

Kein Glasperlenspiel!

Interreligiöse Kompetenz politisch gewendet,
religionspädagogisch buchstabiert und illustriert



Glasperlenspiel © Irma Michaela Szalkay, philosophy of shape, www.ihs9art.com

Das Glasperlenspiel – so der Titel von Hermann Hesses letztem Roman – thematisiert das Zusammenspiel von Wissenschaften und Künsten und ihre tiefe innere Verbindung. Bei aller Faszination, die dieses intellektuelle Spiel auf den *Magister Ludi Josef Knecht* ausübt, dessen Lebensbeschreibung den zweiten Hauptteil des Romans ausmacht, wird ihm doch zunehmend die Gefahr der Isolierung vom wirklichen Leben bewusst. In diesem Sinne wird *Glasperlenspiel* auch als abstraktes theoretisches Gedankenspiel ohne praktischen Zweck bezeichnet.

Die österreichische Künstlerin Irma Michaela Szalkay (*1952) hat einen Zyklus ihrer Werke von Hermann Hesse inspirieren lassen. Für ihre Acrylmischtechnik

nutzt sie neben Acrylfarben auf ihrer Leinwand auch andere Materialien wie hier die Glasperlen, die das Bild dreidimensional werden lassen.

Die Homepage der Künstlerin, die auch Philosophie studiert hat, ist überschrieben mit *Philosophie der Form*. Das deutet ihren Anspruch an, bei ihren Themen das gesamte Spektrum der philosophischen Grundlagen abzudecken. Dies bezeichnet sie als Reflexionismus. Unter die drei Werke, die sie *Glasperlenspiel* genannt hat, setzt sie die Namen der Komponisten, deren Musik sie bei der Entstehung gehört hat, und die Worte: „Krönende Synthese: Wissen, Mystik und Harmonie/eine abstrakte Synthese aller Wissenschaften und Künste“ (http://ihs9art.com/Icon_Glasperlenspiel/)

Die Autorin

Professorin Dr. Mirjam Schambeck ist Lehrstuhlinhaberin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg mit den Forschungsschwerpunkten Interreligiöse Kompetenz, Kommunikation der Gottesfrage in der Postmoderne, Biblisches Lernen sowie Fragen zum Verhältnis von Religion und Bildung.

1. Warum theologische Auseinandersetzungen in anderen Religionen nicht einfach Glasperlenspiele sind

Es ist nicht nur eine theologische Frage geworden, ob der Islam als Religion der Barmherzigkeit ganz ähnlich wie das Judentum und Christentum bezeichnet werden kann, sondern auch zu einem (religions-)politischen Streitfall. Die theologische Deutung, die Mouhanad Khorchide in seinem Buch „Islam ist Barmherzigkeit“¹ vorlegt, rührt an die Grundfeste des Selbstverständnisses des Islam: nicht so sehr aufgrund der Deutung Allahs als des Barmherzigen – diese gilt in der theologischen Tradition des Islam als unangefochten. Die Attacken muslimischer Imame und Vereinigungen auf das Werk und die Person Khorchides² resultieren vielmehr aus der Kritik an dem Vorgehen Khorchides. Was in der christlichen und in anderen Theologien selbstverständlich ist, wurde Khorchide zum Verhängnis: dass er aufgrund *theologischer* Argumente, die durchaus auch in bestimmten islamischen, wenn auch nicht wahhabitischen Traditionen wurzeln, mögliche Deutungen des Koran und damit des Islam ins Spiel bringt, mittels Vernunftgründen abwägt und den Islam damit in einer Weise deutet, wie er auch in vielen westeuropäischen Moscheen in Vergessenheit geraten ist; nämlich als Religion der Barmherzigkeit.

Die durch Khorchide aufgezeigte Notwendigkeit, dass der Koran und der Islam mit ihm auf Deutung angewiesen sind, die immer auch kulturell und kontextuell bedingt ist, wird einem Islam, der die Deutungshoheit einer einzigen, meist der wahhabitischen Tradition zuspricht, zum Dorn im Auge. Das mag auf den ersten Blick als innerislamische Kontroverse anmuten. Spätestens als diese theologische Auseinandersetzung zum Politikum wurde, ob Khorchide damit überhaupt die *islamische Lehrerlaubnis* behalten könne, wurde deutlich, dass es hier um mehr geht: nämlich um die Frage, inwieweit sich der Islam auf eine pluralitätsbewusste Theologie einlässt.

Auch von daher wird deutlich, dass Religion in Deutschland weder im Privatissimum

angemessen verhandelt werden kann, noch jenseits der Paradigmen der Aufklärung. Mit ihr sind die Vernunftverantwortung genauso wie die Geschichtlichkeit und Subjektorientierung von Religion zur unabdingbaren Voraussetzung und Aufgabe bezüglich des Umgangs mit Religion geworden.

