



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Amsler, M. (2022). Kritisches und queeres Denken als Denk-, Arbeits- und Handlungsweise in der Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 10, 121-133.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2022.112>

Dieser Artikel ist unter einer *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY-SA): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Monika Amsler, 2022

Kritisches und queeres Denken als Denk-, Arbeits- und Handlungsweise in der Religionskunde

Monika Amsler

Das Konzept von Religion als einem universellen Phänomen wurde in den letzten Jahren stark für den ihm zugrunde liegenden Eurozentrismus kritisiert, der gleichermassen Teil der akademischen Kategorie „Religion“ sei. Ebenso sei die Kategorienbildung nach Weltreligionen (und das daraus resultierende Paradigma) ein Produkt des Kolonialismus und diene einzig dazu, die westliche, weisse Hegemonie aufrecht zu erhalten. Diese postmoderne Kritik mag zuweilen etwas exzessiv und „trendy“ erscheinen, trotzdem hat sie weder ganz unrecht noch darf sie ignoriert werden. Trotzdem sollte nicht damit aufgehört werden, an der Schule über Religionen zu sprechen. Eher soll, wie bereits andere argumentiert haben, vermehrt darauf geachtet werden, wie über Religion gesprochen wird (Bleisch, 2019; Frank, 2016; Gasser, 2019). Da neutrales Sprechen aber kaum möglich ist, soll dieser Anspruch nicht allein vom Urteilsvermögen einer Lehrperson oder von einem Lehrbuch abhängig gemacht werden. Vielmehr wird hier vorgeschlagen, zumindest zeitweilig eine andere, queere Pädagogik für das Fach einzuführen. Diese macht das Fach zu einem queeren Zeit-Raum in dem nicht in erster Linie gelernt wird, dass andere anders denken, sondern in dem sich die Schüler_innen der eigenen Denkmechanismen im Gegenüber des öffentlichen und politischen Diskurses bewusst werden.

The concept of religion as a universal phenomenon—and, based on it, the academic category—has been criticized in recent years for its underlying eurocentrism. Recent scholarship exposed how the establishment of the categories “world religions” (and the respective paradigm) was a product of colonialism and only served (and still serves) to maintain western, white hegemony. Although this postmodern criticism may seem a bit excessive, even “fashionable” at times, it is neither entirely wrong nor should it be ignored. Nevertheless, talking about religions at school cannot be stopped. Rather, as others have argued, more attention should be paid to how religion is talked about (e.g., Bleisch, 2019; Frank, 2016; Gasser, 2019). Since neutral speech is hardly possible, however, this claim should not be made dependent on the judgment of teachers or on textbooks alone. Therefore, the article proposes to introduce a different, queer pedagogy for the study of religion in schools, at least at times. Queer pedagogy turns the subject into a queer time-space in which students do not primarily learn that others think differently, but in which they become aware of their own thought mechanisms in relation to political and public discourses.

L'idée du concept et, partant, de la catégorie « religion » pour désigner un phénomène universel a été critiquée ces dernières années pour son eurocentrisme sous-jacent. Il a en outre été affirmé que l'invention de ces « religions du monde » (et le paradigme épistémologique qui en dérive) était un produit du colonialisme qui n'avait servi et ne sert toujours qu'à maintenir une forme d'hégémonie occidentale et blanche. Cette critique postmoderne du concept de religion peut parfois sembler un peu excessive, voire répondre à un « effet de mode », mais elle n'est pas entièrement fautive et ne doit certainement pas être ignorée. Cet article soutient que nous ne pouvons tout simplement pas éviter de parler des religions dans les écoles publiques. Comme d'autres auteurs l'ont déjà souligné, une plus grande attention doit cependant être accordée à la façon dont on aborde le sujet (cf. Bleisch, 2019 ; Frank, 2016 ; Gasser, 2019). Étant donné les difficultés que pose la possibilité même d'un discours neutre, cette problématisation du sujet ne dépendre uniquement du jugement des enseignants ou des manuels d'introduction. Il est proposé ici d'introduire une pédagogie différente, que l'on appellera queer. La pédagogie queer vise à transformer le sujet en un espace-temps queer au sein duquel les étudiants ne se contentent pas d'apprendre que les autres pensent différemment, mais prennent également conscience de leurs propres mécanismes de pensée, en relation avec le discours politique et public.

1 Einleitung

Die Bezugswissenschaft der Religionskunde ist schon länger nicht mehr die Theologie, sondern die Religionswissenschaft. Letztere wurde lange als neutrale Alternative zur Theologie präsentiert (Heller, 2010). Doch wie neutral ist die Religionswissenschaft wirklich? Der folgende Aufsatz thematisiert die Vorwürfe, die der Religionswissenschaft seit dem Auftreten der postmodernen kritischen Theorien gemacht wurden und was aus diesen gelernt und schliesslich auch gelehrt werden kann.

2 Unterwegs mit dem Tropenhelm? Anthropologie, Religionswissenschaft und der postmoderne Dekonstruktivismus

Wie andere Wissenschaften wurde auch die Religionswissenschaft nicht verschont von der Kritik eines postmodernen Verständnisses von Wissenschaft als einer ihrer Zeit verhafteten, politischen motivierten Aktivität. So wurde gezeigt, dass das Konzept Religion ursprünglich als eine anthropologische Kategorie entworfen wurde; die ersten Religionstheorien stammen vorwiegend von Anthropologen und Ethnologen. Diese entwarfen diese Kategorie und nachfolgend auch ihre Unterkategorien, die Weltreligionen, im Zuge der Bemühungen, die Mentalität sowie die materielle Kultur der Kolonisierten zu verstehen (Asad, 1993; Dubuisson, 2016; Smith, 1998). Es ging dabei vor allem um die europäische Selbstpositionierung innerhalb der sich neu eröffnenden Möglichkeiten, wie auch anders über das Göttliche und, für das christliche Europa zentral, über damit verbundene politische und gesellschaftliche Ordnungssysteme gedacht werden kann (Hanegraaff, 2016, S. 588). Die Klassifizierungen nach Weltreligionen, denen im Gegensatz zu den als primitiv bezeichneten „Kulten“ Afrikas ein übergeordneter Status zugewiesen wurde, war damals eine grundlegende Taktik, um eine Destabilisierung Europas zu vermeiden. Kombiniert mit der aufkeimenden Evolutionstheorie Darwins konnte argumentiert werden, dass manche Völker der entwickelten Religion näher waren als andere. Als die am höchst entwickelte Religion galt in diesem evolutionistischen Paradigma die Religion der kolonialen Besatzungsmacht, das Christentum (Chidester, 1996; Cox, 2007). Das Studium von „Religionen“ ermöglichte damit einerseits ein Verständnis der indigenen Bevölkerung, das vor allem auch von wirtschaftlicher Bedeutung war, und gab den Kolonialmächten die Deutungshoheit in die Hand (Thomas, 2000). Andererseits ist das Paradigma der Weltreligionen damit geprägt vom Gedankengut des Kolonialismus, von Evolutionslehre und Rassentheorie (Masuzawa, 2005). Die Zielsetzungen der Anthropologie haben sich im Zuge dieser postmodernen Kritik geändert, weg von der Analyse des Anderen und der Anderen, hin zum Eigenen und Gemeinsamen (Peirano, 2000).

Die aus diesen Prozessen heraus entstandene Religionswissenschaft ist von dieser Kritik nicht verschont geblieben. Es wurde und wird kritisiert, dass der Referenzpunkt der Kategorien eurozentrisch sei, das heisst, dass sie sich an der europäischen Weltanschauung und deren Konzept von dem was Religion ist und leistet orientieren. Dieses Konzept wiederum basiert auf den Konturen des Christentums, wobei für die akademische (analytische) Kategorie „Religion“ die nüchternste Form des reformierten Christentums ausschlaggebend war (Rohrbacher, 2009). Daraus folge, so die Kritik, dass das Konzept Religion überhaupt und die sich darauf stützenden Unterkategorien „Weltreligionen“ westliche, intellektuelle Konstrukte seien und in keiner Weise anthropologische Allgemeingültigkeit besitzen würden. Sie seien aus dem Kolonialismus heraus entstanden und dienten einzig der Aufrechterhaltung der modernen Weltordnung (Fitzgerald, 2007). Tatsächlich sind die Hierarchien innerhalb der Weltreligionen relativ stabil, und während sich westliche Phänomene wie die New Age Bewegung richtiggehend *gegen* einen Status als Religion wehren müssen, haben andere fast gar keine Chance überhaupt aufgenommen zu werden, so zum Beispiel die Sikh, Baha'i, oder die indigenen Religionen Afrikas (Beyer, 2006).

