

## „Verstehst Du auch was du liest?“ (Apg 8,30) Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten?

„Verstehst Du auch was du liest?“ (Apg 8,30) Eine gute, eine sehr gute Frage führt man auf den Apostel Philippus zurück, die Grundfrage aller hermeneutischen Bemühungen. Wie versteht man Gelesenes? Konkret auf die hier zentrale Fragestellung zugespielt: Wie versteht man als Nichtangehöriger einer Religion die heiligen Schriften dieser Fremdreligion? Eine weitere, eine didaktisch-pädagogische Fragedimension kommt hinzu: Wie leitet man an zu sinnvollem Verstehen? Noch einmal zurück zu der wunderbaren kleinen Szene aus der Apostelgeschichte. „Verstehst Du auch was du liest?“, diese Frage richtet der Apostel Philippus an einen namenlos bleibenden äthiopischen, also nichtjüdischen Kämmerer, als dieser offensichtlich etwas ratlos im alttestamentlichen Prophetenbuch Jesaja herum liest. Sich also offensichtlich für eine fremde, für eine Buchreligion interessiert. „Verstehst Du auch was du liest?“ Der Kämmerer blickt auf und antwortet mit einer Gegenfrage: „Wie könnte ich es, wenn mich niemand anleitet?“

### 1. Ein marginalisiertes Thema?

Verstehen und Anleitung, konstruktivistische Neugier und Instruktion, Lernwille und Didaktik: sie sind eng verknüpft. Das gilt umso mehr, wenn der Gegenstand des Lernens etwas so kompliziertes ist wie eine Fremdreligion, dann auch noch im Spiegel von literarischen Entwürfen. Von da her überrascht es nur wenig, wenn das Themenfeld bislang kaum Beachtung fand. Für diese Fragestellung fühlte sich bislang kaum jemand zuständig.

Das gilt zum einen für die *Germanistik*, die zwar durchaus immer wieder die religiösen Einflüsse auf die Literatur untersucht hat, an literarischen Spiegelungen der *heutigen Präsenz der Religionen* in unseren westlichen Gesellschaften ist sie kaum interessiert. Selbst die im letzten Jahrzehnt neu etablierte „interkulturelle Literaturwissenschaft“<sup>1</sup> oder der Bereich der so genannten „transkulturellen Literaturforschung“<sup>2</sup> richten ihre Blicke zwar auf eben inter- oder transkulturelle Phänomene, dass der Religion dabei eine zentrale Bedeutung zukommt, wurde bislang jedoch eher übergangen. Insgesamt rückt die Einsicht, dass interkulturelle und interreligiöse Fragestellungen unlösbar amalgamiert sind, erst allmählich in den Fokus literaturwissenschaftlicher Wahrnehmungen.

<sup>1</sup> Vgl. Michael Hofmann, *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, Paderborn 2006.

<sup>2</sup> Vgl. Helmut Schmitz (Hg.), *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*, Amsterdam 2009.

Die Marginalisierung der Beachtung literarischer Spiegelungen der Weltreligionen in der Gegenwartsliteratur betrifft aber zugleich die *Theologie*. Und zwar gleich doppelt: Der seit über 30 Jahren etablierte eigene Forschungsbereich von „Theologie und Literatur“ wird trotz des interdisziplinären Anliegens bislang vor allem von Theologinnen und Theologen betrieben. Die vorliegenden Studien konzentrieren sich jedoch eng auf Texte jüdischer, christlicher oder konfessionell ungebundener Autorinnen und Autoren. Der Appell zur weiteren interreligiösen Öffnung findet sich zwar schon länger<sup>3</sup>, wurde aber kaum eingelöst. Vor allem *Christoph Gellner* hat jüngst einige viel versprechende Ansätze vorgelegt, die diesem Missstand abzu- helfen beginnen. Eine gründliche Sichtung und Analyse bleibt freilich bislang auch hier ein Forschungsdesiderat.

Aber noch auf einer ganz anderen Ebene wurde unser Thema bislang weitgehend übersehen, im Bereich der *Religionspädagogik*. Interreligiöses Lernen gehört seit 20 Jahren zu den fest verankerten Grunddimensionen religiösen Lernens. Auch im Sinne der katholischen Bischöfe Deutschlands geht es im Religionsunterricht unter anderem darum, „die Positionen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zu erschließen“<sup>4</sup> um eine „gesprächsfähige Identität“ und „echte Dialogbereitschaft“<sup>5</sup> zu ermöglichen – so in dem offiziellen Positionspapier von 2005 „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“. Innerhalb des somit geforderten interreligiösen Lernens gilt jedoch unreflektiert die direkte „Begegnung“ als der „Königsweg“<sup>6</sup>. Dafür mag es genügend gute Beispiele und Erfahrungsberichte geben. De facto ist Begegnung jedoch ein didaktisches Prinzip, das sich gerade am Lernort Schule nur schwer umsetzen lässt. Zudem führen Begegnungen ja keineswegs automatisch zu besserem Verständnis, sondern wecken oft erst Fremdheit und Abwehr.<sup>7</sup> In dieser Situation können literarische Texte eine wichtige eigene Rolle spielen und neue, bislang ungenutzte Lerndimensionen für interreligiöse Prozesse eröffnen.

