

## Interreligiöses Lernen an Biografien: „Vorbilder“ in der Balance zwischen unspezifischer Integration und spezifischer Fremdheit

Stefanie Lorenzen

Universität Bern

Kontakt: [stefanie.lorenzen@theol.unibe.ch](mailto:stefanie.lorenzen@theol.unibe.ch)

eingereicht: 16.5.2020; überarbeitet: 31.8.2020; angenommen: 27.10.2020

**Zusammenfassung:** Auch wenn der Ansatz des biografischen Lernens in der Religionspädagogik mittlerweile nicht mehr nur auf christliche Persönlichkeiten bezogen wird, steht ein explizit theoretisches Nachdenken über die interreligiöse Lerndimension noch aus. Wie also können biografische Ausschnitte nicht-christlicher „Vorbilder“ aus Vergangenheit und Gegenwart im Religionsunterricht nicht nur moralische, sondern auch religiöse Orientierung bieten? Der Artikel zeigt zwei Optionen anhand zweier unterschiedlicher methodischer Zugänge auf: Zum einen wird eine unterrichtspraktische Umsetzung analysiert und mit Hilfe der Prinzipien des interreligiösen Lernens weiterentwickelt, zum anderen neuere theoretische Überlegungen aus dem interreligiösen Lernen aufgegriffen und konkretisiert. Die Spanne der gewählten Biografien ist dabei bewusst weit gefasst: Am aktuellen Beispiel Malala Yousafzais einerseits und der klassischen buddhistischen Legende der vier Ausfahrten Siddharts andererseits wird deutlich, wie durch spannungsvolles Ausbalancieren von unspezifisch-integrativen und spezifisch-fremden Impulsen existenziell relevante Lernanlässe entstehen können.

**Schlagwörter:** biografisches Lernen, religiöse Rollenmodelle, Interreligiöses Lernen, Wertebildung, existenzielles Lernen

**Abstract:** Although the concept of biographical learning no longer exclusively focuses on Christian role models today, there is no explicit discussion about the possible interreligious dimension of this approach. Therefore, the article explores the possibility of transferring this concept to non-Christian personalities. The key question is: How can biographical sequences provide not only moral, but also religious orientation to students with other religious or non-religious backgrounds? Two options will be discussed, one by analyzing a chapter of a German school book, using principles of interreligious learning; the other by referring to new theoretical insights in the field of interreligious learning. The examples cover a wide range of possible role models: The contemporary story of Malala Yousafzai and the classical legend of Siddhartha's four sights show possibilities of interreligious biographical learning, generated by conscious balancing non-specific and therefore integrative aspects on the one side, specifically alien aspects on the other side.

**Keywords:** Biographical learning, Religious role models, Interreligious learning, Value learning, Existential learning

### I. Einführung: Die Frage nach der Orientierungsfunktion nicht-christlicher „Vorbilder“ im Religionsunterricht

Wenn das "Proprium" des ethischen Lernens im christlich-konfessionellen Religionsunterricht vor allem in der Verknüpfung von Werten bzw. wertorientiertem Handeln mit „Begründungsoptionen“ der christlichen Glaubensstradition besteht (Lindner, 2017, S. 241f.), dann gilt dies auch für mögliche Vorbilder, an denen biografisch gelernt werden soll: Zwar gehört eine explizit christliche Motivation für die Auswahl von Vorbildern längst nicht mehr zum Standard biografischen Lernens, dennoch sind es nach Mendl insbesondere christliche Tugenden oder ähnliche Kategorien der christlichen Tradition, die an ihnen Gestalt gewinnen sollen (Mendl, 2015a, S. 88–91). Christlich ist also der *Deutungsrahmen*, innerhalb dessen *auch nicht explizit religiöse Persönlichkeiten* thematisiert werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich nun fragen, wie beispielsweise die pakistanische Friedensnobelpreisträgerin Malala

Yousafzai, Vorbild vieler Kinder und Jugendlicher, im christlich-konfessionellen Religionsunterricht thematisiert werden könnte. Sie bezieht sich, neben humanistischen Motiven, auf einen explizit religiösen Bezugsrahmen, entstammt jedoch nicht der christlichen, sondern der muslimischen Tradition.

Die damit verbundene Frage nach der Orientierungsfunktion nicht-christlicher Vorbilder im Religionsunterricht geht über die Gegenwart hinaus und betrifft auch „klassische“ Biografien der Religionsgeschichte. Als Beispiel dient hier das Leben des Buddha Siddharta Gautama. Zumeist werden solche biografischen Legenden im christlichen Religionsunterricht verwendet, um neben religionsgeschichtlichem Wissen Grundprinzipien der „anderen“ Religion – hier: des Buddhismus – zu veranschaulichen. Die Frage ist aber, ob aus der Perspektive des biografischen Lernens nicht auch die mögliche *persönliche Orientierungsfunktion* stärker herausgestellt werden könnte, ohne dass es dabei zu Vereinnahmungen auf Gegenstands- oder Lernendenseite kommt.