Was hier angesichts einer aktuellen Kontroverse in der islamischen Theologie aufgezeigt wurde, ist nicht nur auf sie beschränkt, sondern tangiert auch alle anderen Religionen, wie beispielsweise den Hinduismus, den Buddhismus oder auch das Christentum. Insofern in Deutschland nicht mehr nur das Christentum anzutreffen ist, sondern sich eine Pluralität der Religionen auch jenseits der Ballungsgebiete abzeichnet³, kann eine verantwortete Auseinandersetzung mit Religion in Deutschland nicht mehr anders erfolgen als durch eine Auseinandersetzung mit dem Religionsplural. Hier aber stellt sich die Frage, wie diese angemessen geschehen kann bzw. mit anderen Worten, wie interreligiöse Kompetenz erworben werden kann, so dass Menschen bezüglich des vorfindlichen Religionspluralis eine eigene verantwortete und artikulierbare Position gewinnen.

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich damit vorzustellen, was mit *interreligiöser Kompetenz* gemeint ist und welche Schritte möglich sind, damit Menschen interreligiös kompetent werden.

2. Was mit *interreligiöser Kompetenz* gemeint ist – eine Konzeptualisierung

2.1 Interreligiöse Kompetenz als Fähigkeit zu unterscheiden und in Beziehung zu setzen

In unterschiedlichen empirischen Analysen, die in einen Dialog mit hermeneutischen Differenzmodellen gebracht wurden,⁴ schälte sich heraus, dass für interreligiöse Kompetenz die Fähigkeit grundlegend kennzeichnend ist, dass jemand Eigenes und Fremdes unterscheiden kann (Diversifikationskompetenz) sowie Eigenes und Fremdes miteinander in Beziehung zu setzen vermag (Relationskompetenz).

1) Khorchide, Mouhanad: Islam ist Barmherzigkeit : Grundzüge einer modernen Religion. Freiburg i. Br. 2012.

2) Khorchide, Mouhanad : Scharia. Der missverständene Gott. Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik. Freiburg i. Br. 2013; vgl. dazu <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/islamische-theologie-streit-in-muenster-um-mouhanad-khorchide-a-956587.html> [Aufruf am 30.05.2016].

3) Aufgrund von Schätzungen und Hochrechnungen des REMID 2011 (Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst) lässt sich sagen, dass ca. 63,6 % der Bevölkerung Deutschlands Christen sind, 5 % dem Islam angehören, 0,1 % Juden, 0,3 % Buddhisten, 0,1 % Hindus, 1,2 % den Neuen Religionen und 29,5 % keinem Bekenntnis angehören.

4) Vgl. Schambeck, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz : Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen 2013, S. 174–176.

Das umfasst mehrere Aspekte, die grafisch folgendermaßen veranschaulicht werden können:

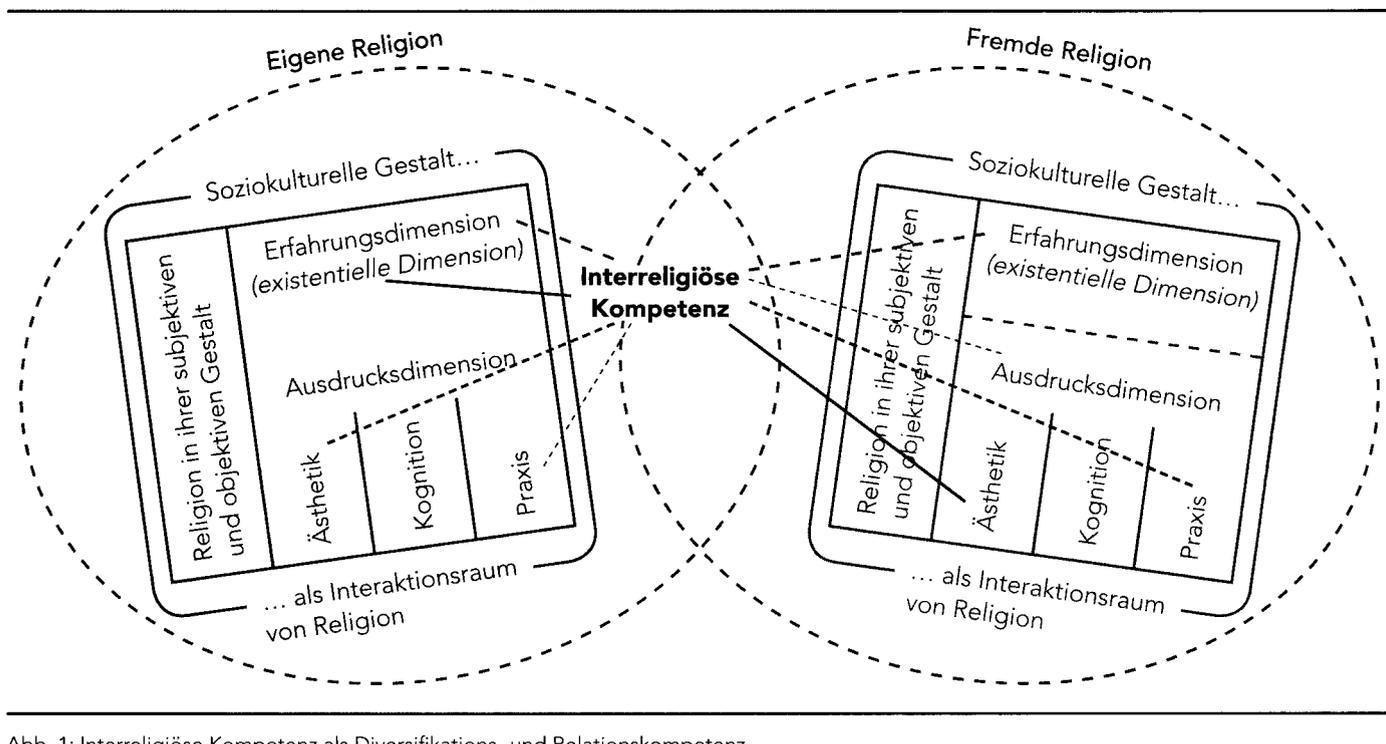


Abb. 1: Interreligiöse Kompetenz als Diversifikations- und Relationskompetenz

Grundlegend für das Verständnis von interreligiöser Kompetenz ist, dass Geschichtlichkeit, Kontextualität und Kulturalität notwendig den Zugang zu Religion ausmachen. Das heißt, dass es sozusagen keinen *extramundanen Standpunkt* (Horst Rumpf) gibt, in dem Sinne, dass jemand im *luftleeren Raum* Religion begegnen würde. Wie Religion sich zeigt, wie Menschen Religion wahrnehmen und verstehen, all das ist immer schon von den Wertpriorisierungen einer Kultur geprägt, den Vorstellungen, was das Eigene ausmacht und was als fremd anmutet. Insofern gilt, dass sich interreligiöse Kompetenz – auch für diejenigen, die sich keiner Religion im Sinne einer Mitgliedschaft oder eines zugeneigten Geschmacks zugehörig fühlen – nicht anders als angesichts einer partikularen religiösen Tradition ausbilden lässt. Auch wenn sich jemand z.B. nicht als Christ versteht, wird er als Westeuropäer anders als beispielsweise ein Inder, seine Wahrnehmungen und Verstehensweisen von Religion, weil die westeuropäische Kultur (noch) durch das Judentum und Christentum geprägt ist, von diesem partikularen religiösen Standpunkt aus tätigen. Das Eigene gilt damit in einem erkenntnistheoretischen Sinn als das Vorgängige, auch wenn das Fremde phänomenologisch gesehen (meist) der Anlass ist, um überhaupt dafür aufmerksam zu werden, was das Eigene

überhaupt ausmacht. Das heißt mit anderen Worten, dass oft erst die Begegnung beispielsweise mit dem Hinduismus und seinen Vorstellungen vom Leben, von Leid und Erlösung erkennen lässt, dass das christliche Verständnis von Leid unvergleichlich anders ist (phänomenologische Differenzenerfahrung als Anlass des Nachdenkens über Eigenes und Fremdes). Weil Erkennen aber nicht anders denkbar ist als vom Ich im Sinne des Eigenen bedingt und auf das Ich im Sinne des Eigenen verwiesen, ist das Gewahrwerden des Fremden schon immer von der Vorgängigkeit des Eigenen her zu lesen (erkenntnistheoretische Differenzenerfahrung als Bedingung der Möglichkeit der Erkenntnis des Anderen).⁵

Ein zweites Kennzeichen interreligiöser Kompetenz ist, dass sie sich als Fähigkeit und Fertigkeit beschreiben lässt, den Religionsplural *ausdrücklich* in die Positionierung zu Religion einzubeziehen. Religiöse Traditionen stehen nicht einfach beziehungslos nebeneinander. Sie berühren einander vielmehr, kommen einander mehr oder weniger nah, befruchten oder behindern einander in ihren Wahrheitsansprüchen und ihren Ausdrucksweisen. Interreligiöse Kompetenz markiert diese Schnittstellen im Sinne von „critical incidents“⁶ und sucht als Fähigkeit zur In-Beziehungsetzung danach, wie Interaktionen von Menschen der einen Tradition mit den

5) Hierzu bes. Schambeck, Mirjam: A.a.O., S. 111–158.

6) Willems, Joachim: Interreligiöse Kompetenz: Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. Wiesbaden 2011, S. 168; Willems spricht hier von „critical incidents“, von interreligiösen Überschneidungssituationen.

Interaktionen von Menschen anderer Traditionen *vermittelt* werden können.

Weiterhin erschließt sich interreligiöse Kompetenz als Fähigkeit und Fertigkeit, die unterschiedlichen Dimensionen von eigener Religion (vgl. Abb. 1, links) von den unterschiedlichen Dimensionen der fremden Religion (vgl. Abb. 1, rechts) zu unterscheiden und auch in Beziehung zu setzen. Die gestrichelten Linien drücken das in der Grafik sinnfällig aus: Das kann heißen, die Erfahrungsdimension mit der Praxis als einer möglichen Ausdrucksdimension zu verschränken oder die ästhetische Ausdrucksweise der eigenen Religion mit den Lehren der fremden Religion in einen Dialog zu bringen.

