

## Was gehen uns die Anderen an?

### Überlegungen zum ethisch-interreligiösen Lernen

#### 1 Die Überflüssigen – zu einer Leitmetapher sozialer Exklusion

In seinem aufrüttelnden Essay<sup>1</sup> führt der Philosoph und Soziologe Zygmunt Bauman eine Kategorie ein, die wie in einem Brennglas die Schattenseite des modernen Lebensstils mitsamt seiner Wirtschaftsweise bündelt. Es ist die Kategorie der *Überflüssigkeit*. Bauman verwendet sie in einem sehr weiten Sinne: für Dinge, die im Überfluss hergestellt werden, überhaupt nicht gebraucht oder schnell nutzlos werden und weggeschmissen werden; für Abfall, der entsteht bei der Produktion und Konsumtion. Bauman meint aber auch Menschen und lenkt den Blick in provozierender Weise auf einen nicht zu verleugnenden Sachverhalt:

Die moderne Weise zu leben und zu wirtschaften produziert die *Überflüssigen*. Menschen, die aus dem Kreislauf von Produktion und Verbrauch sowie aus den Zyklen der Reproduktion von sozialem Leben herausgeschleudert werden oder gar nicht erst hineingelangen. Menschen, die nutzlos sind, nicht gebraucht werden. Die aber da sind: in den Passagen hocken, vor den Bahnhöfen lungern, in Wohnzellen vor den Bildschirmen dämmern. Menschen aber auch, die aus der Ferne in die begüterten Länder kommen. Die auf überfüllten Booten im Mittelmeer treiben. Die seit Jahren in provisorischen Lagern zwischen den Grenzen von Staaten ausharren: Entwurzelte auf globaler Wanderschaft, Vertriebene durch Krieg, Armut, Gewalt. Bauman spricht von menschlichem Abfall<sup>2</sup>, Abfall der Moderne, »Kollateralverluste(n) des Fortschritts«<sup>3</sup>. Überflüssigkeit ist die neue dramatische Metapher *sozialer Exklusion*. Sie kennzeichnet einen gesellschaftlichen Wandel zu einem exkludierenden Gemeinwesen: Anders als bei den Arbeitslosen, die man als Abweichung von einer Norm betrachten konnte – der Norm der Vollbeschäftigung, des auskömmlichen Lebens für alle – gibt es für die Überflüssigen keine Chance mehr auf Inklusion. Sie sind aus dem Spiel. *Überflüssigkeit* ist keine vorübergehende Phase, sie ist ein Dauerzustand<sup>4</sup> für dieje-

1 Zygmunt Bauman, *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne*, Bonn 2005.

2 Ebd., 12.

3 Ebd., 25.

4 Ebd., 20.

nigen, die in der auf schnellen, intensiven und effizienten Gebrauch und Verbrauch abzielenden Logik der Moderne nicht mithalten können. Und sie ist eine permanente Bedrohung für diejenigen, die sich noch »Drinnen« wähnen. Denn auch dies ist ein Merkmal der neuen Lage, dass die Trennlinien zwischen sozialer Inklusion und Exklusion, zwischen einer »Machtposition und dem Abfallhaufen«<sup>5</sup> dünner, feiner und brüchiger geworden sind.

Von den Überflüssigen geht daher stets Beunruhigung und Bedrohung aus. Man muss sie sich vom Leib halten, sie exterritorialisieren, sie aus den eigenen Räumen bannen und Bilder, Metaphern schaffen, die die Unterschiede zwischen Drinnen und Draußen betonen, erhalten und verstärken: Die Überflüssigen sind anders, und sie sollen es auch bleiben, weil sie zu sehr daran erinnern, wie trügerisch die Sicherheit sein kann, die das eigene gewohnte Leben bietet.<sup>6</sup> Baumans schonungsloser Blick auf die Abgaswolke der Modernisierung zeigt, dass in der neuen Phase des Globalisierungsprozesses die Grenzen zwischen lokalen und globalen Ursachen, Verantwortlichkeiten und Lösungen aufgelöst sind. Die ganze Welt ist zu einem »Grenzland«<sup>7</sup> geworden. Die sogenannten Dritten Welten sind überall, es kann nur noch globale Lösungen für lokale Probleme geben, weil die lokalen Lösungen für globale Probleme Krieg, Gewalt, Terror und Ausgrenzung mit sich führen.

