

Trialog im Zeichen Abrahams? Chancen und Grenzen trialogischen Lernens im konfessionellen Religionsunterricht

„Die Söhne Abrahams. Was Juden, Muslime und Christen verbindet“¹ – Mit dieser Titelstory eröffnet das Kindermagazin „Dein SPIEGEL“ das Kalenderjahr 2011. 2009 als ‚SPIEGEL für Kinder‘ gegründet – Zielgruppe sind die Acht- bis Zwölfjährigen – versucht das weit verbreitete Magazin eine Aufbereitung von aktuell relevanten Themengebieten aus allen gesellschaftsprägenden Feldern. Im Januar 2011 also lächeln uns drei etwa zehnjährige Knaben auf der Titelseite an – alle dunkelhaarig und dunkeläugig, in freundschaftlicher Geste verbunden, der eine durch den Gebetsschal als Jude, der zweite durch das Kopftuch als Muslim, der dritte durch ein Kreuz in der Hand als Christ erkennbar. Im Hintergrund lässt sich verschwommen der Felsendom von Jerusalem erkennen.

Die Verbundenheit von Judentum, Christentum und Islam im gemeinsamen Stammvater Abraham schafft es also als Titelstory auf das Frontcover eines der meistverbreiteten Kindermagazine in Deutschland. Auf sechs Text- und Bildseiten wird die Geschichte von Abraham als „Urvater der Religion“² ausführlich entfaltet. Auffällig dabei: Erzählt wird einerseits die Geschichte und Wirkungsgeschichte der Bibel (nicht des Korans), andererseits geht es um die Situation eines jüdischen Mädchens und eines palästinensischen Jungen in Israel heute. Entfaltet wird so zwar ein für deutsche Kinder interessanter Zusammenhang, der aber zweifach von uns entfernt ist: einerseits zeitlich („der Abraham der Bibel“), andererseits geographisch („Situation in Israel heute“). Dass die abrahamischen Religionen bei uns, in Deutschland oder in Europa zusammenleben, dass die interreligiösen Gemeinsamkeiten und Unterschiede unser heutiges Leben mitprägen, wird nicht mit einem einzigen

1 Dein SPIEGEL Nr. 1/2011.

2 Ebd., S. 50.

Verweis wenigstens angedeutet. Religion, so der unterschwellige Ton von „Dein SPIEGEL“, hat vorrangig etwas zu tun mit einer anderen Zeit und/oder einem anderen Teil dieser Erde.

Trotzdem: Dass dieses Kindermagazin sich des Themas der Verbundenheit in Abraham überhaupt annimmt, zeigt eindrücklich, wie sehr der *Gedanke einer abrahamischen Ökumene* sich im Laufe der letzten Jahre als *tragendes Prinzip* durchgesetzt hat und weiter vorangetrieben wird. Ohne Übertreibung wird man sagen können: Die neue Betonung des gemeinsamen Ursprungs von Judentum, Christentum und Islam in Abraham gehört zu den wichtigsten und in der Rezeption erfolgreichsten Grundzügen der Theologiegeschichte der letzten 30 Jahre. Dass es dabei auch um einen „Streit um Abraham“ geht, um das, „was Juden, Christen und Muslime trennt und was sie eint“³, gehört grundlegend zu dieser Motivgeschichte hinzu, wird auch in „Dein SPIEGEL“ in der bleibenden Spannung aus Verbundenheit und Ambivalenz hervorgehoben.

Hinter dieser ‚Erfolgsgeschichte‘ der abrahamischen Ökumene als Blick auf die Gemeinsamkeiten der drei monotheistischen Religionen, hinter dieser neuen Betonung der verbindenden Berufung auf den Stammvater Abraham in Judentum, Christentum und Islam stehen intensive interreligiöse Bemühungen und visionsstarke theologische Entwürfe, die zunächst in aller Knappheit skizziert werden sollen. Vor allem aber geht es um eine Bilanz aus heutiger Sicht: Was ist wirklich erreicht an Ökumene in Sachen Abraham? Welche Reichweite, welche Grenzen hat die Berufung auf den gemeinsamen Stammvater?

