

Anne Koch

Dringender Nachholbedarf

Der Anachronismus ‚Weltreligionen‘ in der Didaktik religiösen Pluralismus

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Anne Koch, Forschungsprofessorin für Interreligiosität, Institut für Forschung & Entwicklung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und Gastprofessorin für Religionswissenschaft an der Katholischen Privatuniversität Linz.

Dr.ⁱⁿ Anne Koch
PHDL – IFE
Salesianumweg 3
A-4020 Linz
e-mail: anne.koch@ph-linz.at



Dringender Nachholbedarf

Der Anachronismus ‚Weltreligionen‘ in der Didaktik religiösen Pluralismus

Abstract

Anhand einer Analyse von Kinderbüchern zu Weltreligionen wird das Paradigma Weltreligionen kritisiert und aus einer jüngsten religionswissenschaftlichen Debatte ein dekonstruktivistisches Verständnis dieses Paradigmas und zur Lehre von religiösem Pluralismus vorgeschlagen. Es wird deutlich, wie viel religionswissenschaftliche und religionspädagogische Didaktik zu Interreligiosität durch den Einfluss von N. Smart und W.C. Smith teilen. Davon ausgehend könnten beide in disziplinär unterschiedener doch postkolonialer Perspektive ins Gespräch kommen.

Schlagworte

religiöser Pluralismus – Kinderbücher – Weltreligionen – interreligiöse Erziehung – Postkolonialismus

Urgent backlog

The capital anachronism of the world religion paradigm in teaching religious pluralism

Abstract

With the example of children books on world religions the article criticizes the world religion paradigm, offers suggestions for its deconstructive understanding and teaching of religious pluralism from a recent debate in the study of religion and considers reasons for this anachronism. Apparently, religious studies didactics and religious education on interreligiosity have some things in common through the influence of N. Smart and W.C. Smith. On this basis, the similarly postcolonial but still disciplinary different perspectives might engage into a fruitful discussion.

Keywords

world religions – religious pluralism – children books – inter faith education – postcolonialism

1. Einleitung

Die Präsenz anderer Religionen in unserer Lebenswelt sei eine „Chance für heterogenitätsbezogene Lernprozesse“.¹ Solche positiven Aussagen finden sich viele in der heutigen pädagogischen Literatur, die ‚Differenzsensibilität‘ favorisiert. Dahinter steht eine intensive Fachdiskussion über religiöse Pluralismus-, Differenz- bzw. Heterogenitätskonzepte für verschiedene didaktische Felder, Altersgruppen und Anwendungsbereiche von Religions-, Menschenrechts- bis Migrationspädagogik. Nun sei religiöse Differenzwahrnehmung kaum erforscht.² Im Folgenden wird Differenz über Modelle für Vielfalt thematisiert und gefragt, wie religiöse ‚Vielfalt‘ verhandelt wird, und zwar anhand der Kategorie ‚Weltreligionen‘.

‚Weltreligionen‘ ist die geläufigste, wenn nicht prominenteste gesellschaftliche Kategorie, um religiösen Pluralismus zu ordnen und zu verwalten. Von daher kommt der Kategorie als Denk-, Anerkennungs- und Ausschlussform eines großen Teils der Bevölkerung eine nachhaltige gesellschaftspolitische Bedeutung zu. Gerade da die performative Kraft dieser Denkform nicht so offensichtlich ist, wirkt sie umso ungebrochener und unbemerkt. Aus religionswissenschaftlicher Sicht ist allerdings gerade die Strategie der Pluralisierung in ‚Weltreligionen‘ ein historisch schlechtes Beispiel für den adäquaten Umgang mit Vielfalt. Das rührt daher, dass in der wohl ersten Nennung von ‚Weltreligionen‘ 1886³ das Christentum als die *eine* sich durchsetzende Weltreligion gedacht ist. Diese koloniale Dominanz und die darwinsche Weise der Taxonomie hat den Einsatz dieser Kategorie bis heute nicht wirklich verlassen. Zugleich ist ‚Weltreligion‘ gerade deshalb eine der interessantesten Kategorien des Religionsdiskurses der beiden Modernen und der Globalisierung – vielleicht neben ‚Säkularisierung‘. Denn sie zeigt sich nun schon fast 150 Jahre als stabiles Muster mit der „effectiveness as a replicable ‚meme““. ⁴

Dieser Beitrag formuliert Herausforderungen an die Didaktik religiöser Vielfalt aus Sicht der Religionswissenschaft. Das weite Feld wird dadurch eingegrenzt,

-
- 1 Mergen, Thomas: Religiöse Spuren in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Beispiele. Formen. Didaktische Potenziale, in: Oberlechner, Manfred / Gmainer-Pranzl, Franz / Koch, Anne (Hg.): Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft, Baden-Baden: Nomos 2019, 95–108, 95.
 - 2 Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh: Gütersloher 2014, 14–20.
 - 3 Auffarth, Christoph: ‚Weltreligion‘ als ein Leitbegriff der Religionswissenschaft im Imperialismus? in: Van der Heyden, Ulrich / Stoecker, H. (Hg.): Mission und Macht im Wandel politischer Orientierungen. Europäische Missionsgesellschaften in politischen Spannungsfeldern in Afrika und Asien zwischen 1800 und 1945, Stuttgart: Franz Steiner 2005, 17–36, 21.
 - 4 Cusack, Carole: Archaeology and the world religions paradigm. The European Neolithic, religion and cultural imperialism, in: Cotter, Christopher R. / Robertson, David G. (Hg.): After world religions. Reconstructing Religious Studies, London: Routledge 2016, 153–167, 156.