Diesem Problem wird bislang weder in der religionspädagogischen Literatur zum biografischen noch zum interreligiösen Lernen tiefere Aufmerksamkeit geschenkt, auch wenn in unterrichtspraktischen Materialien durchaus Beispiele begegnen, in denen die Lebensgeschichten „anders“ religiöser Persönlichkeiten thematisiert werden (z. B. Haußmann & Lähnemann, 2005, S. 111–160 sowie die Material-Reihe „Interreligiös-dialogisches Lernen“). In aktuellen Monografien und Sammelwerken zum interreligiösen Lernen werden Feste, Zeugnisse, sakrale Bauten und Heilige Schriften als etablierte Zugänge aufgeführt, nicht aber die Auseinandersetzung mit dem Leben „anders“ religiöser Persönlichkeiten im Sinne des biografischen Lernens (vgl. exemplarisch: Sajak, 2018; Schreiner, Sieg & Elsenbast, 2005). Auf den ersten Blick bildet die Monografie Leimgrubers eine Ausnahme: Sie fokussiert allerdings auf Persönlichkeiten des interreligiösen Dialogs und die damit verbundene „Vorbildhaftigkeit“, wobei konkrete didaktische Vorschläge fehlen (Leimgruber, 2007, S. 80f.). In den unterrichtlichen Erschließungen von Haußmann und Lähnemann (2005, S. 111–160) spielen Gandhi und Buddha zwar eine wichtige Rolle, es bleibt aber *theoretisch* unklar bzw. offen, inwiefern insbesondere Gandhi nicht nur in seiner moralischen, sondern auch in seiner religiösen, über die Verbindung und den Vergleich mit Jesus hinausgehenden *hinduistischen* Motivation für christliche Schülerinnen und Schüler „vorbildhaft“ sein kann. Umgekehrt wird die interreligiöse Lerndimension in einem aktuellen Überblicksartikel zum biografischen Lernen nicht explizit als didaktisches „Anwendungsfeld“ genannt (Sajak & von Eiff, 2017), und auch Mendl problematisiert in seiner Standard-Monografie (Mendl, 2015a) den Umgang mit Persönlichkeiten aus „anders-religiösen“ Kontexten nicht eigens. Auf der Grundlage der von ihm favorisierten und mittlerweile etablierten diskursethischen Fundierung des biografischen Lernens (Mendl, 2015a, S. 60–82; Mendl, 2015b, S. 2) geht es nicht mehr länger um simples Imitationslernen, und auch Anti-Helden finden ihren Platz (Mendl, 2015a, S. 234–244). Stattdessen steht die Kontroverse über möglichst offen zu diskutierende biografische Entscheidungssituationen im Vordergrund. Diese Offenheit samt Einbezug des Widerständigen erscheint auch für die Auseinandersetzung mit „anders-religiösen“ Biografien eine wichtige Voraussetzung; für die hier diskutierte Frage ist aber vor allem entscheidend, wie der durch das Konfessionalitätsprinzip weiterhin implizierte *christlich-theologische Deutungshorizont* mit der fremden religiösen Tradition des Vorbilds produktiv verschränkt werden kann.

## **2. Konzeptionelle Differenzierungen: das Personalisierungsprinzip im Unterschied zum biografisch Bemerkenswerten**

Im Anschluss an die obigen Ausführungen soll hier zwischen dem Prinzip der Personalisierung, das mittlerweile zu den Standards des interreligiösen Lernens gehört (insbesondere Meyer, 2019, S. 360–419, dort: „doppelter Individuenrekurs“), und der mit dem biografischen Ansatz verbundenen lebensgeschichtlich-außergewöhnlichen Episode unterschieden werden. Während personalisiertes interreligiöses Lernen auf das identifikatorische Verstehen anders-religiöser Lebenswelten und Vollzüge abhebt, geht es beim biografischen Lernen um die Auseinandersetzung mit solchen biografischen Erfahrungen, Entscheidungen, Handlungen, die in irgendeiner Weise moralisch *bemerkenswert* sind und zu spannenden Diskussionen rund um die Frage einer „sozial erwünschten Haltung und Handlung“ (Mendl, 2015b, 2.3) einladen. Das gilt auch für die von Mendl aus guten Gründen propagierten „(außer-)gewöhnlichen“ *local heroes* (Mendl, 2015a, S. 93–126).

In Anwendung auf die interreligiöse Lerndimension lässt sich dies folgendermaßen veranschaulichen: Wenn Aischa erklärt, wie sie jeden Tag betet und was ihr dies bedeutet, dann dient sie im Rahmen des interreligiösen Lernens zwar als Identifikationsfigur, die Verstehensprozesse in Gang setzen soll, und vielleicht kann dies auch Anlass sein, selbst über die eigene Gebetspraxis nachzudenken; es handelt sich dabei aber nicht um ein biografisches Ereignis, gar eine Dilemmasituation (Mendl, 2015a, S. 88), die eine spannende Diskussion um eine moralische

Frage auslöst und eben darin *auch religiös orientierende* Funktion gewinnt. Anders wäre es, wenn Aischa erzählt, wie es durch eine aufrüttelnde Erfahrung dazu kam, dass sie an ihrer Schule die Arbeitsgemeinschaft „Fair Trade“ gegründet hat und wie dies auch durch das muslimische Verständnis von Barmherzigkeit und das Vorbild des Propheten Mohammed motiviert ist (Işık, 2015).