An diese Kritik schliesst sich an, dass die Kategorie Religion nicht allgemeingültig definiert werden kann und dass dort, wo dies getan wird, schnell ins politisch Unkorrekte abgerutscht wird (Beyer, 2006). Am besten identifizieren und inhaltlich voneinander abgrenzen lassen sich konservative oder sogar extremistische Gruppierungen. Anstatt als Randphänomen werden diese somit oft ins Zentrum gerückt, als Massstab herangezogen und erhalten schliesslich einen beachtlichen Anteil an der Deutungshoheit (Rosenthal & Homolka, 2014). Damit wird eine pointierte Andersartigkeit zwischen den Religionen erreicht durch die sie sich voneinander aber auch vom Säkularismus unterscheiden lassen. Für den Schulunterricht sowie für die breite Öffentlichkeit werden die Kategorien der Weltreligionen vor allem durch ihren Exotismus interessant. Besonders in Lehrbüchern werden Inhalte oft verkürzt und absichtlich einprägsam dargestellt, wofür sich wiederum deutliche Unterschiede am besten eignen.

Extreme und eigentlich marginale Beispiele werden in den Vordergrund gerückt und zur Essentialisierung, also der Bestimmung und Festschreibung aufgrund bestimmter Eigenschaften, herangezogen. Säkulare und vermischte Identitäten finden dagegen kaum Beachtung. Sogar das Bemühen, die Heterogenität innerhalb der Religionen zu betonen, bewegt sich meistens innerhalb der vom orthodoxen Kern aus definierten Grenzen der Religion und nicht ausserhalb oder zwischen diesen.

Ungewollt läuft der Religionskundeunterricht damit Gefahr, allen Reformen zum Trotz, damit ausgediente anthropologische Arbeitsweisen und Fragestellung aufrechtzuerhalten. Erstere wurden von Bernard Cohn einmal etwas plakativ, aber doch recht anschaulich, mit folgendem Bild beschrieben: Anthropolog_innen fahren mit dem Ruderboot zu einem exotischen „Anthropologieland“ ihrer Wahl. Dort angekommen ist ihnen alles fremd: das Essen, die Sprache, vor allem aber die Vernunft. Aus Sicht der westlichen Anthropolog_innen hat das Land ihr Wissen nötig, um Klarheit in dieses System zu bringen, das ihrer Ansicht nach von den Bewohner_innen selber nicht ganz verstanden wird in der Tiefe seiner Bedeutung (Cohn, 1980). Bruno Latour hat diesen langjährigen Ansatz westlicher Akademien, mit Methoden wie der Beobachtung, Beschreibung und Analyse den Rest der Welt zu erklären als „asymmetrische Anthropologie“ bezeichnet (Latour, 1995). Letztlich wird damit die Hegemonie der westlichen Vernunft und Logik zementiert (Tuhiwai Smith, 2008).

Diese vor allem durch postkolonialistische Theorien genährte Kritik am Paradigma der Weltreligionen der letzten Jahre ist aber nicht nur grundlegend und konzeptionell vorgebracht worden, sondern auch aus der empirischen religionswissenschaftlichen Forschung. So lassen sich Inhalte, die Judentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus oder sogar dem Christentum zugeordnet werden, kaum mit der analytischen Kategorie „Religion“ in Übereinstimmung bringen (McCutcheon, 2015). Es ist jedoch im Laufe der Jahre, in denen die Religionskategorien diskursiv benutzt wurden, zu ihrer Reifizierung, einer Vergegenständlichung dieser Kategorien im globalen, westlich geprägten Paradigma, gekommen. Diese Reifizierung erschwert es, die Konstruiertheit dieser nicht-indigenen Kategorien anzuerkennen, die jedoch für das Judentum (Boyarin, 2019), Islam (Aydin, 2017), Hinduismus (King, 1999), als auch für den Buddhismus demonstriert wurde (King, 1999; Lopez, 2005).

Dieser Kritik kann entgegengehalten werden, dass die Kategorienbildung im 19. Jahrhundert nicht ausschliesslich auf den kolonialisierenden Westen abgewälzt werden kann. Die Zusammenhänge sind komplex und gerade die Einstufung als Religion konnte eine Aufwertung der eigenen Kultur und deren Status innerhalb der globalen politischen Rangordnung bedeuten und wurden deshalb auch von den Unterdrückten vorangetrieben (Pennington, 2005). So wurde zum Beispiel die „Wissenschaft des Judentums“ im Ringen um eine Neudefinition der jüdischen Identität nach den Emanzipationsprozessen von jüdischen Intellektuellen gegründet. Judentum als Wissenschaft gewährleistete die intellektuelle und akademische Anschlussfähigkeit (Heuberger, 2004). Ein unverhältnismässiger Fokus auf den Einfluss, den Europa auf die Kategorie Religion ausgeübt haben soll kann zudem dazu führen, andere Einflüsse abzuwerten oder nicht anzuerkennen, so zum Beispiel der Einfluss islamischer Theologien (Abbasi, 2021). Die stabilisierende Wirkung, die das Paradigma der Weltreligionen auf Europa hatte, wurde bereits erwähnt.

Die positiven Auswirkungen des Paradigmas der Weltreligionen auf die jüdische Bevölkerung oder die Kolonien waren jedoch nur von kurzer Dauer, während andere, Afrika zum Beispiel, gar nie davon profitiert haben. Es stellt sich deshalb die Frage, ob die Einteilung nach Weltreligionen und deren Lehre an der öffentlichen Schule noch immer als – bisweilen – stabilisierende Verhandlungsbasis und einer Art Fenster zur Welt dienen kann, oder ob sie nicht vielmehr die alten, ausgedienten Hierarchien zementiert. Denn die Weltordnung ändert sich kontinuierlich und viele der „Anderen am Ende der Welt“ sind inzwischen Nachbarn geworden – physisch und virtuell.

Die Kritik am Paradigma der Weltreligionen hat die Religionswissenschaft, grob gesagt, in zwei Lager gespalten. Die einen, Wouter Hanegraaff nennt sie die Kooptierenden, akzeptieren den dem Paradigma inhärenten Eurozentrismus, während die Dekonstruktionist_innen der Meinung sind, das Konzept müsse als Ganzes verworfen werden (Hanegraaff, 2016). Obwohl es vielleicht besser wäre, mit dem beobachtenden Sprechen über Religionen aufzuhören, scheint ein radikaler Bruch nicht nachhaltig zu sein. Ohne gleichzeitigen Rückgriff auf Inhalte der Religionskunde bleibt zum Beispiel der Ethikunterricht eindeutig defizitär (Feichtinger, 2015). Ein nachhaltiger Umgang mit dem Thema „Religion“ sollte also einen Weg zwischen diesen beiden Positionen finden.

Ein Religionswissenschaftler, der zwischen den Positionen navigiert, ist zum Beispiel Ivan Strenski (2004). Er kritisiert das von den kritischen Theorien beanspruchte Sprechen von einer Metaebene herab, so, als wären diese Theorien selbst nicht zeit- und kulturgebunden. Dieses Verständnis von Theorie als einer unabhängigen Metaebene wird auch auf die alten Religionstheorien abgewälzt, die somit grundsätzlich und nicht innerhalb ihrer eigenen Zeitgebundenheit kritisiert werden. Bevor sie aber allenfalls kritisiert werden können, so Strenski, sollten die alten Theorien zuerst vor ihrem eigenen geschichtlichen Hintergrund verstanden werden (Strenski, 2004).

Es ist natürlich immer schwieriger, den eigenen Zeitgeist zu verstehen und zu beurteilen als jenen vergangener Zeiten. Trotzdem kann versucht werden zu verstehen, was für eine Bedeutung die gegenwärtigen theoretischen Ansätze, die vorwiegend aus Kritik und Dekonstruktion bestehen, für unsere Gesellschaft haben und welchen Mehrwert sie ihr zuführen können.