## 2 »Was gehen mich die Anderen an?«

### Zum Ansatz ethisch-interreligiösen Lernens

Was kann ethisches Lernen im Religionsunterricht hier überhaupt ausrichten? Sind die mit dem Schlüsselthema soziale Exklusion vermachten Fragen und Probleme nicht zu komplex, zu unübersichtlich und vielleicht sogar zu aporetisch, dass sie überhaupt im Rahmen eines kleinen Schulfaches thematisiert werden sollten? Sollte man nicht kleinere Brötchen backen, um Lernende nicht zu überfordern bzw. um sie überhaupt erst im Sinne einer elementaren ethischen Bildung an Grundfragen von sozialer Gerechtigkeit heranzuführen, elementare Regeln von Fairness einzuüben und im sozialen Nahbereich zu praktizieren?

Antworten müssen ambivalent ausfallen. Denn es ist ja so richtig wie trivial, dass der Religionsunterricht nicht der Ort sein kann, um die *terms of trade* zu verändern oder einen umfassenden Wandel des Lebensstils in den reichen und ressourcenverbrauchenden Ländern herbeizuführen.

Aber kann sich Religionsunterricht neutral zu diesen Entwicklungen verhalten? Wird das in religiöser Bildung gemeinte Ethos nicht selbstwidersprüchlich oder droht leerzulaufen, wenn Fragen ausgeblendet wer-

5 Ebd., 151.

6 Ebd., 95.

7 Ebd., 104.

den, die tief in Lebensverhältnisse eingreifen und auf radikale Weise auch das gesellschaftliche Selbstverständnis berühren? Welche Ziele kann ethisch-religiöse Bildung in der Schule aber verfolgen, wenn die gesellschaftliche Moral vor allem die Botschaft bereit hält, dass es besser für die Sicherung des eigenen Lebens sei, kein Mitleid mit den Überflüssigen zu haben?

Der Ansatz ethischen Lernens im Religionsunterricht, den ich im Folgenden näher entfalten möchte, geht von zwei Einsichten aus:

1. Im Blick auf das Schlüsselthema soziale Exklusion geht es grundlegend um die Frage, welches Bild vom Menschen und vom menschlichen Zusammenleben Raum greift und welche Kräfte, Bindungen, Logiken Gesellschaften zusammenhalten: Ist es ein Denken der mitleidslosen Selbstabschottung in eigenen Sicherheiten, das Anderen die Anerkennung oder wenigstens ein zugewandtes Interesse entzieht, wenn sie nicht mehr gebraucht werden oder sich nicht mehr über das bestimmen können, was sie tun oder schaffen? Oder können Haltungen entwickelt und nachhaltig im Fühlen, Denken, Urteilen verwurzelt werden, die sich gerade den Ausgeschlossenen, den Benachteiligten, von Missachtung Betroffenen solidarisch verpflichtet zeigen?<sup>8</sup> Können Spuren gelegt, einsichtsvolle Erfahrungen gestiftet werden, die von der Gewissheit getragen sind, dass menschliches Zusammenleben elementar von Anerkennung lebt?

Ethisches Lernen ist dann elementare Arbeit an der Fähigkeit, sich durch das Schicksal, das Leid anderer berühren zu lassen. Eine Schlüsselfrage ethischen Lernens lautet: Was gehen mich die Anderen an?

2. Religiöse Bildung/ Religionsunterricht besitzt für die Thematisierung dieser Fragen ein großes Potenzial. Religionsbezogene ethische Bildungsprozesse leben von dem Rückgriff auf Geschichten, Symbole, Deutungsfiguren, in denen das Motiv der Würde von Menschen, der Gerechtigkeit für Benachteiligte, der Anerkennung von Randständigen zentral, wenn nicht gar konstitutiv, für Glauben und religiöses Selbstverständnis sind. Religiöse Traditionen sind – so gesehen – große Erzählungen von der unverlierbaren Würde von Menschen, die in Gott oder in einem transzendenten Grund des Seins verankert ist. So häufig

8 Vgl. hierzu auch Rudolf Englert, Ziele religionspädagogischen Handelns, in: Gottfried Bitter / Rudolf Englert / Gabriele Miller / Karl Ernst Nipkow (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 53–58, der unter den Zielen religionspädagogischen Handelns auch »die Fähigkeit zum Umgang mit ethischen Konfliktsituationen« (57) hervorhebt und mit Blick auf die jüdisch-christliche Tradition den Zusammenhang von Glaube und der dem Anderen geschuldeten Anerkennung betont. Ethisches Handeln sensibilisiert für Würde, Leiden und die Rechte des Anderen und trägt zur ethischen Urteilsbildung bei.

sich in Geschichte und Gegenwart auch zeigt, wie unter Rückgriff auf Religion auch Menschlichkeit und Würde verletzt werden, so notwendig bleibt es, in religiöser Bildung an das Potenzial religiöser Traditionen zu erinnern (und es freizulegen), zu einem gerechten und solidarischen Miteinander beizutragen. Ethisches religiöses Lernen erschließt darum Religionen als Bewahrerinnen von Motiven der Würde, Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit.