Noch deutlicher wird die Fragestellung, wenn man sich der biografischen Lerndimension in der Bibeldidaktik zuwendet. Viele der biblischen Figuren sind keine eindeutigen „Vorbilder“, sondern können als „Anti-Typen“ gelten, die gerade durch ihre Ambivalenz interessante Lerngelegenheiten bieten (Mendl, 2015c). Kain kann beispielsweise zugleich als positive (im Blick auf seine Gefühlslage) und negative Identifikationsfigur (im Blick auf sein Handeln) dienen (Steinkühler, 2015), *ist aber als solche Teil der jüdisch-christlichen, also der „eigenen“ Tradition*. Mit Blick auf die interreligiöse Ebene lässt sich nun fragen: Wäre ein ähnliches Lernszenario ohne weitere didaktische Modifikationen auch für Hadith-Texte zu Mohammed oder für hinduistische Mythen und ihre Heldinnen und Helden (z. B. Rama oder Sita) denkbar? Dagegen spricht vor allem ein hermeneutisches Argument: Als Teil einer „fremden“ Tradition werden solche literarischen Figuren in ihrer Bedeutung anders konnotiert: Sie weisen für die Schülerinnen und Schüler in einem konfessionellen Setting nicht die gleiche „Verbindlichkeit“ auf und stehen durch das Konfessionalitätsprinzip auch in ihrer theologischen Deutung in einem anderen Kontext. Dennoch sind – gerade bei spannenden Mythen wie dem Ramayana – durchaus Identifikationsprozesse vorstellbar.

Im Folgenden werden zwei Wege eingeschlagen, um didaktische Klärungen zu erreichen. Wie bereits erwähnt, gibt es durchaus unterrichtspraktische Beispiele für die Behandlung nicht-christlicher Vorbilder im Religionsunterricht. Ausgehend von dieser bereits existenten Praxis wird zunächst Unterrichtsmaterial analysiert, das primär der *ethischen Lerndimension* zugeordnet werden kann. Hier hilft die der *interreligiösen Perspektive* eigene Betonung von *Differenz und Spezifität* dabei, didaktische Problemstellungen aufzudecken und konstruktiv weiterzuentwickeln. Eine zweite Option wird, mit Hilfe eines aktuellen Konzeptes aus dem Bereich des *interreligiösen Lernens*, *zunächst theoretisch* entfaltet und dann am Beispiel einer Episode aus der Buddha-Biografie so konkretisiert, dass auch die *identifikatorisch* akzentuierte Frage nach der persönlichen Orientierungsfunktion zu ihrem Recht kommt.

### **3. Das Beispiel Malala Yousafzai: Auf der Basis eines nivellierenden Umgangs mit religiösen Traditionen Spezifität herausarbeiten**

Exemplarisch für eine unterrichtspraktisch realisierte Möglichkeit, mit Biografien aus anderen religiösen Bezügen im Rahmen der Vorbildthematik umzugehen, steht ein Auszug aus der Neuauflage des evangelischen „Kursbuches“ (Dierk, Freudenberger-Lötz & Landgraf, 2016, S. 181f.). Er entstammt dem Kapitel „Verantwortlich handeln“, also einer ethisch akzentuierten Einheit, und ist mit der Überschrift „Von Vorbildern lernen“ versehen. Es geht um Persönlichkeiten, die Verantwortung *vor* Gott bzw. dem Gewissen und *für* bedürftige Menschen zeigen. Unter einem Auszug aus der Confessio Augustana (Art. 21) zur evangelischen Heiligenverehrung werden mögliche Vorbilder präsentiert: Neben „Klassikern“ wie Johann Hinrich Wichern und Martin Luther King kommen Bernd Siggelkow, Gründer der Arche-Organisation, und der evangelische Pfarrer Rainer Schmidt zu stehen, der sich in der Behindertenarbeit engagiert. Als einzige Frau, einzige Jugendliche und einzige Nicht-Christin folgt die Friedensnobelpreisträgerin Malala Yousafzai. Über diese grafisch-inhaltlichen Zusammenstellungen hinaus, die auf eine gewisse Vereinnahmung schließen lassen, ist der Arbeitsauftrag aufschlussreich, mit dem die Ebene der religiösen Überzeugungen in den Blick genommen wird: „Beurteilt, ob die hier dargestellten Personen ‚evangelische Heilige‘ sind.“ Gerade in Bezug auf Malala erscheint das entweder als belanglos eindeutige oder aber äußerst anspruchsvolle Transfer-Aufgabe: Was für ihre „guten Werke“ noch angehen mag, dürfte für ihre „religiöse“ Vorbildhaftigkeit ungleich schwieriger zu beantworten sein.