## 2. Literarische Texte in religiösen Lehr- und Lernprozessen?

Grundsätzlich lässt sich in der Didaktik interkulturellen Lernens eine notwendige Trendwende feststellen: weg von einer quasi objektiven Aufklärung ‚über‘ andere hin zu einer subjektiven Einfühlung ‚in‘ die fremden Welten. Wir wissen heute: So unverzichtbar historische Daten

<sup>3</sup> Vgl.: Georg Langenhorst, *Theologie und Literatur*. Ein Handbuch, Darmstadt 2005, 236.

<sup>4</sup> *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Bonn 2005), 29.

<sup>5</sup> Ebd., 30.

<sup>6</sup> Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 2007, 101.

<sup>7</sup> Vgl. dazu: Georg Langenhorst, *Interreligiöses Lernen‘ auf dem Prüfstand*. Religionspädagogische Konsequenzen aus der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen. In: *Religionspädagogische Beiträge* 50/2003, 89-106; ders.: *Dialogische Religionspädagogik*. Konturen eines Programms. In: *Religionsunterricht an Höheren Schulen* (51) 2008, 289-298.

und Fakten sind, so wenig vermitteln sie letztlich von dem, was eine andere Religion oder Weltanschauung im eigentlichen Kern ausmacht. Genau in diese Lerndimensionen fügt sich der Einsatz literarischer Texte in interreligiösen Lehr- und Lernprozesse ein. Einige didaktische Eckpunkte für derartige Lernprozesse sollen im Folgenden benannt werden.<sup>8</sup>

Doch zuvor einige hermeneutische Vorbemerkungen.<sup>9</sup> Das im Folgenden vorgeschlagene Vorgehen ist keineswegs unumstritten, im Gegenteil. Zum einen sollen also literarische Texte ‚eingesetzt‘ werden – ist das nicht eine *Funktionalisierung*, die dem Grundprinzip des Literarischen widerspricht? Darf man Texte für Lernprozesse einsetzen? Und zum Zweiten: Darf man sie auch noch für ‚*religiöse* Lernprozesse‘ einsetzen, steigert das nicht die fremdartige Funktionalisierung? Muss man nicht noch zusätzlich Engführung und Dilettantismus befürchten? - Zunächst hat das Lesen von Literatur stets den verwertungsfreien Selbstzweck, ‚zu bilden‘, ‚interessenloses Wohlgefallen‘ zu erzeugen. So sehr in der pädagogischen Vermittlung arbeitende Praktiker immer gleich versucht sind, mögliche Einsatzchancen von neuen ‚Materialien‘ zu überlegen, so sehr sollte doch immer der Freiraum bleiben, Literatur um ihrer selbst willen zu lesen. Literatur darf nicht einfach zum „Hilfsobjekt“<sup>10</sup> verkommen.

Trotzdem ist es in einem zweiten Schritt legitim zu überlegen, ob man mit derartigem ‚Material‘, mit derartigen ‚Medien‘ *auch* didaktisch ‚arbeiten‘ kann. Die Frage ist: Wie? Die *erste Grundregel* für einen angemessenen Umgang mit literarischen Texten liegt darin, sie vorbehaltlos als eigenständige Kunstwerke zu akzeptieren. Schon *Dorothee Sölle* hat in ihrer literaturtheologischen Basisstudie „Realisation“ von 1973 mehrfach auf diesen Punkt verwiesen, wenn sie die Anerkennung der prinzipiellen „Autonomie der Dichtung“<sup>11</sup> einfordert. Daraus folgt als didaktisch-methodische Vorgabe für den Umgang mit literarischen Texten: Sie dürfen weder als Steinbruch, noch als reiner Stichwortfundus missbraucht werden. Dieser Vorgabe schließt sich übrigens auch explizit der Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an, wenn er dazu auffordert, „die Autonomie der Kunst und die Differenz von religiöser und ästhetischer Erfahrung“ auch „im Unterricht zu beachten“, weil nur so „die religionsdidaktische Erschließung eines Kunstwerkes neue Erkenntnispotenziale freilegen“<sup>12</sup> kann.

---

<sup>8</sup> Im Abschluss an: Georg Langenhorst, Die Weltreligionen im Spiegel der Literatur? Didaktische Perspektiven interreligiösen Lernens. In: Religionsunterricht an höheren Schulen (43) 2000, 384-387.