Aus beiden Voraussetzungen ergibt sich die problemorientierte und pluralitätsfähige Gestalt religiös-ethischer Lernprozesse. Damit ist weder ein klassischer Werteunterricht noch ein informierend religionskundlicher Ansatz gemeint. Wenn ethisches Lernen im Religionsunterricht nachhaltig zur Frage beitragen will, was einen denn die Anderen angehen, dann kann dies nicht in einem instruktivistischen Ansatz gelingen, sondern nur in der Kongruenz von Inhalt und Form der Lerngegenstände. Bereits im Ansatz des Lernens, in Form und Inhalt, muss das mit der Sache Gemeinte zum Ausdruck kommen können. Wenn also, wie Jürgen Habermas postuliert, moralische Überzeugungen ihren Sitz in Lebensformen haben<sup>9</sup> und sich aus ihnen entwickeln, käme es auch für ethisches Lernen darauf an, jene Elemente einer Lebensform auszuweisen, aus der sich eine Kultur von Gerechtigkeit und Anerkennung<sup>10</sup> entwickeln kann. Dies ist möglich, so meine These, wenn interreligiöses und ethisches Lernen in der Form eines dialogisch orientierten interreligiösen ethischen Lernens zusammengeführt werden können.

### 3 Interreligiöses und ethisches Lernen. Merkmale und Erweiterungen

In einem instruktiven Überblicksartikel akzentuiert Hans-Georg Ziebertz<sup>11</sup> unter den von ihm unterschiedenen Modellen ethischen Lernens das *Modell der Wertekommunikation* als Form, die sowohl der Autonomie der Subjekte als auch der Pluralität von Überzeugungen gleichermaßen gerecht werden kann. Ethisches Lernen wäre als kommunikatives Lernen zu bestimmen – als die Fähigkeit, praktische Wertediskurse zu führen und Urteilsvermögen zu entwickeln. Die Schüler und Schülerinnen lernen, sich in andere hineinzudenken, Perspektiven zu rekonstruieren

9 Jürgen Habermas, Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?, Frankfurt a.M. 2001, 96.

10 Vgl. zum Zusammenhang von Gerechtigkeit und Anerkennung auch: Thorsten Knauth, Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen 2003, 331–349 sowie im Blick auf Gerechtigkeit: Bernhard Grümm, Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014, 40–95.

11 Hans-Georg Ziebertz, Ethisches Lernen, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München (2001) 5. Aufl. 2008, 402–419.

ren, anzuerkennen und die eigenen Perspektiven aus subjektivistischen Befangenheiten herauszuführen. Die kommunikative Form setzt eine normative Struktur, die Freiheit und Autonomie durch wechselseitige intersubjektive Anerkennung sichert und zur »Dezentrierung«<sup>12</sup> von Perspektiven führt.

Diese dialogische Struktur von Wertekommunikation lässt sich gleichfalls auf interreligiöses Lernen anwenden. Auch hier geht es – zumindest in dem an Begegnung orientierten interpersonalen Verständnis interreligiösen Lernens<sup>13</sup> – um Dialog und Perspektivenwechsel. Ein kennzeichnendes Element von interreligiösem Lernen ist, dass Positionen in Bezug auf eigene Praxis, gelebte Überzeugungen und individuelle Perspektiven eingebracht werden. Das dialogische Moment interreligiösen Lernens lebt von der Offenheit und Veränderungsfähigkeit von Positionen im Prozess des dialogischen Austausches.

In dieser Akzentuierung von Subjektperspektive, Dialog, Pluralität und Mehrperspektivität besitzen ethisches und interreligiöses Lernen Gemeinsamkeiten.

Obwohl im Vollzug ethischen Lernens die Werte bereits praktiziert werden, die zu entwickeln ein Ziel ethischer Bildung sein sollte, ist das Profil dieses Ansatzes inhaltlich aber noch unterbestimmt:

