

Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten? Theologisch-literarische Perspektiven - Beispiel Islam

von Prof. Dr. *Georg Langenhorst* (Augsburg)

„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 zugespißt: Wie versteht man als Nichtangehöriger einer Religion die heiligen Schriften dieser Fremdreigion? Wie nähert man sich als Nicht-Muslim einer Religion wie dem Islam, die sich vor allem als Buch- und Schriftreligion versteht? Doch das ist nur die eine Seite der Grundfrage. 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 Fremdreigion, dann auch noch im Spiegel von literarischen Entwürfen. Von da her überrascht es nur wenig, wenn das Themenfeld „Islam in der deutschen und türkischen Literatur“ einem bislang kaum beachteten wissenschaftlichen Terrain entstammt. Für diese Fragestellung fühlte sich bislang kaum jemand zuständig.

Das gilt zum einen für die *Germanistik*, die sich zwar durchaus immer wieder die klassischen Stationen der literarischen Islamrezeption von mittelalterlichen Auseinandersetzungen bis Rückert, Goethe oder Rilke untersucht, sich aber bisher für die literarischen Spiegelungen der *heutigen Präsenz des Islam* in unseren westlichen Gesellschaften kaum interessiert hat. Selbst die im letzten Jahrzehnt neu etablierte „interkulturelle Literaturwissenschaft“¹ oder der Bereich der so genannten „transkulturellen Literaturforschung“² richten ihre Blicke zwar auf eben inter- oder *transkulturelle* Phänomene, dass gerade im Blick auf die Literatur muslimi-

¹ Vgl. MICHAEL HOFMANN, *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, Paderborn 2006.

² Vgl. HELMUT SCHMITZ (Hg.), *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*, Amsterdam 2009.

scher Migranten der Religion dabei eine zentrale Bedeutung zukommt, wurde bislang jedoch eher übergangen. Auffällig jedoch: Die für interreligiöse und multikulturelle Fragestellungen anders sensibilisierte englischsprachige Auslandsgermanistik spielt in derartigen Wahrnehmungen und Diskursanbahnungen eine führende Rolle.³ Insgesamt rückt jedoch die Einsicht, dass interkulturelle und interreligiöse Fragestellungen unlösbar amalgamiert sind, erst allmählich in den Fokus literaturwissenschaftlicher Wahrnehmungen.

Die Marginalisierung der Beachtung literarischer Spiegelungen des Islam 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 fast durchgängig auch ein literaturwissenschaftliches Studium absolviert haben). Die vorliegenden Studien konzentrieren sich jedoch eng auf Texte jüdischer, christlicher oder konfessionell ungebundener Autorinnen und Autoren. Der Appell zur interreligiösen Öffnung findet sich zwar schon länger⁴, wurde aber kaum eingelöst. Vor allem *Christoph Gellner* hat jüngst einige viel versprechende Ansätze vorgelegt, die diesem Missstand abzuhelpen 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“⁵ um eine „gesprächsfähige Identität“ und „echte Dialogbereitschaft“⁶ 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“⁷. Dafür mag es genügend gute Beispiele und Erfahrungsberichte geben. De facto ist Begegnung jedoch ein didaktisches Prinzip, dass 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.⁸ In dieser Situation können lite-

³ Vgl. JEFF MORRISON/JAMES HODKINSON (Hrsg.), *Islam Encounters in German Literatur*, Rochester 2009.

⁴ Vgl.: GEORG LANGENHORST, *Theologie und Literatur. Ein Handbuch*, Darmstadt 2005, 236.

⁵ *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Bonn 2005), 29.

⁶ Ebd., 30.

⁷ STEPHAN LEIMGRUBER, *Interreligiöses Lernen*, München 2007, 101.

⁸ 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.: *Triologische Religionspädagogik. Konturen eines Programms*. In: *Religionsunterricht an Höheren Schulen* (51) 2008, 289-298.

rarische Texte eine wichtige eigene Rolle spielen und neue, bislang ungenutzte Lerndimensionen für interreligiöse Prozesse eröffnen, hier konzentriert auf die Begegnung mit dem Islam.

2. Islam in der Gegenwartsliteratur

Als Befund bleibt zunächst festzuhalten: Bislang haben sich - abgesehen von Vorstudien - weder Literaturwissenschaft noch Theologie dem Themenfeld „Islam in der Gegenwartsliteratur“ zugewandt. Angesichts der starken gegenwärtigen Präsenz des Islam auf völlig unterschiedlichen gesellschaftlichen Diskursebenen fällt die Zwischenbilanz umso überraschender aus, die *Christoph Gellner* in einem Überblick aus dem Jahre 2007 erhebt: Er kommt zu dem Ergebnis, dass der Islam „in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur“ bislang „nur wenige Spuren hinterlassen hat“⁹. Diese Einsicht erhält ihre eigentliche Brisanz, wenn man sich vor Augen stellt, dass es im 18., im 19. und noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Art literarischer Islamfaszination gab.

Für *Lessing*, *Goethe*, *Rückert*, *Rilke* und selbst noch bei *Karl May* war der Islam freilich gerade nicht eine Lebensrealität in ihrer alltäglichen Welt, sondern das geheimnisvolle Fremde, das ferne Ganz-Andere, das über Fernreisen oder intensives Lesestudium Erschlossene. Goethe etwa gab ganz offen zu, in seinem „West-Östlichen Divan“ sich „aus der wirklichen Welt“ in „eine ideelle zu flüchten“. So sehr es stimmt, dass er den „Orient als die reine, erfrischende, verjüngende, weil glaubensstarke Quelle der Menschheit“ neu entdeckte, so sehr handelt es sich hierbei einerseits um eine rein „imaginäre Reise“, andererseits eine zeitlich bewusst verschobene Phantasiekonstruktion, wird doch „dem späten Westen“ seiner Gegenwart „ein früher Osten“¹⁰ idealisierter Vergangenheit gegenübergestellt. Über den *Islam als Teil unserer Binnengesellschaft* konnte und musste Goethe mit all den anderen dieser Schriftsteller nicht schreiben. Insofern taugt der Blick auf ihre Werke auch nur bedingt als mögliches Vorbild zur heutigen Orientierung, sei das in literarischer, kulturtheoretischer oder interreligiöser Perspektive.

Nur unter Wahrung dieser Einschränkungen stimmt der Bilanzblick, den die österreichische Schriftstellerin *Barbara Frischmuth* erhebt: Im „Hinblick auf eine literarische Wahrnehmung des ‚Orientalischen‘“ seien wir „weit hinter die Standards des neunzehnten Jahrhunderts zu-

⁹ CHRISTOPH GELLNER, *Zeitgenössische Literatur - Echolot für Religion? Erkundungen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. In: MICHAEL DURST/HANS J. MÜNK (Hg.), *Religion und Gesellschaft. Theologische Berichte* 30, Freiburg/CH 2007, 194-240, hier 222. Vgl. auch: DERS., *Weltreligionen im Spiegel zeitgenössischer Literatur*. Barbara Frischmuth, Adolf Muschg und die interkulturelle Herausforderung der Theologie, Karlsruhe 2005; DERS., *Wahrheiten außerhalb des Blickfeldes. Judentum und Islam in der Gegenwartsliteratur*. In: *Herder Korrespondenz* 63 (2009), 38-42.