Auch wenn sich interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse an Differenz entzünden, also indem Anderes, Fremdes bewusst wird, weil es eben nicht mit dem Eigenen korrespondiert, ist das Eigene doch das Vorgängige. Anderes, Fremdes kommt sozusagen immer auf der Folie des Eigenen zum Tragen. Das ist der Kontingenz menschlicher Verfasstheit geschuldet.⁷

Für interreligiöse Lernprozesse heißt das, dem Bewusstwerden des Eigenen Raum zu geben, um aufmerksam dafür zu werden, mittels welcher Denkvoraussetzungen, Voreinstellungen und mittels welchen Vorwissens das Fremde wahrgenommen wird. Auch wenn das Eigene nicht mit der *objektiven Gestalt* der *eigenen Religion* identifiziert werden kann – viele empirische Studien konnten zeigen, dass z.B. für Jugendliche in Deutschland das Christentum zur fremden Religion geworden ist –, so beinhaltet das Lernen

von Religion nicht nur, das Fremde zu lernen, sondern angesichts des Fremden auch das Eigene (neu) zu verstehen.

Zugleich wird deutlich, dass das Eigene nicht als vom Fremden total Unterschiedenes zu denken ist. Das Eigene sagt sich im Angesicht des Fremden aus. Und das Fremde scheint im Horizont des Eigenen auf und geht doch nicht in ihm auf. Kommt es angesichts des Aufeinandertreffens von Eigenem und Fremdem dazu, dass es nicht beim belanglosen Nebeneinander bleibt, sondern eine Auseinandersetzung beginnt und Lernen initiiert wird, löst dies Veränderungen aus, die sowohl das Eigene als auch das Fremde betreffen. Insofern bilden gelingende interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse eine Spiralbewegung aus: Das durch das Andere veränderte Eigene tritt so verändert wiederum in einen Begegnungsprozess mit dem Fremden, wie auch dieses sich verändert hat und als so Verändertes dem Eigenen nun wieder anders begegnet.

2.2 Interreligiöse Kompetenz umfasst drei Kompetenzbereiche

Interreligiöse Kompetenz als Unterscheidungs- und In-Beziehungsetzungsfähigkeit lässt sich näher bestimmen mittels folgender drei Kompetenzbereiche:

- den ästhetischen Kompetenzbereich,
- den hermeneutisch-reflexiven und hermeneutisch-kommunikativen Kompetenzbereich
- und den praktischen Kompetenzbereich, der unterteilt ist erstens in die praktische Reflexionsfähigkeit und zweitens in die Vollzugs- bzw. Partizipationskompetenz.

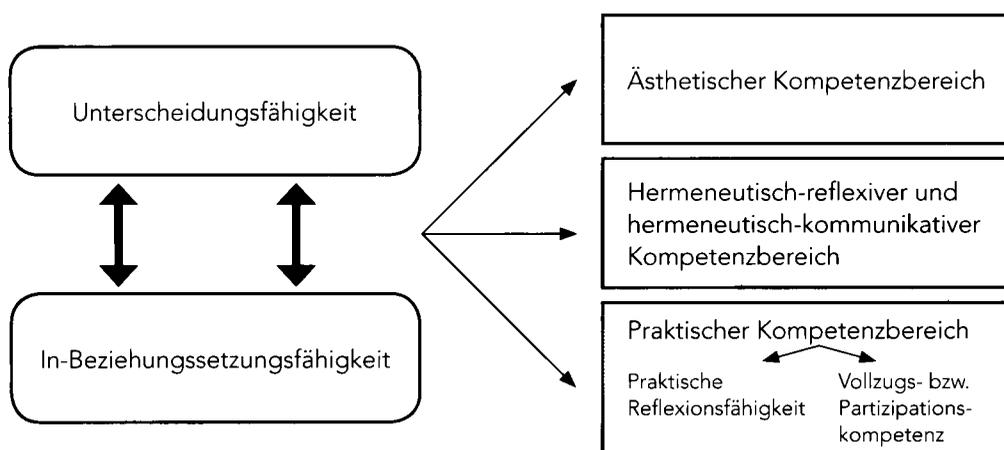


Abb. 2: Interreligiöse Kompetenz als Diversifikations- und Relationskompetenz umfasst drei unterschiedliche Kompetenzbereiche

7) Deshalb wurde in der Grafik die fremde Religion in einer helleren Farbe abgebildet.

Der *ästhetische Kompetenzbereich* umfasst Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eigene wie auch die andere Religion überhaupt wahrnehmen zu können, also Zeugnisse, Rituale, Lehren in ihrer Eigenart ausmachen zu können.

Mit dem *hermeneutisch-reflexiven und dem hermeneutisch-kommunikativen Kompetenzbereich* ist das Fähigkeits- und Fertigkeitsspektrum gemeint, eigene wie auch fremde Traditionen verstehen und auch der Sache nach angemessen ausdrücken zu können. Damit ist z.B. gemeint, den achtfachen Pfad, wie ihn der (Mahāyāna-) Buddhismus lehrt, kennenzulernen und ihn als erprobten Weg verstehen zu lernen, ein gutes, auf das Wesentliche konzentriertes Leben zu führen. Der *praktische Kompetenzbereich* differenziert sich in zwei voneinander unterscheidbare Weisen aus: Zum einen umfasst der praktische Kompetenzbereich die *praktische Reflexionsfähigkeit* im Sinne einer praktischen Urteilskraft. Das ist die Fähigkeit, entscheiden zu können, was gilt und gelten soll. Zum anderen meint der praktische Kompetenzbereich die Fähigkeit, *das als gut und richtig Erkante auch vollziehen zu können* (*Vollzugskompetenz bzw. Partizipationskompetenz*). Damit ist z.B. gemeint, das Vaterunser, das als Gebet Jesu kennengelernt wurde, auch betend und von der eigenen Person gedeckt nachzuvollziehen. Schon hier bleibt festzuhalten, dass gerade diese zweite Weise des praktischen Kompetenzbereiches, also die Vollzugskompetenz, für den schulischen Religionsunterricht kein überprüfbares Lernziel darstellen kann. Vollzug von Religion ist ein freiheitliches Bejahen des Glaubens, das niemals verordnet, gelehrt oder mittels