- Ethische Bildung, deren Gegenstands- und Erfahrungsbereich gesellschaftliche Phänomene von sozialer Exklusion umfasst, kann sich nicht auf den praktisch-ethischen Diskurs in der Lerngruppe beschränken. Die Urteils- und Diskursfähigkeit von Lernenden zu entwickeln ist zweifellos notwendig. Aber der reziproke Austausch von Perspektiven im geschützten Raum der Gruppe gewährleistet nicht per se die erhoffte Dezentrierung und Erfahrungserweiterung. Ethisches Lernen, das mehr sein will als die Entwicklung von Urteilsfähigkeit, benötigt auch Elemente, in denen die Künstlichkeit und Sterilität schulisch konstruierter Aufgaben und Probleme zurücktritt und die Gegenstände gleichsam den Schweißgeruch und den Schmutz des Lebens annehmen. Ethisch-religiöse Bildung benötigt auch Erfahrungen produzierendes Lernen durch Teilnahme an sozialer Wirklichkeit, durch Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Ernst des Lebens.
- Ebenso wenig gewährleistet eine kommunikative Form die materiale Grundlage ethischen Lernens. Zwar können die inhaltlichen Bestimmungen ethischer Orientierungen nicht vorgeschrieben oder instruktionsdidaktisch vermittelt werden – dies widerspricht dem autonomen Eigensinn der Genese ethischer Haltungen. Genauso wenig ergibt sich aber die inhaltliche Substanz des Moralischen aus den Strukturen re-

12 Ebd., 411.

13 Vgl. zu dieser Unterscheidung zwischen interreligiösem Lernen in einem weiteren und in einem engeren Sinne: *Stephan Leimgruber*, *Interreligiöses Lernen*, München 2007, 20–22 und *Friedrich Schweitzer*, *Interreligiöse Bildung*, Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014, 31–36.

ziproker Interaktion. Wenn richtig ist, dass Vorstellungen vom Guten, aber auch ihre bindende Kraft in Lebensformen und kulturellen Praxen verankert sind, bleibt ethisches Lernen auf die motivträchtige Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Deutungen und Praxen angewiesen, die in Lebenswelt und Tradition das Leben von Einzelnen und Gruppen orientieren. Im Blick auf religiöse Bildung liegt hier der bildungstheoretische Ort einer rekonstruktiven Aneignung religiöser Traditionen.

#### 4 Perspektiven der Religionen

Angesichts der vielen Beispiele religiöser Legitimationen von Terror und Gewalt erübrigt sich fast der Hinweis, dass Religionen nicht an sich ethisch oder unethisch sind. Was sie sind oder sein können, entscheidet sich durch Verstehen und Gebrauch, ist also eine Frage von Hermeneutik und Praxis, die immer in Kontexten stattfindet. Eine Hermeneutik des Verdachts bleibt notwendig und ist ein kritisches Korrektiv gegen ideologische Schieflagen des Verstehens; aber im Kontext interreligiösen Dialogs ist es ebenso wichtig, sich von einer *Hermeneutik des* (wechselseitigen) *Vertrauensvorschlusses*<sup>14</sup> leiten zu lassen. Damit wird der Blick gezielt auf das Potenzial von religiösen Traditionen gelenkt, zu Gerechtigkeit und Anerkennung und zu einem gleichberechtigten Leben in Würde von Menschen jeglicher Herkunft beizutragen. Religionen haben ein tiefes Wissen von der Notwendigkeit des Erbarmens mit den Elenden, sie wissen, welche heilsamen Kräfte für das Gemeinwesen von Akten der Zuwendung und des Schutzes von Schwachen ausgehen. Sie haben Ethiken des Teilens und der Umverteilung ausgearbeitet. Sie können insgesamt als Würdetraditionen interpretiert und in Anspruch genommen werden, in denen eine Ahnung davon aufbewahrt ist, was Menschenwürde und Menschsein gebieten. In einer solchen Relektüre fungieren sie als »positive Antitradition«<sup>15</sup>, deren Erinnerung den gnadenlosen Prozess sozialer Exklusionen stören, vielleicht sogar auch unterbrechen könnte. In dieser Funktion sollten sie in Prozesse ethischen interreligiösen Lernens eingespield werden.

##### *Jüdische Perspektiven*

Die Zuwendung zu den sozial Desintegrierten ist ein zentrales Grundmotiv der Hebräischen Bibel. Schon in den ältesten Textschichten des Sozialrechtes des Volkes Israel finden sich Regeln zum Schutz von

14 Vgl. Perry Schmidt-Leukel, Interkulturelle Theologie als interreligiöse Theologie, in: Evangelische Theologie 71 (2011), 4–16, hier: 9.

15 Helmut Peukert, Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, in: Religionspädagogische Beiträge (RpB) (1987) 19, 16–34, hier: 31f.