¹⁰ Alle Zitate: GÜNTER NIGGL, „In allen Elementen Gottes Gegenwart“. *Religion in Goethes Dichtung*, Darmstadt 2010, 105f.

rückgefallen“¹¹. Das mag stimmen, aber es geht eben um eine ganz neue Fragestellung: um die literarische Wahrnehmung des ‚Orientalischen‘, des Islam als Teil unserer Gegenwartsgesellschaft. Eine neue Situation, die eine neue Analyse erfordert, nicht den verklärenden Blick zurück! Frischmuths eigenes literarisches Werk bildet dabei – wie zu zeigen sein wird – die rühmliche Ausnahme. In ihren Romanen findet sich gewiss die breiteste, kenntnisreichste und herausforderndste Spiegelung des gegenwärtigen Islam aus westlicher Perspektive.

Sicherlich, es gab und gibt eine Reihe von in Deutschland lebenden und auf Deutsch schreibenden Autoren und Autorinnen orientalischer Herkunft, die ihr kulturelles Erbe in die Polyphonie der kulturellen Stimmen einbringen, angefangen von *Rafik Schami* (*1946), *Emine Sevgi Özdamar* (*1946) und *SAID* (*1947) bis hin zu *Zafer Senocak* (*1961), *Feridun Zaimoglu* (*1964) oder *Navid Kermani* (*1967). Nur selten wird Religion im Werk dieser völlig unterschiedlichen Schriftsteller dabei jedoch zu einem beherrschenden Thema.¹² Sie wollen offensichtlich primär schlicht als Schriftsteller wahrgenommen werden, die ihre Herkunftskultur und das Leben in pluralen Welten literarisch fruchtbar machen. Die Wahrnehmung über ihre Herkunftsreligion tritt dagegen meistens in den Hintergrund. Oder genauer: Angesichts der öffentlichen Wahrnehmung und zugespitzten Rollenzuschreibung wollen viele eine Reduktion auf die Religion Islam explizit vermeiden. Konsequenz: Bestenfalls erste Spuren einer literarischen Thematisierung des Islam lassen sich nachweisen.

Und der Gegenzug bleibt – abgesehen vom Werk von Barbara Frischmuth – fast vollständig aus: die Integration des Islam in die literarische Welt aus originär westeuropäischer Perspektive. *Stan Nadolnys* Roman „Selim oder Die Gabe der Rede“ (1990) wagt zwar als seltene Ausnahme den interkulturellen Brückenschlag in den türkischen Kulturraum, blendet die interreligiöse Perspektive aber weitgehend aus, ähnlich wie in *Asta Scheibs* Roman um das Schicksal einer jungen Kurdin in Deutschland „Das zweite Land“ (1994). *Ilija Trojanows* „Zu den heiligen Quellen des Islam“ (2004) hingegen konzentriert sich zwar auf den Aspekt Religion, wählt dazu aber mit der Gattung des Reiseberichts eine nur schwach ästhetisch ausgestaltete Form. Noch zu wenig rezipiert wurde hingegen *Thorsten Beckers* fabulierfreudiger Roman „Sieger nach Punkten“ (2004) um einen deutsch-türkischen Boxer. Mit der Konzentration auf die Spiegelungen des Islam in der Gegenwartsliteratur betrachten wir also eine Landschaft, deren Konturen erst in Ansätzen erahnbar sind. Aber welches Interesse kann die Theologie, kann speziell die Religionspädagogik an einem solchen Bereich haben? Und was kann sie originär in das Forschungsfeld einspeisen?

¹¹ BARBARA FRISCHMUTH, *Das Heimliche und das Unheimliche. Drei Reden*, Berlin 1999, 39.

¹² Zur Bedeutung von Religion in der deutschen Gegenwartsliteratur allgemein vgl.: GEORG LANGENHORST, „Ich gönne mir das Wort Gott“. Gott und Religion in der Literatur des 21. Jahrhunderts, Freiburg u.a. 2009.

3. 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 und Fakten sind, so wenig vermitteln sie letztlich von dem, was eine andere Religion oder Weltanschauung im eigentlichen Kern ausmacht. So wichtig objektives Wissen über Geschichte, Glaubensaussagen und Selbstverständnis etwa des Islam ist, umso bedeutsamer sind das Vertrautwerden mit den zentralen Erfahrungen praktizierten Alltagsglaubens und eine - zumindest ansatzweise versuchte – Einfühlung in die konkrete Lebenswelt von Muslimen heute. 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.¹³

Doch zuvor einige hermeneutische Vorbemerkungen.¹⁴ 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“¹⁵ 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“¹⁶ einfordert. Daraus

¹³ Im Abschluss an: GEORG LANGENHORST, Die Weltreligionen im Spiegel der Literatur? Didaktische Perspektiven interreligiösen Lernens. In: Religionsunterricht an höheren Schulen (43) 2000, 384-387.

¹⁴ Ausführlich vgl.: GEORG LANGENHORST, Literarische Texte im Religionsunterricht. Ein Handbuch für Theorie und Praxis, Freiburg u.a. 2011.

¹⁵ So schon MAGDA MOTTÉ, Religiöse Erfahrung in modernen Gedichten. Texte, Interpretationen, Unterrichtsskizzen, Freiburg u.a. 1972, 40.

¹⁶ DOROTHEE SÖLLE, Realisation. Studien zum Verhältnis von Theologie und Dichtung nach der Aufklärung, Darmstadt/Neuwied 1973, 77.

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“¹⁷ kann.

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.¹⁸ 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

¹⁷ Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (München 2003), 39.

¹⁸ Vgl. GEORG HILGER, Korrelationen entdecken und deuten. In: DERS./STEPHAN LEIMGRUBER/HANS-GEORG ZIEBERTZ, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 344-354

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.

4. Lernchancen und Gewinndimensionen

Welchen Ertrag hat die reiche religionspädagogische und -didaktische Auseinandersetzung mit literarischen Texten erbracht? Welche Chancen, welche Grenzen, welche Aufgabenfelder ergeben sich für die Integration literarischer Texte in religiöse Lernprozesse? Die im Folgenden benannten Gewinnchancen stecken das Spektrum dialogisch ab – also einerseits im Blick auf den Gewinn, der für religiöse Lernprozesse möglich wird, andererseits im Blick auf den Gewinn, den rein literaturwissenschaftliche Deuteprozesse durch die Integration der theologisch-religionspädagogischen Perspektiven erzielen können.