Die Folgeseite bietet Grundlagen zur Bearbeitung der Frage: Neben Sachinformationen zu Leben und Wirken Malalas sind die einschlägigsten Auszüge aus ihrer Rede vor den Vereinten Nationen abgedruckt. Interessant ist vor allem diejenige Stelle, in der Malala auf eigene Vorbilder der von ihr vertretenen moralischen Überzeugungen zu sprechen kommt: „Das ist das Mitgefühl, das ich von Mohammed gelernt habe, dem Propheten der Barmherzigkeit, und von Jesus Christus und Buddha. Das ist das Erbe des Wandels, das ich von Martin Luther King, Nelson Mandela und Muhammad Ali Jinnah übernommen habe. Das ist die Philosophie der Gewaltlosigkeit, die ich von Gandhi, Badshah Khan und Mutter Theresa gelernt habe.“

Malala stellt die sie prägenden Werte hier explizit als *Religionen übergreifend* dar. Sie werden durch Persönlichkeiten aus verschiedenen religiösen Traditionen repräsentiert, die hinsichtlich dieser breit akzeptierten Wertvorstellungen

*konvergieren*. Daraus ergibt sich tendenziell eine Nivellierung der Unterschiede in den jeweils genannten Religionen. Auf dieser Basis übereinstimmender religiöser Werthaltungen kann Malala zu einer positiven religiösen Bezugsfigur für Kinder und Jugendliche aus *anderen* religiösen Traditionen werden. Sie macht deutlich, dass und wie man moralische Werthaltungen religiös fundieren und dabei sowohl die eigene wie auch „fremde“ religiöse Traditionen berücksichtigen kann. Aber ist sie damit eine „evangelische Heilige“? Zutreffend wäre wohl: Sie ist ein Vorbild, das *in einem allgemein-religiösen Sinne* auch in seiner „anders religiösen“ Motivation für „anders religiöse“ Kinder und Jugendliche als Orientierung dienen kann.

Dennoch mahnt die differenz-hermeneutische Komponente in der Didaktik des interreligiösen Lernens (z. B. Meyer & Tautz, 2015/2020, 2.5–2.7) zur Vorsicht: Müsste neben diesem Religionen übergreifenden, unspezifischen Motivhintergrund nicht auch die Besonderheit von Malalas „anderem“ und dabei eben auch „fremdem“ religiösen Kontext stärker hervorgehoben werden, gerade weil hier interessante Entdeckungen zum Islam gemacht werden könnten? Ein möglicher Ansatzpunkt, der auch für die Altersstufe von Interesse sein könnte, liegt in Malalas exotisch wirkender Kleidung. Bei ihrer Rede vor den Vereinten Nationen trug sie den traditionellen *Shalwar Kamiz* (Kombination aus Hose und langem Hemd) und machte dadurch ihre Verwurzelung in den Traditionen Pakistans auch visuell deutlich. Der zugehörige Schal als Kopfbedeckung stammt von der ehemaligen Premierministerin Benazir Bhutto, Malalas erklärtem politischen Vorbild (Yousafzai, 2014, S. 229). Trotz ihres Eintretens für Frauenrechte, das mit einem modernen „westlichen“ Frauenbild übereinstimmt, übernimmt Malala also nicht den westlichen Kleidungsstil, sondern zeigt ganz bewusst ihre Herkunft aus dem pakistanisch-muslimischen Kontext. Hier bleibt sie „anders“ als ihre englischen und deutschen Altersgenossinnen. In einem Teil ihrer Rede, der im Schulbuch nicht abgedruckt ist, geht sie zudem auf die hohe Wertschätzung des Islams für Bildung ein, recurriert also auf ihren spezifischen religiösen Hintergrund (<https://www.kindernetz.de/infonetz/politik/frauenrechte>). Malala repräsentiert auf diese Weise ein Pakistan, das gleichzeitig traditionell und bildungsaffin und damit auch gegenüber westlichen Werten aufgeschlossen ist. Dafür erntet sie in ihrer Heimat allerdings nicht nur Bewunderung, sondern auch Kritik: Sie gilt bei vielen als Instrument „des Westens“ und wird immer noch bedroht. Malala ist also Teil eines äußerst konflikthaften Kontexts, in dem die Auseinandersetzung zwischen „dem Westen“ und den regionalen Kulturen und muslimischen Traditionen Pakistans weniger eindeutig ist, als man dies zunächst vermutet. Hier tut sich eine komplexe Tiefendimension auf, in der es nicht zuletzt um koloniale und postkoloniale Problemstellungen geht. Auch wenn diese Hintergründe für den Religionsunterricht in der Mittelstufe eine Überforderung darstellen mögen, so könnte die bewusste Interpretation der traditionellen Kleidung Malalas doch dazu dienen, diese Spannung stärker zu verdeutlichen. Beispielhaft wären folgende Arbeitsaufträge denkbar, die allerdings durch zusätzliches (Foto-)Material unterstützt werden müssten:

- *Malala trug bei ihrer Rede vor den Vereinten Nationen einen Shalwar Kamiz, die traditionelle pakistanische Kombination aus Hose und Hemd, sowie einen Schal als Kopfbedeckung. Beschreibe, wie diese Kleidung auf dich wirkt.*
- *Malala spricht in ihrer Rede davon, wie wichtig Bildung im Islam ist. Gleichzeitig wird sie wegen ihres Engagements in ihrer Heimat Pakistan weiter bedroht. Dort ist sie für viele Menschen ein Instrument „des Westens“. Erkläre vor diesem Hintergrund, warum es Malala vermutlich wichtig war, bei ihrer Rede den Shalwar Kamiz samt Kopfbedeckung zu tragen. Was hätte sich verändert, wenn sie stattdessen in Jeans und T-Shirt aufgetreten wäre?*

Neben ihren Reden, denen man einfach zustimmen kann, böte also eine intensivere Thematisierung von Malalas exotisch-fremd anmutendem Kleidungsstil und ihrer Islaminterpretation die Möglichkeit, einer allzu problemlosen Identifikation als „evangelische Heilige“ vorzubeugen und sie vielleicht gerade deshalb als *muslimisches* Vorbild interessant zu machen.

#### **4. Ein zweiter Zugang: das „existenzielle Potenzial“ anders-religiöser Lebensausschnitte herausarbeiten**

Das oben bereits erwähnte Moment des bleibend Fremden im interreligiösen Lernen ist auch konstitutiver Bestandteil im Ansatz Karlo Meyers (Meyer, 2012). In seiner kürzlich erschienenen Monografie entwickelt er ein Modell, das vier Modi der Erschließung fremder religiöser Traditionen unterscheidet (Meyer, 2019, S. 162–208). Die Erschließungsmodi lassen sich mit Hilfe der beiden Achsen folgendermaßen skizzieren (vgl. Abb. 1): Nach oben hin stehen die Lerngegenstände in ihrer inhaltlichen, stärker kognitionsorientierten Stimmigkeit zur Disposition, nach unten hin eher der Handlungsaspekt. Links geht es um den distanzierten Sachbezug, rechts um die persönliche Verwicklung. Der Ansatz des biografischen Lernens, der auf den Rückbezug zur eigenen Lebensgeschichte setzt (Ziebertz, 2010; Lindner, 2011, S. 63), ist auf der rechten Seite zu verorten. Dort hat er primär seinen Ort im Nachdenken, sekundär aber auch im Handeln.

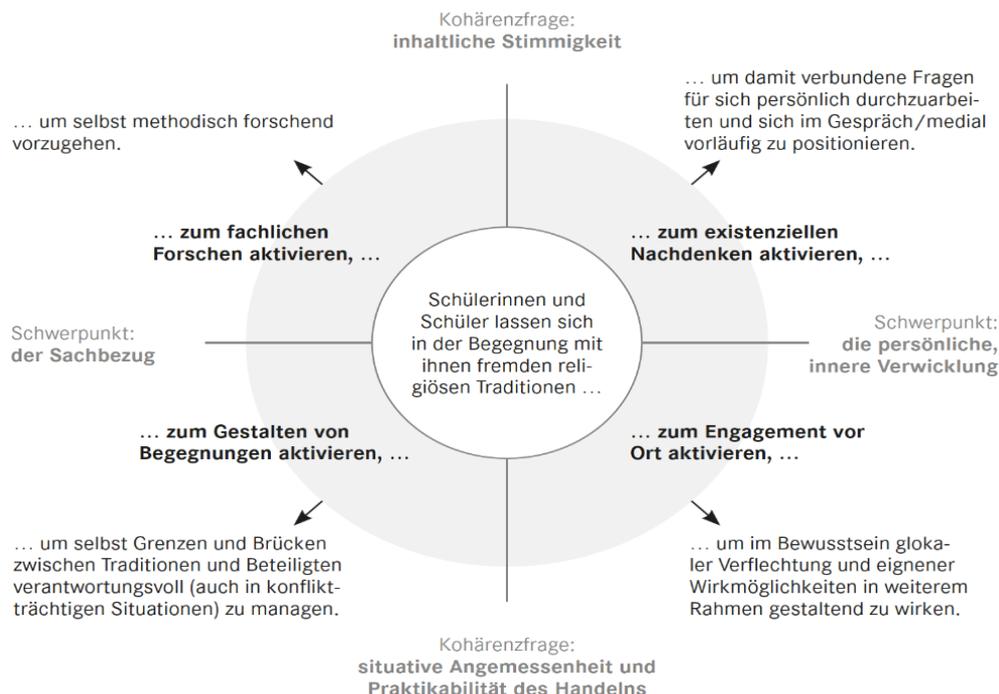


Abb. 1: Die vier Religionenerschließungsmodi als grafisches Modell (Meyer, 2019, S. 178)