Von hier aus schließen sich die religionspädagogischen und interreligiös-didaktischen Fragestellungen an, die hier vor allem aus katholischer Perspektive entfaltet werden: Welche Bedeutung kommt Abraham in interreligiösen Lernprozessen zu? Welche Lernchancen eröffnen sich durch die Berufung auf Abraham, wo liegen Grenzen? Und vor allem: Wie kann Abraham als interreligiöse Lernfigur in der in Deutschland vorherrschenden Organisationsform von Religionsunterricht, im konfessionellen Religionsunterricht, eingesetzt werden? Denn so sehr ein Blick etwa auf den in Hamburg praktizierten inte-

3 Vgl. grundlegend: KARL-JOSEF KUSCHEL: *Streit um Abraham*. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint (München 1994). CHRISTFRIED BÖTTTRICH/BEATE EGO/FRIEDMANN EISLER: *Abraham in Judentum, Christentum und Islam* (Göttingen 2009).

grativen Ansatz religiösen Lernens im Modell eines ‚Religionsunterrichts für alle‘ „für eine Konzeption interreligiösen Lernens von besonderem Interesse“⁴ ist, so wenig lässt sich damit konzeptionell entwickeln für das derzeit und auf absehbare Zeit vorherrschende Modell von Religionsunterricht. Der Fokus der folgenden Ausführungen liegt deshalb bei der Fragestellung, welche Lernchancen der Gedanke einer abrahamischen Ökumene im Kontext von konfessionellem Religionsunterricht eröffnet.

1 Erster Bilanzblick: Abrahamische Ökumene auf dem Prüfstand

Die aktuelle Fachliteratur über Abraham in interreligiöser Perspektive lässt sich kaum überblicken. Die Dringlichkeit eines eben auch religiös fundierten friedlichen Miteinanders von Judentum, Christentum und Islam tritt sowohl weltpolitisch als auch im Lebenskontext Deutschlands überdeutlich vor Augen. Der Tübinger Theologe KARL-JOSEF KUSCHEL lässt seine 1994 erschienene Basisstudie „Streit um Abraham“ mit dem visionsstarken Appell enden: „Die Zukunft Europas und des Mittleren Ostens im dritten Jahrtausend dürfte entscheidend davon abhängen, ob Juden, Christen und Muslime zu (...) abrahamischer Geschwisterlichkeit finden oder nicht, ob sie fähig sind, wie Abraham aufzubrechen und so ein Segen für die Menschheit zu sein.“ Denn wenn Juden, Christen und Muslime eine „abrahamische Ökumene“ praktizieren, ist die Welt um ein Stück Freundlichkeit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit reicher⁵.

Dass diese Vision nicht den aktuellen Zustand wiedergibt, sondern als Programm und Aufgabe formuliert ist, stellt Kuschel selbst deutlich heraus. Die Berufung auf Abraham ruft nie eine simplifizierende und harmonisierende Familiengeschichte auf, sondern die Geschichte eines eher ausweglos scheinenden ‚Bruderzwists‘. Es geht dabei nie um den naiven Appell zu einer bloßen

4 BRUNO SCHMID: „Muslime verstehen und achten lernen. Materialien für den christlichen Religionsunterricht in der Grundschule“. In: DERS./LOTHAR KULD (Hrsg.): *Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg*. Zur Differenzierung des Lernfelds Religion (Berlin 2009), S. 127-146, hier: S. 132.

5 KARL-JOSEF KUSCHEL: *Streit um Abraham*, S. 306.

Besinnung auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner, der sich mit dieser Gestalt Abrahams verbinden würde und zu dem man sich nur zurückbesinnen müsste. In der breit entfalteten Geschichte der jeweiligen Rezeption wird überdeutlich: Alle drei Religionen haben ihren Stammvater exklusivistisch für ihre jeweils eigenen Glaubenstraditionen in Anspruch genommen und so drei strukturell vergleichbare Paradoxa geschaffen: die „Judaisierung des Nichtjuden Abraham“; die „Verkirchlichung des Nichtchristen Abraham“ sowie die „Islamisierung des Nichtmuslim Abraham“⁶.

Diese trennenden Traditionen wiegen schwer. CHRISTOPH GELLNER, ein Schüler Karl-Josef Kuschels, weist darauf hin, dass die Berufung auf Abraham im interreligiösen Dialog keineswegs primär der Besinnung auf Verbindendes dient, vielmehr geht es oft genug „gerade um die Aufkündigung solcher Beziehungen“⁷. Die Alttestamentlerin und Religionswissenschaftlerin ULRIKE BECHMANN geht so weit zu sagen, dass man die hier deutlich werdenden Unterschiede noch klarer herausstellen müsse: Es gebe nicht den einen gemeinsamen Vater Abraham, sondern – je nach „Ursprungs konstruktion“ der jeweiligen Religion – viele „Väter Abraham und Ibrahim“⁸. Gewiss darf man die Metapher der Familie, des gemeinsamen ‚Vaters‘ Abraham und des Wettstreits der drei ‚Kinder‘ nicht überstrapazieren. Es geht dabei nicht um eine beliebig ausdeutbare Allegorie, wohl aber um ein in den Grundstrukturen sprechendes und zudem biblisch fundiertes Bild.