1. Textspiegelung

Von Textspiegelung lohnt es sich dann zu sprechen, wenn in einem literarischen Text ein Bezug auf aus dem religiösen Bereich entlehnte ‚Prätexte‘ deutlich wird, wenn also in Zitat, Anspielung, Motiv, Stoff oder Handlungsgefüge auf vorhergehende Texte Bezug genommen wird. Das breit ausdifferenzierte Begriffsrepertoire der Intertextualitätstheorien stellt hier genaue, freilich je nach Ansatz unterschiedliche Kategorien bereit. Der Erkenntnisgewinn für aus literaturwissenschaftlicher Perspektive liegt hierbei darin, zunächst einmal überhaupt zu erkennen und zu analysieren, welche religiösen oder theologischen Traditionen aufgenommen wurden, gegebenenfalls der Frage nachzuspüren, warum und wie diese Bezüge eingebaut wurden. Die Gegenwartsliteratur ist immer noch reich an stofflichen und motivischen Bezügen auf die Bibel, auf die literarischen Grundschriften anderer Religionen, auf religiöse Praxis in Gebet, Gottesdienst, ethischem und kultischem Handeln, gegebenenfalls auch in Form von religions- und institutionskritischen Ausführungen. Zum Verständnis dieser literarischen Traditionen liefert die Theologie in Verbindung mit den Religionswissenschaften unverzichtbares Grund- und Detailwissen. Die Hauptrichtung dieser Betrachtung geht dabei meistens vom Gegenwartstext aus zurück in die Prätexte, die zum Verständnis des Ausgangstextes ausgewertet werden.

Für religiöse Lernprozesse wird umgekehrt ein methodisches und begriffliches Spektrum zur Verfügung gestellt, um die Text-zu-Text Bezüge strukturiert erfassen zu können. Hier kann der Ursprungstext der Ausgangspunkt sein, dessen Entfaltung und Weiterleben auf ihn zu-

rückbezogen werden (etwa im Fall der Untersuchung von Koranrezeption), aber auch die umgekehrte Perspektive ist möglich (etwa im Fall der Untersuchung der religiösen Dimensionen im literarischen Gesamtwerk eines Autors unserer Zeit). In jedem Fall werden in der Textspiegelung zwei Dimensionen einander gegenüber gestellt: Der literarische Text und die mit verschärftem Blick betrachteten Texttraditionen, die in ihm aufgegriffen wird.

2. Sprachsensibilisierung

SchriftstellerInnen reflektieren intensiv über die zeitgemäße Potentiale und Grenzen von Sprache. Für die Literaturwissenschaft liegt im Prozess des Nachspürens derartiger Sprachsensibilisierung die Chance, das produktive Erbe religiöser Sprache zu erkennen und für eigene Analysen zu nutzen. Nicht nur die stofflichen Anregungen aus dem Bereich des Religiösen prägen die Literatur, sondern auf verborgener Ebene gerade die sprachlichen Erbspuren. Die Sprache der Psalmen in Bitte und Gebet, die Sprache der Liturgie, der Predigt, der Gebote und Gesetze, des Gebetes - in Fortschreibung und Parodie, in Satire und Chiffre prägen sie stilbildend ganze Gattungen der Literatur. Allein in Auseinandersetzung mit den historischen und philologischen Forschungen der Theologie sind diese sprachlichen Prägespuren erkennbar und deutbar.

Umgekehrt gilt für die Religionspädagogik: Gelungene literarische Werke sind Produkte feinfühligster Nachzeichnung eines sinnvollen Sprachgebrauchs, der eher in Fragerichtungen formuliert werden kann: Wo sagt - gerade in der Annäherung an Gott - die verstummende Pause in Gedichten mehr als der ausführliche Bericht; wann bedarf es der symbolisch verschlüsselten Andeutung mehr als der einlinigen Definition; wie öffnen sich für Lesende Tiefendimensionen unterhalb der Textoberfläche? In der Beachtung solcher Fragen spüren SchriftstellerInnen wie feinfühligste Seismographen sehr genau, was Sprache kann und darf. Sicherlich sind literarischer Stil und Ausdruck - manchmal hermetisch, elitär, nur Spezialisten über differenzierte literaturwissenschaftliche Deuteprozesse zugänglich - von ReligionspädagogInnen in ihrem Sprechen von Gott nicht einfach zu übernehmen. Das Nachspüren der sprachlichen Besonderheiten zeitgenössischer Literatur kann jedoch zur unverzichtbaren Reflexion über den eigenen sorgsamsten Sprachgebrauch in Theologie und Religionspädagogik anregen.

3. Erfahrungserweiterung

Hinter dem Stichwort der Erfahrungserweiterung verbirgt sich ein doppelter Betrachtungszugang: SchriftstellerInnen stehen in individuellen Erfahrungszusammenhängen mit sich selbst, anderen Menschen, ihrer Zeit und ihrer Gesellschaft und lassen diese Erfahrungen in ihren Sprachwerken gerinnen. Zu beachten bleibt freilich, dass Lesende niemals einen direkten Zugriff auf Erfahrungen, Erlebnisse und Gedanken anderer haben können, handelt es sich doch

stets um gestaltete, gedeutete, geformte Erfahrung. Über den doppelten Filter der schriftstellerischen Gestaltung einerseits und meiner stets individuellen Deutung andererseits ist hier aber zumindest ein indirekter Zugang zu Erfahrungen anderer möglich.

Aus Sicht der Literaturwissenschaft kann man den Erfahrungen speziell im religiösen Bereich nachspüren: Welche religiösen Sozialisationsspuren lassen sich in Texten nachweisen? Welche religiöse Lektüre oder Praxis wirkt produktiv auf das schriftstellerische Schaffen ein? Welche im religiösen Feld beheimateten Rezeptionsprozesse prägen AutorIn und Werk? Mit dieser letzten Frage wird schon deutlich, dass literarische Texte nicht nur die Erfahrung der AutorInnen spiegeln, sie ermöglichen darüber hinaus für die Lesenden selbst neue Erfahrungen im Umgang mit diesen Texten, die vor allem durch rezeptionsästhetische Forschungen beleuchtet werden können.

Die beiden aufgerufenen Erfahrungsdimensionen können auch für die Religionspädagogik fruchtbar werden. In der Auseinandersetzung mit in Texten verschlüsselten religiösen Erfahrungen anderer werden eigene Erfahrungen aufgerufen, aktiviert, zur Überprüfung herausgefordert. Gegen jeglichen Versuch der wissenschaftlichen Objektivität gerade in Bezug auf religiöse Fragen können literarische Texte als „Anwalt der Subjektivität“ fungieren, leuchten sie doch die „Innenseite“ von Problemfeldern¹⁹ aus. Vor allem diese bewusste Subjektivität bündelt menschliche Erfahrungen und bietet so die Möglichkeiten des Anknüpfens und der Identifikation oder der Ablehnung und Bestimmung der eigenen Position. *Clauß Peter Sajak* spricht hier von der zentralen Funktion literarischer Texte als „Erfahrungsverdichtung, Erfahrungsdeutung und Erfahrungsweitergabe“²⁰. Auseinandersetzung mit dieser Erfahrungsdimension von Literatur ermöglicht so religiöses Identitätswachstum in der bewussten Reflexion über die eigene Gottesbeziehung.

