

Warum die Rede von der „Weltreligionendidaktik“ und ihren Implikationen problematisch ist. Von Sensibilisierungen und "Must attends" angesichts des Postkolonialitätsdiskurses

Mirjam Schambeck sf

Ludwig-Maximilians-Universität München

Kontakt: mirjam.schambeck@lmu.de

eingereicht: 18.12.2023; überarbeitet: 26.03.2024; angenommen: 07.04.2024

Zusammenfassung: Der Artikel widmet sich einer othering-sensiblen und postkolonialitätsbewussten Analyse des Begriffs „Weltreligionen“ und der damit einhergehenden „Didaktik der Weltreligionen“ und untersucht deren Auswirkungen auf religionspädagogische Handlungsfelder. Diese Beobachtungen werden mit Einsichten aus der Migrationspädagogik und der Interkulturellen Theologie verschränkt, so dass daraus Schlussfolgerungen für eine machtsensible und sprecher*innenpositionsbewusste Rede in Bezug auf „interreligiöse“ Lern- und Bildungsprozesse gezogen werden können, die im Sinne einer Checkliste der „must attends“ für die Gestaltung von entsprechenden Lehrmaterialien und Unterrichtspraxen zusammengefasst werden.

Schlagwörter: Weltreligionendidaktik, Interreligiöses Lernen, Postcolonial Studies, Othering

Abstract: The article is dedicated to an othering-sensitive analysis based on postcolonial studies towards the concept of "World Religions" and the associated "World Religions Didactics", examining their religious-educational implications. These observations are interwoven with insights from migration pedagogy and intercultural theology, leading to conclusions for a power-sensitive and speaker-conscious discourse regarding "interreligious" learning. In this context, a checklist of "must attends" is compiled for the design of corresponding teaching materials and instructional practices.

Keywords: World religions Didactics, interreligious learning, postcolonial studies, othering

Auch wenn der Turn in der religionspädagogischen Diskussion schon lange erfolgte, „interreligiöse“ Lern- und Bildungsprozesse von den Subjekten her – und eben nicht prioritär von Differenzkonstruktionen der Religionssysteme – anzudenken (Willems, 2011; Koch, Tillessen & Wilkens, 2013; Schambeck, 2013), ist die Rede von der sogenannten „Weltreligionendidaktik“ nach wie vor präsent und bleibt zudem meist unproblematisiert. Der Postkolonialitätsdiskurs, der seit einigen Jahren auch in der Theologie rezipiert wird (Nehring & Tielech, 2013; Nausner, 2013), deckt diese blinden Flecken ungeschönt auf und entwickelt Deutungen, bislang transportierte Exklusionsmechanismen zu bearbeiten. Davon inspiriert widmet sich der folgende Beitrag in einem ersten Schritt einer othering-sensiblen und postkolonialitätsbewussten Analyse des Begriffs „Weltreligionen“ und der damit einhergehenden „Didaktik der Weltreligionen“, die in ihren Auswirkungen auf religionspädagogische Handlungsfelder illustriert werden (1). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden in einem zweiten Schritt mit Einsichten aus der Migrationspädagogik und der Interkulturellen Theologie verschränkt, so dass daraus Schlussfolgerungen für eine machtsensible und sprecher*innenpositionsbewusste Rede in Bezug auf „interreligiöse“ Lern- und Bildungsprozesse gezogen werden können (2), die abschließend im Sinne einer Checkliste der „must attends“ für die Gestaltung von Lehrmaterialien und Unterrichtspraxen in The- senform zusammengefasst werden (3).

I. Zum nicht unschuldig daherkommenden Begriff „Weltreligionen“ und seinen Auswirkungen auf den religionspädagogischen Diskurs

Die Rede von den „Weltreligionen“ gehört nach wie vor zu den dominantesten gesellschaftlichen Kategorien, um die Vielfalt von Religionssystemen zu ordnen und auch zu hierarchisieren (Koch, 2021, S. 278). Im Folgenden werden einige wenige Aspekte angeführt, die die Postcolonial Studies im Weltreligionenbegriff identifiziert und so darauf aufmerksam gemacht haben, welche durchaus machtvollen und macht-durchsetzenden Ausgrenzungen damit einhergehen.

I.1 Das Christentum in protestantischer Lesart als Ver- und Bemessungsfolie

1886 wohl erstmals verwendet (Auffahrt, 2005, S. 21), transportierte der Begriff „Weltreligionen“ von Anfang an offensichtliche, aber unangefragte Machtinteressen, insofern das Christentum als eine sich mehr und mehr durchsetzende *Weltreligion* attribuiert wurde. Einhergehend mit kolonialistischen Okkupations- und kirchlichen Missionsbewegungen des 19. Jahrhunderts suggeriert der Begriff „Weltreligionen“ bis heute, dass religiöse Praktiken, Artikulationen und Konzepte entweder in den Rang einer Weltreligion kommen oder eben nicht. Wie dies entschieden wird, bleibt zwar unausgesprochen, zugleich aber leicht dechiffrierbar, insofern das Christentum, insbesondere protestantischer Lesart, zur Folie wurde und wird, um andere Religionssysteme zu bemessen (Bell, 2006, S. 27-46), und dann entweder als Weltreligion oder durchaus im abwertenden Sinn als indigene Religion zu bezeichnen (Cotter & Robertson, 2016). Dann wird beispielsweise die Frage, ob eine Religion heilige Schriften kennt oder v. a. mündliche Traditionen, auf eine systematische Durchdringung von Religionsgehalten setzt oder Mythen und traditionelles Recht als religiöse Quellen bevorzugt u. a. zum Ausschluss- oder eben Zugehörigkeitskriterium, um in den Rang einer Weltreligion zu kommen (Koch & Schambeck, 2023).

Der europäische Universalismus und die eurozentrischen Verallgemeinerungen reklamieren in der Rede von den Weltreligionen für sich zwar den Anschein, Pluralität zu würdigen, untergraben dieses Unterfangen aber gleichzeitig – und dies macht den Begriff auch gefährlich –, insofern Pluralität von vornherein europäisch und näherhin protestantisch christlich imprägniert wird (Masuzawa, 2005).