<sup>9</sup> Ausführlich vgl.: Georg Langenhorst, Literarische Texte im Religionsunterricht. Ein Handbuch für Theorie und Praxis, Freiburg u.a. 2011.

<sup>10</sup> So schon Magda Motté, Religiöse Erfahrung in modernen Gedichten. Texte, Interpretationen, Unterrichtsskizzen, Freiburg u.a. 1972, 40.

<sup>11</sup> Dorothee Sölle, Realisation. Studien zum Verhältnis von Theologie und Dichtung nach der Aufklärung, Darmstadt/Neuwied 1973, 77.

<sup>12</sup> Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (München 2003), 39.

Didaktisch verfehlt wäre also ein Umgang mit literarischen Texten, wenn diese ausschließlich als Aufhänger verwendet werden, an der sich eine religiöse Deutung profilieren kann, die sowieso schon von vornherein feststeht. Das Schema von Frage (literarischer Text) und Antwort (Theologie) verbietet sich genauso wie das Schema von Problem (literarischer Text) und Lösung (Theologie). Beide Verfahren verstoßen gegen das religionsdidaktisch maßgebliche hermeneutische Prinzip der Korrelation als *wechselseitigem, produktivem* und *kritischem* Prozess.<sup>13</sup> Wenn also im Folgenden vom ‚Einsatz‘ literarischer Texte in religiösen Lernprozessen gesprochen wird, dann in dem Sinne, diese eben nicht vorschnell zu verzwecken und in ein enges religiöses Deuteschema hineinzupressen. Umgekehrt geht es aber auch nicht darum, sie mit den Grundtexten der Offenbarung einfach auf eine Stufe mit gleichem Verbindlichkeitscharakter zu stellen. Vielmehr sollen sie zwar ernst genommen, für sich und als solche gewürdigt werden. Gleichwohl werden sie jedoch - ganz transparent - in einem bestimmten Kontext und unter einer bestimmten, erneut offen angegebenen Perspektive betrachtet.

Und trotzdem noch einmal nachgefragt: Ist das nicht trotz allem *Funktionalisierung*? Gewiss! Aber grundsätzlich gibt es keine Beschäftigung mit Literatur, die nicht in irgendeiner Weise Funktionalisierung betreibt. Funktionalisierung von Literatur liegt auch dann vor, wenn in den Literaturwissenschaften bestimmte hermeneutische Deutungsverfahren mit Texten betrieben werden - je nach Mode strukturalistisch, poststrukturalistisch, dekonstruktivistisch oder wie immer. Funktionalisierung von Literatur wird aber auch im Deutschunterricht betrieben, wenn an einzelnen, oft austauschbaren und kaum auf ihren Eigenwert oder konkreten Inhalt befragten Texten die Methoden von Gedichtinterpretation, Romandeutung oder Dramentheorien eingeübt werden. Einen interessenfreien Umgang mit Literatur gibt es nicht.

Funktionalisierung ist deshalb kein Einwand, sondern ein Warnschild: Erstens gilt es, sich selbst und anderen Rechenschaft darüber abzulegen, warum, in welchem Rahmen und mit welchen Interessen der Umgang mit Literatur erfolgt. Gefordert sind also *Transparenz* und *kritische Selbstüberprüfung*. Zweitens gilt es im Rahmen derartiger Selbstreflexionen die Gefahren von Engführung, Schiefdeutung, Verkürzung oder Verfälschung zu vermeiden. Die Textdeutung muss stringent und in sich stimmig bleiben. Und dabei muss der Blick auf die *Verbindung von Inhalt und Form*, von Ästhetik und Semantik im Zentrum stehen. Literarische Texte auf ihren Inhalt oder auf eine ‚Aussage‘ zu reduzieren, verschenkt alle so besonderen didaktischen Chancen, die im Folgenden entfaltet werden.

### 3. Lernchancen

---

<sup>13</sup> Vgl. Georg Hilger, Korrelationen entdecken und deuten. In: ders./Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 344-354

Es gibt, schreibt *Michael Hofmann* in seiner „Einführung“ in die „Interkulturelle Literaturwissenschaft“ eine „besondere Affinität von Literatur zu Problemen und Möglichkeiten interkultureller Begegnung“<sup>14</sup>. Diese Affinität gibt es sicherlich, aber sie erstreckt sich eben auch auf den spezifischen Bereich *interreligiöser* Begegnung. In sieben Schlagworten lässt sich diese spezifische Perspektive konkretisieren. Dichtung steht nie unter dem Anspruch, objektives Wissen über politische Konstellationen, historische Ereignisse oder andere Religionen vermitteln zu wollen, das dann etwa auf seine Validität hin überprüft werden müsste. Vielmehr wird ein explizit subjektiver Blick auf diese Phänomene literarisch gestaltet, der vor allem der ästhetischen Stimmigkeit verpflichtet ist. Erstes didaktisches Stichwort also:

### *1. Subjektivität*

So wie letztlich jeder einzelne Lehrende und jeder einzelne Lernende seine ganz eigenen politischen und religiösen Überzeugungen hat - eingebunden in die Traditionen, in denen er oder sie groß geworden ist - so bieten auch die Schriftsteller ihre eigene Sicht auf das Phänomen Religion. So wenig wie ein Glaubender das ganze System seiner Religion überschaut und rational durchdringt, so wenig wahrhaftig ist auch ein Blick von außen auf rein ‚objektive Daten‘ einer Religion. Religiöses Leben ist stets subjektive Erfahrung ganz konkreter Begegnungen, Gedanken, Auseinandersetzungen. Und Dichtung gibt nie vor, anderes geben zu können. Daraus ergibt sich der zweite didaktische Eckpunkt:

### *2. Perspektivität*

Es gibt schlicht keinen objektiven Zugang zu religiösen Traditionen. Jede Beschäftigung gerade mit fremden Religionen ist perspektivisch durch die eigene Prägung und das eigene Erkenntnisinteresse geprägt. Betrachte ich andere Religionen vorrangig unter der Vorgabe, wie ein weltweites Zusammenleben mit anderen in Frieden möglich sein kann? Will ich für das Andere werben, weil ich mich meiner ursprünglichen Tradition entfremdet habe? Will ich das Trennende zur Profilierung des Eigenen hervorheben? Bin ich auf der offenen Suche nach subjektiv Überzeugendem? Literatur ermöglicht das perspektivische Hineinschlüpfen in verschiedene existentielle und moralische Standpunkte. Die Beschäftigung mit Literatur macht so deutlich, dass jeder einzelne Zugang durch perspektivische Vorgaben geprägt ist. Und mehr noch: Spielerisch erlesene Perspektivenwechsel tragen in sich die Chancen, dass sich politische und ethische Wertungen ändern.

---

<sup>14</sup> Michael Hofmann, *Interkulturelle Literaturwissenschaft*, 13.

Der israelische Schriftsteller *Amos Oz* (\*1939), 1992 mit dem „Friedenspreis des deutschen Buchhandels“ ausgezeichnet, verdeutlicht diese zentrale Chance von Literatur. In seiner Preisrede schildert Oz mit feinem Gespür, was die ethische Haltung von Fiktion und Dichtung auf der einen und Sachprosa auf der anderen Seite voneinander unterscheidet. „Wenn ich feststelle, dass ich mit mir selbst hundertprozentig übereinstimme, schreibe ich keine Geschichte, sondern einen wütenden Artikel“<sup>15</sup>, so Oz. Dichtung jedoch verweigert sich solcher ethischer Eindeutigkeit. In seiner Vorlesung zur Tübinger Poetik-Dozentur führt Oz näher aus: „Wenn ich hingegen nicht nur ein einziges Argument in mir spüre, nicht nur eine Stimme, kommt es bisweilen vor, dass sich diese unterschiedlichen Stimmen zu Gestalten entwickeln, und dann weiß ich, dass ich mit einer Geschichte schwanger gehe.“ Und dann poetologisch eindeutig zugespitzt: „Geschichten schreibe ich genau dann, wenn ich mich mit verschiedenen, einander widersprechenden Forderungen identifizieren kann, mit einer Vielzahl moralischer Standpunkte, widerstreitender Gefühle“<sup>16</sup>. Der ‚ethische Mehrwert des Ästhetischen‘, der mögliche moralische Nutzen von Dichtung, weit entfernt von eindimensionaler Verzweckung - er liegt darin, die Perspektive der anderen fiktional durchspielen zu können, Gegenversionen kennen zu lernen, die Gefühle anderer von innen heraus nachvollziehen zu können. Was braucht ein Schriftsteller? Er muss sich im Blick auf andere fragen „Wie würde ich empfinden, wenn ich sie wäre? Wie wäre es, in seiner Haut zu stecken?“<sup>17</sup>, so noch einmal Oz. Er muss also in der Lage sein, „ein halbes Dutzend widersprüchliche, miteinander in Konflikt stehender Gefühle mit dem gleichen Grad an Überzeugung, an Vehemenz und an innerer Unterstützung gutzuheißen“<sup>18</sup>.