4. Wirklichkeitserschließung

Während die Erfahrungserweiterung eher ‚zurück‘ schaut, auf die hinter den Texten liegende Erfahrung der SchriftstellerInnen, blickt die Perspektive der Wirklichkeitserschließung eher nach ‚vorn‘, auf die mit dem Text für die LeserInnen neu möglichen Auseinandersetzungen. Auch hier geht es nicht um unmittelbare Realität, sondern um den ästhetisch gestalteten Reflex auf Realitätserfahrung. Und zentral: Vor dieses stets nur gebrochenen, gefilterten und bewusst gestalteten Zugang zu der Wirklichkeit hinter den Texten stehen die Texte selbst als Wirklichkeit. Literatur wie Religion bemühen sich darum, in Sprache und mit Sprache Wirk-

¹⁹ URSULA BALTZ / HENNING LUTHER, Von der Angewiesenheit des Theologen auf literarische Kultur. In: Themen der Praktischen Theologie – Theologia Practica 18 (1983), H. 3/4, 49-54, hier: 50.

²⁰ CLAUß PETER SAJAK, Exil als Krisis. Selbstkundgabe, Erinnerung und Realisation als Beitrag deutscher Exilliteratur zu einer narrativen Religionsdidaktik, Ostfildern 1998, 160.

lichkeit zu beschreiben und herzustellen. Ihr wissenschaftlich reflektierter Anspruch ist dabei unterschiedlich. Während die Literaturwissenschaft sich normativ-wertender Zugänge zur Wirklichkeit verschließt, den Inhalt sprachlicher Äußerungen nicht an Wahrheitskriterien misst, ist dies gerade essentieller Anspruch der Theologien, egal welcher konfessionellen oder religiösen Färbung. Dieser Unterschied kennzeichnet ein an dieser Stelle grundverschiedenes Wissenschaftsverständnis, das zu vielen gegenseitigen Verdächtigungen führt. Tatsächlich ist dieser Unterschied aber erneut produktiv nutzbar zu machen. Die literaturwissenschaftlich konzipierten Deutungen können sich den Versuchen der Theologie, ihren Anspruch immer wieder neu zu begründen und zu prüfen, stellen und zumindest auf philologische Stichhaltigkeit befragen.

Für die Reflexion religiöser Lernprozesse liefert die Skepsis der Philologie umgekehrt ständigen Anlass zur kritischen Selbstüberprüfung. Literarische Texte - und ihre Deutungen - erschließen als konkurrierende Wirklichkeitsdeutungen eigene Realitätsebenen. Hier werden oft genug Bereiche des menschlichen Daseins angesprochen, die etwa binnenkirchlich sonst kaum Gehör finden. Hier kommen andere Stimmen und Wirklichkeitsdeutungen zu Wort, die ungewohnt, provokativ, im positiven Sinne herausfordernd sein können, ja: in denen sich möglicherweise auch an Religion Interessierte eher wieder finden als in den traditionellen Sprachspielen von Dogmatik, Katechese und Liturgie. Literatur kann vor allem die Fähigkeit fördern, die Mehrdimensionalität von Wirklichkeit wahrzunehmen und so ein Mittel gegen den häufig zu beobachtenden Wirklichkeitsverlust theologischen Sprechens und Denkens werden.

5. Möglichkeitsandeutung

Literatur lebt schließlich nicht nur von erfahrener, erschriebener und erschlossener Wirklichkeit, sondern vor allem - wie es *Robert Musil* in seinem epochalen Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“ (1930) benannt hat - vom „Möglichkeitssinn“. „Möglichkeitssinn“, das sei die zentrale Fähigkeit, „alles, was ebensogut sein könnte, zu denken, und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist“. Das so benannte, fiktiv erahnte Mögliche könne man, so Musil weiter in erstaunlich theologisch geprägter Terminologie, sogar „die noch nicht erwachten Absichten Gottes“ nennen, denn es habe „etwas sehr Göttliches in sich, ein Feuer, einen Flug, einen Bauwillen und bewussten Utopismus, der die Wirklichkeit nicht scheut, wohl aber als Aufgabe und Erfindung behandelt“²¹. Gerade die Kraft solcher Visionen dessen, was sein *könnte*, zeichnet die besondere Faszination literarischer Texte aus. In einer damit

²¹ ROBERT MUSIL, *Der Mann ohne Eigenschaften*. Roman ¹1930-43, hrsg. von Adolf Frisé, Reinbek 2001, 16.

vergleichbaren ‚Grammatik der Sehnsucht‘ sind auch theologisch alle Aussagen über Gott letztlich beheimatet.

Es darf nicht zu einer Verwischung der Sprachebenen kommen. Sicherlich weisen religiöse und literarische Sprache große Gemeinsamkeiten auf: beide verdichten Wirklichkeit und weisen über sich selbst hinaus, ‚transzendieren‘ also Wirklichkeit. Dennoch gibt es vom Selbstanspruch her einen zentralen Unterschied, den der evangelische Religionspädagoge *Peter Biehl* deutlich benennt: Zunächst geht er so weit zu behaupten: „Dichterische wie religiöse Sprache haben offenbarenden Charakter, sie eröffnen nämlich von sich her das Angebot einer Welt, in die hinein ich meine eigensten Möglichkeiten entwerfen kann.“ Sein Offenbarungsbegriff entspricht hier also nicht dem gängigen theologischen Sprachgebrauch. Entscheidend dann jedoch die Differenzierung: „Religiöse Sprache modifiziert diesen offenbarenden Charakter dichterischer Sprache dadurch, dass sie den allgemeinen Charakteristika der Dichtung die Verbindung eines Ur-Bezugspunktes - ‚Gott‘ - hinzufügt und damit zu einer Sinnverwandlung dichterischer Sprache führt.“²²

Zunächst teilen literarische und religiöse Texte also einen allgemeinen Transzendenzanspruch im Sinne eines Sich-Selbst-Überschreitens ohne dass es eine jenseitige Macht geben müsse, welche diesen Prozess ermöglicht. Diese Dimension ist auch in literaturwissenschaftlichen Verfahren erschließbar. Im Selbstanspruch der Theologie ist der Transzendenzbezug religiöser Sprache freilich keineswegs ausschließlich ein menschliches Sich-Selbst-Überschreiten, sondern ein von Gott gewährter Prozess des Sich-Öffnens auf Gott hin.

Im Spektrum der fünf benannten Gewinndimensionen lassen sich die gegenseitigen Herausforderungen und Chancen in der Kooperation von Literaturwissenschaft und Theologie differenzierter fassen als in der Rede vom vermeintlichen ‚Dialog‘. Aber auch diese didaktischen Leitbegriffe sind nur provisorische Hilfsbegriffe, die zur Schärfung, Überprüfung und Verbesserung vorgeschlagen werden und sich in der Praxis als hilfreich bewähren müssen.

5. Interreligiöse Perspektiven

Es gibt, schreibt *Michael Hofmann* in seiner „Einführung“ in die „Interkulturelle Germanistik“ eine „besondere Affinität von Literatur zu Problemen und Möglichkeiten interkultureller Begegnung“²³. 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 Wis-

²² PETER BIEHL, Religiöse Sprache und Alltagserfahrung. Zur Aufgabe einer poetischen Didaktik. In: Themen der praktischen Theologie - Theologia Practica 18 (1983), 101-109, hier 104f.

²³ MICHAEL HOFMANN, Interkulturelle Literaturwissenschaft, 13.

sen 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.