Auswirkungen auf religionspädagogische Handlungsfelder: Nicht explizite und allein aus dem Christentum ausgelesene Vergleichskategorien

Eine Konkretion, christliche Perspektiven zur alleinigen und unthematisierten Bemessungsfolie zu stilisieren, äußert sich in religionspädagogischen Handlungsfeldern z. B. darin, Vergleichskategorien einseitig und ohne, dass dies explizit thematisiert würde, aus dem Christentum zu ziehen. Wenn im Folgenden Beispiele aus Schulbüchern angeführt werden, an denen dies plastisch wird, liegt der Fokus nicht darauf, Bisheriges von Erkenntnishorizonten her zu kritisieren, die erst jetzt bewusst werden. Es geht vielmehr darum, Sensibilitäten zu schärfen, wie von einem, durch die Postcolonial Studies konturierten Denkhorizont aus, zukünftig Lehrmaterialien und Unterrichtspraxen auszurichten sind.

Im Lehrwerk für das Gymnasium „Religion vernetzt Plus 7“ (Mendl & Schiefer Ferrari, 2020) soll auf der Doppelseite „Wer ist Gott?“ (Mendl & Schiefer Ferrari, 2020, S. 120-121) in Kapitel 5 „Muslimen begegnen“ die Bedeutung Jesu im Christentum und im Islam aufgezeigt werden. Ausschnitte aus den Suren 4, 19 und 5 problematisieren zum einen die Dreizahl in der Rede von Gott, erzählen zum anderen von der Verkündigung der Geburt Isas und bringen schließlich einen Dialogausschnitt zwischen Isa (Jesus) und Allah (Gott), in dem auch wieder die Vielgottrede angefragt und das mindere Wissen Jesu gegenüber Gott ausgedrückt wird. In einem der Arbeitsaufträge auf Seite 121 wird unter anderem gefragt, wie die beiden Religionen – gemeint sind Christentum und Islam – das Verhältnis zwischen Jesus und Gott sehen. So selbstverständlich diese Frage in der christlichen Tradition ist und ohne Übertreibung auch als eine der Kernfragen christlicher Dogmenbildung bezeichnet werden kann, so ist sie eine

dem Islam mindestens fremde oder sogar aversive. Nicht christologische oder trinitätstheologische Kategorien bestimmen die Erzählweise über Jesus, sondern prophetische. Indem diese nicht genannt, sondern lediglich aus dem Christentum stammende Kategorien verwendet werden, sind bestimmte Antworten vorprogrammiert. Mit anderen Worten werden Orte der jeweiligen Bedeutungszuschreibungen im Sinne des Sitzes im Leben und Verwendungszusammenhänge im Islam bzw. Christentum nicht adäquat kenntlich gemacht. Postkolonialitätswusste Analysen und Darstellungen von Religionen können hier einen Beitrag leisten, sensibler gegenüber Auswahlprozessen von Erzählungen, Praxen, Denk- und Deutekategorien aus den unterschiedlichen Religionssystemen zu sein sowie aufmerksam dafür zu werden, in welcher Fragerichtung diese bearbeitet werden.

1.2 Der Taxonomierungsschub im 19. Jahrhundert und seine Ausgrenzungen

So sehr der Begriff Weltreligionen also von einer vor allem westeuropäischen und nordamerikanischen christlich-protestantischen Sprecher*innenposition geprägt wurde und entsprechende Hierarchisierungen nach wie vor transportiert, so sind an ihn noch andere, aus seinem Entstehungskontext resultierende semantische und dann auch bis in die religionspädagogische Praxis hineinreichende Nuancen angelagert.

Geboren in einer Zeit, in der mit der darwinischen Idee die Vermessung der biologischen Welt als wissenschaftliche Höchstleistung galt, übernimmt auch der Begriff „Weltreligion“ mehrere Aufgaben: Zum einen etabliert der Terminus „Weltreligion“ erstmals den Religionsbegriff im 19. Jahrhundert als Gattungsbegriff. Was vordem mit Glauben (*fides*), mit Mystik und Asketik bezeichnet wurde, wird jetzt als Religion subsumiert, die eben auch bestimmte Standards zu erfüllen habe, wie z. B. den Schriftgebrauch, das Vorhandensein heiliger Schriften, einer systematisierenden Theologie, von Mission, einer Jenseitsorientierung, eines Klerus und damit auch exkludierender Machtmechanismen, dem Anspruch von Universalität, um die wichtigsten zu nennen (Koch & Schambeck, 2023, S. 77).

Zum anderen sortiert der Weltreligionenbegriff ähnlich wie biologische Taxonomien das durch die Kolonialisierungen und Missionsbewegungen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts kulturell und religiös noch diverser gewordene religiöse Feld. Bestimmte Religionspraxen werden in größere Einheiten zusammengefasst, so dass Unterscheidungen und Abgrenzungen möglich werden. So wurden z. B. sogenannte ethisch-orientierte Religionen von Weltreligionen differenziert und in genaue Abstammungslinien gebracht. Diese „Religionsstammbäume“ sind übrigens noch immer in populärwissenschaftlichem Material aufzufinden (z. B. Davies, 2014).

So komplexitätsreduzierend diese Position heute erscheinen mag, so hat sie im Ansatz der Religionsphänomenologie eine enorme Bedeutung bis heute erlangt. Insofern bestimmte Ausschnitte kultureller Phänomene meist willkürlich herausgegriffen und als eigene Gattung klassifiziert werden – deshalb auch der Name „sui generis-Position“ (Brauner, 2020) –, scheint das Religionsfeld vermessbar und beherrschbar zu werden.