Während für die moderne Wissenschaft das Konstruieren von Kategorien wichtig war, scheint für die Postmoderne das Dekonstruieren eben dieser Kategorien bedeutsam, stabilisierend und identitätsbildend. Diese Perspektive hilft zu verstehen, dass Dekonstruktion nicht ethisch *richtig* oder *richtiger* ist als frühere Forschungsansätze, sondern offensichtlich *wichtig* für die Orientierung in einer globalisierten und digitalen Weltengemeinschaft, in der das einer Kategorie zugeordnete Individuum zu verschwinden droht. Hinter der Dekonstruktion der alten Kategorien steht – bewusst oder unbewusst – die Bewerbung neuer Denkmuster und Kategorien. Wissen, und damit verbundene Kategorien, kann aus der Mode kommen, als unnötig oder falsch deklariert werden. Welche Kategorien wichtig sind und welche nicht, ist einem steten gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozess unterworfen. Diesem natürlichen Prozess wird zum Beispiel durch die periodische Erneuerung des Lehrplans Rechnung getragen.

Der Schweizer Religionskundeunterricht ist ein wichtiger Partner im Diskurs um religiöse Kategorien. Für die meisten Einwohner_innen bildet er die Basis dessen, was über Religion gewusst werden kann und gewusst werden muss. Die Schule, von der Gesellschaft als neutrale Wissensinstitution definiert, die ein geordnetes Zusammenleben der Bürger_innen mitverantwortet, indem sie eine Verständigung nach gemeinsamen Normen und Paradigmen ermöglicht, gewichtet mit dem Religionskundeunterricht Metawissen zu Religionen als ein wichtiges Element dieser Verständigung. Im Umkehrschluss wird damit impliziert, dass einseitiges, vielleicht sogar normatives religiöses Wissen dieser Verständigung entgegenwirken kann. So steht im Einleitungskapitel zu ERG/RKE im Lehrplan 21 unter „Zielsetzungen“: „Es handelt sich dabei um einen Unterricht *über* Religionen, nicht um Unterweisung *in* einer Religion. Diese ist Sache der Eltern sowie der Kirchen und Glaubensgemeinschaften [meine Hervorhebungen]“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2014). Anders als in anderen Fächern sieht sich die Schule im Religionskundeunterricht konfrontiert mit Wissen, das den Schüler_innen zum Teil gezielt und normativ zuhause vermittelt wurde. Der Lehrplan differenziert hier deshalb zwischen *Unterricht über* und *Unterweisung in* Religionen. Die Terminologie wurde offensichtlich sehr sorgfältig gewählt. Es stellt sich jedoch die Frage, ob sich eine solche theoretische Trennung von *über* und *in* praktisch umsetzen lässt, ja, ob sie umsetzbar ist. Die Unterweisung zuhause wird kaum nur auf die eigene Religion oder Denomination ausgerichtet sein, denn Identifikation findet immer auch im Wechselspiel mit Abgrenzung statt. Aber auch schulisches Wissen *über* Religion ist gesellschaftlich und politisch konstruiert, wie der nächste Abschnitt zeigen wird. Religionskundeunterricht *kann* nicht neutral sein (Feichtinger, 2015). Darin könnte, wie im letzten Abschnitt gezeigt wird, aber gerade das Potenzial des Faches liegen.

3 Praktische Auswirkungen (Kategorisieren im Klassenzimmer): Der Spagat zwischen Stereotypisierung und Identitätsbildung

Unsere Gesellschaft wird zunehmend diverser, und das nicht nur durch Zuzug, sondern auch durch eine Verschiebung der Wahrnehmung vom Kollektiv auf das Individuum, das heisst, einer erhöhten Sensibilität gegenüber dem Partikulären auf Kosten des Gemeinsamen (Jenkins, 2014). Unsere Gesellschaft ist nicht mehr dieselbe wie jene, die in der Klassifikation nach Religionen Halt und Verständnis füreinander fand, auch wenn dieses Verständnis einer klaren Hierarchie untergeordnet blieb. Es stellt sich daher die Frage, was dieses Klassifizierungssystem noch leisten kann, zumal gerade (auch) in der Schweiz die ethnische Zuordnung einer religiösen gewichen ist, die gleichzeitig als konfliktträchtig dargestellt wird (Mader & Schinzel, 2012). Obwohl sich das Individuum selber diverser wahrnimmt, hört dieses Denken auf, wenn es um „die Anderen“ geht, von denen man sich durch solche Zuschreibungen symbolisch abgrenzt. Luzius Mader und Marc Schinzel (2012) haben deshalb empfohlen, dass vor allem in den Medien auf die religiöse Identifikation verzichtet werden sollte. Gleichzeitig stellen sie fest, dass die Polarisierungstendenzen der Medien, das heisst, die Einteilung nach guten und weniger guten Religionen, von den meisten Schweizer_innen geteilt wird (Mader & Schinzel, 2012).

Tatsächlich scheinen auch empirische Forschungen in Schweizer Klassenzimmern den Verdacht zu bestätigen, dass der Religionskundeunterricht den ihm gesteckten Zielen nicht gerecht wird. So steht zum Beispiel im Lehrplan 21 zu den Inhalten von „Ethik, Religionen und Gemeinschaft (ERG.4.4)“ bzw. „Religionen, Kultur, Ethik (RKE.4.4)“ (Kanton Zürich): „Die Schülerinnen und Schüler können sich in der Vielfalt religiöser Traditionen und Weltanschauungen orientieren und verschiedenen Überzeugungen respektvoll begegnen“ (D-EDK, 2014). Dieses Anliegen des Lehrplans 21 ist nicht neu. Es findet sich bereits in den Zielsetzungen der Schulen, deren Lehrpersonen und

Schüler_innen Kerstin Duemmler (2015) im Religionskundeunterricht begleitet hat. Auch sie formulierten als Ziel des Religionskundeunterrichts nicht nur den Erwerb von Sachwissen, sondern auch die Entwicklung von „Verständnis, Offenheit und Toleranz gegenüber Menschen mit anderen Weltanschauungen“ (Duemmler, 2015, S. 363). Die Annahme, dass sich durch Wissen über Religion Konflikte vermeiden lassen, nährt aber umgekehrt den Stereotyp, dass religiöse Diversität konfliktrichtig ist. Damit antizipiert die Schule Probleme durch religiöse Diversität und nimmt Migrant_innen a priori als potenzielle Konfliktherde war (Duemmler, 2015).

Duemmlers Studie hat gezeigt, dass, trotz des ehrlichen Bemühens seitens der Lehrpersonen um eine differenzierte Vermittlung von Wissen über Religionen, diese doch nie wertfrei ist. Sekten und andere populäre Glaubensrichtungen wurden tendenziell abgewertet, die Gleichstellung von Mann und Frau ist in allen Religionen ausser dem Christentum als Problem dargestellt worden, und nur christlichen Kulturen wurde die Fähigkeit zugeschrieben, kritisch über die eigene Religion nachzudenken (Duemmler, 2015). Tatsächlich können sich Lehrpersonen anstrengen, wie sie wollen, das Sprechen über Religion ist gerade im diversen Klassenzimmer schnell ein Festschreiben der „Anderen“ auf ein bestimmtes Verhalten, eine bestimmte Tradition, einen bestimmten Hintergrund hin. Das ist nicht etwa dem Unvermögen der Lehrer_innen oder ihrer Ausbildung geschuldet, sondern entspricht der Anlage und dem ursprünglichen Ziel des Paradigmas der Weltreligionen. Wie oben ausgeführt wurde diese Klassifizierung nach Weltreligionen im Zuge der Entdeckung von neuen Welten eingeführt, um eine Vergleichsbasis herzustellen und um die eigene Position gegenüber „den Anderen“ zu definieren. Für die betreffenden Schüler_innen, die nicht zur christlichen Hegemonie dazugehören, bedeutet das, dass sie sich mit dieser Zuordnung zum Fremden auseinandersetzen müssen (Dahinden et al., 2011; Bleisch, 2019). Der Religionskundeunterricht partizipiert somit ungewollt am „Othering“, der Differenzierung und Abgrenzung derjenigen Gruppe, der man sich zugehörig fühlt von anderen Gruppen. In diesem Prozess wird das Fremde erst recht konstruiert (Gasser, 2019) und der Religionskundeunterricht hilft mit, den Migrationshintergrund in den Biografien der Schüler_innen zu verankern.

