

82

Dezember  
2024

# HANDBUCH DER RELIGIONEN

## Handbook of Religions

### Peer Reviewed Journal

Michael Klöcker, Udo Tworuschka, Martin Rötting (Hrsg.)

- Anthropologische, ethische und theologische Problemzonen der Künstlichen Intelligenz als Lerngegenstand im Religionsunterricht (Mariusz Chrostowski)
- Andersorte: Häuser der Religionen. Heterotope religiös-kultureller Bildung (Manfred Riegger)
- Spiritualität als Schulfach? Bildungstheoretische und theologische Aspekte im Blick auf ein Schulfach im Umbruch (Patrik C. Höring)
- Im Auge des hermeneutischen Sturms. Mystische Theologie im Gespräch mit der Religionspädagogik (Bert Roebben & Sander Vloebergs)
- Muslimische Akademien in Deutschland (Annett Abdel-Rahman)
- Fabian Völker: Philosophie der Nondualität. Religionshistorische Einordnung und philosophische Kritik der Buddhismusinterpretation David R. Loy [Rezension] (Sybille C. Fritsch-Oppermann)
- Jesus aus buddhistischer Sicht (Mathias Schneider)



WESTARP  
SCIENCE  
FACHVERLAG

## **Handbuch der Religionen**

### **Informationen zur 82. Ergänzungslieferung**

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser,

ein erheblicher Teil der vorliegenden Beiträge ist dem Fachgebiet (katholische) Religionspädagogik zuzuordnen. Apl. Prof. Dr. Manfred Riegger (Akad. Oberrat, Didaktik des katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik, Universität Augsburg) analysiert „Andersorte: Häuser der Religionen“, die in modernen Gesellschaften, Religionen und Kulturen als „Heterotope konzipiert und erläutert“ werden. Sein Beitrag skizziert und konkretisiert das didaktische Profil einer entsprechenden religiös-kulturellen Bildung.

Der katholische Theologe Patrik C. Höring, Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik mit Katechetik an der Theologischen Fakultät der Universität Trier, thematisiert „Spiritualität als Schulfach? Bildungstheoretische und theologische Aspekte im Blick auf ein Schulfach im Umbruch“. Höring versucht, „Anhaltspunkte zu ermitteln, inwiefern Spiritualität Raum in Schule haben kann – zumal angesichts eines religiös und weltanschaulich pluralen Kontextes.“ Im Anschluss an eine Klärung des diffusen Begriffes Spiritualität lotet der Autor sein Thema aus bildungstheoretischer Perspektive aus, betrachtet Grundlagentexte zum Auftrag von Schule bzw. Religionsunterricht, fragt danach, „inwiefern aus theologischer Sicht Spiritualität überhaupt lehr- bzw. erlernbar ist“ und gibt Einblick in eine „Praxis spirituellen Lernens“.

Bert Roebben, Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn, legt zusammen mit dem Doktoranden Sander Vloeberghs (Faculty of Theology and Religious Studies, Katholieke Universiteit Leuven) den interdisziplinären Beitrag „Im Auge des hermeneutischen Sturms“ vor, der „mystische Theologie im Gespräch mit der Religionspädagogik“ zeigt. Beide Verfasser untersuchen, „wie die mittelalterliche mystische Theologie die Religionslehrenden bei ihrer Arbeit im Klassenzimmer helfen kann, die Spannung zwischen *religious literacy* und religiöser Erfahrung zu verstehen, bzw. auszuhalten.“ Die dabei entstehende „Spannung“ interpretieren sie „neu, indem wir uns auf eine erfahrungsorientierte statt auf eine kognitiv-konzeptionelle Theologie stützen.“

Dr. Dr. Mariusz Chrostowski, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Didaktik der Religionslehre, Katechetik und Religionspädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, analysiert „anthropologische,

ethische und theologische Problemzonen der Künstlichen Intelligenz als Lerngegenstand im Religionsunterricht“. Er skizziert „das Proprium des Religionsunterrichts im Kontext von KI und Digitalisierung [...], um dann [...] den Analysehorizont zu erweitern und fünf Herausforderungen der KI in Bezug auf menschliche Motivationen [...] zu identifizieren.“ Chrostowski stellt „drei Thesen zur inhaltlichen (Neu-)Profilierung des Religionsunterrichts vor“.

Ebenfalls im pädagogischen Ramen angesiedelt ist der Aufsatz der Juniorprofessorin Dr. Annett Abdel-Rahman (Institut für Islamische Theologie, Universität Osnabrück) über „Muslimische Akademien in Deutschland“. Die Autorin erläutert in ihrem Gesamtüberblick „Funktion, Selbstverständnis und Ziel muslimischer Akademien in Deutschland“.

Dr. Mathias Schneider, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Centrum für Religion und Moderne (Universität Münster) behandelt das bislang eher vernachlässigte Thema: „Jesus aus buddhistischer Sicht“. Der Autor stellt Interpretationen Jesu vor, „die von seiner Dämonisierung als Sohn Māras, der Einordnung als Bodhisattva auf dem Weg zur Buddhaschaft bis hin zur Anerkennung als eines Buddha reicht.“ „Die lange und teils traumatische Kolonial- und Missionsgeschichte Asiens“ hatte negative Jesusbilder zur Folge, „während Annäherungen im Zuge von Modernisierungsprozessen oder Dialogöffnungen oftmals wertschätzende Darstellungen Jesu begünstigt haben.“

Pfarrerin Dr. Sybille C. Fritsch-Oppermann, Lehrbeauftragte für Religionswissenschaft und Religionsphilosophie an mehreren Hochschulen, bespricht das neueste Buch von Fabian Völker „Philosophie der Nondualität. Religionshistorische Einordnung und philosophische Kritik der Buddhismusinterpretation David R. Loy“ (2020).