Fremdlingen.<sup>16</sup> Sie sollen vor wirtschaftlicher Ausbeutung und Armut geschützt werden. Mehr noch: Sie werden dem besonderen Beistand Gottes unterstellt, der Recht und Gerechtigkeit schafft. Das Recht des Fremdlings und das Verbot seiner Unterdrückung wird mit den Unterdrückungserfahrungen des Volkes Israel in Ägypten verknüpft. Gerechtigkeit besteht in gemeinschaftsbezogenem Verhalten – als Interesse an einer heilsamen Existenz für alle – und ist Weitergabe erfahrener Solidarität. Die Erinnerung an die eigene Fremdlingserfahrung sichert eine elementare Zuwendung zu denjenigen, die gegenwärtig von Marginalisierung bedroht sind. Dadurch entsteht eine Gemeinschaft, die in Gerechtigkeit lebt. Ein Kreislauf des Segens<sup>17</sup> kann auf diese Weise in Gang gehalten werden. Aus dem von Gott gegebenen Land entsteht Wohlstand, der sich mehrt, wenn alle daran teilhaben können. Gemeinschaftsbezogenes Verhalten ist die Grundlage von Wohlstand, der gesegnet wird. Der Reiche empfängt Gottes Segen damit durch die Armen, indem er ihnen Gerechtigkeit widerfahren lässt.

### *Christliche Perspektiven*

Diese Motive einer besonderen Zuwendung Gottes zu den Armen und den Anderen werden auch im Neuen Testament fortgesetzt: Durch den Glauben an den Gott Israels sind Christen in die Auseinandersetzung um den Zusammenhang zwischen gemeinschaftsbezogenem Verhalten und Gerechtigkeit eingebunden – auch in den ersten Gemeinden wird ein entsprechender Segenskreislauf in den Praktiken von Gütergemeinschaft und Gemeindegelbesamte begonnen. Das Motiv eines gerechten und zugleich anerkennend-solidarischen Handelns steht auch im Zentrum der Verkündigung Jesu, dessen radikaler Einsatz für die Lebensmöglichkeiten der anderen sogar den eigenen Tod in Kauf nimmt. Dieses Handeln wird möglich, weil es auf eine absolute Freiheit (auf Gott) vertraut, die auch im Tod nicht verloren wird. Gerechtigkeit, die bereits in der Hebräischen Bibel Gottesnähe und Gottesbeistand eröffnet, wird auch in den Traditionen des Neuen Testaments verknüpft mit dem Glauben an einen Gott, der den Anderen über seinen Tod hinaus unbedingt anerkennt. Gerechtigkeit ist dann in dieser unbedingten, freiheitsermöglichenden Liebe gegründet.<sup>18</sup> Auch die paulinische Rechtfertigungstheologie entfaltet den

16 Vgl. *Georg Steins*: »Fremde sind wir ...« Zur Wahrnehmung des Fremdseins und zur Sorge für die Fremden in alttestamentlicher Perspektive, in: *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften*, Bd. 35, 1994, 133–150.

17 Vgl. dazu: *Rafael Aguirre / Francisco Javier Vitoria Cormenzana*, Gerechtigkeit, in: *Ignacio Ellacuria / Jon Sobrino* (Hg.), *Mysterium Liberationis*. Grundbegriffe der Theologie der Befreiung, Luzern 1996, 1181–1220.

18 Vgl. dazu *Helmut Peukert*, *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie*. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, Frankfurt 1978. Siehe auch: *Edmund Arens* (Hg.), *Anerkennung der Anderen*. Eine theologische Grunddimension interkultureller Kommunikation, Freiburg/Basel/Wien 1995.

Grundgedanken weiter, dass Gerechtigkeit sich nicht Leistung verdankt, sondern eine Gabe ist, die Menschen jenseits von Verdienst und Wertschöpfung gleichsam unverdientermaßen zukommt, einfach weil sie es im Hinblick auf ihre Bedürftigkeit zum Leben brauchen.<sup>19</sup>

### *Islamische Perspektiven*

Das Motiv einer Option für die Armen und die benachteiligten Anderen ist auch in Positionen islamischer Theologie<sup>20</sup> entwickelt worden. Als ein Ansatz für ein an Gerechtigkeit orientiertes Denken kann *tawhid*, die Einheit Gottes, gelten. Der südafrikanische Befreiungstheologie Farid Esack weist unter Bezug auf diesen theologischen Begriff darauf hin, dass sich die Einheit Gottes auch in den Strukturen einer gerechten Gesellschaft widerspiegeln müsse. Die Theologie der Einheit Gottes wird damit zum Programm, das Gemeinschaftsleben nach den Prinzipien von Gerechtigkeit zu gestalten. Dies ergibt sich auch aus Gottes Gerechtigkeit selbst, der der Mensch als Statthalter Gottes auf Erden in seinem Handeln entspricht. Mit diesem Handeln sind Rechte und Pflichten verbunden, zu denen gehört, die Schwachen zu schützen. Der Grundgedanke der sogenannten Armenabgabe »Zakat« ist, dass mit dieser Sozialabgabe – ähnlich wie in der Theologie des Segenskreislaufes – nur die Gabe weitergereicht wird, die Menschen von Gott selbst empfangen haben. Das selbstverständliche Weitergeben realisiert Mitmenschlichkeit und sichert ein Netz ausgewogener Beziehungen. Es ist zugleich – worauf Halima Krausen hinweist – eine spirituelle Übung, die hilft, vom Ich als dem »größten Götzen«<sup>21</sup> Abstand zu nehmen und den Menschen an Gottes Gegenwart erinnert, an seine ursprüngliche Verbindung mit dem Grund des Seins.