Eine überraschende interdisziplinäre Konvergenz: Dass „Romane ganz allgemein eine gute Möglichkeit“ darstellen, „um das für die Methodik der“ - in diesem Fall „komparativen“ - „Theologie unerlässliche Sich-Hineindenken in den Anderen einzuüben“<sup>19</sup>, haben unlängst auch *Klaus von Stosch* und *Christine Niggemann* in ihre Arbeit über Religion im Werk *Orhan Pamuks* festgestellt. Und auch *Michael Hofmann* benennt diesen Punkt eigens: Literatur könne „als Einübung in die Erfahrung von Alterität und von Differenz überhaupt begriffen werden“<sup>20</sup>, so in der schon benannten Einführung in die interkulturelle Germanistik.

---

<sup>15</sup> Amos Oz, Friedenspreis des deutschen Buchhandels. Ansprachen aus Anlass der Verleihung, Frankfurt 1992, 62.

<sup>16</sup> Ebd., 62f.

<sup>17</sup> Amos Oz, *Wie man Fanatiker kuriert*. Tübinger Poetik-Dozentur 2002, Frankfurt 2004, 25.

<sup>18</sup> Ebd., 25f.

<sup>19</sup> Klaus von Stosch/Christine Niggemann, „Eines Tagas las ich ein Buch und mein ganzes Leben veränderte sich.“ Spuren muslimischen Offenbarungsdenkens in Orhan Pamuks „Das neue Leben“. In: Reinold Bernhard/Klaus von Stosch (Hg.), *Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie*, Zürich 2009, 147-174, hier: 148.

<sup>20</sup> Michael Hofmann, *Interkulturelle Literaturwissenschaft*, 5.

### 3. *Alterität*

Mit dem Stichwort der Alterität wird eine weitere Lerndimension benannt. Bei aller Einfühlung, die über Leseprozesse möglich wird, bei aller perspektivischen Rollenübernahme ‚auf Zeit‘, wird der Umgang mit Literatur auch immer zu Grenzerfahrungen führen, vor allem wenn es um fremde, um andere Religionen geht. Gerade aus der angelesenen Nähe heraus wird das Fremde fremd bleiben, wird das zunächst indifferent neugierig Betrachtete möglicherweise sogar erst fremd werden.<sup>21</sup> Ein Grundzug aus der zeitgenössischen Didaktik interreligiösen Lernens, dass es nämlich auch darum geht „die bleibende Fremdheit“ zu „respektieren“<sup>22</sup>, bestätigt sich auch im Blick auf literarische Texte. Die literarische Form kann zu dieser bleibenden Fremdheitserfahrung zusätzlich beitragen. Alterität ist aber beides zugleich: Grenze und Chance zur realistischen Einschätzung der Möglichkeiten und Reichweite interreligiösen Lernens.

### 4. *Authentizität*

Über die Perspektivität und die Erfahrung von bleibender Alterität wird die weitere didaktische Ebene möglich: Authentizität. Das macht ja das Unterrichten über andere Religionen so schwierig: Lehrende vermitteln etwas, in das sie selbst persönlich nicht von innen kennen und dem sei nicht innerlich verpflichtet sind. Objektives Wissen ist so zwar vermittelbar, subjektive Einfühlung aber nur zum Teil. Lernende spüren häufig diese mangelnde Authentizität und fragen sie an. Im Medium der Literatur, in subjektiver Perspektivität, wird solche Authentizität spürbar. Nicht in dem Sinne, dass die SchriftstellerInnen selbst zwangsläufig alle erschriebenen Positionen teilen müssten, wohl aber darin, dass die Qualität guter Literatur sich unter anderem darin spiegelt, wie authentisch und überzeugend sie sich in andere Lebensgefühle, Sprach- und Denkwelten fiktiv hineinversetzen können. Auch Parodie oder bewusste Stilisierung können Authentizität entspringen und vermitteln. Nicht um direkte Authentizität kann es hier also gehen, sondern um gespiegelte, gebrochene, indirekt vermittelte Authentizität.

### 5. *Personalität*

Das fünfte didaktische Schlagwort schließt sich daran an: Personalität. Um ein Sich-Hineinversetzen in fremde Traditionen und Lebenswelten zu ermöglichen, wählen SchriftstellerInnen fast stets den Zugang über wenige zentrale Zugangsfiguren. In der freiwilligen - im Bereich der Phantasie verankerten - Identifikation mit diesen Personen, wird die Welt, in der sie leben, ästhetisch erfahrbar: fühlbar, schmeckbar, spürbar. Als Personen in ihrer Lebenswelt öffnet sich für Lernende in dieser - im idealen Leseprozess auf Zeit und Probe erfolgen-

<sup>21</sup> Für die berechtigte Anmahnung dieses Aspektes danke ich Clemens Pornschlegel.

<sup>22</sup> Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 2007, 109.

den - Identifikation mit literarischen Personen ein tieferer Zugang, als er durch jegliche ‚Information über‘ möglich wäre.