Die Herausgeber



**WESTARP  
SCIENCE  
FACHVERLAG**

**XIV - 5.1.2.7 Anthropologische, ethische und theologische  
Problemzonen der Künstlichen Intelligenz als  
Lerngegenstand im Religionsunterricht**  
*[Anthropological, ethical and theological  
problem areas of Artificial Intelligence as a  
subject of learning in Religious Education]*

MARIUSZ CHROSTOWSKI

**Zusammenfassung**

Da Religionsunterricht die Subjektorientierung der Schülerinnen und Schüler und ihre Befähigung zur kritischen Reflexion über sich selbst und die sie umgebende(n) Wirklichkeit(en) als relevante Bildungsziele setzt, stellt die Frage nach der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz (KI) einen zentralen bildungstheoretischen Aspekt dar. Vor dieser Hintergrundfolie zielt der folgende Beitrag darauf ab, die anthropologischen, ethischen und theologischen Problemzonen der künstlichen Intelligenz als Lerngegenstand im Rahmen religiöser Bildungsprozesse aufzuzeigen. Dies geschieht in drei Schritten: In einem ersten Schritt wird das Proprium des Religionsunterrichts im Kontext von KI und Digitalisierung skizziert, um dann in einem zweiten Schritt den Analysehorizont zu erweitern und fünf Herausforderungen der KI in Bezug auf menschliche Motivationen (1); diskriminierende Entscheidungsprozesse und die Reproduktion von Vorurteilen (2); Gottes-, Welt- und Menschenbild sowie den Wunsch nach Unsterblichkeit (4) und zwischenmenschliche Beziehungen und Friedenskonsolidierung (5) zu identifizieren. Im letzten Schritt erfolgt eine religionspädagogische Konkretisierung, indem drei Thesen zur inhaltlichen (Neu-)Profilierung des Religionsunterrichts vorgestellt werden. Der Beitrag klingt mit einem Ausblick aus.

**Schlagwörter**

Künstliche Intelligenz, Religionsunterricht, Lerngegenstand, Ethik, Anthropologie

---

*Submitted July 27, 2024, and accepted for publication September 13, 2024*

*Editor: Maike Maria Domsel*

**Summary**

Since religious education has as relevant educational goals the subject orientation of pupils and their ability to reflect critically on themselves and the reality(s) surrounding them, the question of how to deal with the contents of Artificial Intelligence (AI) represents a central aspect of educational theory. Against this background, the following article aims to highlight the anthropological, ethical and theological problem areas of artificial intelligence as an object of learning in the context of religious education processes. This will be done in three steps: The first step is to outline the attributes of religious education in the context of AI and digitalisation; the second step is to broaden the horizon of analysis and identify five challenges of AI concerning human motivations (1); discriminatory decision-making processes and the reproduction of prejudices (2); the view of God, the world and man, as well as the desire for immortality (4); and interpersonal relationships and peace-building (5). In the final step, a religious pedagogical concretisation takes place by presenting three theses on the (re)profiling of the content of religious education. The article concludes with an outlook.

**Keywords**

Artificial Intelligence, Religious Education, Learning Object, Ethics, Anthropology

**Einführung**

In jüngster Zeit hat sich die religionspädagogische Diskussion um Künstliche Intelligenz (KI) intensiviert.<sup>1</sup> Dies lässt sich vor allem auf zwei Aspekte zurückführen: Zum einen ist der Religionsunterricht aufgrund seiner subjektorientierten Grundausrichtung gefordert, die sich rasant entwickelnde KI als unterstützendes Tool in religiöse Lern- und Lehrprozesse zu implementieren, zum anderen müssen sie und die gesamte „Kultur der Digitalität“<sup>2</sup> auch in dessen Rahmen zum unverzichtbaren Lerngegenstand werden.<sup>3</sup> Beides erfordert, die ganze Ambivalenz des digitalen Zeitalters in den Blick zu nehmen, damit der Religionsunterricht junge Menschen tatsächlich auf einen verantwortlichen und zugleich kritischen sowie ethisch-reflexiven Umgang mit den neuen Technologien vorbereiten kann.<sup>4</sup>

Vor dieser Hintergrundfolie kommt der Identifizierung der anthropologischen, ethischen und theologischen Problemzonen der KI eine besondere Bedeutung zu, die in diesem Beitrag aufgegriffen werden soll. Um dieser Aufgabe gerecht

zu werden, wird hier eine religionspädagogische Fokussierung vorgenommen, in der annäherungsweise Antworten auf folgende Fragen gesucht werden: Was macht das Proprium des Religionsunterrichts angesichts der fortschreitenden KI und Digitalisierung aus? Welche anthropologischen, ethischen und theologischen Herausforderungen für das christliche Gottes-, Welt- und Menschenbild sind mit KI verbunden, und wie können sie im Religionsunterricht inhaltlich angesprochen werden? Lassen sich aus der problemorientierten Diskussion um KI Konsequenzen für eine inhaltliche (Neu-)Profilierung religiöser Bildung ziehen und, wenn ja, welche?

Von vornherein muss auch betont werden, dass der Autor keineswegs den Anspruch erhebt, eine umfassende Auseinandersetzung mit neuen Technologien oder gar praktische Handlungsanweisungen für den Einsatz von KI im Religionsunterricht zu konstruieren. Vielmehr geht es darum, den Problemrahmen erkenntnistheoretisch zu umreißen und die aus religionspädagogischer Perspektive wichtigsten Problemzonen der KI aufzuzeigen und in ihrer Ambivalenz als notwendigen religionsunterrichtlichen Lerngegenstand wahrzunehmen. Es wird auch keine Kategorisierung in separate anthropologische, ethische und theologische Aspekte vorgenommen, da diese in den behandelten Themen im Zusammenhang mit KI ineinander übergehen.

## **1 Ausgangspunkt: Zum Proprium des Religionsunterrichts im Kontext von KI und Digitalisierung**

Neben wachsender Konfessionslosigkeit und weltanschaulicher Pluralität<sup>5</sup> sind KI und Digitalisierung als Phänomene anzusehen, die die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts gegenwärtig irreversibel transformieren. Um inhaltliche Unschärfen in der nachfolgenden Analyse zu vermeiden, ist es daher notwendig, diese beiden für diesen Beitrag zentralen Begriffe an dieser Stelle kurz zu definieren:

- KI „beschreibt Informatik-Anwendungen, deren Ziel es ist, intelligentes Verhalten zu zeigen. Dazu sind in unterschiedlichen Anteilen bestimmte Kernfähigkeiten notwendig: Wahrnehmen, Verstehen, Handeln und Lernen.“<sup>6</sup> Es gibt zwei Arten von KI: starke und schwache. Die starke KI, die darauf abzielt, intelligente Maschinen zu entwickeln, die vom menschlichen Verstand nicht mehr zu unterscheiden sind, existiert heute aufgrund unzureichender Programmierung noch nicht. Weitverbreitet ist die schwache, anwendungsorientierte KI, die den Menschen bei der Erreichung seiner Ziele unterstützen soll (z. B. ChatGPT, Graph-Algorithmen).<sup>7</sup>

**XIV - 5.1.2.8 Andersorte: Häuser der Religionen.  
Heterotope religiös-kultureller Bildung  
[Houses of Religions. Heterotopia of Religious-  
Cultural Education]**

MANFRED RIEGGER

**Zusammenfassung**

Moderne Gesellschaften, Religionen und Kulturen kennzeichnen Transformationen und Vielfalt. Einen positiven Umgang damit können Häuser der Religionen leisten. Diese werden als Heterotope konzipiert und erläutert, indem das didaktische Profil einer entsprechenden religiös-kulturellen Bildung skizziert und umfassend konkretisiert wird.