Die Konstruktion von Andersartigkeit ist aber nicht grundsätzlich falsch. Tatsächlich brauchen Menschen Kategorien für „das Andere“ um sich selber zu identifizieren und sich in der Welt zu orientieren. Identifikation mit Gruppen und die Abgrenzung von anderen sind wichtig für die eigene Selbstfindung. Ohne „die Anderen“ kann ein Individuum nicht wissen, wer „ich“ bin oder wer „wir“ sind (Jenkins, 2014). Indem Menschen sich und andere anhand von Kategorien und Gruppen identifizieren, werden diese damit zu einer intersubjektiven Realität (Jenkins, 2014). Das Problem mit dem Religionskundeunterricht in der Schule ist aber, dass er Identitäten an Andersartigkeit festbindet. So kann das „Lernen über“, das sowohl den Lehrpersonen als auch den Schüler_innen die Illusion der Deutungshoheit vermittelt, zur sozialen Kontrolle führen und Reaktionen auslösen wie „Du bist doch Muslim*in, warum isst du Schweinefleisch?“ (Frank, 2016, S. 20). Der Religionskundeunterricht kann damit ungewollt dazu beitragen, dass es zu einem gesellschaftlichen und/oder zu einem eigenen Anbinden an normative Formen von Religiosität kommt (Gasser, 2019).

Im Unterschied zu Gruppen, die von den Gruppenmitgliedern definiert werden, sind Kategorien fremd-definiert. Eine Gruppe definiert sich selbst aus der Beziehung ihrer Mitglieder heraus; eine Kategorie setzt weder eine Beziehung zwischen denjenigen, die kategorisieren und den Mitgliedern der Kategorie voraus, noch eine Beziehung zwischen den Mitgliedern dieser Kategorie (Jenkins, 2014). Kategorien sind daher nie neutral und auch nicht zwingend den Mitgliedern der Kategorie gegenüber loyal. Selbst die Parameter, die eine Kategorie als neutral definieren, sind kulturell und meistens auch politisch motiviert (Tuhiwai Smith, 2008). Fremdkategorisierung hat immer auch Einfluss auf die Selbstkategorisierung. Fremd- und Selbstkategorisierung beeinflussen gemeinsam die Chance auf, aber auch die Wahl von Wohnraum, Ausbildung, ja sogar von Lebenspartner_innen (Jenkins, 2014). So können angeblich objektive Kategorisierungen als Mittel eingesetzt werden, um Gesellschaftsstrukturen zu beeinflussen: „categorising people is always *potentially* an intervention in their lives, and often more“ (Jenkins, 2014, S. 110).

Vielfach ist man sich der Kategorisierung, aber nicht deren Konsequenzen bewusst. Letztere können gemäss Jenkins „symbolisch“ oder „wirklich“ sein. Die symbolische Klassifizierung bezieht sich auf die diskursive Definition einer Gruppe, während die „wirkliche“ sich auf das Verhalten der Gruppe und ihre Behandlung in der Gesellschaft bezieht. Diese Unterscheidung nach „symbolischen“ und „wirklichen“ Auswirkungen kann aber nur theoretisch und konzeptionell gemacht werden. In der Praxis beeinflussen sie sich gegenseitig, denn die Identifikation als Gruppe kann nicht in einem Vakuum geschehen es braucht immer jene die nicht in der Gruppe sind oder einer anderen Gruppe angehören (Jenkins, 2014). Die Identifikation als Gruppe geht somit einher mit Selbst- und Fremdkategorisierung – und es gibt keinen Grund, eine chronologische Abfolge im Sinne von „zuerst die Gruppe, dann die Kategorie“ anzunehmen oder sogar vorauszusetzen. Externe Kategorisierung kann aber gruppenbildend wirken, denn, während die Identifikation als Gruppe immer auch Kategorisierung beinhaltet, kann Kategorisierung die Gruppenbildung zur Folge haben, muss aber nicht (Jenkins, 2014).

Für den Religionskundeunterricht könnte das bedeuten, dass ein Fokus auf selbstdefinierte Gruppen gewinnbringender sein könnte als auf globale Kategorien. So könnte der Fokus auf die *lived religion* gelegt werden, die individuell gelebte und interpretierte Religion (Bleisch, 2019). Tatsächlich würde laut Katharina Frank ein idealtypischer Religionskundeunterricht „nicht von Inhalten und Kompetenzen aus[gehen], die von den Lehren verschiedener Religionen vertreten und angeleitet werden und wie sie im Konzept der so genannten Weltreligionen zu finden sind. Er setzt vielmehr bei Themen an, die alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von deren religiöser und weltanschaulicher Sozialisation, betreffen“ (Frank, 2016, S. 22). Durch Interviews mit Jugendlichen, die einer bestimmten religiösen Tradition angehören oder in sie hineingeboren wurden, versuchen neuere Lehrmittel das Interesse und die Empathie der Jugendlichen zu wecken und gleichzeitig die *lived religion* ins Klassenzimmer zu bringen. Zusammen mit Fallbeispielen aus verschiedenen Denominationen und Gruppierungen, Porträts von Expert_innen als auch Laien, soll gezeigt werden, dass eine Religion aus vielen verschiedenen Individuen besteht und dass es nicht *den* Hindu oder *die* Buddhistin gibt.

Der Erfolg dieses Ansatzes ist jedoch in verschiedener Hinsicht zweifelhaft. Einerseits ist oft die Zeit zu knapp, um von den verschiedenen Einzelfällen wieder zum Gemeinsamen zurückzukommen und das Besondere (z. B. die alevitische Familie Toraman, oder der jüdisch-orthodox aufwachsende Elias Dubno im Lehrmittel „Blickpunkt 3“) bleibt in der Erinnerung der Schüler_innen als Massstab zurück (Cotter & Robertson, 2016). Wird andererseits das mosaikartige Vorgehen mit dem Durchbrechen-wollen der normativ gewordenen Religionskategorien erklärt, wird damit wieder ein Rückbezug auf genau diese Normativität gemacht. Sie bleibt als orthodoxe Eminenz im Hintergrund bestehen. Dieser Rückbezug ist in Religionskundebüchern bereits mit der Einteilung des Materials nach Weltreligionen gegeben. Würden wiederum keine solchen Rückbezüge gemacht werden, müsste die Frage gestellt werden, weshalb die Porträts nicht vollständiger gehalten werden. Eine Reduktion auf die religiöse Identifikation der dargestellten Personen wäre so nicht mehr gerechtfertigt.

Das Dilemma des mosaikartigen Ansatzes ähnelt hierin jenem der „Politik des Widerstands“ (*resistance politics*), welche im Bewusstsein operiert, dass Menschen, die in einem bestimmten Normensystem aufgewachsen sind, dieses nie ganz werden transzendieren können. Bedingungen und Begriffe werden zwar kritisiert, das System als Ganzes jedoch als im Grunde richtig und unauflöslich dargestellt. Obwohl diese Methode einiges Ausrichten kann, ist sie doch stark auf die Bereitschaft des Publikums angewiesen, diese Kritik anzunehmen oder zu verwerfen (Morris, 1998). Ähnlich verhält es sich bei der Mosaikmethode, welche die Beispiele als Unterkapitel den Weltreligionen zuordnet. Das Gelingen dieser Methode lastet auf der vermittelnden Lehrperson und der sozialen und intellektuellen Fähigkeit der Schüler_innen, die angestrebte Individualisierung in ihrer ganzen Komplexität wahrzunehmen und zu verstehen.

Die Zusammenstellungen solch religiöser Mosaiksteinchen sind nie neutral. Die Auswahl, die Gewichtungen und Assoziationen von Themen sind historisch, politisch, sowie von Gendernormen und anderen kulturellen Faktoren her motiviert. So schreibt Caspar Battagay in den Vorbemerkungen zu seinem Buch „Judentum und Popkultur“ (2012): „Dieses kleine Buch ist aus einem Unbehagen heraus entstanden... im Gegensatz zur amerikanischen Forschung, die im Wechselspiel mit einem vielfältigen jüdischen Leben stattfindet, stehen die Jüdischen Studien in Deutschland auf einem Gräberfeld. Die Jüdischen Studien in Deutschland bleiben gebannt von Vertreibung und Massenmord. Dieser Bann hat viele Dimensionen.... gegenüber jüdischen Themen [wird] oft ein sakralisierender und stereotyper – oder ein rein historisierender Umgang gepflegt“ (Battagay, 2012, S. 7). Diese Historisierung zeigt sich auch im Aufbau des Kapitels „Judentum“ im Zürcher Lehrmittel „Blickpunkt 3“ (Zangger et al., 2013). Das Kapitel beginnt, wie jenes zu Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus, mit einem Unterkapitel, das thematisiert, wie das Judentum in die Schweiz kam. Trotzdem enthält das Kapitel „Judentum“ im Anschluss viel mehr Unterkapitel, die sich mit historischen Begebenheiten auseinandersetzen als die Kapitel zu den anderen Religionen. So ist ein weiteres Unterkapitel den Erinnerungen eines Holocaust-Überlebenden gewidmet, ein anderes der „Geschichte des Judentums“ von König David bis zum Sechstagekrieg. Damit wird der Massenmord an den europäischen Juden sowie die Besetzung Palästinas zu einem integralen Bestandteil von Judentum erklärt (Fremdverständnis). Dieses wirkt sich wiederum auf das jüdische Selbstverständnis aus.