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“²⁴, so Oz. Dichtung jedoch verweigert sich solcher ethischer Eindeutigkeit. Oz weiter: „Wenn ich hingegen nicht nur ein einziges Argument in mir spüre,

²⁴ AMOS OZ, Friedenspreis des deutschen Buchhandels. Ansprachen aus Anlass der Verleihung, Frankfurt 1992, 62.

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“²⁵. 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?“²⁶, 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“²⁷.

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“²⁸, 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“²⁹, so in der schon benannten Einführung in die interkulturelle Germanistik.

3. Alterität

Mit dem Stichwort der Alterität wird eine weitere Lerndimension benannt. Bei aller Einführung, 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.³⁰ Ein Grundzug aus der zeitgenössischen Didaktik interreligiösen Lernens, dass es nämlich auch darum geht „die bleibende Fremdheit“ zu „respektie-

²⁵ Ebd, 62f.

²⁶ Ebd., 25.

²⁷ Ebd., 25f.

²⁸ KLAUS VON STOSCH/CHRISTINE NIGGEMANN, „Eines Tages 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 Religions-theologie*, Zürich 2009, 147-174, hier: 148.

²⁹ MICHAEL HOFMANN, *Interkulturelle Literaturwissenschaft*, 5.

³⁰ Für die berechnete Anmahnung dieses Aspektes danke ich CLEMENS PORNSCHLEGEL.

ren“³¹, 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 kenne 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. Konkret heißt das unter anderem: Man muss nicht selbst gläubiger Muslim sein um angemessen über den Islam schreiben zu können. Gerade der fremde Blick kann authentisch werden. Nicht um direkte Authentizität kann es hier also gehen, sondern um gespiegelte, gebrochene, indirekt vermittelte Authentizität.

5. Personalität

Das vierte 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 erfolgenden - 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 Religi-

³¹ STEPHAN LEIMGRUBER, *Interreligiöses Lernen*, München 2007, 109.

on kritisch reflektiert³² 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 drei sehr unterschiedliche, jeweils sehr erfolgreiche, auf ihre jeweilige Art repräsentative Beispiele für den literarischen Umgang mit dem Islam näher beleuchten – eines aus der Jugendliteratur³³, eines aus dem Bereich Popliteratur und Fantasy-Fiction, eines aus der Gegenwartsliteratur.

6. Catherine Clément: Theos Reise

Als der Norweger *Jostein Gaarder* (*1952) 1991 den Roman „Sofies Welt“ veröffentlichte, eine narrativ-spannend erzählte Einführung in die Grundwerke der westlichen Philosophie, konnte er zwei Entwicklungen nicht ahnen: zum Einen, dass ihm ein absoluter Weltbestseller gelungen war, zum anderen, dass der Erfolg seines Buches eine ganze Welle von Nachfolgebüchern ähnlicher Machart inspirieren sollte. Was lag etwa näher, als der narrativen Reise in die Philosophie eine vergleichbare Reise in die Welt der Religionen folgen zu lassen? Am erfolgreichsten³⁴ griff diese Idee die Französin *Catherine Clément* (*1939) auf, die selbst beste biographische Voraussetzungen für ein solches Unterfangen mitbrachte: Sie entstammt einer katholisch-jüdischen Familie, studierte Philosophie, arbeitete einige Jahre als wissenschaftliche Assistentin an der Sorbonne, dann als Kulturredakteurin einer Pariser Tageszei-

³² Vgl. MICHAEL HOFMANN, Interkulturelle Literaturwissenschaft 14: „Interkulturelle Prozesse werden somit in der Literatur nicht nur als Gegenstand dargestellt, sondern auch kritisch reflektiert“.

³³ Vgl. dazu: GEORG LANGENHORST (Hg.), Gestatten – Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Befund – Analyse – Praxis, München 2011.

³⁴ Vgl. aber auch aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur: MARIE DESPLECHIN, Ich, Gott und Onkel Frederic, Würzburg 1998; KATHARINA EBINGER (Hg.), Mensch sucht Sinn. Fünf Erlebnisse mit den Weltreligionen, Stuttgart/Wien 2004; VICTORIA KRABBE, Sara will es wissen. Eine Geschichte über die 5 Weltreligionen, München 2008; CHRISTIANE THIEL, Mein Gott und ich. Ein Roman über die Weltreligionen, Würzburg 2009.

tung. Mit dreißig Jahren ging sie für vier Jahre nach Indien, lebte danach im Senegal, bevor sie wieder nach Paris zurückkehrte. Unterschiedliche Kulturen und Religionen waren ihr also direkt vertraut.

„Theos Reise“, der 700 Seiten starke „Roman über die Religionen der Welt“ erschien 1997 im französischen Original, schon 1998 folgte die deutsche Übersetzung. Die Rahmenhandlung des insgesamt mit religionswissenschaftlichem Bildungswissen schwer befrachteten Romans stellt uns als Identifikationsfigur Theo vor. Theo ist 14 Jahre alt, Sohn einer griechisch-französischen Familie, wie selbstverständlich befreundet mit einer Schwarzafrikanerin, nicht-religiös erzogen, verwurzelt in einem kritischen, wissenschaftlich orientierten Weltbild - und in dieser Mischung ein Vertreter heutiger jugendlicher LeserInnen. Theo erkrankt an einer rätselhaften und lebensbedrohlichen Krankheit, für welche die europäische Schulmedizin kein Heilmittel kennt. In dieser Situation nimmt sich seine Tante Marthe seiner an, eine Millionärin und erfahrene Weltreisende. Sie hofft, dass er auf einer Weltreise zu den zentralen Entstehungs- und Wirkungsstätten der großen Religionen Heilung finden kann. Die Reise führt die beiden in alle Kontinente (bis auf Australien) und zu allen zentralen Stätten der Weltreligionen, die Theo neugierig und kritisch zugleich kennen lernt. Am Ende hat Theo ein belastendes Familiengeheimnis aufgedeckt: die vor ihm geheim gehaltene Zwillingschwester starb bei seiner Geburt. Er selbst aber ist von seiner Krankheit tatsächlich genesen.

Zahlreiche konzeptionelle Entscheidungen lassen den Roman - trotz mancher Längen in eher belehrenden als erzählenden Passagen - gelingen und ihn zu einer chancenreichen Grundlage für religiöse Lernprozesse werden.³⁵ Sämtliche Entscheidungen gehen auf didaktischen Überlegungen zurück:

- Verzicht auf den Versuch einer objektiven Schilderung der Religionen, statt dessen subjektiv vermittelte *Eindrücke durch Begegnungen* mit Vertretern dieser Religionen - wobei es sich transparent eingestanden durchweg um dialogoffene Repräsentanten handelt: „Ich lern immer nur die Besten kennen, nie die Schlimmsten“, erkennt Theo, worauf seine Tante zu bedenken gibt: „Die Schlimmsten würden auch nicht mit dir reden. Sie würden keinesfalls hinnehmen, dass jemand alle Religionen zugleich verstehen will.“³⁶ Bei der Darstellung der Einzelreligionen ist diese literarische Vorentscheidung didaktisch zu berücksichtigen. Hilft die Ausblendung der intoleranten Aspekte?

³⁵ Vgl. UNDINE GELLNER, Theos Reise: Die Religionen der Welt für junge Leute. Ein Roman-Sachbuch im Religionsunterricht der Sekundarstufe II. In: Religionsunterricht an höheren Schulen (43) 2000, 388-391.