**Schlagwörter**

Häuser der Religionen, Heterotop, Bildung, Lernen

**Summary**

Modern societies, religions and cultures are characterized by transformations and diversity. Houses of Religions can provide a positive way of dealing with this. These are conceived and explained as heterotopias by outlining and comprehensively concretizing the didactic profile of a corresponding religious-cultural education.

**Keywords**

Houses of Religions, Heterotopia, Education, Learning

---

*Submitted July 27, 2024, and accepted for publication September 13, 2024*  
*Editor: Maike Maria Domsel*

## Einleitung

Plurale Gesellschaften kennzeichnen religiöse und kulturelle Transformationen, die Vielfalt und Heterogenität mit sich bringen. Häuser der Religionen (HdR) können einen positiven Beitrag zum Umgang mit wachsender religiös-kultureller Heterogenität leisten, und zwar durch inter- bzw. transreligiöse und inter- bzw. transkulturelle Bildung sowie darauf bezogenes Lernen. Die HdR sind neue, ungewohnte Orte, Andersorte des Miteinanders der Religionen und Kulturen. Nach einer knappen Ist-Analyse (1) entwickle ich HdR konzeptionell als Heterotope (2) mit einem spezifischen Profil religiös-kultureller Bildung (3). Vor dem Hintergrund einer Differenzhermeneutik in Überschneidungssituationen (4) werden bildungsrelevante Gestalten und Gestaltungen veranschaulicht (5).

## 1 Häuser der Religionen und Lernen sowie Bildung

Häuser der Religionen oder vergleichbare Zentren gibt es bereits in Bern, Hannover, Stockholm, New York und Taipei. In Berlin wurde mit dem Bau des „House of One“ begonnen. Planungen bzw. erste Umsetzungen für Zentren zur Begegnung zwischen verschiedenen Religionen laufen in Wien, München, London, Jerusalem und Abu Dhabi. Im Mittelpunkt der Überlegungen steht anfangs meist die Raumproduktion, also die Gebäude und ihre Architektur als Orte möglicher Begegnungen. In einem zweiten Schritt geht es immer auch um Leben und Glauben in diesen Räumen. Hinter den Projekten steht zudem ein inter- bzw. transreligiöser Anspruch: In der religiös-kulturellen Diversität und Heterogenität einer Stadtgesellschaft will man zeigen, wie friedlich miteinander gelebt werden kann.<sup>1</sup> Das damit zusammenhängende theologische Potenzial<sup>2</sup> wird hier in religionspädagogischer Zuspitzung herausgearbeitet.

### 1.1 Religion(en)

Bereits die unterschiedlichen Benennungen der Projekte lassen eine Vielzahl von Ideen und Konzepten erahnen: „Interreligiöse Räume/Häuser“, „Räume/Häuser der Religionen“, „Räume/Häuser der Religionen und Kulturen“, „Räume/Häuser der Stille“ und das englische „*Multifaith-Spaces*“. Im Alltag wird unter Religion oft eine historisch-konkrete Religion, ein „System von Glaubenssätzen“ und „Modellen gelingender Lebensführung“ verstanden.<sup>3</sup> Es geht um objektive, gelehrte Religion, d. h. um Glaubensinhalte (engl. *beliefs*) und Wahrheiten, die durchaus kulturell geprägt sind. In unserer postsäkularen Gesellschaft verändert sich Religion; denn es gibt Religionen nur im Plural.<sup>4</sup> Hier



kann es inhaltlich zu einem Streit um Wahrheiten kommen, weshalb jenseits religiöser Inhalte das Zusammenleben – verstanden als „Lebensglauben“ (engl. *faith*) – eine wesentliche Bedeutung erhält. Religionspädagogisch relevant ist Religion als ein Modus der Weltbegegnung.<sup>5</sup> Auch wenn in den säkularen Wissenschaften Religionen meist unter den Begriff „Kultur“ subsumiert werden, ist daran festzuhalten, dass Religionen zwar kulturell geprägt sind, aber substantziell eine eigene Dignität aufweisen. Wollen säkulare Weltdeutungen eingeschlossen werden, bietet sich als Alternative zum Wort Religion – wenn auch nicht deckungsgleich – Weltanschauung an.<sup>6</sup> Vor diesem Hintergrund kann die Bezeichnung „Häuser der Religionen und Kulturen“ so verstanden werden, dass der Begriff „Kulturen“ auch säkulare Weltdeutungen umfasst. Kulturanthropologisch entspringt Religion wie Kultur, Sprache usw. einem symbolischen System. Religion ist dann ein „Sinndeutungssystem mit Transzendenzbezug“, eine „Sinnressource, die dem Menschen in Bezug auf ein Unbedingtes, auf Letztgültiges, Selbst- und Weltdeutung für sein Leben zur Verfügung“ steht.<sup>7</sup> Religionen sind „Wege zum Heil“<sup>8</sup>, diesseitiges wie ewiges Heil, wobei Letzteres nur geschenkt werden kann. Ein solches Verständnis von Religion lässt die Mitte des Lebens „frei“ bzw. „leer“.<sup>9</sup> Religion ist ein Systembegriff, demgegenüber die subjektive Aneignung von Religion als Religiosität bezeichnet wird. Damit lassen sich strukturell mindestens folgende Grundtypen von Religion unterscheiden: Für anthropologische Verständnisse ist alles Religion, was den Menschen „unbedingt angeht“ (Paul Tillich). Funktionale Verständnisse bestimmen Religion von ihrer Lösungskompetenz für bestimmte Probleme her (z. B. Kontingenzbewältigung). Phänomenologische Definitionen widmen sich den Ausdrucksgestalten von Religion (z. B. Gebet). Substantielle Bestimmungen definieren Religion vom Wesen her (z. B. Gottesbild).<sup>10</sup> Die beiden zuletzt genannten Grundtypen scheinen in den sich entwickelnden Konzepten der HdR im Vordergrund zu stehen.