Damit soll nun nicht das Lehrmittel „Blickpunkt“ im Besonderen kritisiert werden, es geht vielmehr darum aufzuzeigen, wie tief bestimmte Darstellungsweisen von Religionen in unserer Kultur verankert sind (Amsler, 2017). Der Islam wird schon fast traditionellerweise als gefährlich, konfliktträchtig und kompromisslos dargestellt (Horsch, 2017; Jonker, 2009). Daneben wird der Buddhismus als freundlich, beruhigend und nicht-theistisch präsentiert (Fujiwara, 2019; Lopez, 2012).¹ Weniger stereotyp erscheint in Religionskundebüchern der Hinduismus, der sich nicht auf die genormte Vergleichsebenen ‚Religionsstifter – verbindliche Lehre – historische Entwicklung‘ herunterbrechen

1 Ich danke Lea Sara Mägli, MA für diese Literaturhinweise.

lässt wie die anderen vier Weltreligionen und deshalb oft wenig Beachtung findet (Hanneder, 2006, S. 232). Auch unterscheidet sich der Hinduismus von den anderen durch den Polytheismus und war deshalb lange Zeit Anlass für explizite und implizite Kritik (Murken, 1988). Auch im „Blickpunkt 3“ (Zangger et al., 2013) findet der hinduistische Polytheismus viel Beachtung, während die einzelnen Gottheiten kaum besprochen werden; und das eigentlich reichlich vorhandene Bildmaterial fällt spärlich aus. Bemerkenswert ist auch das Bedürfnis, den Polytheismus auf der Basis des Monotheismus zu erklären, sowie der unwillkürliche Rückgriff auf eine monotheistische Formulierung, so z. B.: „Viele Hindus suchen nur bei einem Gott oder einer Göttin Erlösung, sie erweisen aber auch anderen Göttern Respekt. Diese ungeordneten Gottheiten werden als Teile der von Gott oder Göttin geschaffenen Welt gesehen“ (Zangger et al., 2013, S. 122). Es müsste hier eigentlich heissen „von *einem* Gott oder von *einer* Göttin geschaffenen Welt“. Diese geschlechtliche Binarität scheint ebenfalls aufgedrückt: Gerade indische Gottheiten würden sich dafür anbieten, die Fluidität von Geschlecht zu diskutieren (Pattanaï, 2002). Wenn hier nun wieder an die oben diskutierte identitätsbildende Funktion von Kategorien und an die Auswirkungen von Fremd- und Selbstzuschreibung zurückgedacht wird, so wird deutlich, dass Religionskundebücher die Konflikte, die sie zu besänftigen suchen, eigentlich kulturell verankern.

Wie Studien gezeigt haben, bringt ein Abschaffen oder Umgehung des Religionsunterrichts nicht die gewünschten Änderungen, denn er kann, trotz allem, zu einer etwas differenzierten Selbst- und Fremdwahrnehmung beitragen (Bleisch, 2019; Duemmler, 2015). Auch hat sich, wie bereits gesagt, das Paradigma der Weltreligionen reifiziert, es taucht auch im administrativen Alltagsgeschehen immer wieder auf, und die Medien bedienen sich gerne seiner Polarisierbarkeit. Diesem öffentlichen Diskurs entsprechend werden Fragen und oft auch schon feste Annahmen an den Religionskundeunterricht herangetragen, die sich nicht selten auf den direkten Kontakt mit „dem Fremden, Anderen“ beziehen (Frank, 2016). Wie dieser Abschnitt gezeigt hat, reicht jedoch der individualisierende und differenzierende „Mosaikansatz“ nicht aus, um diese Fragen zu beantworten, ohne die bestehenden sozialen Ungleichheiten und asymmetrischen Narrative zu bestätigen (Duemmler, 2015). Der Ansatz sollte deshalb ergänzt werden um Kompetenzen wie dem Verständnis von den Wechselbeziehungen zwischen Kategorisierung und sozialer und politischer Ungerechtigkeit; von der Politik der Erzählung; der Gewichtung von emischem und etischem Wissen; sowie dem Bewusstsein, dass Kategorienbildung und Stereotypisierung hilfreich sein können, jedoch immer nur Hilfestellungen bleiben und nie das direkte Nachfragen und Zuhören ersetzen können.

Diese Kompetenzen sind selbstverständlich fächerübergreifend wichtig. Sie können im derzeitigen Fächerkanon jedoch nirgends so gut eingeführt und eingeübt werden wie in der Religionskunde. Die politisch aufgeladenen Inhalte des Faches eignen sich besonders gut dazu, um eine Denk-, Arbeits-, und Handlungsweise „kritisches Denken“ einzuführen. Damit eine gelungene Umsetzung aber nicht an die Kompetenzen und das Vermögen zur Selbstreflexion einer Lehrperson gebunden bleiben, schlage ich vor, Religionskunde zu einem Zeit-Raum der Queer Pädagogik zu machen.

4 Religionskunde als Raum der Queer Pädagogik

Für den Begriff Religion, ob nun als Phänomen oder Kategorie gedacht, hat sich bisher noch keine Definition gefunden, die unumstritten geblieben wäre (Stausberg & Gardiner, 2016). Die als „Religion“ definierten Phänomene sind einfach zu unterschiedlich. Diese Ungreifbarkeit, die aber entsprechend dem Prinzip „I know it when I see it“ immerhin einen diskursiven Wert hat, kann entweder als analytisches Instrument verworfen oder aber positiv umgenutzt werden. Letzteres soll hier versucht werden, denn dank ihrer undefinierbarkeit wird die Kategorie Religion zu einer „Unkategorie“. Als solche sträubt sie sich gegen die Binarität, die von Kategorien unweigerlich geschaffen wird, indem sie sich voneinander abgrenzen. Wie die Kategorien „Kultur“ oder „Queer“ sträubt sich „Religion“ damit gegen eine ausschliesslich binäre Verwendung. Damit stellen sich diese Unkategorien auch der modernen Logik entgegen, die sich auf Definitionen, auf Ein- und Ausgrenzungen, abstützt (Amsler, 2017). Religion eignet sich damit zur Bearbeitung durch *gender* und *queer theories*, weil diese das binäre Denken grundsätzlich in Frage stellen und dieses zu transzendieren suchen, wo es nicht hilfreich ist oder seinen Dienst getan hat.

In der Religionswissenschaft wird bereits mit einigen von diesen kritischen Ansätzen geforscht. Sie werden jedoch nicht nur genutzt, um religionswissenschaftlich relevante Primärdaten zu analysieren, sondern auch, und das ist hier vor allem interessant, zur Selbstreflexion. Gendertheorien benennen zum Beispiel das bereits im Zusammenhang mit der „Politik des Widerstands“ erwähnte Dilemma, „dass sich wissenschaftliche Begriffsbildungsprozesse in demselben Rahmen bewegen, den sie zu analysieren suchen“ (Günther-Saeed, 2010, S. 120) und

damit ihrem eigenen Weltbild verhaftet bleiben. Wer zum Beispiel „die Frau in hinduistischen Religionen“ untersucht, setzt damit bereits die Existenz einer entsprechend „gegenderten“ Kategorie „Frau“ voraus, sowie eine von anderen gesellschaftlichen Bereichen abgrenzbare Kategorie „Religion“. Im Übrigen wird die Vorannahme getroffen, dass Frauen in hinduistischen Religionen eine spezielle Rolle spielen, die untersuchungswürdig ist. Kritische Ansätze können im eben geschilderten Dilemma intervenierend wirken. Frauen- und Gender Forschung wird in der Religionswissenschaft damit als feministische Wissenschaftskritik benutzt, die als Basis für methodisches sowie theoretisches Arbeiten dient (Günther-Saeed, 2010).