Auswirkungen auf religionspädagogische Handlungsfelder: Nicht thematisierte Voraussetzungen und Konstruktionen des Eigenen am Beispiel der Komparativen Theologie und religionsdidaktischen Anwendungen

In der sogenannten Komparativen Theologie sowie bei religionsdidaktischen Bemühungen, die auf den Religionenvergleich setzen, ist diese religionsphänomenologisch grundierte und letztlich mit dem Weltreligionenparadigma versehene Idee nach wie vor anzutreffen. So arbeiten z. B. Komparative Theolog*innen damit, Vergleichspunkte zwischen den Religionen auszumachen, die trotz aller Betonungen von Inkommensurabilitäten und zugleich vorausgesetzter Kommensurabilitätsunterstellungen meist aus dem Christentum kommen, um das Gemeinsame, aber auch das Trennende zu bestimmen, das

dann wiederum in westlichen und genauer christlichen Terminologien erfasst wird (Clooney, 2010; Cornille, 2008; Stosch, 2012). Auch der Ansatz der sogenannten trialogischen Religionspädagogik kann sich von diesen schwierigen Prämissen nicht freisprechen lassen (Langenhorst, 2016).

Auch wenn diese Ansätze dazu beigetragen haben, das Wissen über unterschiedliche Religionssysteme, insbesondere den Islam zu vermehren, so flechten sie aufgrund ihrer unreflektierten Sprecher*innenposition trotzdem Wertungen in das interreligiöse Gespräch ein, die nicht oder kaum aufgedeckt werden bis dorthin, dass ihr hermeneutischer Ausgangspunkt und damit das Fundament ihres Ansatzes mit dieser unreflektierten Setzung verbunden bleibt (Langenhorst, 2016, S. 125-134).

Verlängert auf Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsprozesse äußern sich die im Ansatz eingetragenen Verzerrungen z. B. darin, dass die Heiligen Räume unterschiedlicher Religionsgemeinschaften besucht und v. a. daraufhin abgeklopft werden, was sie unterscheidet von Kirchenräumen, die als Eigenes vorausgesetzt und als Bezugspunkt des Vergleichs selbstverständlich herangezogen werden (z. B. Schulbuch „Unterwegs“ 7, hg. von Porzelt & Stögbauer-Elsner, 2021, S. 124). Weder die problematische Setzung eines Eigenen, das ohne besondere Reflexion mit einer bestimmten Weise des Christlichen identifiziert wird, noch die Auseinandersetzung, was Religionsgemeinschaften mit Heiligen Räumen überhaupt verbinden, also was die Räume mit den jeweiligen Religionsgehalten zu tun haben, werden dann in solchen Lernprozessen aufgegriffen. Damit aber wird Lernen angesichts vieler Religionen fokussiert auf enzyklopädisch-religionskundliches Wissen und auf Vergleiche, deren Zielpunkte zudem kaum explizit werden. Das heißt, dass eine Auseinandersetzung darüber, was gefundene Unterschiede in Bezug auf das Verständnis von Religion, des Islam, eines präfigurierten Eigenen usw. bedeuten, nicht mehr erfolgt. Postkolonialitätswisssenschaftliche Theorien können dagegen helfen, (künstliche) Konstruktionen des Eigenen aufzudecken, (versteckte) Machtstrukturen im Diskurs zu dechiffrieren und so auch (impliziten) Ausschlussmechanismen auf die Spur zu kommen.

1.3 Die Reifizierung von Religion und ihre Tendenz zur Verallgemeinerung

Sowohl in der religionswissenschaftlichen als auch in der religionspädagogischen Literatur werden mit den „Weltreligionen“ die Big Five verstanden. Die pluralen und zudem höchst individualisierten Vorkommnisse jüdisch, christlich, islamisch, hinduistisch und buddhistisch gelesener Religionspraxen und -verstehensweisen werden unter einem jeweiligen Ganzen veranschlagt und zur bezeichneten Religion Judentum, Christentum etc. vergegenständlicht (Koch, 2021, S. 279). Auch wenn es durchaus unterschiedliche Zurechnungen gab, wer nun zu den Weltreligionen gehörte, ob das Judentum wie z. B. der Taoismus als nur einem Volk zugehörige Religion ausgeschlossen werden müsse, und es vermutlich nur dem beeindruckenden Auftreten Swami Vivekanandas auf dem Weltparlament der Religionen 1893 zu verdanken war, dass auch der Hinduismus in den Reigen der Weltreligionen aufgenommen wurde (Koch, 2021, S. 279), ist heute terminologisch klar, welche Religionen mit den Weltreligionen bezeichnet werden. Dass dies zu einem Ausschluss anderer Religionssysteme führte, wurde oben schon erwähnt. Aber auch die Verallgemeinerung ad intra – also in Bezug auf die religiöse Vielfalt z. B. des buddhistisch oder hinduistisch gelesenen Religionssystems – ist eine Konsequenz aus der Vergegenständlichung der Religionen durch das Weltreligionenparadigma.

Auswirkungen auf religionspädagogische Handlungsfelder: Homogenisierung, Kollektivierung und Essentialisierung am Beispiel des Hinduismus

Besonders sichtbar wird dies bei Lehrbüchern, die sich der sogenannten „Didaktik der Weltreligionen“ verschrieben haben. Die beliebten informationshaltigen Videos und Diashows über die Weltreligionen aus den 1980er Jahren (Küng, 2007) oder auch die vielen Lehrwerke der „Dialogischen Weltreligionen-Didaktik“ bzw. vordem „Theologischen Didaktik der Weltreligionen“ (Lähnemann, 1986) haben zu die-

ser Vergegenständlichung höchst diverser und regional sehr unterschiedlich sich gestaltender Religionsverständnisse und -praxen beigetragen. Der Islam gilt seither als Religion, die durch die 5 Säulen gekennzeichnet sei und der Hinduismus wird als Religion in den Lehrwerken plastisch, die sich durch das Kastenwesen und die Vorstellung von der Wiedergeburt auszeichne. Eindrückliche Schilderungen der Verbrennungsorte in Varanasi unterstreichen dies auch emotional. Neben der Homogenisierung höchst unterschiedlicher Artikulationen von Religion zu einer „Weltreligion“ und der damit einhergehenden Kollektivierung unterschiedlicher religionsbezogener Aktuierungen von verschiedenen Subjekten zu einer bestimmten Religion ist in diesem Zuge auch die sogenannte Essentialisierung von Religion bzw. Religionsangehörigen zu beobachten. Folge ist dann, u. a. typische Merkmale für Hindus, Buddhisten oder Juden auszumachen, die nicht nur äußerlich z. B. über die Kleidung identifiziert, sondern auch als Persönlichkeitsmerkmale gezeichnet werden (z. B. im Schulbuch „himmlisch 6“, hg. von König, Mellentin, Schlegelmann & Voitle 2019, S. 104-105).