### 6. Reflektivität

Religiöse Aspekte, Dimensionen und Prozesse werden in literarischen Werken freilich nicht nur erzählt oder zumindest miterzählt, Literatur ist vielmehr auch ein Medium, in dem Religion kritisch reflektiert<sup>23</sup> wird. Literatur ist demnach einer von mehreren möglichen Reflexionsräumen von Religion, wobei die spezifisch literarische Form eine eigene Art der Reflektivität darstellen kann. So wie man von ‚ethischen Mehrwert des Ästhetischen‘ spricht, so gibt es auch einen ‚religiösen Mehrwert des Ästhetischen‘.

### 7. Expressivität

Der geschilderte Prozess verläuft über literarische Sprache. Vielen Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen fehlt heute eine ausgefaltete Ausdrucksfähigkeit, gerade im Blick auf religiöse Erfahrung und Reflexion – die innerhalb der eigenen religiösen Tradition genau so wie die einer anderen Religion. Der Umgang mit literarischen Texten kann dazu führen, dass die Sprachkompetenz gerade in Sachen Religion angeregt und gefördert wird. Nur so ist Austausch, Dialog und Verständigung möglich.

Die benannten sieben Perspektiven eröffnen sich nicht ausschließlich über literarische Werke, erhalten aber im Zugang über Dichtung ihr spezifisches Profil. Im Rahmen dieser Leitbegriffe sollen ein Beispiel für den literarischen Umgang mit dem den Weltreligionen näher beleuchten, und zwar aus dem Bereich Popliteratur und Fantasy-Fiction.

### 4. *Yann Martel* - Schiffbruch mit Tiger

Was für ein Versprechen! In einer dem Romangeschehen vorgeschalteten Hinführung liest man, im Folgenden gehe es um nichts mehr und nichts weniger als um eine „Geschichte, die Ihnen den Glauben an Gott geben wird“<sup>24</sup>. Soviel gleich vorausgeschickt: Dieses Versprechen wird der Roman nicht einlösen. Er wird auch einige literarische Schwächen aufweisen. Aber er wird dem bis dato unbekanntem Autor einen völlig überraschenden Welterfolg bescheren, in dessen Zentrum zudem eine interreligiöse Fragestellung steht. Die Rede ist von *Yann Martels* (\*1963) „Life of Pi“, auf Deutsch im Jahre 2003 erschienen mit dem schönen Titel „Schiffbruch mit Tiger“. Das Buch brachte dem als Diplomatensohn mit vielen Ländern und Kulturen der Welt vertrauten Kanadier unter anderem die Auszeichnung mit dem „Man Booker Prize for Fiction“ ein, dem literarischen Ritterschlag in der englischsprachigen Welt.

<sup>23</sup> Vgl. Michael Hofmann, Interkulturelle Literaturwissenschaft 14: „Interkulturelle Prozesse werden somit in der Literatur nicht nur als Gegenstand dargestellt, sondern auch kritisch reflektiert“.

<sup>24</sup> Yann Martel, Schiffbruch mit Tiger. Roman<sup>1</sup>2001, Frankfurt 2003, 11.

Martel erzählt eine phantastische Geschichte, parabolisch, unterhaltsam, pathetisch, voller Seemannsgarn und Phantasie. Piscine Molitor Patel, genannt Pi, siebzehnjähriger Sohn eines indischen Zoodirektors, überlebt als einziger Mensch einen Schiffsuntergang durch einen beherzten Sprung auf ein Rettungsboot. Mit an Bord befinden sich allerdings ein Zebra, ein Orang-Utan-Weibchen, eine Hyäne und ein bengalischer Königstiger namens „Richard Parker“. 227 Tage wird Pi auf dem Pazifischen Ozean verbringen. Die Tiere fressen sich gegenseitig auf, bis nur noch der titelgebende Tiger übrig bleibt. Blind, halb verdurstet und verhungert, wahnsinnig vor Einsamkeit und Angst, ständig am Rand des Überlebens rettet sich Pi durch diese endlose Zeit. Seine Gedanken und Erlebnisse während dieser Odyssee füllen die meisten Seiten des Romans. Am Ende stranden Pi und der Tiger in Mexiko.