Feministische Wissenschaftskritik liest unter anderem Darstellungen von Religion als betont politische Erzählung. Das heisst, als Erzählung, die bestimmt, was dazu gehört und was weggelassen wird; die die Grenzen ihrer selbst definiert und ihre Genealogien konstruiert, indem sie Verbindungen schafft; die hierarchisiert, gewichtet und Bedeutsamkeit zuweist. Die Erzählung, die auf vielerlei Weise den Willen der Erzähler_innen transzendiert, tut dies im Bestreben, Plausibilität zu erzeugen (Hark, 2006). Feministische Wissenschaftskritik hinterfragt damit nicht nur die Objektivität von Wissenschaft und demonstriert deren Konstruiertheit, wie es die (herkömmliche) Wissenschaftskritik macht, sondern fragt nach „Achsen der Ungleichheit“, wie zum Beispiel der unterschweligen Legitimation von Macht, der Zementierung von Hierarchien, oder der Hegemonie des Androzentrismus (Günther-Saeed, 2010; Heller, 2010).

Etwas weiter gefasst als die feministische Kritik oder die Gender Studien ist die Queer-Theorie. Diese setzt sich mit der Beweglichkeit und Konstruktion von Identitäten allgemein, mit Nonkonformität und Fremdartigkeit sowie mit geschlechtlicher und intellektueller Nonbinarität auseinander. Queer-Theorien scheinen daher für das Arbeiten mit der „Unkategorie“ Religion besser geeignet als feministische Kritik oder Gender-Theorie, obwohl Queer-Theorie klar auf diese, ihr zeitlich vorausgegangenen Theorien, aufbaut (Barry, 2019).

Wie die Kategorie Religion ist auch die Kategorie *queer* ein Konglomerat aus vielen Theorien und mit vielen, ideologisch diversen Anspruchsberechtigten. So schreibt Marla Morris:

Queer, if defined as an attitude, becomes so broad as to be rendered meaningless; if defined as subsuming difference within it (by lumping together marginal peoples who have different social and political histories) becomes dangerous because it obliterates the situatedness of individuals. A further problem is the very category of queer. Does this category simply instantiate yet another binary: queer–not queer? Can we ever really dissolve binary thinking altogether and would this non-binary strategy even be useful? Does queer simply provoke hatred from non-radical homosexuals, bisexuals, and transgendered peoples? Does queer provoke hatred from non-radical heterosexuals? (Morris, 1998, S. 276)

Tatsächlich lassen sich alle diese Bedenken auch auf Religion umformulieren. Im Gegensatz zu Religion, kommt *queerness* aber auch in der Natur vor. Diese kann Analogien liefern zur Entwicklung neuer Denkansätze, denn Analogie oder Metapher-Bildung ist oftmals der Anstoss zur Innovation und damit ein Gerüst, um herkömmliche Denkschablonen zu überwinden (Knorr Cetina, 1981). Im Gegensatz zur Religionswissenschaft konnten *Queer Studies* deshalb theoriebildend wirken.

In ihrem einflussreichen Artikel „Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing“ hat Susanne Luhmann (1998) eine Queer Pädagogik entwickelt. Diese macht die Subversion der Normalität, ein zentraler, logischer Inhalt von Queer Theorien, nicht nur zum Unterrichtsgegenstand, sondern zur eigentlichen Methode. So wird die Normalität der Pädagogik auf der Ebene der Wissensvermittlung aber auch in Bezug auf das Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler_innen durchbrochen. Es geht dabei aber nicht um ein Umkehren der bestehenden Verhältnisse in ihr Gegenteil, denn ein solches würde den Ansatz reversibel machen, sondern um *Irritation*. Eine Umkehrung der gängigen Pädagogik würde auch nur ein Wechsel auf die andere Seite der Binarität bedeuten und keine non-binäre Denkschablone initiieren. Irritation hingegen fordert die Kreativität und Flexibilität des Intellekts heraus und ermöglicht damit den Zugang zu neuen Perspektiven und Paradigmen.

Luhmann denkt dabei zum Beispiel an einen Lernmoment, in dem niemand die Oberhand hat, in dem niemand „weiss“. So sollen Lernmomente entstehen, in denen es um die Voraussetzungen geht, unter denen wir erkennen und verstehen oder um die Faktoren, die dazu beitragen, dass wir Wissen annehmen oder ablehnen. Es soll um angenehmes und unangenehmes Wissen gehen, um notwendiges und unnötiges, um akzeptiertes und ausgeschlossenes Wissen (Luhmann, 1998, S. 147–151). Konkret wird so für die Schüler_innen ein Freiraum geschaffen, in dem sie Wissen ablehnen und den Aufbau und Inhalt von Unterrichtsstoff kritisch hinterfragen dürfen.

So wird ein Zeit-Raum geschaffen, in dem die Binarität zwischen Wissen und Nichtwissen aufgehoben wird (Luhmann, 1998, S. 150). In diesem Lernmoment wird auf inhaltliche Verständnisfragen zu einem Text verzichtet. Die Lehrperson stellt Fragen, deren Antworten sie kaum voraussehen kann; Fragen, welche die Schüler_innen einbeziehen ins Lerngeschehen und die sie herausfordern, aktiv zu partizipieren. Es könnte, zum Beispiel, eine Liste von allen in der Geschichte erwähnten Akteuren angefertigt werden: Wem wird wie Beachtung geschenkt? Wie würde die Geschichte von einer der Nebenfiguren erzählt? Wie würde der Text gelesen, wenn er in einem anderen Lehrmittel stehen würde?

Queer Pädagogik macht damit unter anderem das zum Inhalt, was Thomas Kuhn einst als das „unnötige Gepäck“ (*excess baggage*) eines Lehrbuches bezeichnet hat: der Prozess der Entdeckung von Wissen, seiner Akzeptanz und schliesslich Aneignung (Kuhn, 1977, S. 186). Diese Prozesse können aufgedeckt werden, indem das Religionskundebuch als politische Erzählung gelesen wird. Denn, wie Marla Morris schreibt, auch an einem Familienalbum ist nichts neutral. Die Fotos wurden gezielt gemacht, ausgewählt, und in einer bestimmten Reihenfolge eingeklebt (Morris, 1998). Wenn sich bereits in einem Familienalbum die gesellschaftlichen Normen spiegeln, wieviel mehr dann in einem Religionskundebuch, dem nicht nur eine, auch den Autor_innen, unbewusste, sondern auch eine ihnen bewusste Absicht unterliegt. Mit Schüler_innen kann hier auch einmal der Lehrerkommentar besprochen und gefragt werden, ob das Lehrmittel den Lernzielen gerecht wird, und was sie von den expliziten sowie impliziten Lernzielen halten. Ist der Religionskundeunterricht ihrem friedlichen Zusammenleben zuträglich, hat er keinen Einfluss, oder ist er eher abträglich? Wird hier Religion benutzt, um von etwas anderem abzulenken? Welche anderen Fächer könnten auch dazu dienen, denselben Lernzielen gerecht zu werden?

Queerness kann so als Sensibilität eingeführt werden, die Texte als potenziell politisch radikal interpretiert (Morris, 1998). Dieses politisch sensible „Lesen“ kann auch mit Bildern, Musik, mit Filmen oder Theaterstücken eingeübt werden. So kann zum Beispiel einmal unpolitisch und einmal politisch gelesen bzw. geschaut werden, und dabei gefragt werden: Was macht diese Information mit meinem Selbstverständnis? Inwiefern verlangt dieses Wissen ein Umdenken über mich selbst oder über das behandelte Subjekt? Wo spüre ich Widerstand gegen das hier vermittelte Wissen und weshalb? Wo fängt dieses Widerstreben genau an? Womit kann ich mich identifizieren und weshalb? Was macht eine Identifikation und damit zu einem grossen Teil auch das Lernen unmöglich? Durch diese und ähnliche Fragen verschiebt sich nun die Problemstellung vom Inhalt des Textes und der für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht typischen Frage nach dem, was Autor_innen vermitteln wollen und wie sie das tun, hin zur Rezeption bei den Leser_innen bzw. den Betrachter_innen oder Hörer_innen (Luhmann, 1998, S. 148–50). Auch eigene Texte, Vorträge und Collagen können politisch gelesen werden. Dies schafft ein Bewusstsein für die eigene Teilhabe an Normen, aber auch dafür, wo und wie diese durchbrochen werden könnten.

