⁶ – 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,⁶⁷ 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“.⁶⁸ 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.⁶⁹ 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.⁷⁰ Dies stützt die von Gärtner angeführte Aufgabe einer kritisch-emanzipatorischen Bildungsarbeit, um „ausgeschlossene und benachteiligte Positionen sichtbar zu machen“,⁷¹ 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“⁷² 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,⁷³

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:⁷⁴

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.⁷⁵

So habe das Differentmachen, das „othering“⁷⁶, nicht westlicher Frauen dazu beigetragen, „den (britischen) Imperialismus als eine soziale Mission zu legitimieren“.⁷⁷ 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’.“⁷⁸ 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.⁷⁹ 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“⁸⁰ vor, der Grenzregimes und rigide Identitätspolitiken dekonstruiert und Nationalismen umformen möchte.⁸¹ Es gelte beispielsweise Asien nicht als identifizierbare Region im Rahmen der eurozentrischen Weltgeschichte zu verstehen, sondern den „Namen eines Kontinents zu pluralisieren“.⁸²

Nach Spivak gilt es, gängige Begrifflichkeiten politischer Bewegungen zu hinterfragen, die versuchen, Erfahrungen minorisierter Gruppen machtvoll zu bezeichnen. Beispiele solcher „masterwords“⁸³ 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.⁸⁴ 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“.⁸⁵ Zudem warnt Spivak davor, Begriffe wie Partizipation und Empowerment „den Subalternen ohne jegliches Problembewusstsein aufzuzwingen“,⁸⁶ da dies bedeutet, den spezifischen historischen und geographischen Kontext ihrer Entstehung zu vergessen.

Die Erkenntnis des Begehrens nach Überlegenheit und Herrschaft⁸⁷ macht einen wesentlichen Bestandteil dessen aus, was Spivak als epistemischen Wandel bezeichnet.⁸⁸ Nach Spivak gilt es, den Blick auf verschwiegene Annahmen und Strategien zu richten, die Diskursmacht erzeugen und stabilisieren.⁸⁹ 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.⁹⁰

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

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.⁹² 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.“⁹³ 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.⁹⁴ 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”.⁹⁵ 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”.⁹⁶ 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,⁹⁷ 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”⁹⁸ 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“.⁹⁹ 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.¹⁰⁰ Im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung hat sich zudem die Beschäftigung mit bildender Kunst als wertvoll erwiesen.¹⁰¹ 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.¹⁰² Religiöse Kunst aus afrikanischen, asiatischen oder südamerikanischen Regionen findet sich in regelmäßigen Abständen auf den Websites der internationalen kirchlichen Hilfswerke.¹⁰³

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.¹⁰⁴ Henningsen plädiert in solchen Fällen für die didaktische Strategie, durch gezielte Zusatzinformationen oder ein „Widerrepräsentieren“¹⁰⁵ mit Narrativen und Theologien aus dem Globalen Süden Schüler*innen zu einer kritischen Perspektiverweiterung – einem „Dekolonisieren“¹⁰⁶ – 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.¹⁰⁷ 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“¹⁰⁸ 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“¹⁰⁹ 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. HENNINGSSEN, 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 Framings¹¹⁰ 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.¹¹¹ Spivak betont, dass „Arbeiten ohne Garantien [...] die Anerkennung der Grenzen der eigenen politischen Bemühungen ebenso wie eine wachsame Selbstreflexion und ein gewissenhaftes ethisches Engagement“¹¹² 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.