### 1.2 Lernen und Bildung

Die pädagogischen Überlegungen der HdR im deutschsprachigen Raum fallen eher gering aus. Im Hannoverschen HdR werden fünf Fähigkeiten (Sprach-, Reflexions-, Empathie-, Dialog- und Pluralitäts- bzw. Demokratiefähigkeit) und fünf Schritte (religionskundliches Wissen erwerben, meine eigene Religion wahrnehmen, Vielfalt meiner Religion wahrnehmen, Anderssein wahrnehmen sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkennen) explizit benannt.<sup>11</sup> Ein Überblick über die Programme zeigt: Einen großen Umfang nehmen Veranstaltungen mit Lernprozessen ein, bei denen neue Informationen über die eigene und andere Religionen in bestehende Kategorien oder existierende zugrunde

## XIV - 5.1.2.9 Spiritualität als Schulfach? Bildungstheoretische und theologische Aspekte im Blick auf ein Schulfach im Umbruch

*[Spirituality as a school subject? Educational theory and theological aspects with regard to a school subject in transition]*

PATRIK C. HÖRING

### Zusammenfassung

Welche Rolle kann Spiritualität als Schulfach oder als Dimension schulischen Lernens einnehmen? Kann gar Spiritualität als der „kleinste gemeinsame Nenner“ die Zukunftsperspektive für schulisches religiöses Lernen angesichts fortgeschrittener Entkirchlichung und einer damit verbundenen Infragestellung des konfessionellen Religionsunterrichts darstellen? Dieser Beitrag versucht, Anhaltspunkte zu ermitteln, inwiefern Spiritualität Raum in Schule haben kann – zumal angesichts eines religiös und weltanschaulich pluralen Kontextes. Hierzu ist zunächst eine Begriffsbestimmung notwendig wegen der nahezu inflationären Verwendung des Begriffs Spiritualität – in wie außerhalb der christlichen Kirchen. Ergebnisse empirischer Studien zu Verständnis und Praxis von Spiritualität werden eingebettet in den jüngeren Diskurs zu Fragen von Kirchlichkeit und Religiosität bzw. der Säkularisierungsthese in der westlichen Welt. Sodann wird das Thema aus bildungstheoretischer Perspektive ausgelotet. Ein Blick in Grundlagentexte zum Auftrag von Schule bzw. Religionsunterricht hierzulande wie anderswo gibt darüber Aufschluss. Daraufhin wird danach gefragt, inwiefern aus theologischer Sicht Spiritualität überhaupt lehr- bzw. erlernbar ist. Abschließend werden daraus Hinweise auf eine Praxis spirituellen Lernens ermittelt.

### Schlagwörter

Spiritualität, Religionsunterricht, Pluralität, religiöses Lernen, Schule

---

*Submitted July 27, 2024, and accepted for publication September 13, 2024*

*Editor: Maike Maria Domsel*

**Summary**

Spirituality – what role might it play as a subject in or as a dimension of school? Might spirituality as the ‘lowest common denominator’ even represent the future perspective for religious education in school facing advanced de-churching and the questioning of denominational religious education? This article attempts to determine the extent to which spirituality can have a place in school – especially in a religiously and ideologically pluralistic context.

To this end, first a definition of the term is necessary regarding an almost inflationary use of the term spirituality – both within and outside the Christian churches. The results of empirical studies on the understanding and practice of spirituality are embedded in the more recent discourse on questions of churchliness and religiosity and the secularisation issue in the Western world. The topic is then explored from an educational theory perspective. A look at basic texts on the mission of schools and religious education in Germany and elsewhere provides information on this. The extent to which spirituality can be taught or learnt at all from a theological perspective is then examined. Finally, indications for a practice of spiritual learning are identified.

**Keywords**

spirituality, religious education, plurality, learning religion, school

**1 Spiritualität – Religiosität: Differenzierungen und Entwicklungen**

Bis Mitte des 20. Jh. war das Wort *Spiritualität* kaum bekannt. Die zweite Auflage des *Lexikons für Theologie und Kirche* (1957–68) verweist auf den Parallelbegriff *Frömmigkeit*.<sup>1</sup> Auch in der dritten Auflage des *Lexikons Religion in Geschichte und Gegenwart* (1956–1962) fehlt das Stichwort. Erst in den darauffolgenden Jahrzehnten wird das aus dem französischen Sprachraum kommende *spiritualité* zu *Spiritualität* eingedeutscht<sup>2</sup> und läuft inzwischen verwandten Begriffen den Rang ab – eine Entwicklung, die sich im angelsächsischen Raum schon früher vollzog.<sup>3</sup> Eine Suche via Google ergibt 14,6 Mio. Einträge, verwandte Begriffe wie *Frömmigkeit* und *Religiosität* bringen es auf 1,8 Mio. bzw. 1,47Mio.<sup>4</sup> Seit Jahren ist eine Flut an Publikationen und Angeboten, aber auch ein wachsendes Interesse in der (Religions-)Pädagogik<sup>5</sup> und in der Sozialen Arbeit<sup>6</sup> zu beobachten. Trotz fortschreitender Säkularisierung also ein relevantes Thema, das auch Menschen ohne Religionszugehörigkeit

oder sogar überzeugte Atheisten zu interessieren scheint.<sup>7</sup> Menschen heute scheinen „more spiritual than religious“.<sup>8</sup>

Dahinter liegt eine Differenzierung zwischen Spiritualität und Religiosität. Während Letztere mit *Religion* im Sinne von Institution, Dogmen, Regeln, Ritualen und verbindlicher (Glaubens-) Gemeinschaft assoziiert wird, erscheint Spiritualität als weicher und offener Begriff und damit als attraktiv, weil eher erlebnis- bzw. erfahrungsgesättigt, wie eine Studie in den USA und Deutschland belegt.<sup>9</sup> Vor allem junge Menschen differenzieren zwischen institutionalisierter Religion und individuellem Glauben.<sup>10</sup> „Sinn wird dabei v. a. im *persönlichen* Glauben gefunden, der [...] nicht zwingend über Religion bzw. Kirche vermittelt sein muss. [...] Glaubensangebote werden insbesondere dann als attraktiv betrachtet, wenn der Grad der institutionellen Einbettung gering ist.“<sup>11</sup>

Spirituell sein kann man heute also nicht nur losgelöst von einer bestimmten religiösen Tradition, sondern sogar ohne expliziten Gottesbezug. Die dahinterliegenden Praktiken reichen von traditionellen, kirchennahen Praktiken zu neuen, mitunter obskur anmutenden.<sup>12</sup> Der Begriff Spiritualität wird damit erklärungsbedürftig (eine Präzisierung aus christlicher Sicht wird im weiteren Verlauf dieses Beitrages vorgenommen).