Religionskundebücher tendieren dazu, Bräuche als „religiöse Tradition“ zu erklären. Diese werden als sinnstiftend interpretiert und nicht selten theologisch überhöht. So steht zum Beispiel im „Blickpunkt 3“:

Die alltäglichen Riten schaffen eine Erinnerungskultur, welche die Identität des Judentums prägt. In Bezug zu Gott gebracht wird aber auch alles, was im Leben jedes Menschen unentbehrlich ist: dass er isst, schläft und am nächsten Morgen wieder erwacht. All dies ist Anlass zum Dank und zur Anerkennung Gottes. Durch die Praxis der Gebote und Verbote soll das ganze Leben in seiner raumzeitlichen Dimension geheiligt werden: in der Wohnung und im öffentlichen Raum, im Alltag und an Feiertagen, entsprechend dem Bibelvers „Heilig sollt ihr sein, denn heilig bin ich der Ewige Euer Gott“ (3. Mose 3,2). Mit anderen Worten: Die regelmässige religiöse Praxis kann als ein Weg aufgefasst werden, auf dem Menschen Bescheidenheit, Demut und Respekt lernen. (Zangger et al., 2013, S. 28)

Ein queeres Eingreifen oder „irritieren“ könnte hier bedeuten, dass Platz geschaffen wird für Routine, für Dinge, die immer wieder „einfach so“ gemacht werden; für Traditionen oder Rituale, die einem nichts oder nichts mehr bedeuten, oder die einem so viel bedeuten, dass man es kaum rational erklären kann. Belangloses irritiert im Kontext von Religionen, da ihnen bisweilen eine übertrieben sinnstiftende Aufgabe zugeschrieben wird. Tatsächlich findet sich aber eine (queere) Rechtfertigung von Belanglosigkeit auch eine Analogie in der Natur: „Muss alles einen Sinn und Zweck haben in der Natur? Nein, die Evolution lässt nur verschwinden, was stört.“²

Wie Luhmann hat sich auch Marla Morris Gedanken darüber gemacht, wie eine Queer Pädagogik aussehen könnte und hat einen Katalog mit Merkmalen zusammengestellt, welche eine queer unterrichtende Lehrperson ausmachen (Morris, 1998, S. 284). In einer freien Übersetzung dient diese Liste hier als Zusammenfassung des bereits Gesagten. Ich beziehe Morris Merkmale aber nicht nur auf die Lehrperson, sondern auf Queer Pädagogik als ein Wechselspiel zwischen Lehrperson und Schüler_innen, und auf ein konkretes Fach, die Religionskunde.

² Zitat aus der Ausstellung „Queer-Diversity is our Nature“, Naturhistorisches Museum Bern, 09.04.2021-10.04.2022.

Queer Pädagogik zeichnet sich demnach dadurch aus, dass sie (1) immer wieder bewusst vom offiziellen Mainstream-Diskurs zum Thema Religion abweicht. Hier kann zum Beispiel aufgenommen werden, was Gasser, Mecherli und Thomas-Olalde folgend, hervorgehoben hat, nämlich, dass nicht nur gelebte Religiosität besprochen werden sollte, sondern auch gelebte Nicht-Religiosität (Gasser, 2019, S. 14). Diese Binarität von Religiosität und Nicht-Religiosität würde im Rahmen einer Queer Pädagogik um, zum Beispiel, Unreligiosität, un kategorisierbare Religiosität, angeborene oder ererbte Religiosität, sowie kulturelle Religiosität, bzw. „Religion als identitäres Schicksal“ (Mecherli & Thomas-Olalde, 2011) erweitert werden. Dabei ist wichtig zu betonen, dass diese Formen der Religiosität sich oft überlappen. (2) Der Normzustand wird herausgefordert durch ein queeres „Lesen“ von Texten, Bildern und Filmen mit dem Ziel, ihr politisch radikales Potenzial aufzudecken. Queeres Lesen wird ergänzt durch das Verqueeren von Texten (*queering texts*), dem Fragen nach der strategischen oder unbewussten Auslassung von Themen und Identitäten. (3) Es soll verstanden und thematisiert werden, dass der Lehrplan, im konkreten Fall der Unterrichtsstoff, politisch, historisch, ästhetisch, sowie durch Gender-, Rassen- und Klassennormen geprägt ist. (4) Wenn es um das Verqueeren von normativen Denkstrukturen geht, ist die Lehrperson Mit-Lernende_r. Die Schüler_innen werden damit nicht nur als zukünftige gesellschaftliche Akteur_innen behandelt (Bleisch, 2019), sondern als gegenwärtige.

Eine solche Pädagogik kann nicht durchwegs und in jedem Fach angewendet werden. Dafür fehlt nicht nur die Zeit, es würde auch die Queer Pädagogik ihrer Queerheit und ihrer subversiven und dekonstruierenden Qualitäten berauben. Die Mathematiklehrperson fühlt sich allenfalls nicht verpflichtet, die Schüler_innen auf ein stossendes Beispiel aufmerksam zu machen und zu besprechen. Schüler_innen, die in der Religionskunde politisch und queer sensibilisiert wurden, werden jedoch diese Beispiele ausfindig machen und thematisieren. Genauso wie sich die Methoden der Queer Pädagogik auf alle Fächer anwenden lassen, lässt sie sich auch auf jedes Alter anwenden, allenfalls nicht ganz so deutlich als „Wir lesen jetzt politisch!“. Je jünger und unberührt vom öffentlichen Diskurs, desto grösser das Potenzial der Kinder, die Lehrperson mit neuen Ansätzen und Überlegungen zu „irritieren“.

5 Schlussfolgerung

Kategorisierungen und Stereotypisierungen sind stabilisierende Aspekte unserer individuellen und kollektiven Identität. Es genügt daher nicht, Kategorisierungen und Stereotypisierungen mit potenziell negativen Konsequenzen für die Betroffenen einzig mit einer Pädagogik der Aufklärung entgegenzuwirken. Nachhaltiger scheint es, die Bildung und Funktion von Kategorisierung offen zu diskutieren. Ansätze der Queer-Theorien können hier helfen, die Binarität von Kategorien zu überwinden und Platz zu schaffen für Unkategorisierbares, und um auf non-verbale Aussagen eines Textes aufmerksam zu werden. Die Klassifizierung anhand von Weltreligionen, obwohl diese eigentlich nicht definierbare „Unkategorien“ sind, ist in der Schweiz üblich, kann aber schnell zu falschen und ungleichen Festreibungen führen. Religionskundebücher eignen sich daher bestens dazu, politisch sensibles Lesen einzuüben. Denn trotz des Anspruchs umfassend zu sein („Weltreligionen“) schliessen sie doch strategisch ein und aus und die Präsentation der Inhalte ist dezidiert eurozentrisch. Das ist nicht eine Schwäche der Lehrbücher, die behoben werden kann, sondern eine Schlagseite des Paradigmas Religion bzw. der Weltreligionen allgemein. Der Religionskundeunterricht bietet damit eine optimale Plattform, um kritisches und queeres Denken einzuüben. Dieses kann zum Beispiel darin bestehen, einen Text politisch zu lesen, das heisst, auf die Motivationen und Annahmen hin, die zur Wahl eines bestimmten Themas, seiner Reichweite und der inhaltlichen Anordnung geführt haben.