### *Buddhistische Perspektiven*

Auf dieser Spur einer Dezentrierung des Ich kann auch buddhistisches Denken nachvollzogen werden. Bereits in der Gründungsgeschichte des Buddhismus, der Erzählung von den vier Ausfahrten des Prinzen Sidd-

19 Vgl. zu diesem Zusammenhang auch: Wilfried Härle, »Suum cuique«. Gerechtigkeit als sozialetischer und theologischer Grundbegriff, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik 41 (1997), 303–312.

20 Vgl. dazu: Halima Krausen, Befreiungstheologie des Islam, in: Thorsten Knauth / Joachim Schroeder (Hg.), Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie und Befreiungstheologie im Dialog, Münster / New York / München / Berlin 1998, 116–129; Farid Esack, Unterwegs zu einer islamischen Befreiungstheologie, in: Klaus v. Stosch / Muna Tatari (Hg.), Gott und Befreiung. Befreiungstheologische Konzepte in Islam und Christentum, Paderborn u.a. 2012, 19–42; Muna Tatari, Eine Praxis der Gerechtigkeit und Liebe. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in christlichen und islamischen Entwürfen einer Theologie der Befreiung ausgehend von Gustavo Gutiérrez und Farid Esack, in: v. Stosch / Tatari, Gott und Befreiung, 255–276.

21 Krausen, Befreiungstheologie des Islam (Anm. 20), 129.

hartha, wird deutlich, dass die Begegnung mit dem Leid der Anderen die Augen öffnet für den Weg freiwilliger Armut, Selbstlosigkeit (im Sinne der Verneinung der Existenz eines unabhängigen Selbst) und Freigebigkeit gegenüber anderen.<sup>22</sup> Die Ethik des Mitleids mit den Geschöpfen entsteht aus Einsicht in die wechselseitige Abhängigkeit aller lebenden Wesen. Eine Trennung zwischen Ich und Anderen ist letztlich künstlich; der wechselseitigen Verbundenheit des Lebendigen entspricht man durch eine Haltung, die sich für die guten Lebensbedingungen des Anderen verantwortlich weiß. Verkörpert ist diese Haltung auch in den Bodhisattvas, jenen nach Erleuchtung strebenden Wesen, denen es aus unendlichem Mitleid für alle leidenden Lebewesen unmöglich ist, in den Frieden des Nirvana einzugehen, solange nicht alle Lebewesen erlöst sind. Dass sich diese Ethik keineswegs nur auf den Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen erstreckt, sondern Formen politischen Protests und gesellschaftlichen Engagements annimmt, zeigen viele weltweite Initiativen innerhalb der Bewegung des sozial engagierten Buddhismus, die nicht zuletzt auch eine Bewegung des für soziale Gerechtigkeit ist.<sup>23</sup>

## 5 Didaktische Zugänge

Die Hinweise können nur andeuten, welches Erfahrungswissen in den Religionen darüber verankert ist, wie menschliches Zusammenleben gelingen kann. Deutlich wird, dass die in Religionen aufbewahrten Motive über das hinausgehen können, was zum Beispiel in dem Ansatz eines Weltethos mit den verschiedenen religionsbezogenen Varianten der Goldenen Regel und den vier Weisungen der Religionen als ethischer Minimalkonsens formuliert ist. Nimmt man – wie es in den Unterrichtsmaterialien der Stiftung Weltethos geschieht – die Goldene Regel als Voraussetzung für einen Unterricht, der die im Glauben gegründete Ethik als Schlüssel für das Kennenlernen anderer Religionen verwendet<sup>24</sup>, wird das theologisch und ethisch viel radikaler ansetzende Potenzial der Religionen nicht ausgeschöpft. Unterricht in der Spur der Goldenen Regel als ethischer Minimalkonsens wird über reziprokes Fairness-Denken nicht hinausgelangen. Dass aber die Herausforderung der Religionen in Ansätzen liegt, in denen die Armen und die Anderen Vorrang haben, kann dann nicht wahrgenommen werden.<sup>25</sup>

22 Vgl. Karen Armstrong, Buddha, Phoenix 2000.

23 Vgl. Sally B. King, Socially Engaged Buddhism, University of Hawai'i Press 2009.

24 Vgl. Stephan Schlenzog / Walter Lange (Hg.), Weltethos in der Schule. Unterrichtsmaterialien der Stiftung Weltethos, Stiftung Weltethos, Tübingen 2. Auflage 2008.