Ist Spiritualität ein möglicher Brückenbegriff? Es spricht viel dafür, dass in einer Situation, in der einerseits „institutionalisierte Religionen und deren tradierte Formen von Frömmigkeit zunehmend an Bedeutung für die Menschen in Mitteleuropa“ verlieren und andererseits „Suchprozesse zu einem spirituell verankerten Leben“ boomen, sich Spiritualität als ein „transreligiöser Begriff“ darstellt, „der religiöse Traditionen miteinbeziehen und sichtbar machen kann, der aber auch Menschen anspricht, welche sich auf keine bestimmte religiöse Tradition beziehen“<sup>13</sup>.

## 2 Spiritualität und Religion – Von der Pflicht zur Gebrauchswertorientierung

Religion wird damit nicht überflüssig, sie bildet vielmehr das Reservoir, aus dem Partikel gelöst werden, um sie in ein eigenes, spirituelles Profil zu integrieren. Spiritualität und Religiosität bleiben jedoch potenzielle Größen, Ausdruck eines Wandels der Religion, der unsichtbare Formen (Thomas Luckmann)<sup>14</sup> und ein „believing without belonging“ (Grace Davie)<sup>15</sup> hervorbringt (ohne dass dies, zumindest in Deutschland, eine dominante Form geworden wäre<sup>16</sup>). Nach welchen Kriterien aber entscheiden Zeitgenossen, was sie glauben und wie sie spirituell sein wollen?

**XIV - 5.1.2.10 Im Auge des hermeneutischen Sturms.****Mystische Theologie im Gespräch mit der  
Religionspädagogik***[In the eye of the hermeneutical storm. Mystical  
theology in dialogue with Religious Pedagogy]*

BERT ROEBBEN &amp; SANDER VLOEBERGS

**Zusammenfassung**

In diesem interdisziplinären Beitrag untersuchen wir, wie die mittelalterliche mystische Theologie den Religionslehrenden bei ihrer Arbeit im Klassenzimmer helfen kann, die Spannung zwischen religious literacy und religiöser Erfahrung zu verstehen bzw. auszuhalten. Wir interpretieren diese Spannung neu, indem wir uns auf eine erfahrungsorientierte statt auf eine kognitiv-konzeptionelle Theologie stützen. Zunächst beschreiben wir die Spannung zwischen religious literacy und religiöser Erfahrung im aktuellen religionspädagogischen Diskurs. Anschließend kommentieren wir den „hermeneutischen Sturm“ im Klassenzimmer, eine Metapher zum Verständnis der Komplexität des Lernprozesses im Kontext der Reibung zwischen der Welt des theologischen Curriculums und der Lebenswelt von Schüler\*innen. Lehrer\*innen müssen in diesem Konflikt als wounded healer (Carl-Gustav Jung) standhaft bleiben. Drittens stellen wir die mittelalterliche Mystik als Bezugsrahmen für Lehrer\*innen vor, um mit dieser Situation umzugehen, die den modernen Drang nach rationaler Kontrolle herausfordert. Wir erörtern den historischen Kontext der Demokratisierung der mystischen Theologie, die verschiedenen Gattungen und die verkörperte und einbildungskräftige Sprache, die Mystiker\*innen verwenden, um ihre Schüler\*innen in ihrer persönlichen Entwicklung zu begleiten. Dazu wird Hadewijchs mystische Erfahrung als Wechselspiel zwischen Liebe und Vernunft als Beispiel herangezogen. Und zum Schluss diskutieren wir die These, ob die mystische Theologie heutigen Religionslehrenden Einblicke in die „verborgene Gegenwart Gottes“ bieten kann, wenn sie mit hermeneutischen Stürmen im Klassenzimmer konfrontiert sind und „mittendrin“ und „bottom up“ versuchen, eine gemeinsame Grammatik für das Verstehen von unterschiedlichen „muttersprachlichen“ religiösen Erfahrungen didaktisch zu entwickeln.

---

*Submitted July 27, 2024, and accepted for publication September 13, 2024*

*Editor: Maike Maria Domsel*

**Schlagwörter**

Mystische Theologie, Religionslehrer\*innen, Religionsunterricht, religious literacy, religiöse Erfahrung, Interdisziplinarität, performatives Lernen, Hadewijch

**Summary**

In this interdisciplinary paper, we explore how medieval mystical theology can help religious educators understand, or rather endure, the tension between religious literacy and religious experience in their work in the classroom. We reinterpret this tension by drawing on an experiential rather than a cognitive-conceptual theology. First, we describe the tension between religious literacy and religious experience in current religious education discourse. We then comment on the „hermeneutic storm“ in the classroom, a metaphor for understanding the complexity of the learning process in the context of the friction between the world of the theological curriculum and the lifeworld of students. Teachers must stand firm as „wounded healers“ (Carl-Gustav Jung) in this conflict. Third, we present medieval mysticism as a frame of reference for teachers to deal with this situation, which challenges the modern urge for rational control. We discuss the historical context of the democratization of mystical theology, the different genres and the embodied and imaginative language that mystics use to accompany their students in their personal development. Hadewijch’s mystical experience as an interplay between love and reason is used as an example. Her theology can offer today’s religious educators insights into the „hidden presence of God“ when they are confronted with hermeneutical storms in the classroom and try to develop a common grammar for understanding „mother tongue“ religious experiences „bottom up“.

**Keywords**

Mystical theology, teacher education, religious education, religious literacy, religious experience, interdisciplinarity, performative learning, Hadewijch.