dass dies im Spiegel der seit zwanzig Jahren entstandenen Gattung von Bilder- und Kinderbüchern zu Weltreligionen geschieht. Religionspädagogische Ansätze zu Weltreligionen sind Hintergrund mancher dieser Bände durch entsprechend ausgebildete AutorInnen. Die Kritik an der spezifischen Darstellungsform von ‚Weltreligionen‘ resultiert zum einen aus der allgemeinen Dekonstruktion des Religionsdiskurses und zum anderen aus einer aktuellen religionswissenschaftlichen Diskussion zu Weltreligion-Kursen, wie sie sich in religionswissenschaftlichen universitären Curricula finden.⁵

2. Weltreligionen in Anführungszeichen

‚Weltreligionen‘ sind eine verbreitete Bezeichnung für die – wenn man so will – ‚glorreichen Fünf‘: die zu ‚Religion‘ vergegenständlichten („reifizierte“) viel weiteren Phänomene von Buddhismus, Judentum, Hinduismus, Christentum, Islam. Die begriffsgeschichtliche Herkunft aus dem europäischen Imperialismus des 19. Jahrhunderts ist weitgehend aufgearbeitet. In dieser Zeit treten auch Weltpolitik, Welthandel, Weltausstellungen, Weltparlament der Religionen und etwas später Weltkriege in den Sprachschatz ein. Dem charismatischen Auftreten Swami Vivekanandas beim Weltparlament der Religionen 1893 ist es zu ‚verdanken‘, dass auch ‚Hinduismus‘ in den Reigen aufgenommen wurde. Andere, wie der frühe Religionsgeschichtler Petrus C. Tiele, haben z.B. das Judentum wie den Taoismus als ‚ethische‘ und nur einem Volk vorbehaltene Religionen wieder herausgenommen. Die Kategorie war also durchaus wechselvoll besetzt. Der Klassiker der amerikanischen Religionswissenschaftlerin Tomoko Masuzawa *Die Erfindung von Weltreligionen. Oder: wie der europäische Universalismus in einer Sprache von Pluralismus erhalten blieb* spricht Bände: es geht in der Rede von Weltreligionen um eurozentrische Verallgemeinerungen.⁶ Das eigene, mehrheitlich christliche Verständnis von Religion wird zum Maßstab erhoben. Dabei hatte sich ‚Religion‘ selbst als Konzept erst einige Jahrzehnte vorher neu gebildet und insbesondere ein protestantisches Merkmal aufgenommen, das Glaubensüberzeugungen als wesentliche Vollzugsform von Religion ansieht.

Das Pluralitätsmodell der ‚Weltreligionen‘ ist vor diesem Befund nur ein scheinbares Modell für Pluralität: eigentlich bleibt der universale christliche Wahrheitsanspruch in Geltung und damit verbunden die Überzeugung, mit dem Christentum über die religiöse wie kulturelle Maximal- und Idealform zu verfügen. Mit

5 COTTER, Christopher R. / ROBERTSON, David G. (Hg.): *After world religions. Reconstructing Religious Studies*, London: Routledge 2016.

6 MASUZAWA, Tomoko: *The Invention of World Religions Or, how European Universalism was Preserved in the Language of Pluralism*, Chicago: CUP 2005.

diesem Maßstab werden Vergleiche angestellt, die Masuzawa nicht selten als ‚parawissenschaftlich‘ bezeichnet, da die angewendeten Vergleichskategorien eben nicht neutral sind, in dem Sinne, dass sie aus einem übergreifenden etwa linguistischen oder historischen Modell stammten, sondern ideologisch Rasselehren, Weltalterlehren, Evolutionstheorie oder der „Aristokratie der Buchreligionen“ mit dem Kriterium heiliger Schriften Vorschub leisten. In diesem Kontext ist sehr deutlich hervorgetreten, wieviel Macht solche Ordnungskategorien haben können, und speziell jene der ‚Weltreligionen‘ eine Funktion darin hatte und hat, andere auszuschließen, zu marginalisieren oder nach dem ‚Prototyp des Christentums‘ zu überarbeiten wie Sikhs, Jains, Tao, Candomblé, modernen westlichen Schamanismus, Formationen des New Age.

Schon wenn etwas als ‚Religion‘ bezeichnet wird, sind viele Entscheidungen vorausgegangen wie im 19. Jahrhundert, als Buddhismus nicht als Philosophie erachtet, sondern in den Reigen der Weltreligionen einsortiert wurde, um „Einheit und Stimmigkeit in einem fremden Kulturphänomen auszumachen“.⁷ Aus semantisch konstruierten Kulturfaktoren werden ‚Religion‘, ‚Philosophie‘, ‚Alltagspraxis‘, ‚Aberglaube‘ auch für den anderskulturellen Kontext zusammengefügt. Auf diesen Schritt einer Kohärenzbildung folge als nächster Schritt das Diskriminieren und Differenzieren.⁸ Im ersten Schritt, Kohärenz in der rezipierten Tradition herzustellen, wird diese häufig abgewertet. Der zweite Schritt des Differenzierens entfaltet die ‚neue‘ Religion weiter. Doch auch das Differenzieren der neu konstruierten Größe wie ‚Hinduismus‘ führt im Zuge der europäisch-intellektuellen Aneignung zu dessen Umgestaltung, die ihn leichter in die eigenen Gewohnheiten und ihre Normierung fügt, etwa wenn aus unzähligen Wesenheiten Shiva, Vishnu, Brahma als Dreiheit analog trinitarischer Gotteslehre überbetont werden. Dadurch, dass das Differenzieren aus dem westlichen Kategorienbestand erfolgt, bleibt es selbstbezüglich.

Die Kategorie Weltreligion gehört also deutlich in die mitteleuropäische Religions- und Geistesgeschichte und findet sich in anderen Religionsgeschichten und Sprachen nicht als dominantes, höchstens schon rezipiertes Ordnungsmodell für religiösen Pluralismus. ‚Weltreligion/en‘ sollten wir also, wenn überhaupt, mit großer Umsicht verwenden.