Über die Autorin

Monika Amsler hat in Religionswissenschaft promoviert. Sie ist Assistentin am Lehrstuhl für Religionsgeschichte am religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich. monika.amsler@uzh.ch

Literatur

- Abbasi, R. (2021). Islam and the Invention of Religion: A Study of Medieval Muslim Discourse on Dīn. *Studia Islamica* 116, 1–106.
- Amsler, M. (2017). How Could Religion Become a Category? Accounting for Classical and Fuzzy Logic in the Conceptualization of Religion. *Asdiwal* 12, 37–52.
- Asad, T. (1993). *Genealogies of Religion. Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Aydin, C. (2017). *The Idea of the Muslim World: A Global Intellectual History*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barry, P. (2019). *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Battegay, C. (2012). *Judentum und Popkultur. Ein Essay*. Bielefeld: transcript.
- Beyer, P. (2006). *Religions in Global Society*. Abingdon: Routledge.
- Bleisch, P. (2019). Réflexions didactiques au sujet de l'enseignement sur les religions (Religionskunde) au sein d'une société pluri-religieuse. *Zeitschrift Für Religionskunde | Revue de didactique des Sciences des religions* 7, 33–44.
- Boyarin, D. (2019). *Judaism: The Genealogy of a Modern Notion*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Chidester, D. (1996). *Savage Systems: Colonialism and Comparative Religion in Southern Africa*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Cohn, B. S. (1980). History and Anthropology: The State of Play. *Comparative Studies in Society and History* 22(2), 198–220.
- Cotter, C. R., & Robertson, D. G. (2016). Introduction: The World Religions Paradigm in Contemporary Religious Studies. In C. R. Cotter & D. G. Robertson (Hg.), *After World Religions. Reconstructing Religious Studies* (S. 1–20). London: Routledge.
- Cox, J. (2007). *From Primitive to Indigenuous: The Academic Study of Religion*. Aldershot: Ashgate.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014). *Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)*. Am 21. Mai 2021 bezogen von <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|1>
- Dubuisson, D. (2016). *Religion and Magic in the Western World*. Leiden: Brill.
- Duemmler, K. (2015). *Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethische und religiöse Zuschreibung*. Bielefeld: transcript.
- Feichtinger, C. (2015). *Religionenlernen im Ethikunterricht: Ethikdidaktik und Religionswissenschaft*. Am 10. Mai 2021 bezogen von https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/forschungsnetzwerk-fachdidaktik/Publikationen/Feichtinger_Religionenlernen_im_Ethikunterricht.pdf
- Fitzgerald, T. (2007). *Discourse on Civility and Barbarity. A Critical History of Religion and Related Categories*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift Für Religionskunde | Revue de didactique des Sciences des religions* 3, 19–33.
- Fujiwara, S. (2019). Buddhism in RE textbooks in England: before Shap and after the call for community cohesion. *Religion & Education* 46(2), 234–251.

- Gasser, N. (2019). Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext. *Zeitschrift Für Religionskunde | Revue de didactique des Sciences des religions* 7, 7-17.
- Günther-Saeed, M. (2010). Kritische Positionen: Frauen, Gender und Religionswissenschaft. In S. Lanwerd & M. E. Moser (Hg.), *Frau-Gender-Queer. Gendertheoretische Ansätze in der Religionswissenschaft* (S. 119–136). Würzburg: Königshausen & Neumann GmbH.
- Hanegraaff, W. J. (2016). Reconstructing “Religion” from the Bottom up. *Numen* 63(5–6), 577–606.
- Hanneder, J. (2006). Zur Darstellung des Hinduismus im Schulbuch. In M. Bergunder (Hg.), *Westliche Formen des Hinduismus in Deutschland: Eine Übersicht* (S. 230–243). Halle: Verlag der Franckschen Stiftungen zu Halle.
- Hark, S. (2006). Frauen, Männer, Geschlechter, Fantasie. Politik der Erzählungen. In S. Hark & G. Dietze (Hg.), *Gender kontrovers. Genealogien und Grenzen einer Kategorie* (S. 9–18). Königstein: Ulrike Helmer.
- Heller, B. (2010). Dekonstruktion von Objektivität, Wertfreiheit und kritischer Distanz: Impulse der Frauenforschung / Gender Studies in der Religionswissenschaft. In S. Lanwerd & M. E. Moser (Hg.), *Frau-Gender-Queer. Gendertheoretische Ansätze in der Religionswissenschaft* (S. 137–147). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Heuberger, R. (2004). *Aron Freimann und die Wissenschaft des Judentums*. Berlin: De Gruyter.
- Horsch, S. (2017). *Klischees laut Lehrplan? Der Islam in Schulbüchern*. Am 10. September 2021 bezogen von <https://www.ndr.de/kultur/kulturdebatte/Klischees-laut-Lehrplan-Der-Islam-in-Schulbuechern,freitagsforum454.html>
- Jenkins, R. (2014). *Social Identity*. London: Routledge.
- Jonker, G. (2009). Europäische Erzählmuster über den Islam. Wie alte Feindbilder in Geschichtsschulbüchern die Generationen überdauern. In T. G. Schneiders (Hg.), *Islamfeindlichkeit: Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen* (S. 71–84). Wiesbaden: VS.
- King, R. (1999). Orientalism and the Modern Myth of “Hinduism.” *Numen* 46(2), 146–185.
- Knorr Cetina, K. (1981). *The Manufacture of Knowledge. An Essay on The Constructivist and Contextual Nature of Science*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Kuhn, T. S. (1977). *The Essential Tension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Latour, B. (1995). *Wir sind nie modern gewesen*. Berlin: De Gruyter.
- Lopez, D. S. (Hg.) (2005). *Critical Terms for the Study of Buddhism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lopez, D. S. (2012). *The Scientific Buddha, His Short an Happy Life*. New Haven: Yale University Press.
- Luhmann, S. (1998). Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing. In W. F. Pinar (Hg.), *Queer Theory in Education* (S. 120–132). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mader, L. & Schinzel, M. (2012). La religion dans le domaine public. In C. Bochinger (Hg.), *Religions, état et société: La Suisse entre secularisation et diversité religieuse* (S. 107–140). Zürich: Editions Neue Zürcher Zeitung.
- Masuzawa, T. (2005). *The Invention of World Religions*. Chicago: University of Chicago.
- McCutcheon, R. T. (2015). The Category “Religion” in Recent Publications: Twenty Years After. *Numen* 62(1), 119–141.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In B. Allenbach, U. Goel, Merle Hummrich, & C. Weissköppel (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 33–66). Baden-Baden: Nomos.
- Morris, M. (1998). Unresting the Curriculum: Queer Projects, Queer Imaginings. In William F. Pinar (Hg.), *Queer Theory in Education* (S. 275–286). New York: Routledge.

- Murken, S. (1988). *Gandhi und die Kuh. Die Darstellung des Hinduismus in deutschen Religionsbüchern. Eine kritische Analyse*. Marburg: Diagonal.
- Pattanaï, D. (2002). *The Man who was a woman and other queer tales from indian lore*. Binghamton, NY: Haworth Press.
- Peirano, M. G. S. (2000). The Anthropological Analysis of Religion. *Série Antropologia (272)*, 2–28.
- Pennington, B. K. (2005). *Was Hinduism Invented? Britons, Indians, and the Colonial Construction of Religion*. New York: Oxford University Press.
- Rohrbacher, A. (2009). *Eurozentrische Religionswissenschaft? Diskursanalytische Methodik an den Grenzen von Ost und West*. Marburg: Textum.
- Rosenthal, G. S. & Homolka, W. (2014). *Das Judentum hat viele Gesichter. Eine Einführung in die religiösen Strömungen der Gegenwart*. Berlin: Hentrich&Hentrich.
- Smith, J. Z. (1998). Religion, Religions, Religious. In M. C. Taylor (Hg.), *Critical Terms for Religious Studies* (S. 269–284). Chicago: University of Chicago Press.
- Stausberg, M. & Gardiner, M. Q. (2016). Definition. In M. Stausberg & S. Engler (Hg.), *The Oxford Handbook of the Study of Religion* (S. 9–32). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Strenski, I. (2004). Ideological Critique in the Study of Religion: Real Thinkers, Real Contexts and a little Humanity. In P. Antes, A. W. Geertz, & R. R. Warne (Hg.), *New Approaches to the Study of Religion, Volume 1: Regional, Critical, and Historical Approaches* (S. 271–293). Berlin: De Gruyter.
- Thomas, T. (2000). Political Motivations in the Development of the Academic Study of Religions in Britain. In A. W. Geertz & R. T. McCutcheon (Hg.), *Perspectives on Method and Theory in the Study of Religion: Adjunct Proceedings of the XVIIth Congress of the International Association for the History of Religions, Mexico City, 1995* (S. 74–90). Leiden: Brill.
- Tuhiwai Smith, L. (2008). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. New York: Palgrave.
- Zangger, M.; Abo Youssef, H.; Oelkers, J.; Pfeiffer, M. & Schmid, K. (2013). *Blickpunkt - Religion und Kultur 3, Sekundarstufe I. Schülerbuch*. Zürich: Lehrmittelverlag.