Abrahamische Ökumene ist deshalb kein „Zauberwort, das alle Unterschiede zwischen den drei Religionen zum Verschwinden“ bringen könnte, sehr wohl aber eine ersatzlose Möglichkeit „Zusammengehörigkeit und Differenz zugleich“⁹ zu thematisieren. Über weitgehende strukturelle Ähnlichkeiten hinaus gilt Abraham als „Stammvater aller dreier semitischen Religionen nahöstlichen Ursprungs“, zugleich als „Ur-Repräsentant des Monotheismus“

6 Ebd., S. 90; 161; 202.

7 CHRISTOPH GELLNER: *Der Glaube der Anderen*. Christsein inmitten der Weltreligionen (Düsseldorf 2008), S. 87.

8 ULRIKE BECHMANN: „Abraham als Vater der Ökumene?“. In: *Welt und Umwelt der Bibel* 4/2003, S. 44. Vgl. DIES.: „Abraham und Ibrahim. Die Grenzen des Abraham-Paradigmas im interreligiösen Dialog“. In: *Münchener Theologische Zeitschrift* 58 (2007), S. 110-126.

9 CHRISTOPH GELLNER: *Der Glaube der Anderen*, S. 92. Vgl. MANFRED GÖRG: „Abraham als Ausgangspunkt für eine ‚abrahamitische Ökumene‘?“. In: ANDREAS RENZ/STEPHAN LEIMGRUBER (Hrsg.): *Lernprozess Christen Muslime* (Münster 2002), S. 142-151.

und grundsätzlich als „Archetyp der prophetischen Religionen“, als „der glaubende Mensch vor Gott“, als „Freund Gottes“¹⁰. Abraham bietet für „Juden, Christen und Muslime eine einzigartige Orientierungsfigur“¹¹, die im Zentrum der interreligiösen Lernbeziehungen stehen sollte. Die Frage ist: wie?

2 Zweiter Bilanzblick: Abraham als Archetyp interreligiösen Lernens

Ein Blick in die aktuellen Grundlagen- und Lehrpläne des katholischen Religionsunterrichts bestätigt eindrucksvoll die Präsenz Abrahams als überragende interreligiöse Lernfigur. Die so genannten „Grundlagenpläne“ für den katholischen Religionsunterricht werden herausgegeben und konzeptionell verantwortet von der Deutschen Bischofskonferenz. Ihnen kommt keine Rechtsverbindlichkeit zu, vielmehr verstehen sie sich als Orientierungsvorgaben im deutschsprachigen Raum, die angesichts der Kulturhoheit der Bundesländer regional verbindlich umgesetzt und konkretisiert werden müssen. Bezüge auf Abraham finden sich in allen Schulstufen.

Der 1998 publizierte Grundlagenplan für die *Grundschule* zählt zu den inhaltlichen Mindestanforderungen an den Religionsunterricht die „Vätererzählungen“ hinzu und konkretisiert dies in Bezug auf „Abraham“ in einer Unterrichtseinheit im dritten oder vierten Schuljahr¹². Als Erläuterung dazu, wie im Religionsunterricht der Grundschule die „Grundzüge des jüdisch-christlichen Menschenbildes und Gottesverständnisses zu entdecken und zu verstehen“ sind, wird später zu den grundsätzlich zu vermittelnden „Erzählungen aus dem Alten und Neuen Testament“ auch „Abraham“ explizit genannt.¹³ Deutlich wird hier vor allem, dass es zunächst um das Kennenlernen zentraler biblischer Traditionen geht, zu denen Abraham an hervorgehobener Stelle hinzugehört. Interreligiöse Dimensionen werden hier noch nicht anvisiert.

10 HANS KÜNG: *Das Judentum* (München/Zürich 1991), S. 39.

11 KARL-JOSEF KUSCHEL: *Juden Christen Muslime. Herkunft und Zukunft* (Düsseldorf 2007), S. 621.

12 ZENTRALSTELLE BILDUNG DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hrsg.): *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule* (München 1998), S. 47.

13 Ebd., S. 62.

Der schon mehr als 35 Jahre alte Grundlagenplan für die Klassen 5 bis 10 differenziert nicht nach Schultypen. In zwei Einheiten steht Abraham im Zentrum. Als Wahlthema für Klasse 9/10 wird eine Unterrichtseinheit zum Thema „Gestalten der Bibel“ vorgeschlagen, im Blick auf die zentralen Inhalte werden hier an erster Stelle die „Väter und Mütter des Glaubens“ genannt, konkret: „Abraham und Maria“¹⁴. Wichtiger für unsere Fragestellung ist die Pflichteinheit für die achte Klasse, die unter dem Thema steht: „Gott begegnen in den Religionen“¹⁵. Als zentraler Inhalt wird hier hervorgehoben: „Abraham als Vater im Glauben für Juden, Christen und Muslime“, verbunden mit den Mindestanforderungen „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Judentum, Christentum und Islam nennen“. Die zentralen Gedanken einer eben nicht nur theologischen Berufung auf Abraham als Archetyp des interreligiösen Dialogs, sondern auch als Grundgestalt der didaktischen Vermittlung im Religionsunterricht ist also bereits seit über 35 Jahren Standard. Höchste Zeit also, dass auch die Landschaft der öffentlichen Kindermagazine wie „Dein SPIEGEL“ diese Vorgaben einholt.