Für die vorliegende Fragestellung liefert diese Verortung des biografischen Ansatzes in der Theorie zum interreligiösen Lernen nun die Möglichkeit, gezielt über notwendige didaktische Modifikationen zu reflektieren, die für das biografische Lernen in der Übertragung auf den interreligiösen Lernkontext notwendig sind. Hierzu wird auf den Terminus des „*existenziellen Potenzials*“ zurückgegriffen, den Karlo Meyer in Auseinandersetzung mit dem Modell der Elementarisierung, speziell mit der Dimension der elementaren Wahrheiten, entwickelt hat (Meyer, 2019, S. 253f.). In Abwandlung bisher üblicher Formulierungen bestimmt er diese didaktische Perspektive folgendermaßen: Es handelt sich um die Frage nach dem „*Elementaren als dem, was im Umkreis eines Themas Impulse zum Bedenken eigener Relevanzen auslöst*“ (Meyer, 2019, S. 254; 265). Die Grundlage dafür ist das jeweilige „*existenzielle Potenzial*“ des Lerngegenstandes – im vorliegenden Fall also: ein Ausschnitt aus einer (anders) religiös geprägten Biografie –, der Fragen zur eigenen Lebensgestaltung aufwirft.

Speziell für Gegenstände aus anderen religiösen Traditionen gilt nun, dass das „*existenzielle Potenzial*“ auf zweierlei Weise bedacht werden sollte, um einerseits Anschlussmöglichkeiten an das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen, andererseits aber auch der Fremdheit der anderen religiösen Tradition gerecht zu werden. Zur hermeneutischen Klärung und auf einer übergeordneten didaktischen Ebene hilft dabei das Gegensatzpaar *emisch* und *etisch*, das in den Religions- und Sozialwissenschaften weite Verbreitung gefunden hat (Meyer, 2019, S. 256–266). Mit diesen Begriffen werden unterschiedliche Perspektiven bezeichnet, aus denen heraus ein Gegenstand betrachtet und beschrieben werden kann. Grob gesagt, handelt es sich dabei um die Innenperspektive eines religiösen oder kulturellen Bezugssystems (*emisch*) einerseits, um eine Außenperspektive (*etisch*) andererseits. Wird beispielsweise das Thema „*Mitgefühl*“ im Gleichnis vom barmherzigen Samariter aus der Binnenperspektive der christlichen Tradition heraus verhandelt, verbindet sich das mit einem Impetus, der die grundsätzliche, über Jesus Christus vermittelte Orientierungsfunktion dieser Werthaltung für die Lerngruppe nicht in Frage stellt, auch wenn eine kritische Auseinandersetzung durchaus möglich ist. Wählt man dagegen einen etischen Blickwinkel, könnte man aus einer distanzierten Perspektive die religiöse Bedeutung dieser Beispielerzählung „*für Christinnen und Christen*“ aufnehmen, sie aber andererseits auch mit psychologischen Mechanismen des Mitgefühls gegenüber Fremden kombinieren. Für die Lernenden wäre dann der Bezug zur Gottes- und Nächstenliebe zwar deutlich, aber eben *nicht im Sinne eines gemeinsam geteilten weltanschaulich-orientierenden Bezugsrahmens*.

Existenzielle Impulse in interreligiösen Lernkontexten sollten sich nun dadurch auszeichnen, dass sie *sowohl emische wie etische Herangehensweisen* berücksichtigen (Meyer, 2019, S. 266). Die Aufnahme der emischen Perspektive stellt sicher, dass dem religiös-theologischen „*Eigen-Anspruch*“ des Gegenstandes Genüge getan wird; die etische Per-

spektive bewirkt eine allgemeine Anschlussfähigkeit, auch an die Orientierungsfragen der Kinder und Jugendlichen. Damit ergibt sich die Möglichkeit, den Ansatz des biografischen Lernens an „fremden“ religiösen Biografien neu zu durchdenken: Biografische Medien müssten unterrichtlich so erschlossen werden, dass die damit verbundenen existenziellen Impulse in doppelter (emischer und etischer) Perspektive deutlich werden. Dies wird im Folgenden an einem Ausschnitt aus der legendarischen Buddha-Biografie konkretisiert. Hier sticht die Verwurzelung in einem fremden Transzendenzbezug noch einmal anders hervor als bei dem Beispiel Malalas.

### **5. Didaktische Konkretion: Die Entscheidung des Buddha zur „Hauslosigkeit“ und ihr „existenzielles Potenzial“ für hiesige Schülerinnen und Schüler**

Die bekannte Legende von den vier Ausfahrten des Buddha ist in der *Lalitavistara*-Biografie überliefert, deren Datierung in der Fachliteratur zwischen dem 1. und dem 4./5. Jahrhundert v. Chr. vorgenommen wird (Schmidt-Leukel, 2017, S. 51; Michaels, 2011, S. 18). Sicher ist, dass die dort tradierten Episoden keinen historischen Anspruch im neuzeitlichen Sinne verfolgen, sondern eher eine Art „Buddhologie“ (Michaels, 2011, S. 19) sein wollen: In ihnen werden grundlegende Lehrvorstellungen narrativ entfaltet.