Auch wenn mit diesen Anmerkungen in keiner Weise das große Verdienst der Autor*innen und Materialien in Abrede gestellt werden soll, Christentum überhaupt angesichts des Religionspluralismus aussagen zu lernen, so müssen aus heutiger Sicht und angesichts postkolonialer Theorien doch einige Korrekturen vorgenommen werden, um den eurozentrierenden Vereinseitigungen und universalen Vergrößerungen sowie verallgemeinernden Vergegenständlichungen und Essentialisierungen zu entgegenen.

Wie das realisiert werden kann und welche Theorien hier weiterhelfen, soll im Folgenden kurz skizziert werden.

2. Aus der eurozentrierenden und machtunbewussten Falle heraus: Von Erkenntnissen aus der Migrationspädagogik und interkulturellen Theologie und ihrer Sensibilität für Othering-Konstruktionen

So verästelt der Diskurs in den Postcolonial Studies läuft und so unterschiedliche Zielsetzungen über ihn transportiert werden (Konz, Ortmann & Wetz, 2020, S. 8-22),¹ so sollen um der besseren Bearbeitbarkeit willen einige wichtige Marker im Sinne bestimmter Erkenntnisgewinne aufgezeigt werden, die insbesondere für die religionspädagogische Theoriebildung von Interesse sind. Es erfolgt also eine doppelte Auswahl und Perspektivierung der Postcolonial Studies: Zum einen werden in Bezug auf die Vielzahl postkolonialitätsbewusster Theorien migrationspädagogische Arbeiten im Umfeld von Paul Mecheril und interkulturelle Theologien z. B. von Britta Konz (Konz, Ortmann & Wetz, 2020; Konz, 2023) herangezogen und miteinander in ein Verhältnis gesetzt. Zum anderen werden die Erkenntnisgewinne aus den Postcolonial Studies auf deren religionspädagogische Relevanz hin gelesen.

Angestoßen durch die Migrationsbewegungen, die seit den 1960er Jahren in Form der sogenannten Gastarbeiter auch in Deutschland Bedeutung erlangten, steigerte sich seit den 1990er Jahren die politische Relevanz von Migration und dadurch ausgelösten Integrationsdebatten sowie damit auch der Frage, was dies für Bildung und Schule im Besonderen bedeutet (Schambeck, 2013, S. 26-31). Erst spät, nämlich ab Beginn der 2010er Jahre, wurde für deren Bearbeitung in Deutschland der Theorierahmen des Postkolonialismus herangezogen (Nausner, 2013, S. 200-209; Nehring & Tiesch, 2013; Kerner, 2012). Zu den ersten, die in diesen Debatten Religion als bedeutendes Thema identifizierten, gehörten Migrationspädagog*innen wie Paul Mecheril, Ulrike Hormel, Judith Jordan, Oscar Thomas-Olalde u. a.

¹ Um nur die Protagonist*innen zu nennen: Homi Bhabas Konzept der Hybridität mit der Konzentration auf vielfältige Positionierungsmöglichkeiten und interpretative Mehrdeutigkeiten und damit dem Plädoyer für den „Third Space“. Edward Said und dessen Anstoß der „Orientalismusdebatte“, die die Konstruktion des Orients als Interesse des Entwurfs sowie der Sicherung und Qualifizierung des Okzidents aufdeckte. Gayatri Chakravorty Spivak, die es erreichte, auf subalterne Sprechweisen hinzuweisen und wie diejenigen gehört werden können, die vom gesellschaftlichen Diskurs ausgeschlossen sind.

(Schambeck, 2022, S. 249). Mecheril und Thomas-Olalde beobachten z. B., dass die laufenden Globalisierungsprozesse zu neuen Formen des Religiösen führten und Religion inmitten dieser komplexen Aushandlungsprozesse, was gilt und gelten soll, als „natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitscode“ mit durchaus ambivalenter Wirkung gebraucht wurde und wird (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 35–66). In den unübersichtlichen Situationen, in denen sich Lokales und Globales zur Glokalität verdichtete und nichts mehr ohne das „Anderere“ verstehbar würde, erstarkten – so Mecheril und Thomas-Olalde – Tendenzen, die nach Codes suchten, um Unterscheidung und Abgrenzung als Identitätssicherungsmaßnahmen zu erreichen. Das sogenannte „religiöse Othering“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 46) gehört dazu. Insbesondere für den Islam gilt, dass Religion mit „Anderheit“ (Otherness) verbunden und Angehörige der „anderen Religion“ darüber stereotypisiert und essentialisiert werden. Ein figuriertes „Wir“, das aus den Dominanzen der Mehrheitsgesellschaft herausdestilliert wird, behauptet zu wissen und bestimmen zu können, was und wer man selbst sei und was und wer die anderen (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 51). Damit gehen mehrere Prozesse einher: Zum einen erstarkt das figurierte „religiöse Wir“ aus der Dominanzgesellschaft zu einem imaginativen Raum der positiven Selbstbeschreibung (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 62). Was „normal“ im Sinne von gut und richtig ist, bestimmt ein so noch nicht dagewesenes, durch die Begegnung mit einem „Anderem“ aber existent gewordenes „Wir“. Dann ist es richtig, kein Kopftuch zu tragen, geschweige denn eine Burka, und überhaupt religiösen Symbolen gegenüber vorsichtig zu sein.