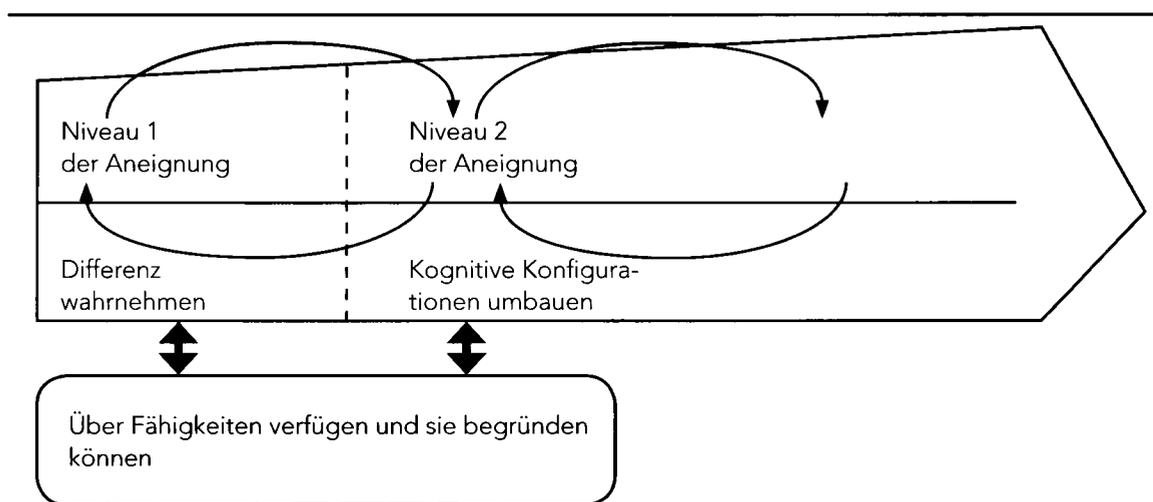
Noten überprüft werden kann. Insofern kann es nicht zu den obligatorischen, und das heißt eben auch kontrollier- und messbaren Lernzielen des Religionsunterrichts gehören. Im Religionsunterricht geht es höchstens um die praktische Reflexionsfähigkeit als Lernziel.

Diese drei Kompetenzbereiche helfen, konkreter beschreiben zu können, auf welche Weise und in welcher Hinsicht Religionen voneinander zu unterscheiden und miteinander zu verschränken sind.

2.3 Unterschiedliche Niveaus interreligiöser Kompetenz

Nun ist es so, dass die Fähigkeit, die eigene Religion von anderen unterscheiden und in Beziehung setzen zu können, nicht nur in unterschiedlicher Weise erfolgt, sondern auch in unterschiedlicher Intensität. Damit ist gemeint, dass Subjekte sich Religion eben in unterschiedlicher Weise aneignen bzw. dass die Auseinandersetzung mit Religion in unterschiedlicher Absicht und Dichte erfolgt. Hier lassen sich drei unterschiedliche Niveaus interreligiöser Kompetenz ausmachen.⁸ Die Niveaus der Aneignungsprozesse geben Auskunft darüber, wie die Auseinandersetzung mit Religion im Subjekt verläuft und was diese Auseinandersetzung im Subjekt bewirkt. Sie zeigen an, in welchem Grad und welcher Intensität es dem Subjekt gelingt, die eigene Religion angesichts anderer Religionen zu identifizieren und in Beziehung zu setzen.

Während im Niveau 1 eine erste Wahrnehmung des Anderen und Fremden erfolgt, also Differenz als grundlegender Auslöser von Lernen überhaupt bewusst wird, kommt es auf Niveau 2 zu einer



8) Vgl. Schambeck, Mirjam: A.a.O., S. 181–183.

Abb. 3: Niveaus interreligiöser Kompetenz

Auseinandersetzung mit dem wahrgenommenen Anderen. Die wahrgenommene Differenz wird mittels der eigenen Denkkategorien, der emotionalen Verfasstheit bzw. des eigenen religiösen Vorverständnisses, das maßgeblich durch das Gedächtnis bestimmt wird, wahrgenommen und weiter verarbeitet. Die Bearbeitung und Verarbeitung des Kennengelernten beschränkt sich allerdings auf den Bereich, der im Sinne der Lern- und Kognitionspsychologie als „Umbau kognitiver Konfigurationen“ bezeichnet wird.⁹ Obwohl dieser von Emotionen begleitet wird und an das Erinnerungsvermögen gekoppelt ist sowie von der Intelligenz abhängt, um nur einige Faktoren zu nennen, geht es hier darum, „wie Informationen aufgenommen, mit vorhandenem Wissen vernetzt, strukturiert und integriert werden, bis sie als Wissensstruktur im Langzeitgedächtnis fest verankert sind.“¹⁰ Das kann heißen, dass Lernende einen Zuwachs an Wissen verzeichnen, Vorwissen erinnern und erweitern, mit anderen Worten, Wissen konstruieren.