7 MÖHN, Jürgen: Der Buddhismus im Mahlstrom des europäischen Religionsvergleichs: Religionswissenschaftliche Anmerkungen zur semantischen und normativen Konstruktion einer Fremdreligion, in: GLASBRENNER, Eva-Maria / HACKBARTH-JOHNSON, Christian (Hg.): Einheit der Wirklichkeiten, München: Manya 2009, 376–404, hier 402.

8 Vgl. die Forderung nach Unterscheidungs- und In-Beziehungssetzungsfähigkeit für interreligiöse Kompetenz SCHAMBECK, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen / Bristol: V&R, UTB 2013, 176–179.

3. Hintergründe der Didaktiken zu ‚Weltreligionen‘

Wie sieht es nun mit der Erziehung zur „Pluralitätsfähigkeit“ als religiösem Bildungsziel aus?⁹ Dies zu verfolgen, wurde ein Dutzend Kinderbücher mit „Weltreligionen/Religionen der Welt“ im Titel für das Alter von sechs bis zwölf Jahren aus dem Zeitraum 1998 bis 2018 analysiert, da es deren Ziel ist, grundlegende Normen, Kompetenzen und ein Bild der Gesellschaft zu vermitteln. Die Analyse zielt darauf ab, die impliziten Vielfalt-Muster dieser Bücher herauszuarbeiten.¹⁰ Damit wird die kritische Reflexion ihrer Didaktiken eines religiös-weltanschaulichen Pluralismus möglich. Es stehen also nicht religionspädagogische Ansätze im Zentrum, sondern dieser Beitrag setzt bei einer praktischen Umsetzung in Bildungsmaterial an.

Die religionspädagogische Vorgeschichte der Vermittlung religiöser Vielfalt zeichnet Mirjam Schambeck unter der Überschrift „Von den Inhalten zu den Subjekten“ nach.¹¹ „Weltreligionen“ seien zunächst „apologetisch-contrastierend“, dann seit den 1970er Jahren religionskundlich und schließlich in einem stärker dialogischen Begegnungslernen verstanden worden. Dazu wurden Religionsunterricht-Konzepte aus dem Kontext der Multireligiosität Großbritanniens fruchtbar, die bei existentiellen Fragen ansetzen (wie das multi faith Konzept *A Gift to the Child*). Diese Entwicklung deckt sich mit der gewandelten Ausrichtung religiöser Kinder- und Jugendliteratur, die seit Ende der 1960er Jahre nicht mehr nur katechetisch und moralisch christlich-konfessionelle Stoffe erzählt, sondern das Religionsverständnis zum Beispiel mit immanenten Humanitätskonzepten und existenziellen Themen wie allgemeines Lebensvertrauen umsetzt.¹² Einfluss hatte dabei die Konzilserklärung *Nostra Aetate*, die erstmals das Verhältnis der katholischen Kirche zu „nichtchristlichen Religionen“ bespricht, da es Aufgabe der Kirche sei, „Einheit und Liebe unter den Menschen und damit auch unter den Völkern zu fördern“.¹³ Nach einem inklusivistischen Absatz sind auch hier gemeinsame Fragen der menschlichen Existenz der Ausgangspunkt.

Interessant sind nun begriffliche Unterscheidungen aus dem erwähnten *A Gift to the Child*, die auf die Vermittlung religiöser Vielfalt in den Bilderbüchern angewend-

9 SCHWEITZER 2014 [Anm. 2], 129.

10 Ausführlich zu Bilder-, Wimmelbücher und Bildkartensets aus dem Grundschulbereich KOCH, Anne: Vom Umgang mit religiöser Vielfalt in Kinderbüchern zu ‚Weltreligionen‘: Gründe für die Verharrungskraft einer überholten Kategorie, in: Pädagogische Horizonte 4/1 (2021). <https://www.paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/119>

11 SCHAMBECK 2013 [Anm. 8], 57–110.

12 MERGEN 2019 [Anm. 1], 96–98.

13 ZWEITES VATIKANISCHES KONZIL: *Nostra Aetate*. Über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen. Erklärung, 28. Oktober 1965, in: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html, Art. 1 [abgerufen am 26.04.2021].

bar sind.¹⁴ Dazu zählt die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Zugang zu Religionen. Explizit meint, dass Religionen kulturell eigenständige, allen zugängliche, beobachtbare Phänomene seien. Dieser Blick rezipiert die Religionsphänomenologie Roderick Ninian Smarts, der in Großbritannien ab 1967 eine nicht-theologische Religionswissenschaft (Religious Studies) etablierte. Smart und etwa zeitgleich den Religionssoziologen Charles Y. Glock und Rodney Stark ist auch ein mehrdimensionaler Zugang zu Religion zu verdanken. Religion ist demnach ein Phänomen, das sich in den Dimensionen von Vollzug, Ethik, Emotionalität, Narrativen, Materialität, Lehre und Institutionen bewegt. Dieser explizite Zugang wiederum kann nun Religionen je für sich darstellen, also „systematisch“ oder/und thematisch-vergleichend mit weiteren Religionen. Solche Vergleiche können sich zum Beispiel auf ‚heilige Schriften‘, Initiationsrituale oder Feste beziehen. Der implizite Zugang hingegen ist erfahrungsorientiert, theologisch von Paul Tillich inspiriert und versteht Religion von den existentiellen Bedürfnissen her, auf die sie antwortet, und wird formuliert in Fragen nach Herkunft, Lebenssinn oder eigener Identität. Der implizite Zugang geht von der Erfahrungswelt der jeweiligen Altersgruppe aus und möchte religiöse Anstöße oder sogar Vertiefung bieten, indem religiöse Vielfalt behandelt wird. Es ist ein mehrdimensionales interreligiöses Lernen, das innerhalb eines Freiraums die Anteilnahme an den Erfahrungen der anderen ermöglicht.¹⁵