In der Erzählung der vier Ausfahrten geht es um die Begegnung Siddhartha Gautamas mit der Vergänglichkeit des Lebens in dreierlei Gestalt: dem Alter, dem Siechtum und dem Tod. Jedes Mal erfährt Siddhartha von seinem Wagenlenker, dass diese Leiden keinen Sonderfall darstellen, sondern alle Menschen betreffen – und damit auch ihn selbst. Diese Einsicht schockiert ihn und bewirkt jeweils Rückzug und Nachdenken. Nach der Begegnung mit einem Asketen, dessen Haltung bei Siddhartha Bewunderung auslöst, lässt er den Reichtum seines Zuhauses hinter sich und wählt den asketischen Lebensstil, die „Hauslosigkeit“. Zu beachten ist allerdings, dass auch diese Lebensform nach der Erleuchtung und Einsicht des Buddha in den „mittleren Weg“ – repräsentiert durch den achtfachen Pfad – wieder relativiert wird.

Aus der Perspektive praktizierender Buddhisten besitzt diese Geschichte, die auch als Gleichnis gelesen werden kann (Keown, 2014, S. 35), vermutlich appellativen Charakter: Sie fordert dazu auf, die Erkenntnis des Buddha, im Sinne der Zuflucht zum Buddha, zur *eigenen* Gewissheit werden zu lassen. Entsprechend der vier edlen Wahrheiten wird deutlich, dass das Leiden mit dem „Anhaften“ an die scheinbar erstrebenswerten Ziele von Jugend, Wohlstand und Gesundheit zusammenhängt. Überwindung geschieht durch eine individuelle Haltung des Entsagens, der willentlichen Abkehr von allem, was die „Anhaftung“ an die Schein-Ideale befördert. Insofern kann man davon sprechen, dass der Text über die Aufdeckung von Leidhaftigkeit und „Anhaften“ auch die Erleuchtung der Zuhörerinnen und Zuhörer im Blick hat. Dies könnte idealerweise im Unterricht medial, zum Beispiel über Interviews mit praktizierenden Buddhisten, eingeholt werden.

Nimmt man nun eine etische, zum Beispiel religionsgeschichtlich inspirierte Perspektive ein, dann kann die Geschichte als Zeugnis einer religiösen Protestbewegung des alten Indiens gelesen werden (Schmidt-Leukel, 2017, S. 44–50; 63f.). Sie zeigt die aus Sicht der buddhistischen Kreise „falsche Ideologie“ etablierter sozialer Milieus mit ihrer Betonung von Jugend, Materialismus und der damit verbundenen Verdrängung von Tod und Vergänglichkeit. In Kontrast dazu steht die Sehnsucht nach intensiven spirituellen Erfahrungen, die durch den asketischen Lebensstil ermöglicht werden.

Aus der etischen Betrachtungsweise mit ihrem extern-abstündigen Blickwinkel ergibt sich allerdings nur dann ein existenzieller Anstoß, wenn sie mit der ideologisch aufgeladenen emischen Perspektive so verschränkt wird, dass die jeweiligen Fragestellungen mit den Orientierungen der Schülerinnen und Schüler, der Schule, der Lehrkräfte oder der Gesellschaft in einen Dialog treten. Es geht dann um die allgemeine, aber lebensweltlich relevante Frage, welche Haltung man selbst angesichts des Leidens, dem man begegnet, einnimmt bzw. einnehmen sollte: Können der Buddha der Erzählung und die von ihm ausgehende buddhistische Tradition hier Anregungen bieten? Folgende Fragen, aus der Perspektive der Lernenden formuliert, sollen eine erste Vorstellung geben:

- *Wie sind mir in meinem Leben Alter, Krankheit oder Tod begegnet?* Vielleicht wird hier deutlich, dass einige Schülerinnen und Schüler nur wenig Erfahrungen mit Alter, Krankheit und Tod gemacht haben – hierin dem jungen Siddhartha nicht unähnlich. Was heißt dies auf gesellschaftlicher Ebene? Einerseits zeigen sich hier positive Wirkungen des Sozialstaats, andererseits gibt es eine Tendenz zur Verdrängung.
- *Wie beurteile ich die Reaktion des Buddha auf die Begegnung mit dem Leiden? Welche anderen Optionen hätte es gegeben? Welche Anstöße gibt mir das für meinen Umgang mit Alter, Krankheit und Tod?* Insbesondere die Möglichkeit solidarischer Anteilnahme und praktischer Hilfe erscheint hier als Alternativoption, für die in der christlichen

Tradition das oben bereits zitierte Beispiel des Barmherzigen Samariters steht. Auf den ersten Blick zeigt sich also tatkräftiges Engagement auf der christlichen, womöglich irritierender spiritueller Rückzug auf der buddhistischen Seite. Um keine tendenziösen Sichtweisen aufkommen zu lassen, ist seitens der Lehrpersonen daher großes Fingerspitzengefühl, aber auch Wissen gefragt; Denn immerhin gibt es neben der Entsagung noch eine weitere zentrale Werthaltung im Buddhismus: das Mitleiden mit aller Kreatur. Auf dieser Basis sind dann differenzierte Positionierungen seitens der Schülerinnen und Schüler möglich, die sowohl christlich motiviertes diakonisches Engagement wie auch die buddhistische Distanz zum Materialismus und die damit verbundene Tiefe des spirituellen Lebens als Optionen berücksichtigen.