## 1 Die Spannung zwischen religious literacy und religiöser Erfahrung in der Religionspädagogik

Die zeitgenössische Religionspädagogik vertritt ein Konzept von Theologie, das sich stark auf das kognitiv-konzeptionelle Verständnis religiöser Texte, Rituale, Praktiken und Gemeinschaften stützt. In diesem Zusammenhang wird aktuell immer wieder der Begriff der religious literacy, verstanden als didaktische Grammatik, verwendet. Religious literacy ist geprägt „von syntaktischen Tiefenstrukturen, die an der Oberfläche zu sehr unterschiedlichen sprachlichen Realisierungen führen können“.<sup>1</sup> Diese Grammatik trägt im Grunde dazu bei, die Komplexität und Diversität des religiösen Phänomens im Unterricht hermeneutisch zu verstehen, elementarisiert zu vermitteln, methodisch in Schulbüchern und Materialien zu verflüssigen und eine persönliche Aneignung im Lernenden anzubahnen.<sup>2</sup> Dieses Konzept steht hier für „Sprachfähigkeit“, eine Beherrschung eines Sprachspiels, die auf der Kompetenz beruht, sich in dem Bereich der religiösen Diversität zu navigieren und sich zurechtzufinden. Es bestätigt den\*die Lehrer\*in in seiner\*ihrer Position als Wissensvermittler\*in in der komplexen Welt der Religion und Weltanschauung. Es verstärkt paradoxerweise die Forderung nach mehr theologischen Inhalten im Religionsunterricht und zugleich die Entwicklung einer „Verreligionskundlichung“ (nach Rudolf Englert) im Unterricht. Zwar gibt es performative Erweiterungen, um das fehlende Erfahrungssubstrat im Unterricht zu ergänzen und die (religionswissenschaftlichen und theologischen) Konzepte mit Inhalten zu versehen. Die religiöse Erfahrung, die in einem säkularisierten Kontext zu fehlen scheint, wird dann durch spirituelle und moralische Praxiselemente innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers ergänzt.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob die kognitiv-konzeptionelle Perspektive die einzig denkbare und verfügbare theologische Perspektive ist, um die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schule zu leiten. Gibt es andere Formen theologischer Rationalität, die auch die erfahrungsbezogene und performative Dimension einer religiösen Position hervorheben können? Mit anderen Worten: Ist es möglich, didaktische Konzepte, die erfahrungsorientiert sind (z. B. ästhetisches, performatives, soziales Lernen) und die oft noch immer außerhalb der Klassenzimmermauern gehalten werden, als aktivierendes Lernen in die Klassenzimmer zurückzubringen? Es gibt freilich wertvolle didaktische Ansätze, die gerade diese alternativen Zugänge reflektieren und konkretisieren, wie z. B. die Konzepte des performativen<sup>3</sup> sowie des mystagogischen Lernens.<sup>4</sup> Die Frage ist aber, ob die religiöse Erfahrung tatsächlich mit diesen didaktischen und methodischen Formaten transportiert wird. Anders formuliert: Tragen diese Formate dazu bei, dass Kinder und Jugendliche die religiöse Erfahrung

## XIV - 5.3.3 **Muslimische Akademien in Deutschland** *[Muslim Academies in Germany]*

ANNETT ABDEL-RAHMAN

### **Zusammenfassung**

Akademien werden als intellektuelle Orte des Austauschs unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure der Zivilgesellschaft über Fragen zu Religion, Politik, Wissenschaft, Leben, Kultur, Kunst, Beruf und Ethik verstanden. Sie begleiten öffentliche Debatten und Anforderungen zu existenziellen und gemeinwohlrelevanten Fragen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auf der Grundlage wissenschaftlicher Expertise. Dabei wollen sie nicht nur Wissen vermitteln, sondern sie ermöglichen kreative, neue, multiperspektivische Zugänge zu gesellschaftlich relevanten Sachfragen. In diesem Artikel sollen Funktion, Selbstverständnis und Ziel muslimischer Akademien in Deutschland beleuchtet werden, indem Aspekte der Bedeutung von Wissen und Bildung im Islam aus historischer und gegenwärtiger Perspektive beleuchtet werden und im Anschluss ein Überblick über existierende Akademien und ihren Wirkungskreis gegeben wird.

### **Schlagwörter**

muslimische Akademie, religiöse Bildung im Islam, Wissen, katholische Akademien, evangelische Akademien, Jüdische Akademie

### **Summary**

Academies are understood as intellectual places for exchange between different actors of civil society on issues related to religion, politics, science, life, culture, art, profession and ethics. They accompany public debates and demands on existential and public welfare relevant questions of the past, present and future on the basis of scientific expertise.

In doing so, they not only want to impart knowledge, but also enable creative, new, multi-perspective approaches to socially relevant issues. In this article, the function, self-image and goal of Muslim academies in Germany will be illuminated by examining aspects of the significance of knowledge and

---

*Submitted July 27, 2024, and accepted for publication September 13, 2024*

*Editor: Serdar Kurnaz*



education in Islam from a historical and contemporary perspective, followed by an overview of existing academies and their sphere of activity.

### Keywords

Muslim academy, religious education in Islam, knowledge, Catholic academies, Protestant academies, Jewish academy

## 1 Allgemeiner Überblick

Akademien sind Orte des Austauschs mit der Zivilgesellschaft, des gemeinsamen Nachdenkens zu existenziellen und gemeinwohlrelevanten Fragen der Vergangenheit und Gegenwart mit Blick auf die Gestaltung der Zukunft auf der Grundlage mannigfaltiger wissenschaftlicher Expertisen. Im Duden werden Akademien als (wissenschaftliche) Vereinigung von Gelehrten, Künstlerinnen und Künstlern sowie Dichterinnen und Dichtern definiert.<sup>1</sup> Im digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) werden sie als Vereinigung oder „Gesellschaft (von Gelehrten) zur Förderung der Forschung und Vertiefung wissenschaftlicher oder künstlerischer Studien“<sup>2</sup> bezeichnet. Da der Begriff nicht immer klar definiert ist, lohnt sich im Kontext der Frage nach *muslimischen Akademien* der Blick auf ihre Nachbarinstitutionen. Wie also beschreiben *katholische* und *evangelische* Akademien und die entstehende *Jüdische Akademie* ihren Arbeitsauftrag? *Katholische Akademien* sehen sich als „Stätten christlicher Bildung und Foren des gelebten Glaubens“<sup>3</sup>. Vor dem Hintergrund christlicher Traditionen verstehen sie sich in ökumenischer wie interreligiöser Offenheit als Orte öffentlicher Debatten, als „gesellschaftliche Laboratorien, die an Grenzen (arbeiten), die zugleich Schwellen sind: Religion und Politik, Wissenschaft und Leben, Evangelium und Kultur, Beruf und Ethik.“<sup>4</sup> *Evangelische Akademien* definieren ihre Aufgabe darin, „gesellschaftliche Entwicklungen in ihren unterschiedlichsten Dimensionen zu reflektieren, protestantische Perspektiven zu eröffnen und zur Demokratisierung unserer Gesellschaft beizutragen“.<sup>5</sup> Sie sehen sich als Akteure, die mit allen Teilen der Zivilgesellschaft „zur Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen, Fragen der Umwelt, Naturwissenschaft, Medizin, Kunst, Medien, Psychologie, Philosophie und natürlich Theologie“<sup>6</sup> in den Dialog treten möchten. Die bundesweit erste *Jüdische Akademie* entsteht gegenwärtig in Frankfurt am Main.<sup>7</sup> Mitte 2025 soll das Gebäude fertig sein<sup>8</sup>, sodass sie dann ihre Arbeit aufnehmen kann. Die *Jüdische Akademie* versteht sich als „Denkfabrik“ und somit als Pendant zu den christlichen Akademien.<sup>9</sup>