4. Bildungsmaterial zu religiöser Vielfalt

In der seit ca. zwanzig Jahren auftretenden Gattung von Weltreligionen-Kinderbüchern findet sich deutlich die phänomenologische und selten die implizit-existenzielle Zugangsweise. Ein Blick in die meisten Inhaltsverzeichnisse zeigt, dass Religionen zunächst getrennt und teils entlang gleicher Unterthemen innerhalb eines Bandes behandelt werden. Die meisten Bände bieten phänomenologische Kategorien zum Vergleich wie Gebäude, Glaube, Bräuche und Feste, Gebote, Gebetspraktiken. Die meisten Bände verstehen sich zwar als Sachbuch, doch in einigen sind (religions)didaktische Grundlinien erkennbar, so wenn das Gottesbild des Lesers bzw. der Leserin zunächst erfragt wird, um dann zu Gott und Göttern in anderen Religionen zu kommen.¹⁶ Einige Bilder setzen bei tiefen

14 SCHAMBECK 2013 [Anm. 8], 79–81. Das Medium Bilderbücher ist nicht gänzlich dem Unterricht, für das A Gift to the Child gedacht war, vergleichbar, insofern es weniger über eine personale Beziehung arbeiten kann, Gegenstände kaum rituell inszeniert eingeführt werden können, um den Fokus und die Neugier des Kindes zu wecken und Reflexion weniger individuell begleitet werden kann.

15 WILLEMS, Joachim: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen. Konzeptualisierungen. Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: Springer VS 2011, 223.

16 SCHWIKART, Georg: Die Religionen der Welt, Kevelaer: Butzon&Bercker 2014, ⁴2017 (= Den Kindern erklärt 4); MEYER, Karlo / JANOCHA, Birgit: Wie ist das mit den Religionen?, Stuttgart: Thienemann-Esslinger / Gabriel 2018.

lebensweltlichen Erfahrungen an, so zum Beispiel dem Gefühl zweier vor einem nächtlichen Sternenhimmel abgebildeter Kinder, wo dann zwei Klapptüren einen Blick eröffnen auf eine bunte Schöpfung nach dem christlichen Sechs-Tage-Werk und zur Vertiefung des Staunens anregen.¹⁷ Auch finden sich kondensierte Glaubenskerne der Religionen wieder, die John Hull und schon Wilfred C. Smith (s.u.) einsetzen, in den Marken-tags¹⁸ oder als Teaser auf der Frontseite der jeweiligen Religion,¹⁹ ohne allerdings zum Ausgangspunkt emphatischer Techniken zu werden.

Karlo Meyer, evangelischer Religionspädagoge der Universität des Saarlandes, hatte noch bei Hull, dem Hauptinitiator von *A Gift to the Child*, in Birmingham 1993/94 studiert. „*Wie ist das mit den Religionen?*“²⁰ hat die literarische Form eines Romans, in dem Kinder, die alle in einem Haus wohnen, von ihrer Religion in Deutschland erzählen (ein türkisch-muslimisches, ein hinduistisches und ein protestantisches Mädchen, ein buddhistischer und ein jüdischer Junge). Aufgrund des Verhältnisses von mehr Text und wenigen Bildern ist es eher für ältere Kinder oder zum Vorlesen geeignet. Ausgangspunkt ist ein anthropologischer Universalismus: „Allen Religionen ist gemeinsam, dass sie Geheimnisse und Fragen haben, die Menschen bewegen“.²¹ Kinder fungieren als Vermittlungsfiguren und lösen so die wichtige Dopplung ein von Fremdsein bei gleichzeitiger möglicher Nähe zu dieser Religion, die Meyer schon in seiner Dissertation *Zeugnisse fremder Religion im Unterricht* (1998) ein Anliegen sind.²² Dazu findet viel Kommunikation zwischen den Kindern statt, Missverständnisse werden aufgeklärt, Parallelen zwischen der Religionen gezogen und bewusst konkrete länderspezifische Ausprägungen religiöser Bräuche werden am Abendbrottisch oder in der Wohnung der Kinder erschlossen. Ähnlich ist das Konzept der ReligionswissenschaftlerInnen Monika Tworuschka und Udo Tworuschka.²³ Unterkapitel zu interner Vielfalt und Wimmelseiten tragen einem situativen Pluralismus Rechnung. Zentral für Heterogenitätskompetenz ist die Frage, wie der interreligiöse Umgang, zum Beispiel Toleranz oder das Mitfeiern von Festen, die Einladung an den

-
- 17 Offensichtlich ist hier die Parallele zur Bildwelt eines C.D. Friedrich (Wanderer über dem Nebelmeer) mit der romantischen Verinnerlichung religiösen Gefühls und Naturfrömmigkeit, die für die Transformation des Religionskonzeptes bis ins heutige Verständnis zentral sind.
- 18 KÜSTENMACHER, Werner T. (Hg.) (mit Texten von K.-R. Mai): *Weltreligionen. Woran die Menschen glauben*, München: Cbj 2010.
- 19 „Das glauben die Hindus...“ usw., SCHULZ-REISS, Christina / KÜSTENMACHER, Werner T.: *Was glaubt die Welt? Die fünf großen Religionen*, Bindlach: Loewe 2004.
- 20 WEINHOLD, Annette: *Religionen der Welt*, Ravensburg: Ravensburger³2014 (= Wieso? Weshalb? Warum? 23); MEYER, Karlo / JANOCHA, Birgit: *Wie ist das mit den Religionen?*, Stuttgart: Thienemann-Esslinger / Gabriel 2018.
- 21 EBD. 142 und erstes Kapitel, vgl. ZWEITES VATIKANISCHES KONZIL 1965 [Anm. 8].
- 22 SCHAMBECK 2013 [Anm. 8], 91–92.
- 23 TWORUSCHKA, Monika / TWORUSCHKA, Udo: *Die Weltreligionen. Kindern erklärt*, Gütersloh: Gütersloher / Random House 2013,³2017.