Der 2003 veröffentlichte „Grundlagenplan zur gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II“ ist grundlegend interreligiös sensibel konzipiert. Als eine der „fünf Perspektiven im Religionsunterricht“¹⁶ wird die „Perspektive der anderen Religionen und Weltanschauungen“ nicht nur theoretisch benannt, sondern systematisch Punkt für Punkt auf die verschiedenen Lernfelder angewendet. Während es, so die hier getroffene Unterscheidung, in der Sekundarstufe I vor allem um „die Vermittlung von religionskundlichem Wissen und die Erziehung zu einem toleranten Miteinander von Menschen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen“ geht, erfolgt die „Auseinandersetzung mit Judentum, Islam und anderen Religionen“ in der Sekundarstufe II „im Kontext des interreligiösen Dialogs und der Theologie der Religionen“¹⁷. Ein hoher Anspruch, der später auch konkret inhaltlich entfaltet wird. Zu vermitteln wäre, dass die „Abrahamsreligionen Judentum, Christen-

14 ZENTRALSTELLE BILDUNG DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hrsg.): *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. – 10. Schuljahr* (München 1984), S. 122.

15 Alle Folgezitate: ebd., S. 60f.

16 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hrsg.): *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II* (Bonn 2003), S. 35.

17 Ebd., S. 37.

tum und Islam“ der „Monotheismus eint, ein unterschiedliches Offenbarungsverständnis“¹⁸ aber trennt.

Ganz eindeutig also die religionsdidaktische Bilanz: Abraham steht nicht nur als eine hervorragende Gestalt der jüdisch-christlichen biblischen Erzähltradition im Zentrum des Religionsunterrichts von Grundschule bis Oberstufe, er wird auch explizit als Vater der drei Religionen Judentum, Christentum und Islam profiliert, als *die* herausragende Gestalt, an der sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede der monotheistischen Religionen deutlich werden. Genauso wird er auch sowohl in den konkret verbindlichen Lehrplänen der einzelnen Bundesländer als auch in den Schulbüchern und Unterrichtsmodellen für den Religionsunterricht aufgegriffen und gestaltet.¹⁹

Und nicht zu vergessen: Auch außerhalb von Schule wird im Zeichen Abrahams interreligiös gelernt.

- 1967 wurde in Paris die „Fraternité d'Abraham“²⁰ gegründet, eine der weltweit ältesten und bekanntesten Organisationen für den trilateralen Austausch. Nach ihrem Vorbild arbeiten in Deutschland und in anderen Ländern Europas und den USA zahlreiche abrahamische Initiativen, Gesellschaften und Foren an der interreligiösen Verständigung zur Förderung von Frieden und Versöhnung.
- Das „Europäische Abrahamische Forum“²¹ ist eine Initiative des Zürcher Lehrhauses für Juden, Christen und Muslime zur Förderung des interreligiösen Austausches.
- Das „Woolf Institute of Abrahamic Faiths“²² der Universität Cambridge (GB) fördert den akademischen Dialog zwischen Juden, Christen und Muslimen.

18 Ebd., S. 44.

19 Eine detaillierte Untersuchung zu dieser konkreten religionsdidaktischen Rezeption – ggfs. in ökumenischer Perspektive – steht noch aus. Vgl. aktuell die dialogische Doppelseite „Abraham verbindet“, in: IRIS BOSOLD/WOLFGANG MICHALKE-LEICHT (Hrsg.): *Mittendrin. Lernlandschaften Religion 5/6*. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I (München 2011), S. 184f.

20 Vgl. www.fraternite-dabraham.com.

21 Vgl. www.zuercher-lehrhaus.ch.

22 Vgl. www.woolfinstitute.cam.ac.uk.

- Das „Children of Abraham Institute“²³ residiert und arbeitet seit 2001 in Virginia, USA; das „The Children of Abraham Project“²⁴ zur Förderung des Friedens in Israel hat seine Basis in Michigan (USA); das „The Children of Abraham Peace Project“²⁵ betreibt interreligiöse Friedensarbeit in islamischer Trägerschaft mit Sitz in Massachusetts (USA);
- In München residiert die Vereinigung der „Freunde Abrahams e.V.“²⁶ mit dem Ziel, die interreligiöse Verständigung zwischen Judentum, Christentum und Islam auf wissenschaftlicher Grundlage zu fördern.
- Im Auftrag des „Interkulturellen Rats in Deutschland“ wurde 2001 ein „abrahamisches Forum“ eingerichtet, an dem sich führende Mitglieder aller drei Religionen beteiligen. Besonders erfolgreich ist die Arbeit der „abrahamischen Teams“: „qualifizierte jüdische, christliche und muslimische Menschen“ gehen dabei „gemeinsam auf Veranstaltungen“, um „über ihre Religion zu sprechen, um danach in einen offenen und kritischen Dialog einzutreten“²⁷.