Zum anderen, und das klang bei Mecheril und Thomas-Olalde ebenso an, werden Konstruktionen, die nicht unter dem „religiösen Wir“ vereinnahmt werden, ausgeschlossen und als nicht zugehörig deklariert. Der Schritt, diese „Anderen“ gegenüber dem eigenen „religiösen Wir“ moralisch/religiös/kulturell abzuwerten, ist dann nicht mehr weit. Die Otheringprozesse haben also sowohl in Bezug auf die Bestimmung und den Umgang mit „dem Anderem“ nicht unerhebliche Folgen. Sie wirken sich zudem auch auf die „Wir“ aus: indem diese homogener erscheinen, als sie sind, und sich erst durch Abgrenzung konstituieren; oder insofern die Tiefendimensionen des „Wir“ verdeckt werden und z. B. die durchaus auch lebendige Verschiedenheit bestehender Kulturpraxen in Deutschland abgeblendet wird (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 49). Die „kulturelle und religiöse ‚VerAnderungspraxis‘“ (Naika Foroutan/Dilek Ikiz) wird so zum Instrument, nicht nur Unterscheidungen vorzunehmen, sondern „asymmetrische Markierungs- und Abgrenzungspraxis“ zu betreiben (Foroutan & Ikiz, 2016, S. 142).

Konsequenzen postkolonialer Kritik sind dann zum einen, diskursive Machtkonstellationen aufzudecken und inhärente Normalitätskonstruktionen und deren normativen Charakter zu entlarven (Mecheril, 2004, S. 221–224; Freudig, 2022, S. 47–53). Zum anderen geht es darum, Stereotypenbildungen wahrzunehmen und Identitätskonstruktionen immer unter dem Blick zu betrachten, inwieweit sie helfen, einer freien, gerechten und humanen Gesellschaft zuzuarbeiten bzw. diese zu aktualisieren (Gmainer-Pranzl, 2014, S. 143). Dass mit diesen Zielbestimmungen freilich wieder Kategorien aus dem christlichen Denkfeld entnommen werden, ist mit zu thematisieren.

Als einen Weg, dies zu erreichen, schlägt Mecheril vor, die eigene Sprecher*innenposition zu verdeutlichen. Damit werden eingetragene Machtdispositive aufgedeckt, Interessen und Erwartungen offenbar, Zugehörigkeiten und Zugehörigkeitsverhältnisse markiert (Mecheril & Seukwa, 2006, S. 9f.).

Als weitere Sensibilisierung aus dem Postkolonialitätsdiskurs wird deutlich, wie sehr die westlich-akademische Theologie vom Anspruch der Allgemeingültigkeit geprägt ist (Konz, Ortman & Wetz, 2020, S. 14f.; Nehring & Wiesgickl, 2013.2017; Silber, 2021). Damit ist sie herausgefordert, einerseits andere Theologien, auch in ihren unterschiedlichen Artikulationsmodi (z. B. über mündliche Traditionen, ekstatische Praktiken oder anderes), überhaupt wahrzunehmen und in die eigenen Überlegungen zu integrieren, und andererseits, die eigene Partikularität inmitten anderer Partikularitäten einzugestehen.

Auch die westliche akademische Theologie ist dann eben nur eine kontextuelle Theologie neben anderen. Eine weitere Weise, diese epistemische Selbstbescheidung und zugleich Erweiterung der Perspektiven einzulösen, ist, das Irritationspotenzial, das aus der gegenseitigen Wahrnehmung entsteht, für beide Seiten zu verdeutlichen (Konz, Ortmann & Wetz, 2020, S. 15f.). Britta Konz weist in Rekurs auf die in Botswana lehrende Bibelwissenschaftlerin Musa W. Dube hin, dass es höchste Zeit sei, die Art und Weise und den Anspruch der Wissensproduktion in der Theologie zu hinterfragen. Es gibt eben nicht nur eine westliche Perspektive, Theologie zu betreiben, sondern viele verschiedene (Konz, Ortmann & Wetz, 2020, S. 212f.).

Schließlich eröffnen Kritiken aus dem Postkolonialitätsdiskurs, nicht nur sogenannte subalterne Sichtweisen sichtbar zu machen und sozusagen an den Tisch zu holen, den die westliche akademisch Theologie gedeckt hat, sondern miteinander aufzubrechen, in einen neuen, bis dato nicht bestehenden Lernraum (Konz, Ortmann & Wetz 2020, S. 217f.). Lernen wird dann nicht beschränkt auf die „Anderen“, sondern zum Unterfangen von allen in einer Kultur der gegenseitigen Anerkennung. Malory Nye fasst dies prägnant zusammen, wenn er schreibt: Decolonization is not about 'finding space' at the table: it is about changing the room" (Nye, 2019, S. 5). Eine Weise, dies umzusetzen, ist, das Storytelling für alle zu ermöglichen und von allen einzufordern. Nicht nur die „Anderen“ sollen oder dürfen ihre Geschichten erzählen, wie sie es mögen und akzentuieren wollen, sondern jede und jeder ist aufgefordert, das Ihrige und Seinige beizusteuern. Aktualisierungen interreligiöser Studien in der Religionspädagogik machen sich genau dies zu Eigen: Die Subjekte mit ihren je eigenen Geschichten und Sichtweisen auf das Leben und damit auch deren Religionsverständnisse werden zum Ausgangs- und Zielpunkt der Auseinandersetzung mit der Vielfalt an Religionsdeutungen, wie sie in den institutionalisierten Religionssystemen/Religionen wie auch den alltäglichen Religionspraktiken und -ausdrucksformen vorgehalten werden (Meyer, 2019, S. 419). Dieser Dreh- und Angelpunkt des Lernens angesichts des Religionsplurals soll im Folgenden im postkolonialitätswussten Horizont ausbuchstabiert und für die Gestaltung (inter-)religiöser Lehr- und Lernprozesse sowie entsprechender Materialien fruchtbar gemacht werden.