Abendbrottisch einer anders-religiösen Familie, thematisiert werden. Die Gattung Weltreligionen-Bilderbücher befasst sich fast ausschließlich mit der ersten Dimension des Pluralismus zwischen (wenigen) Religionen. Ein weiterer Band aus akademischem Hintergrund von Roland Rosenstock, praktischer Theologe Universität Rostock, lässt sich mit Mut zur Lücke von Fragen leiten, die Neugier wecken sollen.²⁴

Zugleich finden sich deutlich Strategien des Angleichens anderer Religionen an das Christentum als Prototyp, wie es sich im alltagssprachlichen Verständnis von ‚Religion‘ niedergeschlagen hat: ein domestizierter Exotismus, die Ethnisierung und Kulturalisierung des Anderen, die Reifizierung von Religion. Dazu ein paar Beispiele:

Die Bände eröffnen häufig mit Seiten „Woran glaubt die Welt“, wo wimmelbildartig Vielfalt dargestellt ist, zu der auch Naturreligionen und weniger geläufige Religionen gehören (Taoismus, Sikhismus, Bahai, Shinto usw.), die über unbekanntere religiöse Kleidung oder Materialkultur wie ein japanisches Torij fremdländische Faszination in die bekannte Kategorie einfangen. Faszination ist in dieser Ambivalenz als domestizierter Exotismus²⁵ religionswissenschaftlich aufgearbeitet worden und war vorher schon Ausgangspunkt für die postkoloniale Kritik an der literarischen Repräsentation des anderen.

Auf Bildebene findet sich eine Singularisierung auf nur ein Symbol der Religionen wie Kreuz, Rad der Lehre, Om-Silbe, Davidsstern, Torarolle oder Menora und Halbmond mit Stern. Dem korrespondiert oft die grün-blaue Erdkugel als Symbol der Welt, auf der sich Religionen geografisch verteilen oder als Imagination der Altersgruppe für das ‚Gesamt‘ der Welt. Symbole als Verdichtungen und Wiedererkennungszeichen bewegen sich in dem untersuchten Medium leicht in der Ambivalenz von Elementarisierung²⁶ und Reifizierung des Gegenstandes – als gebe es ein überall gleiches Christentum und dem Christentum analoge Gebilde.

Häufig ist eine Ethnisierung der Vielfalt anzutreffen, zum Beispiel, wenn Kinder in ethnischer Humandifferenzierung für die einzelnen Religionen stehen durch Hautfarbe und Kleidung (Hindu-Kind sieht ‚indisch‘ aus), Alter (Jude ist alter Mann), Gebäude oder Praktiken (buddhistischer Junge sitzt in Lotus). Die Ethnisierung kann eine Exotisierung verstärken und Religionszugehörigkeit auf proble-

24 „Warum trägt der Rabbi einen Hut?“, ROSENSTOCK, Roland: Frag doch mal ... die Maus! Weltreligionen, München: cbj 2010 (= Die Sachbuchreihe 17).

25 ALTLAS, Veronique: From Yoga to Kabbalah. Religious Exoticism and the Logics of Bricolage, Oxford: OUP 2014.

26 KURWINKEL, Tobias: Bilderbuchanalyse. Narrativik. Ästhetik. Didaktik, Tübingen: UTB 2020.

matische Weise mit Nationalität gleichsetzen²⁷ oder mit Kultur – also kulturalisieren oder mit einer Fremdsprache verknüpfen (viele Eigennamen der ProtagonistInnen vollziehen ein *othering*). Die exotische Länder-Menschen-Abenteurer-Ästhetik zeigt Faszination an kultureller Buntheit an. Alltägliches Leben von Angehörigen jener Religionen vor meiner Haustür drückt dies kaum aus. Der Ausgangspunkt ist dazu ein universal-anthropologischer gleicher Bedürfnisse, der sich in vier impliziten Religionstheorien der Bände spiegelt: kulturtheoretischen im Sinne von a) biologischen und b) sinnsuchenden existenziellen Mängelwesen und c) sozial- und d) kognitiv-funktionalistische: Menschen suchten nach Gemeinschaft und wollten ungeklärte Fragen klären. Im Bilderbuch hört sich das dann zum Beispiel so an: „Die meisten Menschen finden es schön, einen Glauben zu haben. Ihre Religion ist wie eine große Familie für sie. Sie fühlen sich darin geborgen, finden Trost und Rat und sie hilft ihnen, sich im Alltag zurechtzufinden“.²⁸

Einige religionswissenschaftliche Bewertungen des Themas religiöser Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern kommen daher zu dem Ergebnis, dass Anderes in Abgrenzung, Opposition oder Angleichung an Eigenes dargestellt werde.²⁹ Dieses Fremdmachen (*othering*) kann so weit gehen, dass „the negotiation of values such as tolerance often paradoxically strengthens and generalises differences such as religious ones“.³⁰ Das heißt, dass die Darstellung anderer Religion in ihrem Anliegen einen Zugang zu dieser zu verschaffen, die Hürde eigentlich erhöht, indem das Gegenüber vorrangig in seiner Abweichung vorgestellt wird.

27 SCHWEITZER 2014 [Anm. 2], 19.

28 WEINHOLD 2014 [Anm. 20].

29 SIGALOW, Emily / FOX, Nicole: Perpetuating stereotypes: A study of gender, family, and religious life in Jewish children's books, in: *Journal for the Scientific Study of Religion* 53/2 (2014), 416–431. Eine Analyse von Geschichts- und Geographiedidaktik zu Religion in gymnasialen Schulbüchern kommt gar zu dem verheerenden Fazit: „Die präsentierten Arbeitsaufträge weisen insgesamt ein statisches und zudem stigmatisierendes Verständnis von Religion auf“ (BRAUCH, Nicola / JAHN, Sarah J.: Religiöse Vielfalt im Wandel? Historische Gegenwartsbezüge in Arbeitsaufträgen zu den abrahamitischen Religionen in Geschichts- und Gesellschaftslehrebüchern, in: SCHÜTZE, Sylvia / MATTHES, Eva (Hg.): *Religion und Bildungsmedien*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018 (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung), 281–294, 197.