Niveau 3 ist dadurch gekennzeichnet, dass das wahrgenommene Andere und – im Sinne des Umbaus kognitiver Konfigurationen – bereits bearbeitete Andere in seinem kritisch-produktiven Transformationspotenzial zum Tragen kommt. Das bedeutet, dass sich die Lebenseinstellungen, das Weltverhalten und Welthandeln der Lernenden aufgrund der ereigneten und angeeigneten Auseinandersetzung mit Religion verändern. Auf Niveau 3 verändert das, was *gelernt* wurde, nicht nur die kognitiven Konfigurationen. Es kommt vielmehr auch zu einem *Umbau* der Einstellungen, Lebenshaltungen und Lebenspraktiken. Das Lernen auf Niveau 3 kann für den Religionsunterricht, in dem es um die Positionierungsfähigkeit in Bezug auf Religion geht, kein obligatorisches Lernziel sein. Das würde seinen Rahmen sprengen. Zugleich meint das aber nicht, dass ein Lernen auf Niveau 3 im Religionsunterricht verboten wäre. Im Gegenteil: Es gehört wohl zu den Sternstunden jedes Religionsunterrichts, wenn eine Schülerin oder ein Schüler bei einer Lerneinheit artikuliert, dass das Kennengelernte so überzeugend ist, dass es nun auch zur eigenen Lebensüberzeugung wird.

Schließlich bleibt festzuhalten, dass das Verstehen (Niveau 2) Transformation (Niveau 3) ermöglicht. Insofern ist das Lernen auf Niveau 1 und Niveau 2 mit der Ausbildung von *Fähigkeiten* zu

bezeichnen, während das Lernen auf Niveau 3 meint, *Einstellungen, Haltungen und auch Handlungen* nicht nur zu begründen (das würde noch dem Niveau 2 zukommen), sondern auch zu verändern (vgl. Abb. 3).

Die subjektive Maxime interreligiöser Kompetenz ist dann erreicht, wenn Subjekte auf dem Niveau 3 lernen. Das heißt, dass die Unterscheidungs- und In-Beziehungssetzungsfähigkeit bei den Subjekten selbst einen Prozess ausgelöst hat, durch den sie sich verwandeln lassen, sich in ihren Wissensbeständen, Einstellungen und Lebenshaltungen sowie auch Lebenspraktiken verändern. Auch hier gilt wiederum festzuhalten, dass insofern ein Lernen auf Niveau 3 niemals überprüfbares schulisches Lernziel sein kann. Dieses kann durch religiöse Lernprozesse im Religionsunterricht vorbereitet (auch verhindert), aber niemals eingefordert und im Sinne einer Notengebung überprüft werden.

Weiterhin gilt, dass die Niveaus normalerweise aufeinander aufbauen; denn die Veränderung von Einstellungen, Haltungen und Handlungsweisen ist der am längsten andauernde, schwierigste und seltenste Lernprozess. Zugleich heißt dies aber nicht, dass die Erkenntnis und Anerkennung des Fremden im Sinne von *disclosure-Ereignissen* nicht auch unmittelbare Transformationsprozesse auslösen und sich sofort auf Lebenshaltungen und Einstellungen auswirken kann. Dennoch wird das wohl eher die Ausnahme als der Regelfall sein.

Insgesamt gilt, dass die einzelnen Niveaus nicht hermetisch voneinander abzutrennen und die Übergänge eindeutig zu bestimmen wären. Zwischen ihnen findet vielmehr so etwas wie eine osmotische Bewegung statt, wie sich auch eine Dynamik abzeichnet, die grundsätzlich auf den nächsten Kompetenzbereich zielt, aber auch wieder zum vorigen zurückgehen kann. In der Grafik (vgl. Abb. 3) ist das durch die gestrichelten Linien wie auch die Pfeilbewegungen ausgedrückt.

Könnte damit geklärt werden, was unter interreligiöser Kompetenz zu verstehen ist und welche (denkerischen) Voraussetzungen zu berücksichtigen sind, wenn wir von interreligiöser Kompetenz sprechen, bleibt die Herausforderung noch unbeantwortet, wie Lernsettings aussehen können, in denen Schülerinnen und Schüler auch die Möglichkeit haben, interreligiös kompetent zu werden.

9) So unterschiedlich die verschiedenen Richtungen der Lern- und Kognitionspsychologie sind und so schnell sich die Erkenntnisbestände in diesen Wissenschaftsdisziplinen zur Zeit ändern, so sehr kann als gemeinsamer Nenner Folgendes gelten: 1. Lernen ist ein Prozess. 2. Lernen hat mit *Wissen*, seiner Bearbeitung und Verarbeitung zu tun, auch wenn es – und hier beginnen die Unterschiede – nicht auf Wissenserwerb zu reduzieren ist. 3. Die Bearbeitung und Verarbeitung von Wissen geschieht unter Beteiligung auch anderer *Wissensdomänen* bzw. Vermögen des Menschen wie beispielsweise der Intelligenz, den Emotionen, dem Gedächtnis und der Einstellung etc. Vgl. Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas: *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart 2006, S. 33–65.