Diese oder ähnliche Fragen transzendieren die emische Perspektive mit ihrem unmittelbar-appellativen Charakter, gehen aber auch über eine distanzierte etische Sichtweise hinaus, die die Erzählung aus einer „Dritte-Person-Perspektive“ wahrnimmt. Auf diese Weise könnten religiös-weltanschauliche Orientierungen angeregt und dabei auch kritische, vielleicht sogar korrigierende Impulse im Sinne des biografischen Lernens freigesetzt werden.

## 6. Fazit

Eine Einbindung des Lernens an „anders“ religiösen Biografien ist im Rahmen des interreligiösen Lernens möglich und produktiv. Zwei „Grenzmarkierungen“ sollten dabei beachtet werden: Am Beispiel Malalas konnte gezeigt werden, wie Identifikationsprozesse auf der Grundlage eines nivellierenden Rückbezugs auf verschiedene religiöse Traditionen mit Hilfe kleinerer Details so „aufgebrochen“ werden können, dass auch „fremde“ religiöse Spezifität zum Tragen kommen kann. Auf der anderen Seite macht das Buddha-Beispiel deutlich, wie Biografieausschnitte, die zunächst einmal abständig und „wie aus einer anderen Welt“ wirken, durch gezielte Verschränkung von Innen- und Außenperspektive sowie einer damit einhergehenden Transformation des emischen Impulscharakters kritische Denkanstöße bewirken, die der Reflexion eigener religiös-weltanschaulicher Orientierungen dienen.

Im Vergleich mit gängigen didaktischen „Anwendungsfeldern“ des biografischen Lernens zeichnet sich die interreligiöse Lerndimension also dadurch aus, dass auf eine bewusste Unterscheidung und Verschränkung der vorausgesetzten christlichen und anders-religiöser Perspektiven geachtet werden muss. Dabei erweisen sich *unspezifisch-integrative* (Rekurs auf Religionen übergreifende Werthaltungen wie Mitgefühl) und *spezifisch-widerständige* Impulse (Nicht-Anhaftung, Konflikt von „Islam“ und westlicher Moderne) als relevant.

## Literaturverzeichnis

- Dierk, Heidrun; Freudenberger-Lötz, Petra & Landgraf, Michael (Hg.) (2016). *Das Kursbuch Religion 2*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Haußmann, Werner & Lähnemann, Johannes (Hg.) (2005). *Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde* (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer. Thema). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Işik, Tuba (2014). *Die Bedeutung des Gesandten Muhammad für den Islamischen Religionsunterricht. Systematische und historische Reflexionen in religionspädagogischer Absicht* (Beiträge zur Komparativen Theologie. 18). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Keown, Damien (2014). *Der Buddhismus* (6. Auflage). Stuttgart: Reclam.
- Leimgruber, Stephan (2007). *Interreligiöses Lernen* (Neuausgabe). München: Kösel.
- Lindner, Konstantin (2011). „Aufgabe Biografie“ – eine religionsdidaktische Herausforderung?! *Loccumer Pelikan*, 2, 62–67.
- Lindner, Konstantin (2017). *Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft. 21). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Mendl, Hans (2015a). *Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biographien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, Hans (2015b). Art. Modelllernen. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Modelllernen.100311>
- Mendl, Hans (2015c). Lernen an biblischen Personen. In Ruben Zimmermann & Mirjam Zimmermann (Hg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 267–271). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Meyer, Karlo (2012). *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht* (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, Karlo (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Meyer, Karlo & Tautz, Monika (2015/2020). Art. Interreligiöses Lernen. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. [https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises\\_Lernen.100068](https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Lernen.100068)
- Michaels, Axel (2011). *Buddha. Leben, Lehre, Legende*. München: C. H. Beck.
- Sajak, Clauß Peter (2018). *Interreligiöses Lernen*. Darmstadt: WBG.
- Sajak, Clauß Peter & Eiff, Miriam Sophia von (2017). Art. Biografisches Lernen. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. [https://doi.org/10.23768/wirelex.Biografisches\\_Lernen.100230](https://doi.org/10.23768/wirelex.Biografisches_Lernen.100230)
- Schmidt-Leukel, Perry (2017). *Buddhismus verstehen. Geschichte und Ideenwelt einer ungewöhnlichen Religion*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schreiner, Peter; Sieg, Ursula & Elsenbast, Volker (Hg.) (2005). *Handbuch interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Steinkühler, Martina (2015). Kain und Abel. In Ruben Zimmermann & Mirjam Zimmermann (Hg.), *Handbuch Bibel-didaktik* (S. 275–279). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Yousafzai, Malala (mit McCormick, Patricia) (2014). *Malala. Meine Geschichte*. Frankfurt a. M.: Fischer KJB.
- Ziebertz, Hans-Georg (2010). Biografisches Lernen. In Georg Hilger, Stephan Leimgruber, & Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Ausbildung, Studium und Beruf* (6. Auflage) (S. 374–386). München: Kösel.