30 EBERHARDT, Verena M.: Representations of Religion and Culture in Children's Literature. An Analysis of Othering Processes in Texts and Illustrations, in: *Journal for Religion, Film and Media* 4/1 (2018), 81–99, 82, DOI 10.25364/05.4:2018.1.6.

5. Religionswissenschaftliche Alternativen zu einer Didaktik der ‚Weltreligionen‘?

Religionspädagogik der Religionen und die religionswissenschaftliche Didaktik zu ‚world religion‘ Kursen³¹ weisen durch die Rezeption der Religionsphänomenologen Smart und Wilfred C. Smith³² in einigen Punkten eine gewisse Nähe auf. Der kanadische Islamwissenschaftler und protestantisch liberale Theologe Smith legen ebenfalls bereits in den 1960er Jahren offen, wie sehr der Vergleich von ‚Religionen‘ sich vor allem auf das Ideensystem und auf Überzeugungsgehalte bezieht und weniger auf alltägliche und schon innerhalb einer Religion sehr unterschiedliche Vollzüge. Daher möchte er ‚zu glauben‘ wieder als sehr existentiell und emotional bedeutsame Praktik verstanden wissen. Dies setzt er für die Bildungspraxis so um, dass er diesen gelebten ‚Glaubenskern‘ in einen Satz verdichtet für jede Religion formuliert und als Eintrittstor anempfiehlt. Je mehr in der Religionswissenschaft mit der kulturwissenschaftlichen Wende postkoloniale, sozialkonstruktivistische Theorien aufgenommen werden, treten die Pfade auseinander. Nichtsdestotrotz finden sich Stereotypen auch in der religionswissenschaftlichen Fachliteratur, und der Kategorie Weltreligion wird teils mit wenig hilfreichen Strategien³² begegnet, wenn zum Beispiel ‚lebendige Religion‘ im Sinne tatsächlich lokal praktizierter in den Mittelpunkt rückt. Auch wenn die historische Einbettung und das empirisch-induktive Vorgehen vorschnellem Verallgemeinern entgeht, birgt es die Gefahr, dass nur noch Partikularismen für thematisierbar gehalten werden.

Für Kurse zu Weltreligionen im Religionswissenschaftsstudium gibt es inhaltliche wie didaktische Vorschläge, ohne essentialisierende Kategorien von Christentum oder Hinduismus auszukommen und ohne durch eine protestantisch-christliche Brille Religion als ‚persönlichen‘ ‚Glauben an‘ Propositionen wie eine ‚Transzendenz‘ ansehen zu müssen.³³ Diese Vorschläge sind sinnvoll, sofern die Entkategorisierung von ‚Religion‘ nicht mit einer geringeren begrifflichen Differenzierung oder Deprofessionalisierung einhergeht, also der Haltung, man könne gar nicht mehr gehaltvoll über ‚Religion‘ sprechen. Als ‚Lösungen‘ wird auch religionswissenschaftlich an die „empathischen Techniken“ von Smith

31 Eine religionswissenschaftliche Fachdidaktik zu universitärer Lehre wie auch für Religionskunde als einen nicht konfessionell verantworteten schulischen Unterricht zu Religion, Ethik, Normen und Werten o.ä., zu den Überlegungen zu ‚anderen Religionen‘ gehören könnten, entsteht erst (ALBERTS, Wanda: Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft 16/1 (2008) 1–14; BLEISCH, P.: Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft, in: BÜTTGEN, Philippe / ROGGENKAMP, Anja / SCHLAG, Thomas (Hg.): Religion und Philosophie: perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz, Leipzig: Eva 2017, 179–197.

32 COTTER / ROBERTSON 2016 [Anm. 5], 10–13.

33 Schon SMITH, Wilfred C.: The Meaning and End of Religion. A New Approach to the Religious Traditions of Mankind. New York: Mentor Books 1962, COTTER / ROBERTSON 2016 [Anm. 5], 7–10.

erinnert,³⁴ um konkrete Erfahrungen von Personen anderer Überzeugungssysteme zu verstehen, allerdings nicht, um wie in der theologisch-religionsphänomenologischen Perspektive Smarts ‚authentische SprecherInnenpositionen‘ in einer Religion zu erlangen. Der Umgang mit Differenz bewegt sich demnach zwischen den Polen von Angleichen/Einverleiben und der (Über)betonung des Andersartigen. Wie ist hier die Balance zu finden? In der liberalen und egalitären politischen Theorie werden etwa entdifferenzierende Konzepte vorgebracht, wenn zum Beispiel Religionsfreiheit nicht als eigene Form, sondern Unterfall von Gewissensfreiheit und dem Recht auf ethische Unabhängigkeit gefasst wird.³⁵ Auf diese Weise soll die Kommunikation des Systems Religion leichter anschlussfähig sein. Das bedeutet, dass die Pluralisierung von Gesellschaft und Lebensformen nicht notwendig mit einer Ausdifferenzierung von Rechtsvorschriften einhergehen muss, sondern allgemeinere Prinzipien priorisieren kann. Diese Lösungen würden ‚Religion‘ in kulturelle Sachverhalte überführen.