10) Vgl. Wellenreuther, Martin: *Forschungsbasierte Schulpädagogik: Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis*. Baltmannsweiler 2009, S. 9.

3. Ein Unterrichtsbeispiel in illustrierender Absicht

Der Beitrag startete mit einem Hinweis, wie unabdingbar eine pluralitätsbewusste Theologie geworden ist und zugleich noch immer nicht selbstverständlich zu sein scheint. Angesichts eines die Postmoderne kennzeichnenden a-traditionalen Umgangs mit Tradition und insofern auch mit Religion kann die Zugänglichkeit zu Religion nicht ohne eine Vernunftverantwortung auskommen. Das hat viel mit Kenntnis anderer Religionen zu tun, mit dem Verstehen religiöser Traditionen in den Denksystemen der jeweiligen Religion und mit der Frage, was das auch für die eigene Position in Bezug auf Religion bedeutet.

3.1 Die Bhagavad-Gita als einer der wichtigsten Texte des Hinduismus

Von daher rückt das folgende Lernarrangement die sog. *Bhagavad-Gita*, auch kurz *Gita* genannt, in den Mittelpunkt. Sie ist eines der wichtigsten Dokumente des Hinduismus. Vermutlich um 200 v. Chr. entstanden ist sie im Zusammenhang des Epos *Mahabharata* zu sehen,¹¹ das so etwas wie die Gründungserzählung der hinduistischen Kultur darstellt. Da die *Gita* nicht wie andere hinduistische Texte nur für bestimmte kultische Traditionen, Philosophien oder Kasten bestimmt ist, hat sie sowohl in Indien als auch darüber hinaus eine reiche Wirkungsgeschichte entfalten können. Michael von Brück versteht sie als das nach der Bibel „am häufigsten übersetzte Buch der Weltliteratur“.¹²

Vermutlich gehört die *Gita* anders als noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts vermutet unmittelbar zum *Mahabharata* und wurde nicht erst nachträglich in es eingefügt. Das *Mahabharata* besteht aus ca. 100.000 Versen, die in 18 Bücher eingeteilt sind. Die *Gita* macht das sechste Buch aus und umfasst 700 Verse. Die Rahmenhandlung bildet das Gespräch zwischen Krishna und Arjuna, der verzweifelt ist und nicht mehr weiß, wie er sich angesichts des Chaos in der Welt und der nicht schuldlos zu verlassenden Situation des Erbfolgekrieges verhalten soll. Die unterschiedlichen Bücher der *Gita* entfalten so mittels des Dialogs der beiden, was das Leben ausmacht, was Sinn und Heil, das Gute und Lebendige sind, und worum es in einem tiefen, auf das Wahre angelegtem Leben geht.

Die Kapitel der *Gita* lassen sich dabei in drei Zirkel einteilen:

- Kapitel 1–6 thematisieren das Handeln (*karma yoga*),
- Kapitel 7–12 führen in die Gottesliebe ein (*bhakti yoga*), wobei diese nur mit Wissen und dem Tun des Guten verwirklicht werden kann,
- Kapitel 13–18 (*jnana yoga*) beschäftigen sich mit der Erkenntnis dessen, was mit Schöpfung, der Allmacht Gottes, dem Wesen des Handelns usw. zu tun hat.¹³

3.2 Bausteine eines Lernarrangements zum Thema „Was hilft zu einem guten und echten Leben?“

Das Lernarrangement beginnt mit dem für die *Gita* insgesamt *auslösenden Moment*, nämlich der menschlichen Grundsituation der Leere, des Nicht-mehr-Weiter-Wissens. Arjuna, der zum Geschlecht der Pandavas gehört, und seinen rechtmäßigen Thronanspruch geltend machen will, ist verzweifelt, weil er hin und her geworfen ist, was er machen soll: Einerseits steht ihm als rechtmäßiger Vertreter der Pandavas der Thron zu, andererseits würde das bedeuten, seine Verwandten, die Kauravas, auszumerzen, die sich auf unrechte Weise den Thron angeeignet haben. Dieses Dilemma stürzt Arjuna in ein tiefes Empfinden von Leere und Sinnlosigkeit, vom Ringen um den rechten Weg und das rechte Tun.¹⁴

Insofern kann eine erste Phase dieses Lernarrangements darin bestehen, mittels Bildern oder Texten Situationen der Leere, der Sinnlosigkeit, des Nicht-mehr-Weiter-Wissens wach zu rufen, um darin die Frage zu platzieren: Was hilft zu einem guten und echten Leben? Diese Ur-Frage von Philosophie und Theologie wird in einem zweiten Schritt zum Anlass, Orientierungen aus den Religionen zu gewinnen: aus dem Christentum genauso wie aus der *Gita*. Das erfolgt mittels der Auswahl bestimmter Textpassagen: z.B. der Erzählung über den Gesetzeslehrer, der an Jesus die Frage richtet, wie man das ewige Leben gewinnen könne, und die Erzählung vom barmherzigen Samariter als Antwort erhält (Lk 10, 25–37); oder aus dem Johannes-evangelium (Joh 10,1–10), in dem Jesus als der gute Hirt gezeichnet wird, der gekommen ist, das Leben zu bringen, und zwar das Leben in Fülle. Neben diesen Deuteangeboten aus dem

11) Brück, Michael von: *Bhagavad Gita. Mit einem spirituellen Kommentar von Bede Griffiths*. München 1993, S. 7.