„Sie soll als intellektueller Mittel- und Anziehungspunkt sowohl für Jüdinnen und Juden aus Deutschland und Europa als auch für Mitglieder anderer Religionsgemeinschaften wirken, die an jüdischen, interkulturellen, interreligiösen oder universellen Fragestellungen interessiert sind. Die Jüdische Akademie wird öffentliche Diskurse aufgreifen, initiieren oder problematisieren und somit der jüdischen Stimme in Deutschland ein erkennbares Profil verleihen.“<sup>10</sup>

Die christlichen Akademien und die entstehende Jüdische Akademie vereint als Fundament ihrer Arbeit die Aufgabe, den Dialog gesellschaftlicher Kernfragen mit der Zivilgesellschaft in ihrer Vielfalt der Anforderungen zu ermöglichen und voranzutreiben, jeweils ausgehend von ihrem spezifischen Religionsverständnis. Die wissenschaftliche Expertise ist dabei Voraussetzung und Bedingung für einen substanziellen, nachhaltigen und ergebnisorientierten Austausch. Alle Akademien sind damit außeruniversitäre Zentren, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern kreative, multiperspektivische Zugänge zu gesellschaftlich relevanten Sachfragen und den Dialog darüber ermöglichen wollen.

## 2 Ausgewählte Aspekte zur Bedeutung von Wissen und Bildung im Islam

Ein Blick auf theologische und historische Aspekte des Zusammenhangs von Wissen, Bildung und Religion aus islamischer Sicht verdeutlicht die Perspektive, vor der muslimische Akademien ihre Aufgaben entfalten können. Wissen und Bildung werden durch den Koran und die Hadithe<sup>11</sup> bestimmt und können nicht losgelöst von Religion betrachtet werden. So wird *Wissen* durch verschiedene Bezeichnungen genauer spezifiziert, seine höchste Form wird durch den Begriff *‘ilm* definiert, der nicht nur weltliches, sondern auch Wissen als Erkenntnis göttlicher Wahrheit umfasst und sachliche wie emotionale Inhalte ausdrücken kann. Durch Reflexion und Erfahrung erworbenes Wissen wird durch *ma‘rifa* beschrieben. *Fiqh* bezieht sich auf das tiefgründige Verstehen und die Rechtsprechung, und *hikma* ist die Weisheit.<sup>12</sup>

Gott<sup>13</sup> ist aus der Sicht der Musliminnen und Muslime der Erste, der sie etwas lehrt, in Form des Korans als grundlegende Quelle und Rede Gottes an die Menschen. Die ersten Worte der Offenbarung in der Sure *al-‘Alaq* (96):1–5 beginnen mit dem Ausdruck *Lies*, welcher sich aus der deutschen Übertragung des arabischen Wortes *‘iqra* ableitet und um die Bedeutungen „rezitiere“ oder „trage vor“ erweitert werden kann. Aus demselben arabischen Grundwort lässt sich die Bezeichnung für die Rede Gottes an die Menschen ableiten: *al-Qur‘ān*:

**XV - 2.4.2 Fabian Völker: Philosophie der Nondualität. Religionshistorische Einordnung und philosophische Kritik der Buddhismusinterpretation David R. Loys**

SYBILLE C. FRITSCH-OPPERMANN

**Fabian Völker**

**Philosophie der Nondualität. Religionshistorische Einordnung und philosophische Kritik der Buddhismusinterpretation David R. Loys**

Verlag Karl Alber 2020

888 Seiten, Hardcover

ISBN 978-3495491409

94,00 EUR

Fabian Völker war u. a. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie der Universität Münster. Derzeit arbeitet und lehrt er, mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Philosophie, am Institut für Interkulturelle Religionsphilosophie der Universität Wien. Zu seinen Forschungsfeldern gehören schwerpunktmäßig Buddhismus und Hinduismus, aber auch Jainismus und Sikhismus und vor allem die Interkulturelle Philosophie und Transzendentalphilosophie.

Der Titel des von Fabian Völker vorgelegten Kompendiums ist so akkurat und zielführend wie seine gesamte Darstellung und auch die einzelnen Argumentationsgänge. Am Beispiel von David R. Loy, einem zeitgenössischen renommierten buddhistischen Autor mit westlichem Hintergrund, widmet sich das Buch aus unterschiedlichen Perspektiven der Frage eines modernen westlichen Buddhismus und seines Beitrages zu transzendentalphilosophischen und ethischen Fragen der Gegenwart. Letzterer wird zu Recht unter den Terminus „Philosophie der Nondualität“ subsumiert. Völker gelingt es allerdings, sowohl durch die religionshistorische Einordnung als auch durch eine kluge transzendentalphilosophische Kritik der Buddhismusinterpretation Loys und dessen daraus folgenden Handreichungen für eine interkulturelle bzw. buddhistisch-christliche Gegenwartsethik, die Frage einer nicht im Dualistischen verhafteten Philosophie im Dialog neu aufzugreifen. Die Leser und Leserinnen – und hoffentlich auch die mit diesem Buch arbeitenden Studierenden etc. – bekommen nicht nur einen trotz allen Detailwissens allge-

---

*Editor: Martin Rötting*

## XVI - 4.3.1 Jesus aus buddhistischer Sicht *[Buddhist Views of Jesus]*

MATHIAS SCHNEIDER

### Zusammenfassung

Im Laufe der buddhistisch-christlichen Begegnungsgeschichte ist ein breites Spektrum buddhistischer Interpretationen Jesu entstanden, das von seiner Dämonisierung als Sohn Māras, der Einordnung als Bodhisattva auf dem Weg zur Buddhaschaft bis hin zur Anerkennung als Buddha reicht. Dieses Deutungsspektrum entstand jedoch nicht in einem Vakuum: Buddhistische Jesusbilder werden nicht nur von doktrinären Grundvoraussetzungen der buddhistischen Traditionen beeinflusst, in denen sie entstehen, sondern sind auch in die historischen, politischen und soziokulturellen Kontexte der jeweiligen Interpretinnen und Interpreten eingebettet. So hat die lange und teils traumatische Kolonial- und Missionsgeschichte Asiens vielfach zu negativen Jesusbildern geführt, während Annäherungen im Zuge von Modernisierungsprozessen oder Dialogöffnungen oftmals wertschätzende Darstellungen Jesu begünstigt haben.