3. „Must attends“ – Ein Checkliste aus dem Postkolonialitätsdiskurs für religiöse Lern- und Bildungsprozesse angesichts des Religionsplurals und die Erstellung von Unterrichtsmaterialien

So vielfältig und noch weiter ergänzbar die Erkenntnisse aus den Postcolonial Studies sind, so sollen sie in der folgenden Checkliste um der besseren Handhabbarkeit willen thesenartig zusammengefasst werden. Die Punkte sind dabei nicht im Sinne einer abschließenden Liste, aber auch nicht als willkürlich zusammengestellte Aufzählung zu verstehen. Sie verdanken sich vielmehr den in den ersten Kapiteln angestellten Überlegungen:

1. Die eigene Sprecher*innenposition markieren

Aufmerksam gemacht durch postkoloniale Theorien und um eurozentristische Dominanzen und Universalisierungsansprüche zu vermeiden, gilt es, in religiösen Lern- und Bildungsprozessen angesichts des Religionsplurals, die eigene Sprecher*innenposition zu markieren. Es muss klar sein, dass die folgenden und vorherigen Passagen z. B. von einer westeuropäisch geprägten, christlichen, näherhin katholischen Theologin verfasst sind, die in einer westlich-akademischen Diskurswelt ausgebildet wurde. Diese Explikation und die dadurch ermöglichte Transparenz sind unhintergebar und deshalb so wichtig, weil oft sublim und wenig bewusst eingetragene normative Setzungen so leichter aufgedeckt werden können. Damit einhergehende Exklusionsmechanismen können dechiffriert, hinterfragt und unterbunden werden. Außerdem wird durch diese Markierung von vornherein deutlich, dass es nur um eine mögliche, neben anderen denkbaren Perspektiven geht und nicht um die einzig richtige bzw. ausschließliche Wahrnehmung und Deutung von Welt und Religion. Diese epistemische Bescheidenheit wird umso wichtiger, je mehr Gesprächspartner*innen

am Dialog teilnehmen. Die dem Weltreligionenbegriff angelagerte Ver- und Bemessung des religiösen Felds von einem (protestantisch geprägten) Christentum kann so entschärft werden.

2. Multiperspektivität – inhaltlich

Daraus folgt unmittelbar, dass möglichst viele Perspektiven auf Religionspraxen und -verständnisse aufgerufen werden. Bei der Darstellung des Islam heißt das z. B., nicht nur die in Deutschland dominante sunnitische Tradition, sondern auch die schiitische oder alevitische oder Sufi-Tradition oder andere zu zeigen. Das bedeutet ferner auch, Zuschreibungen von „Essentials“ einer Religion kritisch zu überdenken. Noch immer wird der Islam in Schulbüchern beispielsweise in erster Linie über die sogenannten 5 Säulen erläutert; dass seine Rechtsschulen für sein Innenverständnis bedeutsamer sind, bleibt dagegen im Hintergrund. Auch seine Konturierung als Religion vor allem der Praxis verzerrt den Islam, insofern dessen intellektuelle Lehre ebenso abgeblendet wird wie seine Bedeutung als spirituelle Zuflucht. Diese intra-religiöse Pluralität zu beleuchten, gilt übrigens nicht nur für den Islam, sondern auch für das Christentum (Konz, Ortmann & Wetz, 2020, S. 213), das Judentum sowie andere Religionssysteme und religiöse Vergemeinschaftungsformen.

3. Multiperspektivität – in Bezug auf Religionsmaterial konkretisieren: Auch „Religions-Stuff“ interessiert!

Dieser Anspruch von inhaltlicher Multiperspektivität gekoppelt mit dem postkolonial aufgedeckten Dünkel der westlich-akademischen Theologie auf Allgemeingültigkeit bedeutet dann auch, nicht nur akademisch identifizierbare Religionsverständnisse oder -praxen zu thematisieren, sondern ebenso „Religions-Stuff“ zum Gespräch zu machen, wie Steven Sutcliff "unklassisch Religiöses" nennt (Sutcliff, 2016). Ob dies Rituale aus der Volksfrömmigkeit sind, wie Marienwallfahrten oder das Hantieren mit bestimmten Duftwelten – all dies kann von Menschen religiös konnotiert sein und ist deshalb wert, im Raum von Schule mit denkerischen Mitteln durchaus in einem kritischen, also unterscheidenden Sinn ausgeleuchtet zu werden.

4. Multiperspektivität – als Vielstimmigkeit von Religionszugehörigen einholen

Eine weitere Weise, Multiperspektivität einzuholen und damit der Gefahr der Homogenisierung, Kollektivierung und Essentialisierung von Religion zu entgehen, ist, eine Religion über die Menschen zum Sprechen zu bringen, die sich als Zugehörige verstehen. Der Islam wird dann nicht zuerst und vor allem über eine bestimmte akademische Lesart dargestellt, sondern über Musliminnen und Muslime in Deutschland und anderswo. Ein Subkriterium ist hier außerdem, die Muslim*innen, die zur Sprache kommen, in all ihrer Vielfalt zu zeigen – also weder nur mit Kopftuch noch ausschließlich ohne, nur mit Bart noch ausschließlich ohne, um Stereotypisierungen und Essentialisierungen von Religion aufzubrechen. Dies gilt, wie gesagt, nicht nur für den Islam, den Hinduismus u. a., sondern auch in Bezug auf das Christentum in seiner konfessionellen und kontextuellen Vielfalt.

5. "Subalternen" Stimmen Raum geben – Storytelling ermöglichen

Insofern der Postkolonialitätsdiskurs insbesondere (diskursive) Machtkonstellationen ins Auge fasst und auf eingetragene Dominanzen aufmerksam macht, geht es bei postkolonialitätsbewussten religiösen Lern- und Bildungsprozessen angesichts des Religionsplurals immer auch darum, den Ungehörten und dem Ungehörten Raum zu geben. Wichtig bleibt, wie Spivak dem Postkolonialitätsdiskurs bleibend eingeschrieben hat, durch das Aufmerksamwerden auf Ungehörtes und auf "Subalterne", wie Spivak sie nennt, nun nicht wieder in ein Gefälle von privilegierten und potenten Machern gegenüber benachteiligten und ohnmächtigen Opfern zu geraten. Dann würden die Mächtigen den Ärmern nur gnädiger- und höchstens ausnahmsweise Platz und Raum schaffen. Ziel muss es vielmehr sein, die Kommunikationsräume auszuweiten und die Lerngemeinschaften zu vergrößern. Konkret kann das heißen zu fragen, welche Religionsgruppen – wie z. B. die pentekostalen Gemeinden – finden oft keinen Platz in Schulbüchern? Welche Religionspraxen und -verständnisse werden von vornherein ausgeschlossen, weil sie etwa als Religions-Zeugs abgetan werden und warum ist das so? Voraussetzung dafür ist dann – um nicht wieder in ein Erzählen

über andere zu verfallen – dass die Gemeinten selbst anfangen, ihre Geschichten zu erzählen und dass ebenso klar wird, wer die Lernenden sind und was sie ausmacht.