12) Ebd.

13) Brück, Michael von: A.a.O., S. 8f.

14) Brück, Michael von: A.a.O., S. 23–32.

Christentum werden Deutungen aus der *Gita* erarbeitet: z.B. aus dem ersten Zyklus, wie er oben beschrieben wurde, indem das Karma, also das Handeln als Weg gezeichnet wird, um zu einem echten und tiefen Leben zu gelangen; oder aber durch Passagen aus dem zweiten Zyklus, der das *bhakti yoga* aufruft und eine Haltung des Menschen vorführt, der nicht bei sich bleiben muss, sondern sich aus Güte an den anderen zu verschenken vermag.¹⁵

Durch eine intensive, aus historisch-kritischem Interesse geführte Bearbeitung der Texte sollen Schülerinnen und Schüler wichtige Motive und Themen kennenlernen, die die Heiligen Texte des Christentums und Hinduismus durchdringen: den Zusammenhang von Gottes- und Nächstenliebe; bzw., dass die Beziehung zum Göttlichen immer in einem Bedingungsgefüge zum menschlichen Miteinander steht, ja christlich verstanden sogar das Verhalten zum Mitmenschen zum Maßstab für die Echtheit der Gottesbeziehung wird; die Wichtigkeit, von sich selbst absehen zu können – nicht aus masochistischer Manier, die den Wert der eigenen Person verleugnet, sondern aus der Freiheit heraus, nicht ängstlich um sich selbst besorgt sein zu müssen.

Diese Art, unterschiedliche Traditionen zusammen zu thematisieren, darf freilich nicht zu einem egalitären Nebeneinander verkommen. Hier geht es vielmehr darum, die Originalität und Reichweite der einzelnen Gehalte wahrzunehmen und zu verstehen, um so urteilsfähig zu werden. Das geschieht in einer Vergewisserung des eigenen partikularen religiösen Standortes und, indem die unterschiedlichen Traditionen daraufhin befragt werden, was sie für die eigene Position zu Religion austragen und wie diese Positionalität präziser artikuliert werden kann.

4. Von weiten, aber lohnenswerten Wegen

Nicht wenige Anfragen an interreligiöse Lernarrangements beziehen sich darauf, ob durch das Kennenlernen und Darstellen anderer religiöser Traditionen einer *anything-goes-Mentalität* Vorschub geleistet wird. Dieser Vorwurf ist an sich nicht unberechtigt, denn in der Tat ergibt sich aus dem Spezifikum interreligiöser Kompetenz, Religionen sowohl unterscheiden als auch in Beziehung setzen zu können, dass unterschiedliche Religionen auch *nebeneinander*

thematisiert und in ihrer Eigenlogik dargestellt werden. Dieses *Nebeneinander* verkommt aber nur dort zu einer *gleichgültigen* Egalität, wo Pluralität nicht bewusst, im Sinne von *nicht distinkt* präsentiert wird. Das bedarf eines Bewusstseins um die Kontextualität von religiösen Traditionen, um die standortortgebundene Perspektive auf Religion und die Bedingungen einer postmodernen Gesellschaft, in der umso mehr der Vernunftausweis (religiöser) Praktiken und Traditionen erforderlich ist, wie der Fall Khorchide gezeigt hat.

Auch insofern ist es wichtig, die christliche Religion schon immer in ihrer Offenheit für andere Religionen und angesichts des Klangraums anderer Religionen zu verhandeln. Das ist freilich kein einfaches Unternehmen, weil damit aus der Perspektive der Lehrenden gedacht ein Wissen um das Eigene, ein Kundig- und Verortetsein allein im Christentum nicht mehr ausreicht. Um interreligiöse Lernarrangements anleiten und begleiten zu können, sind vielmehr Kenntnisse anderer Religionen unabdingbar geworden, und zwar nicht nur im Sinne von Wissensbeständen über andere Religionen, sondern auch so verstanden, dass die Unterscheidung von anderen sowie die Möglichkeit der In-Beziehung-Setzung zur eigenen Religion zum professionellen Handwerkszeug gehört. Ökonomisch ausgedrückt: Der Religionsplural in Deutschland bedeutet im Bildungssystem nicht, dass hier nun am Studium, an der Fortbildung und am Einsatz von Religionslehrkräften gespart werden könnte – frei nach dem Motto: wenn schon Religion, dann egal welche, von welchem Religionsmitglied unterrichtet und eigentlich auch so, dass alle Religionen zusammen unterrichtet werden. Die Religionslehrerprofessionalität ist angesichts des Religionspluralis vielmehr um eine (interreligiöse) Differenzkompetenz zu erweitern. Das bedarf intensiverer Studienmöglichkeiten als bisher. Das ist ein längerer Weg als bisher, aber ein lohnenswerter allemal. □

15) Brück, Michael von: A.a.O., Kap. 12, 13 bis 19 (S. 280–285).