In der Behandlung von ‚Weltreligionen‘ sind unklare Vergleichskategorien an der Tagesordnung wie ein sympathisierender, beschreibender, überwiegend hermeneutischer (statt z.B. wissenssoziologischer oder machtanalytischer) Zugang, der Nachdruck auf persönliche und daher nicht falsifizierbare ‚Glaubensgehalte‘ legt, die die Priorisierung der Insider Perspektive problematisch machen.³⁶ Zentrales Desiderat ist nach wie vor eine begründete Komparatistik, die eine Herausforderung gerade für die Religionswissenschaft ist, die sich ja als vergleichende historisch formierte, denn das Commonwealth und die Niederlande wollten ihre überseeischen HandelspartnerInnen kennen. Weisen des Vergleichens werden diskutiert.³⁷ Doch es scheint, dass diese ohne übergeordnete Religions- und Gesellschaftstheorien kaum das lediglich intuitive oder assoziative Sammeln von Ähnlichem und Unterschiedenem hinter sich lassen können. So zeigen zwischenzeitlich Beispiele aus religionswissenschaftlichen Kursen den didaktischen Nutzen des Paradigmas der Weltreligionen, wenn es strategisch und subversiv eingesetzt werde, um eben jene Vorgeschichte und ihre Interessen aufzuarbeiten.³⁸ Das ist leichter gesagt als getan. So weist etwa Carole Cusack auf die Gefahr hin, dass Religionssysteme, selbst wenn sie nach einer Dekonstruktion

34 COX, John L.: Foreword, in: COTTER / ROBERTSON 2016 [Anm. 5], xii–xvii., xii.

35 BARDON, Aurelia u.a. (Hg.): Religious Pluralism. A Ressource Book. European University Institute. Robert Schuman Centre for Advanced Studies 2015, 6, DOI 10.2870/860588.

36 BRODD, Jeffrey: World Religions, in: SEGAL, Robert A. / STUCKRAD, Kocku von (Hg.): Vocabulary for the Study of Religion, Leiden: Brill 2016. DOI 10.1163/9789004249707.

37 FREIBERGER, Oliver: Modes of Comparison: Towards Creating a Methodological Framework for Comparative Studies, in: NEHRING, Andreas / SCHMIDT-LEUKEL, Perry (Hg.): Interreligious Comparisons in Religious Studies and Theology. Comparison Revisited, London: Bloomsbury Academic 2016, 53–71.

38 COTTER / ROBERTSON 2016 [Anm. 5], 13.

von ‚Weltreligionen‘ gelehrt werden, lediglich als Erweiterung, Ausnahme oder Ausdifferenzierung zu diesen implizit verstanden werden könnten. Denn in der Didaktik naturwissenschaftlicher Stoffe ist dieser Weg vom Allgemeinen zum Besonderen üblich.³⁹ Sie wählt daher den Weg, mit nordeuropäisch-neolithischen archäologischen Daten ein Alternativmodell von prosperierenden und dann niedergegangenen menschlichen Unternehmungen zu lehren, um von vorneherein, reifizierenden und normativen Zuschreibungen zu entkommen. Der Gefahr könnte man auch entgegentreten, wenn von ‚Weltreligionen‘ in einer ganzen Reihe von Konzepten im Sinne einer ideologiekritischen Begriffsgeschichte gelehrt wird, die allesamt nicht mehr in die religionswissenschaftliche Fachsprache gehören, wie

- ‚Buchreligionen‘ im Kontext von Schrift- und dann Buchgesellschaften mit allen machtverschiebenden Folgen, wie sie Alphabetisierung und Verfügbarkeit von Wissen über den Buchdruck zeitigten
- die Figur ‚abrahamitischer Religionen‘, die bis ins 20. Jh. hinein fast ausschließlich Rivalität zwischen den Religionen austrug⁴⁰
- ‚monotheistische Religionen‘, die diskursiv elitär in Frontstellung gehen gegen alles, was diese ‚Urunterscheidung‘ nicht vollzogen habe
- ‚indigene Religionen‘, die die eigentliche diskursive Opposition zu ‚Weltreligionen‘ sind, da mündlich überliefert, ‚buchlos‘, mythen- und diesseitsorientiert, lokal, partikular und nicht missionierend. Erst seit Edward B. Taylors Werk „Primitive Culture“ (1871) mit seiner Religionsdefinition „belief in spiritual beings“ wurden sie in den Reigen der ‚Religionen‘ überhaupt aufgenommen.⁴¹

6. Make it easy, make it clean! Gründe für den Anachronismus

Warum hält ein Großteil des religiösen Bildungsmaterials von Kinder- bis Religionsbüchern und einige Religious Studies-Handbücher, Einführungen und Curricula der Religionswissenschaft am Paradigma Weltreligionen fest? Sie reproduzieren damit eine Welt-Imagination, die weder mit der Lebenswelt der LeserInnen/Studierenden, dem gegenwärtigen religiösen Feld noch mit kulturwissenschaftlichem Problembewusstsein zu tun hat.

39 CUSACK 2016 [Anm. 4], 155.

40 HUGHES, Aaron W.: Abrahamic religions: On the uses and abuses of history, New York: Oxford University Press 2012; BOYD, Samuel L.: Judaism, Christianity, and Islam: The problem of ‘Abrahamic religions’ and the possibilities of comparison, in: Religion Compass 13/10 (2019), <https://doi.org/10.1111/rec3.12339>.

41 CUSACK 2016 [Anm. 4], 154.

Einige Gründe klangen schon an: die Komplexitätsreduktion ist gelungen. Was je nach Kontext sinnvoll sein kann, ist didaktisch ambivalent: bei naturwissenschaftlichen Lehrstoffen ist der Weg vom vereinfachten Allgemeinen hin zum Besonderen vielleicht sinnvoll, kaum jedoch bei kulturellen Gegenständen, die nicht „clean“⁴² sind im Sinne von varianzlos, sondern mit einer hohen Unbestimmtheit einhergehen in ihrer Abgrenzung als Gegenstand, die materiale Unikate sind, organischen Veränderungen über Zeit hinweg unterliegen usw. Eine falsche Schablone am Anfang wird auch später nicht zu richtigem Transfer führen. Hinzu kommt, dass eine Didaktik des Wissenstransfers da wenig angemessen ist, wo es, wie angesichts kulturwissenschaftlicher Gegenstände, gerade um das Erlernen des Infragestellens von Wissen ginge. Andere Gründe der Persistenz von Weltreligionen sind extern verursacht durch Vorgaben der Bildungsaufsicht für Inhalte und dienen ebenfalls von politischer Seite der Regierbarkeit und Verwaltbarkeit von religiöser Vielfalt durch klare AnsprechpartnerInnen für ‚Religionen‘, etwa im interreligiösen Dialog.⁴³ Selbst in wissenschaftlichen Beschreibungen von Welt ist das Muster eingeführt und repetiert sich in so mancher sozialwissenschaftlichen Erhebung sowie in theoretischen und lehrhaften Äußerungen einiger religiöser Organisationen.