Zahlreiche weitere Initiativen und Organisationen ließen sich anfügen. Die explizite Berufung auf Abraham ist bei all dem kein Zufall, vielmehr bewusst biblische Anbindung und programmatische Selbstverpflichtung.

Der doppelte Bilanzblick hat eindrücklich die überragende Bedeutung Abrahams gezeigt: sowohl in den Diskussionen über die interreligiöse Verständigung als auch in den didaktischen Umsetzungen und in praktischen Organisationen, Projekten und Initiativen. Gerade deshalb ist es sinnvoll, innezuhalten und sich aus wohlwollender, aber eben doch kritischer Distanz Zeit für eine kritische Bewertung des Befundes zu nehmen: Taugt Abraham eigentlich wirklich als interreligiöse Orientierungsfigur? Sind die didaktischen Bezüge zu

23 Vgl. <http://etext.virginia.edu/journals/abraham/index.html>

24 Vgl. <http://thechildrenofabrahamproject.org/index.asp>

25 Vgl. www.niburu.nl/index.php?articleID=13897

26 Vgl. www.freunde-abrahams.de. Hier zahlreiche weitere Links zu internationalen Friedensgruppen im Zeichen Abrahams.

27 JÜRGEN MICKSCH: „Abrahamische Teams“. In: PETER SCHREINER/URSULA SIEG/VOLKER EISENBAST (Hrsg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen* (Gütersloh 2005), S. 685f, hier: S. 685. Vgl. auch DERS.: *Abrahamische und Interreligiöse Teams* (Frankfurt 2003).

Abraham nicht eher simplifizierende Verharmlosungen? Wird bei all dem gut gemeinten Bemühen um das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten nicht die notwendige Differenzierung unterschlagen? Im Rahmen des neu zu entwickelnden Konzeptes einer ‚trialogischen Religionspädagogik‘²⁸ lässt sich das didaktische interreligiöse Profil Abrahams noch einmal schärfen und präzisieren.

3 Zum Konzept des ‚trialogischen Lernens‘

‚Trialog‘ ist ein Kunstwort, das sich über etymologische Sprachlogik hinwegsetzt, da ‚Dialog‘ als ‚Wechselrede‘ ja nichts mit der Zahl zwei zu tun hat, die dann auf drei/‚tri‘ erweiterbar wäre. Es bezeichnet jedoch einen Sachverhalt, der in anderen Begriffen nicht gleichwertig erfasst wird. Mit ihm lassen sich die auf Begegnung, Austausch und Annäherung abzielenden Kommunikationen zwischen den drei monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam präzise benennen. Der Tübinger Judaist STEFAN SCHREINER hat im Sinne einer Plausibilisierung des Begriffs unlängst darauf hingewiesen, dass das Wort ‚Trialog‘ in genau dem beschriebenen Sinn bereits mittellateinischen Ursprungs sei. Historisch betrachtet ließen sich „genügend Beispiele finden, die seine Verwendung zur Bezeichnung eines Gesprächs mit drei Beteiligten nicht nur zu belegen, sondern auch zu rechtfertigen geeignet sind.“²⁹

Eine trialogische Verständigung von Judentum, Christentum und Islam im Zeichen Abrahams wird freilich nur dann erfolgreich sein können, wenn sie gleichzeitig auf mehreren Ebenen aktiviert und vorangetrieben wird: auf der politischen Ebene der Religionsführer, auf der akademischen Ebene der Religionswissenschaftler und Theologen, vor allem aber auf der praktisch-alltäglichen Ebene der Gläubigen. Ganz entscheidend: Lernprozesse in Sachen Trialog betreffen in erster Linie die Dimensionen des täglichen Lebens. Damit werden jedoch Religionspädagogik und Religionsdidaktik die beiden Diszipli-

28 Vgl. GEORG LANGENHORST: „Trialogische Religionspädagogik. Konturen eines Programms“. In: *Religionsunterricht an höheren Schulen* (51) 2008, S. 289-298; CLAUß PETER SAJAK (Hrsg.): *Trialogisch lernen*. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit (Seelze 2010).