Eine kurze Nachgeschichte bringt die Version der Haupterzählung noch einmal ins Wanken. Entspricht die erzählte Geschichte - oft genug hochgradig phantastisch - der Wahrheit? Beamte des japanischen Verkehrsministeriums befragen Pi und haben ihre Zweifel, auch weil der angeblich ja mitreisende Tiger verschwunden ist. Alles nur Hirngespinnste? Oder schlimmer: Alles nur phantastische Umbiegung einer viel grausameren Wahrheit, der zufolge es zunächst weitere *menschliche* Überlebende gab, deren Schicksal dann indirekt durch die Erzählung zu erschließen wäre: „Dann wäre also der taiwanische Seemann das Zebra, seine Mutter der Orang-Utan, und der Koch .... die Hyäne - und er selbst ist der Tiger“ (S. 373), mutmaßt einer der Beamten. Welche Version stimmt? Der Roman hält beide Lesarten in der Schwebe. Pi selbst trägt zur Klärung wenig bei: „Da es für Ihre Ermittlungen keinen Unterschied macht und da Sie nicht entscheiden können, ob die eine oder die andere Geschichte wahr ist - welche von beiden gefällt ihnen besser? Welche ist die bessere Geschichte, die mit den Tieren oder die ohne Tiere?“ fragt Pi die Beamten. Nicht um Wahrheit geht es also, sondern um ästhetische Stimmigkeit - ein typisch postmodernes Strukturelement dieses Romans. Der Beamte entscheidet sich: „Die Geschichte mit den Tieren ist die bessere Geschichte“ (S. 379), legt er sich fest, und darum wird auch sie im Hauptteil des Buches erzählt.

Ein Roman, in dessen Zentrum die interreligiöse Fragestellung steht, so habe ich eingangs behauptet. Wie das? Wie passt das zu dem erzählten Plot? Am Ende der geschilderten Szene findet sich die überraschende Ergänzung: „Und genauso ist es mit Gott.“ (ebd.) Sollen wir Lesende also schlussfolgern: Die Wahrheit lässt sich nicht ermitteln, deshalb geht es auch in Sachen Gott allein um die „bessere Geschichte“? Ästhetische Stimmigkeit ist wichtiger als die unlösbare Frage nach Wahrheit? Die entscheidende literarische Schwäche des Romans hängt eng mit diesen Rückfragen zusammen. Die ersten 100 Seiten des Romans hängen mit der folgenden Überlebensgeschichte eigentlich fast gar nicht zusammen. Und in ihnen, nur in ihnen,

wird die interreligiöse Dimension in den Roman integriert. Pi, ein Wanderer zwischen den Welten, wurde als Hindu erzogen. Als Vierzehnjähriger überrascht er seine Eltern zunächst mit dem Ansinnen, sich katholisch taufen zu lassen. Ein Jahr später wünscht er sich einen Gebetsteppich, weil er sich zudem zum Islam hingezogen fühlt.

Zwar weiß er: „Vielen Menschen geht anscheinend Gott im Laufe ihres Lebens verloren“ (S. 69). Bei ihm selbst sei das jedoch anders: „Der Keim religiöser Begeisterung, nicht größer als ein Senfkorn, war gesät und ging in mir auf. Und bis zum heutigen Tag hat die Frucht nie aufgehört zu wachsen.“ (ebd.) Ihm ist klar: „Die Grundzüge meines Glaubens verdanke ich dem Hinduismus“ (S. 71). Als durchaus „zufriedener Hindu“ (S. 72) sei er dann aber mit 14 Jahren Jesus Christus begegnet, erstmals in eine Kirche gegangen, und habe sich von zwei Geistlichen die Grundzüge des Christentums erklären lassen. Viele der christlichen Glaubensinhalte schienen ihm zwar seltsam - „Was für eine verrückte Geschichte. Was für eine verquerre Psychologie“ (S. 75) -, trotzdem fasziniert ihn diese so ganz andere Religion, die er irgendwie in seine bisherige Weltsicht integriert: „Pater, ich will ein Christ sein“ (S. 80), bittet er einen Missionar, der ihm lächelnd versichert, dass er das in seinem Herzen bereits sei.

Dann begegnet Pi Muslimen und begeistert sich für ihre Art des Betens: „zielstrebig, energisch, ökonomisch, leise, faszinierend“ (S. 83). Auch über diese „wunderbare Religion, voller Brüderlichkeit und Treue“ (S. 84) informiert er sich eingehend, lernt ihre Art des Betens, übt sich im „*dhikr*, dem Rezitieren der neunundneunzig offenbarten Namen Gottes“ (S. 85) und fühlt sich so am Ende als „gläubiger Hindu, Christ und Moslem“ (S. 88) zugleich. Ihm selbst scheint diese synkretistische Mischung nichts auszumachen, im Gegenteil. Für die offiziellen Vertreter dieser Religionen aber wird Pi so zum Problemfall. Die Vertreter aller drei Religionen reklamieren Pi für ihren Glauben und fordern von ihm eine Entscheidung. Schließlich treffen sie aufeinander, Pi und seine Familie auf der einen Seite, „drei fremde Gottesmänner“ (S. 89) auf der anderen: ein katholischer Priester, ein muslimischer Imam und ein Pandit, ein brahmanischer Gelehrter. Es entbrennt ein Streitgespräch darum, welcher Religion Pi nun zugehört. „’Ich kenne ihn’, versicherte der Imam, ’und ich sage, er ist Muslim.’“ (S. 90) Doch auch die anderen beiden Religionsvertreter reklamieren Pi für sich und ihre Konfession. Fazit der drei in seltenen Einmütigkeit: Er „muss sich entscheiden“ (S. 93). Pis Auskunft „Ich will doch nur Gott lieben“ (ebd.) lässt die drei Religionsvertreter hilflos und unzufrieden zurück. „Er muss sich entscheiden“ -, „Ich will doch nur Gott lieben“: zwischen diesen beiden Optionen schwingt die Szene aus. Vom Ende des parabolischen Romans her wird deutlich, dass die Wahrheitsfrage nicht geklärt werden kann, und dass allein die subjektive Ästhetik über die persönlich stimmige Version entscheidet, so zumindest die hier vertretene Position.