³⁶ CATHERINE CLÉMENT, Theos Reise. Roman über die Religionen der Welt, München/Wien 1998, 460.

- *Polyperspektivität*: Sämtliche Religionen werden aus mehr als einer Perspektive dargestellt. Unterschiedliche Gläubige betonen unterschiedliche Aspekte, und sowohl Theo als auch seine Tante kommentieren und fragen auf je eigene Weise. Diese Breite der Darstellung lässt Raum für differenzierte Zugänge.
- *Kulturelle und gesellschaftliche Verankerung*: Die Religionen werden nicht als zeit- und raumlose Phänomene dargestellt, sondern angebunden sowohl an die jeweilige gesellschaftspolitische Gegenwart der Kernländer, als auch an geographische und historische Gegebenheiten zur Gründungszeit sowie im Laufe der Geschichte. Interkulturalität und Interreligiosität durchdringen einander.
- *Zurückhaltung in Wertung* und Hierarchisierung der Religionen untereinander zugunsten einer grundsätzlichen *Achtung der Glaubensüberzeugungen*. Die jeder Religion inhärente Wahrheitsfrage wird als unbeantwortbar zurück gewiesen. Diese Vorgaben sind zwar gut gemeint, lassen SchülerInnen aber nur die Alternative des bravfolgenden Abnickens dieser Position oder die der eigenen Abweichung. Kann man Toleranz ‚verordnen‘?
- Durchgängig *positive Bewertung* der Grunddimension *Religion*. Religionen spielen nicht nur für ihre jeweiligen VertreterInnen eine wichtige lebensgestaltende Rolle, die Begegnung mit diesen Religionen führt zudem zu einer letztlich Gesundung des Protagonisten Theo.

Bei all den gelungenen Aspekten darf nicht verschwiegen werden, dass die pädagogische Absicht dieses „Roman-Sachbuchs“ (*Undine Gellner*) nicht nur die erzählerische Phantasie in enge Grenzen gießt, sondern auch den Grundeindruck trübt. Wenn das Miteinander der Religionen so harmonisch ist, wo liegt dann das Problem? Wenn alle Religionen im Kern so gut sind, warum dann die endlose Geschichte der Religionskriege? Wenn man die Religionen so objektiv und gleichberechtigt wie Theo erleben kann, warum dann die Notwendigkeit zur Entscheidung zu einer eigenen lebenstragenden Religion?

Am Ende seiner Reise wird Theo von seiner Oma Theano am Flughafen von Athen abgeholt. Er fasst für sie die Ergebnisse seiner Reise zusammen. Das System der Religionen lasse sich in dem Bild eines Baumes³⁷ zusammenfassen, an dem es eben verschiedene Äste gibt – alle unterschiedlich, aber alle gleichberechtigt, alle nur mit einer relativen Bedeutung. Neben einem näheren Blick auf die erzählten Annäherungen an den Islam³⁸ reizt vor allem dieses Bild zur Auseinandersetzung: Es lässt sich mit den religionstheologischen Positionen von Exklusivismus, Inklusivismus, theozentrischem Pluralismus und Relativismus zu verknüpfen. In wel-

³⁷ Vgl. ebd., 676-681.

³⁸ Ebd., 458-482.

chem dieser Gärten wächst „Theos Baum“? Was sind die Stärken und Schwächen seines Systems, was die Stärken und Schwächen der anderen? Ist das ‚von Theo‘ entwickelte System des Baumes der Religionen also eine Position, die ein gläubiger Mensch akzeptieren kann? Der Romanauszug eröffnet einen idealen Ausgangspunkt zur Klärung und Schärfung der religionstheologischen Optionen sowie zur eigenen Positionierung.

7. 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“³⁹. 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.

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-Utang-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

³⁹ YANN MARTEL, Schiffbruch mit Tiger. Roman ¹2001, Frankfurt 2003, 11.

Orang-Utan, und der Koch die Hyäne - und er selbst ist der Tiger“⁴⁰, 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“⁴¹, 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.“⁴² 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“⁴³. 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.“⁴⁴ Ihm ist klar: „Die Grundzüge meines Glaubens verdanke ich dem Hinduismus“⁴⁵. Als durchaus „zufriedener Hindu“⁴⁶ 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 verquere Psychologie“⁴⁷ -,

⁴⁰ Ebd., 373.

⁴¹ Ebd., 379.

⁴² Ebd.

⁴³ Ebd., 69.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Ebd., 71.

⁴⁶ Ebd., 72.

⁴⁷ Ebd., 75.

trotzdem fasziniert ihn diese so ganz andere Religion, die er irgendwie in seine bisherige Weltsicht integriert: „Pater, ich will ein Christ sein“⁴⁸, 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“⁴⁹. Auch über diese „wunderbare Religion, voller Brüderlichkeit und Treue“⁵⁰ informiert er sich eingehend, lernt ihre Art des Betens, übt sich im „*dhikr*, dem Rezitieren der neunundneunzig offenbarten Namen Gottes“⁵¹ und fühlt sich so am Ende als „gläubiger Hindu, Christ und Moslem“⁵² 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“⁵³ 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.“⁵⁴ Doch auch die anderen beiden Religionsvertreter reklamieren Pi für sich und ihre Konfession. Fazit der drei in seltenen Einmütigkeit: Er „muss sich entscheiden“⁵⁵. Pis Auskunft „Ich will doch nur Gott lieben“⁵⁶ 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.⁵⁷ Die literarische Szene kann zu einer Reflexion über Stärken und Schwä-

⁴⁸ Ebd., 80.

⁴⁹ Ebd., 83.

⁵⁰ Ebd., 84.

⁵¹ Ebd., 85.

⁵² Ebd., 88.

⁵³ Ebd., 89.

⁵⁴ Ebd., 90.

⁵⁵ Ebd., 93.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Vgl. HANS-GEORG ZIEBERTZ u.a., *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Gütersloh/Freiburg 2003.

chen eines solchen Modells führen, gerade auch in Verbindung mit einem Vergleich zu den offiziell kirchlichen Modellen von Einzigartigkeit und Heilsexklusivität.

Es geht „Schiffbruch mit Tiger“ um dieselbe Frage wie schon bei dem Romanauszug aus „Theos Reise“. Umso interessanter ein Vergleich: Wo Cléments Buch eher als durchaus pädagogisch intendiertes „Roman-Sachbuch“ konzipiert ist, führt „Schiffbruch mit Tiger“ ganz in den Bereich der primär unterhaltsamen Fantasy-Fiktion. Beide präsentieren 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. Doch mehr noch an Gemeinsamkeiten: Beide Helden erhalten ihr Wissen nicht durch abstrakte Informationen, sondern durch Begegnung mit konkreten Menschen, mit ihren Riten, Handlungsweisen und Symbolen. Sie sprechen mit Gläubigen, fragen, reflektieren, äußern Zweifel, erkennen Stärken und Schwächen. Einfühlung, Persönlichkeit, Subjektivität, Polyperspektivität - all diese Aspekte werden hier literarisch umgesetzt.