25 Vgl. dazu auch: Katajun Amirpur / Thorsten Knauth / Carola Roloff / Wolfram Weisse (Hg.), Auf dem Weg zu einer dialogischen Theologie, Münster / New York /

Der von mir skizzierte Ansatz eines ethisch-interreligiösen Lernens sei abschließend in vier exemplarischen didaktischen Zugängen und Perspektiven beschrieben:

### *Wahrnehmung von Verletzbarkeit*

Ethisches Handeln setzt die Fähigkeit voraus, überhaupt eine Wahrnehmungsfähigkeit für die Verletzbarkeit menschlichen Lebens entwickeln zu können. Die Fähigkeit, den Anderen als einen verletzbaren Menschen wahrnehmen zu können, hat im ethischen Lernen daher größte Priorität. Der Psychoanalytiker Arno Gruen hat in seinen Arbeiten den Zusammenhang zwischen eigener empfundener Niedrigkeit und Nichtigkeit und der Unfähigkeit, das Leid von anderen empathisch wahrzunehmen, herausgearbeitet.<sup>26</sup>

Die Überlegungen Arno Gruens sind Grundlage eines Unterrichtsmodells für Klasse 9 und 10: *Was gehen mich die Anderen an?*<sup>27</sup>

Anhand dramatischer Beispiele von Gewalt und faszinierender Beispiele von Solidarität, Mitgefühl und Courage können Jugendliche sich auf erfahrungsnahe Weise mit der Frage beschäftigen, welche Motive für Hass, Mitgefühl und Courage leitend sein können. Die Materialien bereiten mit kontroversdidaktischer Methodik Fallbeispiele aus Gegenwart, Geschichte und den Religionen auf. Sie präsentieren alternative Deutungs- und Umgangsweisen mit Gewalt, Mitgefühl und Solidarität, so dass die Lernenden eigene Haltungen, Urteile und Positionen selbst entwickeln können. Der Ausgangspunkt des problemorientierten Unterrichtsmaterials ist, dass jeder Mensch die Anlage zum Mitgefühl besitzt.

### *(An)Klage und Protest*

Zur ethischen Wahrnehmungsfähigkeit gehört auch, für Erfahrungen von Ohnmacht, Wut, Ungerechtigkeit, Klage und Anklage eine Sprache finden zu können. Von neueren Ansätzen der Bibeldidaktik, aber auch der Didaktik kreativen Schreibens kann gelernt werden, die Sprachen religiöser Traditionen als Medium für die Thematisierung existenzieller Erfahrungen und sozialer Wahrnehmungen einzusetzen. Gute und reichhaltige Erfahrungen liegen inzwischen mit biblischen Textsorten vor<sup>28</sup>:

München / Berlin 2015 (in Vorbereitung), in denen das Potenzial verschiedener religiöser Traditionen rekonstruiert wird, sich gegenüber den sozial, religiös und kulturell Anderen zu öffnen und sie anzuerkennen.

26 Arno Gruen, *Der Verlust des Mitgefühls*, München 1997.

27 Andreas Schultheiß, *Was gehen mich die Anderen an? Ein Unterrichtsmodell über Hass, Selbsthass, Courage und Mitgefühl*. Klasse 9/10 (Religion und multikulturelle Schule, Bd. 7), Hamburg 2007.

28 Vgl. die Beispiele in: Thorsten Knauth, *Evangelischer RU und multireligiöser Alltag*, in: TheoWeb, Jg. 2, 2003, H. 1, 94–109, hier: 105–108.; siehe auch: Barbara Strumann, *Du Gott, mir reicht es mit Dir! Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung klagen zu Gott*, in: *Katha-*

SchülerInnen schreiben eigene Klagepsalmen zu aktuellen Notlagen, formulieren im Schema von Anklage und Zukunftsvision prophetische Texte, aktualisieren Seligpreisungen, Elendsschilderungen und formulieren Bitten, Lob und Dank. Aber nicht nur biblische Sprache, auch koranische Texte, buddhistische Sutren oder Texte aus den Veden können Vorlagen für solche performativen Selbstversuche sein. Das entscheidende Prinzip besteht darin, anhand von geprägten Formen aktuelle Erfahrungen und Beobachtungen selbst zur Sprache bringen zu können – und die Wahrnehmungsfähigkeit auf diese Weise zu schulen.