29 STEFAN SCHREINER: „Trialog der Kulturen. Anmerkungen zu einer wegweisenden Idee“. In: CLAUß PETER SAJAK (Hrsg.): *Trialogisch lernen*, S. 18-24, hier: S. 19.

nen, die sich dieser neuen Herausforderung am ehesten und am intensivsten zu stellen haben. Kaum zufällig, dass aus diesem Kreis überhaupt erst die wichtigsten Anstöße zur Ausformung eines trialogischen Programms kamen. Karl-Josef Kuschel bemerkt ganz zu Recht: „Hart mit der veränderten Situation vor Ort konfrontiert, haben vor allem Religionspädagogen Vorstöße unter-
nommen, die noch zu wenig in die Praxis von Schulen und Gemeinden gedrungen sind.“³⁰

Mit Berufung auf JOHANNES LÄHNEMANN, STEPHAN LEIMGRUBER und KARL ERNST NIPKOW regt Kuschel eine interreligiös sensible Religionspädagogik an, welche die besondere Beziehung der drei Geschwisterreligionen Judentum, Christentum und Islam ins Zentrum stellt – ohne dabei die anderen Weltreligionen und Weltanschauungen aus dem Blick zu verlieren. Die Unterschiede zwischen den Religionen werden weder verschwiegen noch abgewertet. Im Zentrum steht jedoch der Versuch, Spuren für einen gemeinsamen Weg der drei abrahamischen Religionen zu bahnen; einen Weg nicht auf Kosten von Identität, vielmehr im Dienste einer Identität, welche die Würde des Anderen stets mitbedenkt. Dieser Trialog im Zeichen Abrahams wird zum unverzichtbaren theologischen wie religionspädagogischen Programm – einerseits, um durch eine stets voranschreitende Verständigung unter diesen Religionen die Möglichkeiten eines dauerhaften Weltfriedens zu steigern, andererseits, um den eigenen Glauben, die eigene christliche Identität besser und tiefer verstehen zu lernen.

Das also wäre trialogisches Denken und Handeln im Sinne einer abrahamischen Ökumene: Aus Ehrfurcht vor Gott, aus Achtung vor der anderen religiösen Tradition, in Respekt vor andersgläubigen Menschen, im Wissen um die faktische Pluralität des Nebeneinanderexistierens einen Weg immer besserer gegenseitiger Kenntnis zu beschreiten. In Kuschels Worten: „Bei der Darstellung einer Religion gilt es, immer auch die Perspektive der je Anderen im Blick zu behalten, Kritik an Anderen stets mit Selbstkritik zu verbinden, Lernprozesse ausgewogen einzufordern.“³¹ An die Angehörigen von Judentum, Christentum und Islam ergeht so der Auftrag: „Stärkeres Wahrnehmen der Präsenz des je Anderen, Kennenlernen-Wollen von Wurzeln und Wirklichkeiten,

30 KARL-JOSEF KUSCHEL, *Juden Christen Muslime*, S. 24.

31 Ebd., S. 28.

Einladen und Teilnehmen, kurz: ein interreligiös vernetztes Denken und Handeln.“³²

Gegen alle idealistische Überhöhung gilt es dabei, diesen Trialog nüchtern und realistisch einzuschätzen und zu konzipieren. Zu steil formulierte Vorlagen bleiben allzu oft bloße Luftnummern. Zunächst ist es unumgänglich, die Asymmetrie der Beziehungen der drei abrahamischen Religionen untereinander klar zu benennen, eine zunächst chronologische *Asymmetrie*, die aber Konsequenzen im Blick auf die systematischen und pädagogischen Perspektiven nach sich zieht. Diese „Asymmetrien im Offenbarungs- und Selbstverständnis“³³ beziehen sich fundamental auf die Notwendigkeit der einzelnen Religionen, sich mit den je anderen beiden zu beschäftigen.

Das *Judentum* braucht – überspitzt formuliert – Christentum und Islam nicht für die Bestimmung seines grundlegenden theologischen Selbstverständnisses. Ein Jude konnte und kann ganz und gar Jude sein, ohne sich jemals mit dem Neuen Testament oder dem Koran beschäftigt zu haben. Die Notwendigkeit des Trialogs ergibt sich für das Judentum durchaus, aber einerseits angesichts der tragischen Abgründe der Geschichte von Verfolgung und Vernichtung, andererseits politisch-gesellschaftlich durch das Faktum der gegenwärtigen und künftigen Weggemeinschaft in Krieg oder Frieden. Trialog ist aus jüdischer Sicht ein Erfordernis des praktischen Lebens, nicht zwangsläufig der religiösen Identitätssicherung. Kaum überraschend, dass – so JONATHAN MAGONET – es „eine tiefe Ambivalenz innerhalb der jüdischen Gemeinschaft über die Natur und die Möglichkeiten von Dialog“³⁴ gibt. Kaum erstaunlich auch, dass Alexa Brum sich als Jüdin „erschüttert“ zeigt über den „innerreligiösen Kampf, den die Gläubigen der anderen beiden monotheistischen Religionen durchstehen müssen, um die Pflicht zur ‚Zwangsbeglückung‘ der Menschheit umzudeuten, ohne ihre Identität zu beschädigen“. Sie ruft so zu mehr „Selbstgenügsamkeit“³⁵ auf, was keine Absage an den Trialog impli-

32 Ebd., S. 29.

33 ANDREAS RENZ/ABDULLAH TAKIM: „Schriftauslegung in Christentum und Islam. Zusammenfassende und weiterführende Reflexionen“. In: HANSJÖRG SCHMID/ANDREAS RENZ/BÜLENT UCAR (Hrsg.): „Nahe ist dir das Wort ...“ *Schriftauslegung in Christentum und Islam* (Regensburg 2010), S. 261-275, hier: S. 262.