An die Seite dieser Gemeinsamkeiten treten jedoch signifikante und didaktisch chancenreiche Unterschiede: Wo Theo als skeptisch-nüchterner und positionsloser Westeuropäer charakterisiert wird, ist Pi von vornherein ein Gläubiger, konkret: ein Hindu. Theos Annäherung ist demnach eher eine neutrale von außen, Pis Zugang der von einer fest stehenden Position aus, die Aspekte anderer Religionen mit aufnimmt. Damit repräsentieren sie zwei unterschiedliche Grundmodelle im Zugang zu religiöser Pluralität. Aber nicht nur der Zugang ist unterschiedlich, auch das Ergebnis: Theo legt sich nicht fest, tritt keiner Religion bei, bleibt auf der Suche. Pi ist ein Gläubiger, der problemlos die Elemente anderer Religionen in seinen ständig wachsenden Glauben integriert. Welches Modell ist überzeugender?

„Theos Reise“ und „Schiffbruch mit Tiger“ eignen sich durch diese einerseits ähnlichen, andererseits völlig unterschiedlichen interreligiösen Setzungen vorzüglich, um in die zentralen Dimensionen interreligiöses Lernen einzuführen. Die Fragen, wie die Religionen sich zueinander verhalten, was Wahrheit, was Entscheidung, was Geschmack, was Beliebigkeit ist, lassen von den beiden Textauszügen eine Brücke schlagen zu den offiziellen Aussagen zum kirchlichen Selbstanspruch. Aus beiden Romanen lassen sich auch Ausführungen zu den einzelnen Religionen herausziehen.

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 Wahr-

heitsfrage auf die ästhetische Dimension verschieben? Auffällig ist ja schon, dass neue Zugänge zum Nachweis einer spezifischen Offenbarungsqualität des Islam vor allem dieser ästhetische Dimension betonen: man denke nur an *Navid Kermanis* Basisstudie „Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran“. *Klaus von Stosch* nimmt als christlicher Theologe diese Gedanken auf, wenn er das Besondere am Islam vor allem als Weg eines neuen ästhetischen Zugangs zu Gott beschreibt, der zufolge der Koran also nicht so sehr einzelne inhaltlich neue Aussagen enthält, sondern „im Zusammenspiel von Form und Inhalt“ die „Gegebenheitsweise der Offenbarung“ „primär ästhetisch vermittelt“ und den „Modus der Offenbarung“ in „erster Linie im Hören“⁵⁸ erschließt. Wie also lässt sich das Beziehungsgefüge benennen von Ästhetik und Wahrheit?

8. Barbara Frischmuth: Die Schrift des Freundes

Die Österreicherin *Barbara Frischmuth* (*1941) steht weitgehend allein da in ihrem Versuch, in mehreren Romanen, Erzählungen, Essays und Reden den „Blick auf einen ‚anderen‘ Islam jenseits der einseitig-oberflächlichen Tagesinformationen“ zu werfen und zu werben für „Interesse am mystischen Volksislam“, vor allem an „der religiösen Poesie und Kalligraphie des Sufismus“⁵⁹. Als studierte Orientalistin und Islamkundlerin, die sich lange Zeit in der Türkei aufhielt, erzählt auch sie - wie die großen Autoren des 18. und 19. Jahrhunderts - aus der Perspektive der Faszination. Der Zugang erfolgt jedoch unter der genau bestimmbaren Vorgabe einer von Einfühlung und Sympathie bestimmten literarische *Fremdbesinnung* auf den Islam.

Mit ihrer ersten Buchveröffentlichung, dem Roman „Die Klosterschule“ (1968), hatte Frischmuth eine scharfe Abrechnung mit den autoritär-repressiven Erziehungsmethoden in katholischen Internaten vorgelegt - ein Buch, das man zu den Abrechnungsromanen mit der christlichen ‚Gottesvergiftung‘ zählen kann. Dieser Zugang ist jedoch für das Verständnis zentral: Die Abwendung von dem als repressiv erlebten Katholizismus und die Faszination durch den neu entdeckten Islam gehen Hand in Hand. Voraussetzung für die Fremdbesinnung ist eine Abkehr von der eigenen christlichen Tradition, der nach all den frühen Negativprägungen auch kein Raum zu neuer differenzierte Wahrnehmung aus distanzierter Erwachsenperspektive eingeräumt wird.

Von dieser Faszination, von den eigenen Erfahrungen in der Türkei handelt Frischmuths früher Roman „Das Verschwinden des Schattens in der Sonne“ (1973), der Erzählung um eine mitteleuropäische Orientalistikstudentin, die längere Zeit in der Türkei verbringt und dort auf

⁵⁸ KLAUS VON STOSCH,: Wahrheit und Methode. Auf der rechten Suche nach gemeinsamen Kriterien des rechten Verstehens heiliger Schriften. In: HANSJÖRG SCHMID/ANDREAS RENZ/BÜLENT UCAR (Hg.), „Nahe ist dir das Wort...“ Schriftauslegung in Christentum und Islam, Regensburg 2010, 256f.

⁵⁹ CHRISTOPH GELLNER, *Zeitgenössische Literatur*, 225f.

die nur wenig bekannte muslimische Tradition der Aleviten stößt - jene Tradition, die auch Frischmuth selbst am meisten fasziniert und die von ihr mehrfach literarisch ausgestaltet wird. Ihr Werk trifft sich an diesem Punkt auf faszinierende Weise mit dem des türkischen Schriftstellers *Nedim Gürsel*.

Der Alevismus speist sich aus mehreren Wurzeln. Neben dem - nach Auffassung der Aleviten in Teilen jedoch verfälscht überlieferten - Koran als Hauptquelle beruft man sich auf Altes wie Neues Testament oder auf mystische Traditionen. So anerkennen die Aleviten verschiedene Weg des Menschen zu Gott. Die wegen ihrer Griffigkeit vor allem im Religionsunterricht immer wieder als zentral vorgestellten „fünf Säulen des Islam“ gelten für Aleviten genau so wenig wie die Scharia. Stattdessen richtet man sich an den muslimischen Grundverpflichtungen aus - der Hingabe an Gott, der Liebe zum Propheten Mohammed (und seinem „Liebling“⁶⁰, seinem Neffen und Schwiegersohn Ali) sowie der Liebe zu den Mitmenschen. Für Verdächtigungen und Verfolgungen von Seiten der anderen sich auf Mohammed berufenden religiösen Traditionen sorgt aber vor allem der Brauch, dass man sich nicht in Moscheen zum Gebet trifft, sondern in häuslichen Versammlungen. Auch werden dort Männer und (grundsätzlich unverschleierte) Frauen nicht getrennt, da beide als gleichberechtigt gelten. Weingenuß, Tanz, Musik, mystische Versenkung - all solche Elemente führen in Lehre und Alltagspraxis tatsächlich zu ganz eigenen Formen. In den benannten Elementen verkörpern der Alevismus Toleranz und Friedfertigkeit sowie eine Verbindung von westlicher Kultur und muslimischer Tradition.