All das ist nachlesend wertvoll und anregend. Vor allem zwei Aspekte reizen jedoch zu einer theologischen Vertiefung. Das hier augenzwinkernd-ernsthaft präsentierte Modell einer synkretistischen Privatreligion ist den meisten Theologen ein Dorn im Auge, obwohl empirischen Untersuchungen zufolge gerade viele Jugendliche ähnliche Vorstellungen durchaus für sich reklamieren.<sup>25</sup> Die literarische Szene kann zu einer Reflexion über Stärken und Schwächen eines solchen Modells führen, gerade auch in Verbindung mit einem Vergleich zu den offiziell kirchlichen Modellen von Einzigartigkeit und Heilsexklusivität.

Das Buch präsentiert einen männlichen jugendlichen Helden, der sich überaus für Religionen interessiert. Dieser Aspekt baut bei aller altersmäßigen Nähe gleichzeitig Distanz auf, da heutige Jugendliche eher religionsneutral sind. Der Held erhält sein Wissen nicht durch abstrakte Informationen, sondern durch Begegnung mit konkreten Menschen, mit ihren Riten, Handlungsweisen und Symbolen. Er spricht mit Gläubigen, fragt, reflektiert, äußert Zweifel, erkennt Stärken und Schwächen. Einfühlung, Personalität, Subjektivität, Polyperspektivität - all diese Aspekte werden hier literarisch umgesetzt. Pi ist dabei von vornherein ein Gläubiger, konkret: ein Hindu. Sein Zugang erfolgt von einer fest stehenden Position aus, die Aspekte anderer Religionen mit aufnimmt.

Ein spezifischer interreligiöser Reiz, der von „Schiffbruch mit Tiger“ ausgeht: Lässt sich die Wahrheitsfrage, lässt sich die Einschätzung über das Verhältnis der Religionen zueinander also nur ästhetisch lösen? Legt es sich nahe, wenn man „nicht entscheiden“ kann, „ob die eine oder ob die andere Geschichte wahr ist“, die zu wählen, die einem „besser gefällt“, so ja die Pointe der Klammer zwischen Vorgeschichte des Romans und Ende? Lässt sich die Wahrheitsfrage auf die ästhetische Dimension verschieben? Wie also lässt sich das Beziehungsgefüge benennen von Ästhetik und Wahrheit?

## 5. Ausblick

Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten kann überaus gewinnbringend sein. Es kann Literaturwissenschaft, Theologie und Religionswissenschaft, aber auch Literaturdidaktik und Religionspädagogik fruchtbar vernetzen. Gerade für den Bereich des interreligiösen Lernens ergeben sich vielfältige Chancen und Perspektiven im Bemühen „Alternativen zu dem gegenwärtigen ‚Königsweg‘ des Begegnungslernens zu suchen“<sup>26</sup>. Ein mögliches gemeinsames Ziel derartiger Vernetzungen hat der seit vielen Jahren in München lebende Exiliraner SAID

---

<sup>25</sup> Vgl. Hans-Georg Ziebertz u.a., *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Gütersloh/Freiburg 2003.

<sup>26</sup> Claudia Gärtner, *Interreligiöses Begegnungslernen – interdisziplinäre Anfragen und ästhetische Spurensuche*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 53 (2010), 149-159, hier: 156.

benannt, ein Muslim, der „diese Religion nie praktiziert“<sup>27</sup> hat, ein literarischer Brückenbauer zwischen Okzident und Orient, ein psalmenschreibender<sup>28</sup> ungläubiger Gottesrebell. In seinem 2010 veröffentlichten Band „Das Niemandsland ist unseres. West-östliche Betrachtungen“ findet sich die aphoristische Bemerkung: „toleranz ist kein zustand / sondern eine ausgangssituation“<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> SAID, Ich und der Islam, München 2005, 8.

<sup>28</sup> Vgl. SAID, Psalmen, München 2007.

<sup>29</sup> SAID, Das Niemandsland ist unseres. West-östliche Betrachtungen, München 2010, 74f.