34 JONATHAN MAGONET: „Jüdische Perspektiven zum interreligiösen Lernen“. In: PETER SCHREINER U.A.: *Handbuch Interreligiöses Lernen*, S. 134-141, hier: S. 135.

35 ALEXA BRUM: „Der trialogische Wettbewerb aus jüdischer Perspektive“. In: CLAUS PETER SAJAK

ziert, wohl aber eine sehr realistische Einschätzung in Bezug auf dessen potentielle Reichweite und Effektivität.

Aus *christlicher Perspektive* stellt sich die Situation im Blick auf den trialogischen Austausch anders dar. Ohne das Judentum ist das Christentum undenkbar. Der gemeinsame Wurzelgrund setzt von vornherein eine tief verbindende Basis. Diese Beziehungsrichtung innerhalb des Trialogs ist theologisch identitätsnotwendig. Dass auch hier die geschichtlichen sowie gesellschaftlich-politischen Notwendigkeiten hinzukommen, ist einleuchtend. Mit dem Judentum teilt das Christentum aber die Grundbestimmung, das eigene Wesen theologisch grundsätzlich ohne einen Blick auf den Islam bestimmen zu können. Auch hier ganz nüchtern formuliert: Judesein wie Christsein war und ist ganz und gar möglich, ohne jemals von Muhammad, dem Koran, der islamischen Kultur gehört zu haben. Ein Christ ‚braucht‘ Muhammad nicht. Doch auch hier gibt es auf anderer Ebene eine unbedingte, eine absolute Notwendigkeit der trialogischen Ausrichtung: Es ist heute notwendig, von Muhammad und dem Islam zu wissen und Grundzüge und Selbstverständnis des Korans zu kennen, weil unsere Kultur durch das Nebeneinander und oft genug durch das Gegeneinander dieser Traditionen bestimmt ist.

Aus *islamischer Sicht* lässt sich der Gedanke dieser chronologischen und darin eben auch systematischen Asymmetrie fortsetzen. Der Islam ist ohne seine jüdischen wie christlichen Wurzeln undenkbar. Zur Klärung islamischer Identität gehören die Auseinandersetzungen mit den historischen Einflüssen von Judentum und Christentum, mit Altem und Neuem Testament unverzichtbar hinzu. Nur Juden und Christen werden ja als „Leute der Schrift“³⁶ anerkannt und so vor allen anderen Religionen hervorgehoben. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass ihnen ein „beschränktes oder gar verkehrtes Schriftverständnis zur Last gelegt“³⁷ wird, nachzulesen etwa in Sure 2,91, wo es über Juden und Christen heißt: „Sie glaubten aber nicht an das Spätere, obwohl es die Wahrheit ist, bestätigend, was sie besitzen“. Der Koran lässt keinen Zweifel an der prinzipiellen Überlegenheit des Korans über die Bibel, so dass eine Begegnung auf Augenhöhe theologisch weder notwendig noch letztlich

(Hrsg.): *Trialogisch lernen*, S. 49-55, hier: S. 53.

36 Vgl. LAMYA KADDOR/RABEYA MÜLLER (Hrsg.): *Der Koran für Kinder und Erwachsene* (München 2008), S. 48-50.

37 KARL-JOSEF KUSCHEL: *Juden Christen Muslime*, a.a.O., S. 87.

möglich ist. Die Auseinandersetzung mit Altem und Neuem Testament mag der Klärung von historischen Vorstufen dienen oder zur Erhellung von Geschichte; einen eigenständigen, neuartigen Zugang zu Gott werden Muslime dort nicht erwarten oder suchen.