### *Kontextbezogenes und handlungsorientiertes Lernen*

Ethisches, interreligiöses Lernen lebt von Kontextbezug und Handlungsorientierung. Es reicht nicht aus, die soziale Wirklichkeit im Medium von Unterrichtsgegenständen im Klassenzimmer zu repräsentieren – der Phänomenbereich sollte nach Möglichkeit auch in direkten Begegnungen und aufsuchendem Lernen erschlossen werden können. In Projekten können SchülerInnen zum Themenfeld sozialer Ausgrenzung arbeiten, zu Orten recherchieren, Erkundungsgänge durchführen, mit Betroffenen und Helfern sprechen, nach Deutungsmustern und Lösungsansätzen fragen und ihre Praktikabilität prüfen. Religiöse Traditionen praktizieren in unterschiedlichen Alltagszusammenhängen auch sehr konkrete Ethiken der Solidarität, die in Gesprächen erfragt und dokumentiert werden können. Für alle diese Theologien und Ethiken gibt es Symbole – die Almossenschale, die Zedakabüchse, die Waage, das gebrochene Brot, die vielarmige Bodhisattva – Erzählungen von der gerechten Teilung des Lebens und konkrete Projekte zur Überwindung von Armut. So kann deutlich werden: Der Einsatz gegen soziale Ausgrenzung kennt eine Vielzahl religiöser Sprachen.<sup>29</sup>

### *Mehrperspektivisches und dialogisches Lernen*

Die Mehrperspektivität ethischer Ansätze im Unterricht deutlich zu machen wäre ein wichtiges Ziel ethisch-interreligiösen Lernens. In einem Projekt werden derzeit Materialien zu einem mehrperspektivischen dialogisch-interreligiösen Lernen entwickelt.<sup>30</sup> Den Lernenden werden lebensnahe und jugendtaugliche Beispiele, Fragen und Probleme präsentiert, die sie in vielfältigen methodischen Zugängen bearbeiten, um untereinander in ein Gespräch zu kommen. An diesem Gespräch sind in

rina Kammeyer / Erna Zonne / Annebelle Pithan (Hg.), Inklusion und Kindertheologie, Comenius Institut Münster, 112–125.

29 Vgl. Thorsten Knauth, Gerechtigkeit aus Kinderperspektive. Wie geht ein interreligiöser dialogischer Religionsunterricht mit einem Schlüsselproblem um?, in: PÄDAGOGIK H.4/2000, 12–15.

30 Andreas Gloy / Thorsten Knauth (unter Mitarbeit von: Rachel Herweg, Oliver Petersen, Amin Rochdi und Melek Yildiz), glauben, vertrauen, zweifeln. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe (Materialien für dialogisch-interreligiöses Lernen, Bd. 6), München 2015.

einem zweiten konzeptionellen Schritt auch VertreterInnen verschiedener religiöser Hintergründe beteiligt, die als Kundige ihrer Religionen ebenfalls zu den Themen Stellung nehmen. Auf diese Weise kommen die SchülerInnen mit jüdischen, christlichen, muslimischen, alevitischen, buddhistischen und hinduistischen VertreterInnen in den Dialog und lernen im Verlauf der thematischen Einheiten des Buches persönliche, auf die Religion bezogene Deutungen kennen. Der Dialog in der Lerngruppe über ethisch-religiöse Fragen wird über ein personales Prinzip interreligiösen Lernens verbunden mit Antworten aus den Religionen, die den Lernenden helfen können, die eigenen Orientierungen zu klären und vielleicht sogar zu erweitern.

\*

Was gehen uns die Anderen an? Mit einer ähnlichen Frage schließen auch Zygmunt Baumanns anklagende Überlegungen zu den Überflüssigen: Bleibt »das Einschluß/Ausschluß-Spiel die einzige Möglichkeit, wie ein gemeinsames menschliches Leben gestaltet werden kann«?<sup>31</sup> Vielleicht beginnt mit dieser Frage überhaupt erst ethisches Urteilen und Handeln – Grund genug, dass Religionsunterricht viel mit ihr anfangen sollte.

Dr. Thorsten Knauth ist Professor für Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie der Universität Duisburg-Essen.

31 Bauman, Verworfenes Leben (Anm. 1), 189.