6. Agency betonen

Eine andere Implikation aus der von Spivak identifizierten Aufgabe, die Subalternen zu hören, ist, auf die Agency (Handlungsfähigkeit) der Beteiligten zu achten und diese zu ermöglichen. Diese Dringlichkeit wird noch plastischer, wenn man sich vor Augen führt, dass mit dem Aufdecken von „VerÄnderungspraxen“ und „Subalternität“ auch die Frage einhergeht, wer die Macht hat, aufzudecken und wer es zu erleiden hat, als Opfer dechiffriert zu werden. Auch Sprechen und Handeln für Marginalisierte muss sich daher den Vorwurf gefallen lassen und mit der Ambivalenz umgehen, dass die Subalternen nicht in ihrer eigenen Sprache ihre Rechte einklagen können und darauf angewiesen sind, dass Andere, meist Reiche und Potente für sie protestieren (Spivak, 2008, S. 106). Das heißt z. B., bei der Planung von Schulbuchkapiteln über den Islam von Anfang an muslimische Religionsexpert*innen zu beteiligen. Das kann auch bedeuten, beim Storytelling zu klären, wer was worüber erzählt und warum. Das kann außerdem heißen, bei Lernwegen nicht nur dem Sprechen oder Texten Bedeutung zu geben, sondern auch weiteren kreativen Gestaltungsformen wie Medienprojektarbeit, darstellendem Spiel, Malen, Gestalten, Musik machen Raum zu geben. So können Menschen verschiedenster Begabungen angesprochen werden und in ihren Stärken zur Geltung kommen.

7. Um „VerÄnderungspraxen“ (Naika Foroutan & Dilek Ikiz) und konstruierte religiöse „Wir“ wissen und Figurationen des vermeintlich „Eigenen“ und „Anderen“ mit Skepsis begegnen – Zur Bedeutung der Subjektivierung von Religion

Grundlage und Auswirkung zugleich postkolonialitätsbewusster religiöser Lern- und Bildungsprozesse angesichts des Religionspluralismus ist, die Verbindung von Religion und „Anderheit“ (Otherness) zu durchschauen. Wie oben deutlich wurde, hat im Zuge der Migrations- und Integrationsdebatten das sogenannte „religiöse Othering“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 46) an Fahrt aufgenommen. Zugehörige anderer Religionen werden zugleich stereotypisiert und essentialisiert, auch um ein eigenes – in einem solchen Sinne gar nicht bestehendes, weil diverser sich artikulierendes – einheitliches religiöses Wir zu suggerieren. Ein Weg, diesen „VerÄnderungspraxen“ zu entgehen und religiöse „Wir“ zu dekonstruieren, ist, Religion immer auch und prioritär als etwas Subjektives zu erkennen zu geben. Die Fragen: Was bedeutet für dich Religion? Wie verstehst du „religiös“ sein, helfen, den in der bisherigen westlich-akademischen Theologie gebräuchlichen Anspruch auf Allgemeingültigkeit zu untergraben, indem Geltungsansprüche subjektiviert werden. Um dem Vorwurf zu entgehen, was dann noch gelten kann, ist es bedeutsam, so viele Ichs wie möglich zum Sprechen zu bringen und in einen intersubjektiven Austausch zu treten. Unterscheidungsmöglichkeiten können dann sein, auf Plausibilitäten zu achten – im Sinne denkerischer, aber auch existentieller Plausibilitäten (was klingt für mich aufgrund meiner Erfahrungen als überzeugend?) – und auf Relevanzen – ebenso wieder denkerisch wie existentiell gemeint.

8. „Kontaktzonen“ (Mary Louise Pratt, 1991) ermöglichen und an Crossover-Phänomenen arbeiten

Um den gemeinsamen Lernraum des Religiösen aufzutun und zu gestalten, bietet es sich an, kulturell-religiöse Kontaktzonen aufzusuchen und zu entwerfen (Konz, Ortmann & Wetz, 2020, S. 221). Damit sind „Räume“ gemeint, in denen unterschiedliche kulturelle und religiöse Traditionen aufeinandertreffen und je neu Aushandlungsprozesse stattfinden, was unter Religiös-Sein verstanden wird und warum. Homi Bhabha klassifizierte dies als „Schwellenraum zwischen Identitätsbestimmungen“ und prägte dafür den Begriff des „third Space“ (Bhabha, 2007, S. 5). Solche Räume können sich in Crossover-Phänomenen konkretisieren, wie z. B., dass sich ein bestimmtes Artefakt in mehreren religiösen Traditionen ausgestaltet und damit auch unterschiedliche Deutungen auslöst. Der Ruf des Muezzin als mehrmalige Aufforderung zum Gebet wurde beispielsweise von Franz von Assisi in den Westen transportiert und dort im sogenannten Angelus-Gebet adaptiert.

9. Abschied vom Inter-religiösen im Sinne einer Gleichgültigkeit der Kulturen und Religionen – hin zu einer Kultur der Anerkennung als erweiterte Lerngemeinschaft

Im Text wurde das Adjektiv „interreligiös“ immer wieder in Anführungszeichen gesetzt. Das ist dem Hinweis aus den Postcolonial Studies geschuldet, dass alle „Inter-Beziehungen“ letztlich wiederum auf homogenisierte Entitäten abheben, die dann in eine „Zwischen-“ oder „Trans-Beziehung“ einschwingen (Schambeck, 2022, S. 247-249).

Faktisch aber steht es an, nicht nur die Gleichgültigkeit der Religionssysteme und deren Dignität für die Heilswege der Einzelnen anzuerkennen. Es geht vielmehr darum, als Einzelne und in der jeweiligen religiösen Vergemeinschaftungsform, in der man sich verortet hat, auf je neu zu entwerfende und zu gestaltende Lernräume unterwegs zu bleiben. Dort gilt es den Fragen nachzugehen, woraufhin wir Menschen und unsere ganze Welt ausgerichtet sind, was uns zutiefst angeht und hält und stärkt und immer widerstandsfähiger gegen Unrecht und lauterer für Gerechtigkeit und den je größeren Schalom werden lässt.