Zugleich ist der Anachronismus Weltreligionen auch wieder wenig erstaunlich angesichts der Stabilität sozialer Tiefenstrukturen. Die Verharrungskraft von Unterschieden in Reichtum, sozialem Status und Zugang zu Ressourcen wird systematisch unterschätzt und tritt erst in der Auswertung umfänglicher sozialwissenschaftlicher Daten oder der historischen *longue durée* zu Tage.

Richtungswechsel

Aus dem Gesagten folgt eine ganze Liste von Korrekturen und Richtungswechseln, die Didaktiken und didaktische Darstellungen zum Pluralismus der Religionen vorzunehmen haben.

Zunächst zu nennen ist ein sehr viel breiterer Phänomenbestand von Vielfalt: neben der innerchristlichen, innerislamischen Vielfalt usw. erstreckt sich diese auch auf Formationen außerhalb des ausdifferenzierten Gesellschaftssystems Religion, zum Beispiel auf neue religiöse Formationen, populäre ‚Spiritualität‘, die häufig im säkularen Gewand Lebenswelten durchdringt wie im Pilgern, Fanta-

42 EBD. 155.

43 KOCH, Anne: Cosmopolitan modes of governance of religious diversity across Europe (special issue Interreligious Dialogue), in: *Interdisciplinary Journal of Religion in Transformation* 6/2 (2020), 533–549, open access. DOI:10.30965/23642807-00602015.

sy-Anhängerschaften, neuen Mythologien sowie ‚alternativer‘ Ernährung und Lebensführung.

- Zudem ist ‚Religion‘, wenn man daran als Musterbegriff festhalten möchte, in intersektionale Bezüge verwoben, zum Beispiel mit Politik, Bildung, Wissenschaft oder Geschlechtlichkeit. Intersektional wird die Zuweisung des Häuslichen an Frauen und des Öffentlichen an Männer kritisierbar, wie sie sich bis in US-amerikanische jüdische Kinderbücher⁴⁴ hineinzieht, oder die Verknüpfung von ‚Religion‘ mit Herkunft, wo etwa MuslimInnen aus einer mitteleuropäischen Perspektive grundsätzlich als ZuwandererInnen angesehen werden, oder mit dem sozialen Milieu, wo beispielsweise modernistischer Buddhismus (z.B. in Gestalt westlicher Achtsamkeit oder Zen) der gehobenen Mittelschicht zugeschrieben wird. Da einzelne wie Organisationen in mehrfache Bezüge verwoben sind, nimmt die Komplexität zu und damit auch, was es jeweils zur Folge hat ‚religiös‘ zu sein für die Zugehörigkeit, den Zugang zu Ressourcen oder politische Teilhabe.

Die fachspezifischen Didaktiken könnten voneinander angeregt werden, Kognitivismus zu überwinden, globaler und kulturgeschichtlich zu reflektieren, auch wenn Weltreligion nicht mehr verwendet wird, aufmerksam auf Vergegenständlichungen von Religion zu sein, empirische Varianz zu würdigen und simulative Lehr/Lernmethoden einzusetzen. Einiges erreicht wurde bereits in Bezug auf die Dekonstruktion des Religionsdiskurses und weiterer eurozentrischer Kategorien. Und auch unter der Perspektive von Globalgeschichte werden polyzentrische Entwicklungsstränge von Religionen nachgezeichnet. Globalisierung kann modelliert werden über dichte Kommunikation einer Varianz, anstatt über die strukturelle Homogenisierung von Traditionen. Ein adäquates Modell allerdings für die ‚Nutzung‘ religiöser Vielfalt durch einzelne und Gruppen wäre für die Gegenwart erst zu finden, so wie der Polytheismus es zu bestimmten historischen Momenten für intra- wie interreligiösen Pluralismus geleistet hat. Ein solches Modell der Nutzung religiöser Vielfalt zu erarbeiten, wäre auch deshalb zentral, da es in der Folge die Vorstellung vom Subjekt des Bildungsprozesses verändert: Empirische Befunde zur Religiosität Jugendlicher aus der Sinusstudie 2016 legen nahe, dass es kaum noch die religiöse Person als Fluchtpunkt aller existenziellen und kognitiven Fragestellungen gibt.⁴⁵ Stattdessen werden Entscheidungen, Haltungen und Sinnerfahrungen aus den Orientierungsmustern diverser Kontexte bezogen, zu denen auch ‚säkulare‘ wie medizinische oder psy-

44 SIGALOW / FOX 2014 [Anm. 29].

45 CALMBACH, Marc u.a.: Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Heidelberg: Springer 2016.

chologische gehören, – beispielsweise könnte bei einem Bildungssubjekt die Auffassung zum Tod medizinisch geprägt (monistisch-materialistisch) sein, die zum Sinn der Ehe katholisch, die zum Umgang mit FreundInnen durch populäre Medien wie Netflixserien und die zum Autokauf emotional-distinktiv. Angesichts dieser lebensweltlichen Dichte könnten, wenn man so will, auch Didaktiken zu ‚Religion‘ es sich zur Aufgabe machen, Bildungssubjekten auf ihren Klärungsweg zu folgen und dessen Vielstimmigkeit zu begleiten.