Frischmuths literarische Annäherung an den Islam erschöpft sich freilich keineswegs auf die Darstellung der Aleviten, hier liegt aber ihr Hauptinteresse und von hierher werden ihre Darstellungen und Wertungen geprägt. Jeder Umgang mit ihren Texten muss diese Perspektive berücksichtigen. In ihrem neuesten (Reise-)Roman „Vergiss Ägypten“ (2008) weitet sich der Blick von der türkischen auf die ägyptische Welt, eine Welt voller verschiedener religiöser Traditionen: die der Christen, Kopten, der altägyptischen Gottheiten und der Muslime. Die Erzählerin forscht all diesen Traditionen im heutigen Ägypten nach. Sie betrachtet diese Religionen und ihre Verankerung im alltäglichen Leben unserer Zeit vorwiegend aus der mit Sympathie gefüllten neugierigen Außenperspektive.

Nur einmal wird dieser Zugang signifikant durchbrochen. In einem (fiktiven) Brief, den eine zum Islam konvertierte Österreicherin der Erzählerin schreibt, wird die Welt des Islam - aus der Binnensicht einer Gläubigen - entfaltet. Hier findet sich ein eher ungewöhnliches Beispiel für literarisierte Theologie: Was die Faszination des Islam sei? Sein „abstrakter Gottesbegriff

⁶⁰ BARBARA FRISCHMUTH, *Die Schrift des Freundes*. Roman ¹1998, Berlin 2006, 302.

und seine Konkretheit, was die menschliche Gesellschaft angeht“⁶¹. Alle Erscheinungsformen der Mystik - auch die innerhalb des Islam - führen hingegen zu einer „Vermenschlichung Gottes“⁶², einem Grundübel gerade auch des Christentums. Nein, diesen „Gott zu erkennen und zu bezeugen ist der innerste Grund des muslimischen Glaubens“⁶³. In der Aufnahme dieses literarisierten Bekenntnisbriefs einer Muslimin positioniert sich Frischmuth selbst in Durchbrechung der sonst gewählten Beobachtungsperspektive.

Zentrale Bedeutung für die Frage nach der literarischen Darstellung der Fremdreigion Islam im Werk von Barbara Frischmuth kommt jedoch dem 1998 veröffentlichten Roman „Die Schrift des Freundes“ zu, einem Großstadtroman, in dem sich Elemente des Liebes- und Kriminalromans oder des Politthrillers mit multikulturellen Versatzstücken zu einem eigenen Genre mischen. In ihm steht nicht der Blick in die ferne Fremde im Mittelpunkt, sondern der Blick in die fremde Nähe. Die Autorin erschließt in diesem im Jahr 2005 verfilmten Roman literarisch das Leben der alevitischen Migranten in Wien, somit einer doppelt stigmatisierten Randgruppe: zum einen handelt es sich um türkische Migranten, die zum anderen innerhalb der muslimischen Gruppe noch einmal Außenseiter sind. Über die 23jährige Protagonistin Anna Margotti dringen wir lesend und eben mit ihr von außen kommend in deren Welt ein.

Sie habe sich „nie besonders für Religion interessiert“, gibt Anna Margotti zu, kenne sehr wohl jedoch jene „ziehende, zerrende Sehnsucht, der sie sich nie gewachsen fühlt“⁶⁴. All das ändert sich, als sie sich in Hikmet Ayverdi verliebt, einen in der Türkei geborenen, aber in Österreich aufgewachsenen Aleviten, der sich gerade in der für ihn fremden Kultur auf seine eigenen religiösen Wurzeln besinnt. „Ich weiß zu wenig über das Gewesene“, gibt er zu, fügt aber an: „Wenn man, wie ich, ständig auf seine Herkunft aufmerksam gemacht wird, sollte man eine Ahnung davon haben, was das bedeutet.“⁶⁵ Er erlernt die Kunst der islamischen Kalligraphie, einem wesentlichen muslimischen Element der spirituellen Besinnung auf die Schönheit Gottes. So eigentümlich, wie dieser Hikmet in ihrem Leben auftaucht, so geheimnisvoll verschwindet er auch wieder und niemand will ihn je gekannt haben. Anna macht sich auf die Suche nach ihm und dringt ein in die Szene der illegalen Immigranten, der Unterge-tauchten und Verfolgten.

Die spirituelle Einführung in die religiöse Welt der Aleviten - deren Geschichte und Selbstverständnis quer über den Roman verteilt miterzählt wird - verdankt Anna vor allem Hikmets älterem Bruder Abdal, der sich den Kopf und die Brauen so rasiert hat wie ein wandernder

⁶¹ BARBARA FRISCHMUTH, *Vergiss Ägypten. Ein Reiseroman*, Berlin 2008, 184.

⁶² Ebd.

⁶³ Ebd., 187.

⁶⁴ BARBARA FRISCHMUTH, *Schrift des Freundes*, 320.

⁶⁵ Ebd., 74.

Derwisch. Er gilt als „Narr Gottes“⁶⁶, als jemand, der so redet, „als sei Gott sein Freund und er müsste nur mit den Fingern schnippen, um sich bei ihm Gehör zu verschaffen.“⁶⁷ Abdal erklärt ihr die dem Roman den Titel gebende „Schrift des Freundes“⁶⁸ anhand einer mystischen Kalligraphie, in der ein Löwe mit dem Gesicht eines Menschen dargestellt wird. „Allahs Löwe“, ein symbolisches Spiel mit den arabischen Buchstaben des Namens Ali, lehrt die Aleviten, dass Ali sich in Not befindlichen Menschen in den unterschiedlichsten Gestalten als ihr Freund und Helfer zeigen kann. Und in Ali zeigt sich Gott selbst.

Eine interreligiös fruchtbare Lektüre von Texten Barbara Frischmuths setzt - anders als bei den Werken von Clément und Martel - Grundkenntnisse zum Islam voraus. Ziele des Einsatzes in interreligiösen Lernprozessen sind deshalb zunächst das Kennenlernen einer anderen Art des Islam und dann die Erschließung dieser Welt durch Anna, eine von dieser Welt faszinierten Zugangsfigur. Einerseits kann man so der öffentlichen Ausblendung dieser konfessionellen Binnendifferenzierung des Islam entgegenwirken, andererseits gewinnt man ein differenziertes Bild gerade über die islamischen Traditionen, die in den westeuropäischen Ländern leben.

9. 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“⁶⁹. Ein mögliches gemeinsames Ziel derartiger Vernetzungen hat der seit vielen Jahren in München lebende Exiliraner SAID benannt, ein Muslim, der „diese Religion nie praktiziert“⁷⁰ hat, ein literarischer Brückenbauer zwischen Okzident und Orient, ein psalmenschreibender⁷¹ 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“⁷².

⁶⁶ Ebd., 295.

⁶⁷ Ebd., 102.

⁶⁸ Ebd., 309.

⁶⁹ CLAUDIA GÄRTNER, Interreligiöses Begegnungslernen – interdisziplinäre Anfragen und ästhetische Spurensuche, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 53 (2010), 149-159, hier: 156.

⁷⁰ SAID, Ich und der Islam, München 2005, 8.

⁷¹ Vgl. SAID, Psalmen, München 2007.

⁷² SAID, Das Niemandsland ist unseres. West-östliche Betrachtungen, München 2010, 74f.