Dass dies in der Theoriebildung noch ein weiter Weg bleibt und nicht nur religionspädagogische Handlungsfelder noch lange beschäftigen wird, ist klar, markiert die Herausforderungen und lässt hoffen, entsprechende Arbeiten und Konkretionen auszulösen.

Literaturverzeichnis

- Auffahrt, Christoph (2005). „Weltreligion“ als ein Leitbegriff der Religionswissenschaft im Imperialismus? In Ulrich van der Heyden & Holger Stoecker (Hg.), *Mission und Macht im Wandel politischer Orientierungen. Europäische Missionsgesellschaften in politischen Spannungsfeldern in Afrika und Asien zwischen 1800 und 1945* (S. 17-36). Stuttgart: Steiner.
- Bell, Catherine (2006). *Paradigms behind (and before) the modern concept of Religion*. History and Theory, 45, 27-46. Wesleyan. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2006.00382.x>
- Bhabha, Homi K. (2007). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Brauner, Christina (2020). Polemical Comparisons in Discourses of Religious Diversity. Conceptual Remarks and Reflexive Perspectives. *Entangled Religions*, 11(4).
- Clooney, Francis X. (2010). *Comparative Theology. Deep Learning Across Religious Borders*. Hoboken: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444318951>
- Cornille, Catherine (2008). *The im-possibility of interreligious dialogue*. New York: Crossroad.
- Cotter, Christopher & Robertson, David (Ed.) (2016). *After world religions. Reconstructing Religious Studies*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315688046>
- Davies, Simon E. (2014). The Evolutionary Tree of Religion. *World Religion News*. Abgerufen von <https://www.worldreligionnews.com/religion-news/christianity/evolutionary-tree-religion-map-simon-e-davies/> [14.12.2023].
- Foroutan, Naika & Ikiz, Dilek (2016). Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril (Hg.) unter Mitarbeit von Veronika Kourabas & Matthias Rangger, *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 138-151). Weinheim: Beltz.
- Freuding, Janosch (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839460436>
- Gmainer-Pranzl, Franz (2014). Der „Logos christlicher Hoffnung“ in globaler Verantwortung. Interkulturelle Theologie. Historische und hermeneutische Grundlagen. *IKTh*, 40, 129-148.
- Kerner, Ina (2012). *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Koch, Anne; Tillessen, Petra, & Wilkens, Katharina (2013). Religionskompetenz. *Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart* (Band 2). Münster: LIT.
- Koch, Anne (2021). Dringender Nachholbedarf. Der Anachronismus „Weltreligionen“ in der Didaktik religiösen Pluralismus. *ÖRF*, 29, 275-291.

- Koch, Anne & Schambeck, Mirjam (2023). Anregungen aus dem Postkolonialitätsdiskurs für das Interreligiöse Lernen. Religionswissenschaftliche und religionspädagogische Überlegungen. *ÖRF*, 31(1), 68-86.
- König, Klaus; Mellentin, Stefan; Schlegelmann, Kerstin & Voitle, Philipp (Hg.). (2019). *Himmlich 6*. München: Kösel.
- Konz, Britta; Ortmann, Bernhard, & Wetz, Christian (Hg.) (2020). *Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet*. Paderborn: Brill.
- Konz, Britta (2023). Art. Postkolonialismus, kirchengeschichtsdidaktisch. *WiReLex*. Abgerufen von <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201101/> [15.07.2024].
- Küng, Hans (2007). *Spurensuche. Die Weltreligionen auf dem Weg* [DVD]. Komplet Media.
- Lähnemann, Johannes (1986). *Weltreligionen im Unterricht* (Band 2). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langenhorst, Georg (2016). *Dialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*. Freiburg am Breisgau: Herder.
- Masuzawa, Tomoko (2005). *The Intervention of World Religions or, How European Universalism was Preserved in the Language of Pluralism*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922621.001.0001>
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul & Seukwa, Louis Henri (2006). Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. *ZEP*, 29(4), 8-13.
- Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar (2011). Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In Birgit Allenbach, Urmila Goel, Merle Hummrich, & Cordula Weißköppel (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 35-66). Zürich: Pano. <https://doi.org/10.5771/9783845232362-33>
- Mendl, Hans & Schiefer Ferrari, Markus (Hg.) (2020). *Religion vernetzt Plus 7*. München: Kösel.
- Nausner, Michael (2013). Die langen Schatten der Nofretete. Postkoloniale Theorie und Theologie in Deutschland. *Conc(D)*, 49(2), 200-209.
- Nehring, Andreas & Tiesch, Simon (Hg.) (2013). *Postkoloniale Theologie I. Bibelhermeneutische und kulturwissenschaftliche Beiträge*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-029468-4>
- Nehring, Andreas & Wiesgickl, Simon (Hg.) (2017). *Postkoloniale Theologie II. Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nye, Malory (2019). Decolonizing the study of religion. *Open Library of the Humanities*, 5(1), 1-45. <https://doi.org/10.16995/olh.421>
- Meyer, Karlo (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666720062>
- Porzelt, Burkard & Stögbauer-Elsner, Eva (Hg.) (2021). *Unterwegs. Religion begegnen 7*. Berlin: Cornelsen.
- Schambeck, Mirjam (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.36198/9783838538563>
- Schambeck, Mirjam (2022). *Interkulturalität/Heimat*. In Martin Rothgangel, Henrik Simojoki, & Ulrich Körtner (Hg.), *Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch* (S. 244-253). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.36198/9783838538563>
- Silber, Stefan (2021). *Postkoloniale Theologien. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.36198/9783838556697>
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Berlin: Turia + Kant.
- Stosch, Klaus von (2012). *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657775378>

Sutcliff, Steven (2016). The problem of 'religions'. Teaching against the grain with 'new age stuff'. In Christopher R. Cotter & David Robertson (Ed.), *After world religions. Reconstructing Religious Studies*. London: Routledge.

Willems, Joachim (2011). *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92912-5>