### Schlagwörter

Jesus, buddhistisch-christliche Beziehungen, Kolonialismus, Mission, interreligiöser Dialog, Christologie, interreligiöse Hermeneutik

### Summary

In the history of Buddhist-Christian encounter, a broad spectrum of Buddhist interpretations of Jesus has emerged, ranging from his demonization as a son of Māra, to his categorization as a Bodhisattva on his way toward Buddhahood, to his appreciation as a Buddha. I will argue that this plurality of views did not arise in a vacuum, but was shaped by external influences, such as the quality of the historical Buddhist-Christian encounter or the interpreters' own socio-cultural and political contexts. In this way, Buddhist interpretations of Jesus also mirror the variegated history of Buddhist-Christian relations in general: For many Buddhists, the first encounter with Chris-

---

*Submitted July 27, 2024, and accepted for publication September 13, 2024*  
*Editor: Martin Rötting*

tianity took place under the impact of Western colonialism and Christian mission, leading to predominantly negative views of Jesus. However, under the influence of modernization and openings for dialogue, various Buddhist interpreters have been able to develop more positive attitudes towards Jesus.

### Keywords

Jesus, Buddhist-Christian relations, colonialism, mission, interreligious dialogue, Christology, interreligious hermeneutics

## 1 Einleitung

Im Laufe der buddhistisch-christlichen Begegnungsgeschichte haben Interpretinnen und Interpreten aus allen Hauptsträngen der buddhistischen Tradition auf unterschiedliche Konzepte und Strategien zurückgegriffen, um gegen Jesus zu polemisieren oder ihn in positiv besetzte doktrinaire Kategorien der eigenen Tradition einzuordnen. Vom Beginn der konfliktreichen Kolonisierung zahlreicher asiatischer Länder (16./17. Jh.) bis in die Gegenwart hinein ist dabei eine große Vielfalt buddhistischer Interpretationen Jesu entstanden,<sup>1</sup> deren geografische Schwerpunkte in Sri Lanka, Japan, China, den USA und Europa liegen. Darüber hinaus sind in asiatischen Ländern wie Thailand oder Vietnam herausragende Einzelpersonlichkeiten wie Bhikkhu Buddhādāsa (1906–1993) oder Thich Nhat Hanh (1926–2022) aufgetreten, deren Sicht auf Jesus den buddhistisch-christlichen Dialog wirkmächtig mitgeprägt hat.<sup>2</sup>

Aus hermeneutischer Sicht handelt es sich beim Gegenstand dieses Beitrags in der Terminologie Piet Schoonenbergs (1911–1999) um buddhistische „Hetero-Interpretationen“ Jesu, d. h. Deutungen „aus einer anderen Tradition heraus“, die sich explizit oder implizit auf ein christliches Selbstverständnis bzw. eine „Auto-Interpretation“ Jesu beziehen, aber nicht in dieser aufgehen.<sup>3</sup> Hetero-Interpretationen entstehen nicht in einem Vakuum, sondern sind wiederum von verschiedenen historischen, politischen und soziokulturellen Faktoren beeinflusst. Dadurch sind sie vielfältig und wandelbar, weil ihre Entstehung eng mit der Qualität der jeweiligen historischen buddhistisch-christlichen Begegnungssituation verflochten ist. In ihnen wirken sich die politischen und soziokulturellen Kontexte der jeweiligen Begegnungssituation aus, was buddhistische Deutungen Jesu zum Teil zu einem Spiegel der buddhistisch-christlichen Begegnungsgeschichte macht: „his estimation ris[es] in reverse proportion to the degree to which Buddhist authors felt threatened by his followers“.<sup>4</sup>

Unter dem Einfluss des jeweiligen historischen Kontextes greifen buddhistische Interpretinnen und Interpreten auf den doktrinären Fundus von Konzepten und Kategorien ihrer eigenen Tradition zurück, um Jesus zu deuten. Das Resultat ist ein breites Spektrum buddhistischer Hetero-Interpretationen Jesu, das von seiner exklusivistischen Dämonisierung als Sohn Māras über seine inklusivistische Einordnung als Bodhisattva auf dem Weg zur Erleuchtung bis hin zu seiner pluralistischen Anerkennung als Buddha reicht.<sup>5</sup> Im Folgenden wird dieses Spektrum anhand exemplarischer Fallbeispiele skizziert, die die wichtigsten Hauptlinien ablehnender und wertschätzender buddhistischer Jesusbilder illustrieren und sich dabei an drei zentralen Themenbereichen orientieren: den Lehren und dem Kreuzestod Jesu sowie seiner Deutung als Inkarnation.<sup>6</sup>

## 2 Ablehnende Interpretationen Jesu

Ablehnende Interpretationen Jesu sind hauptsächlich in zwei Kontexten entstanden: erstens, wenn sich Buddhisten von Christen bedroht fühlten, insbesondere im Kontext des Kolonialismus; zweitens in der polemischen Auseinandersetzung mit exklusivistischen Einstellungen christlicher Missionare. Kolonialer Imperialismus und Mission wurden von ablehnenden buddhistischen Interpreten teils als „offensichtliche und unheilige Allianz“<sup>7</sup> wahrgenommen. Beide Zusammenhänge bedingen ein Grundmotiv negativer Deutungen Jesu als verblendeter Irrlehrer, der entgegen christlichen Auto-Interpretationen kein Erlöser, sondern entweder die Verkörperung einer bösen Gottheit oder ein bloßer (krimineller) Mensch ist.

### 2.1 *Jesus als Irrlehrer*

Der kriteriologische Ausgangspunkt zur Deutung Jesu sind für viele ablehnende wie wertschätzende buddhistische Interpretinnen und Interpreten seine Lehren. Dieser hermeneutische Ansatz entsteht durch den impliziten oder expliziten Vergleich Jesu mit der Kategorie eines „Erwachten“, d. h. eines Buddha. Ein Buddha entdeckt bei seiner Erleuchtung die zeitlose, universale Wahrheit (*dharmā*)<sup>8</sup>, die er in kontextgebundener Form den unerleuchteten Wesen lehrt. Die Lehre eines Buddha enthält die Vier Edlen Wahrheiten, deren vierte Wahrheit, der Edle Achtfache Pfad (*āryāṣṭāṅgamārga*), den Weg zur Überwindung des leidhaften Wiedergeburtenskreislaufs (*samsāra*) und zum todlosen (*amṛta*) *nirvāṇa* weist. Die acht Glieder des Pfades<sup>9</sup> können in drei „Schulungen“ (*triśikṣā*) eingeteilt werden: Weisheit (*prajñā*), Ethik (*śīla*) und Meditation/Konzentration (*samādhi*). Buddhistische Interpretinnen und Inter-