Einen Trialog heute zwischen Gleichberechtigten zu führen, ergibt sich so auch aus der Sicht von Muslimen nicht zwingend aus theologischen Gründen³⁸, sondern primär aus gesellschaftlich-politischen Notwendigkeiten. Es gilt zudem, die Beobachtung und Angst von Muslimen ernstzunehmen, dass sich Juden und Christen eben zur eigenen theologischen Identitätswahrnehmung nicht mit dem Islam beschäftigen *müssen*. Als jüngste der drei Religionen ist der Islam hier in einer besonderen Situation. Daraus erklärt sich einerseits die – laut RABEYA MÜLLER – „geradezu panische Angst“ in vielen muslimischen Kreisen, „dass durch eine zu starke Betonung des Interreligiösen das Eigene verloren geht“, und andererseits die „Beflissenheit im interreligiösen Dialog“ im Blick vor allem auf das „Abstecken und stetige Geraderücken von Grenzen, die unter allen Umständen gewahrt werden sollen“³⁹. Da aus Sicht des Islam angesichts der „Inklusivität und Universalität des Koran“⁴⁰ allenfalls ein inklusivistisches Modell im Verhältnis zu den anderen monotheistischen Religionen denkbar ist, ist das „theologische Fundament“ für jegliche Ansätze eines interreligiösen Dialogs „bisher nicht zufrieden stellend“⁴¹, so CEMAL TOSUN. Diese abwägenden Einschätzungen müssen im Blick auf jegliche zu euphorische Dialoghermeneutik aus christlicher Sicht ernst genommen und konzeptionell berücksichtigt werden.

Sowohl die theologische Notwendigkeit als auch die prinzipielle Möglichkeit, sich im Sinne der abrahamischen Ökumene trialogisch zu öffnen, ist so in Judentum, Christentum und Islam unterschiedlich bestimmt. Was motiviert zu einem trialogischen Miteinander? Drei Faktoren: erstens das Faktum der

38 Vgl. RABEYA MÜLLER: „Schulen im Trialog. Eine Betrachtung aus islamischer Perspektive“. In: CLAUS PETER SAJAK: *Trialogisch lernen*, S. 56–63, hier: S. 56f. „Die Notwendigkeit eines Trialogs erschließt sich (...) damit also nicht unmittelbar zwingend.“

39 RABEYA MÜLLER: „Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Wie „inter-“ ist der Islam?“ In: PETER SCHREINER u.a.: *Handbuch Interreligiöses Lernen*, S. 142–148, hier: S. 145.

40 CEMAL TOSUN: „Interreligiöse Bildung als Herausforderung für die islamische Religionspädagogik“. In: JOHANNES LAHNEMANN (Hrsg.): *Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2006 (Hamburg 2007)*, S. 165–178, hier: S. 171.

41 Ebd.

gemeinsamen Quellen und Bezugsgestalten; zweitens die gemeinsamen Grundzüge des Glaubens; drittens die gemeinsame Geschichte und Gegenwart sowie die nur gemeinsam mögliche Zukunft.

Dass darüber hinaus für alle drei Partner in der Begegnung auch theologisch-systematisch eine tiefere Selbsterkenntnis *möglich* ist, dass insbesondere die christliche Theologie in der Auseinandersetzung mit dem Islam „ganz viel lernen kann“⁴², so KLAUS VON STOSCH, steht dabei außer Frage. Interessant freilich seine Differenzierung, in welcher die grundlegende Unsicherheit aufscheint – oder der bewusste Entschluss zur Unschärfe: Was kann die christliche Theologie lernen? „Über sich und über die Welt, über die eigenen Stärken und Schwächen, über die eigene Identität und die im eigenen Denken verborgenen Plausibilitätsmuster, über den Anderen und seine Denkwege“, so buchstabiert von Stosch das Lernspektrum aus, alles unbestritten. Dann aber fügt er in deutlicher Absetzung hinzu: „und vielleicht ja auch über Gott“⁴³. Vielleicht ja auch ... – die zentrale Frage, ob in der Auseinandersetzung mit den anderen Religionen substantiell eigene Bereiche der Gottesbeziehung erschlossen werden können, bleibt offen.

Insgesamt ist es durchaus nachvollziehbar, dass die Ausformulierung eines trialogischen Begegnungskonzeptes aus dem Christentum stammt. Als chronologisch mittlere Religion, als einzige der drei Religionen, die sich nicht auf eine leibliche, sondern auf eine geistige Abrahamskindschaft beruft, weiß sie um die historische Verwurzelung in einer Stammreligion auf der einen, um die historische Ausbildung einer späteren Geschwisterreligion auf der andere Seite. Diese mittlere Position nötigt geradezu zu Austausch, Selbstbesinnung, Kommunikation, Verbindung. Dass die beiden zum Trialog eingeladenen Partner aus je eigener Position, Geschichte und Situation heraus auf anderer Ebene, mit anderen Intentionen, mit anderer Motivation dieses Angebot annehmen (oder nicht), muss von vornherein bewusst sein.

42 KLAUS VON STOSCH: „Befruchtendes Denken. Warum sich die christliche Theologie für den Islam interessieren sollte“. In: *Herder Korrespondenz spezial: Die unbekannte Religion – Muslime in Deutschland* (Oktober 2009), S. 60-64, hier: S. 64.

43 Ebd.

4 Eckpunkte trialogischen Lernens

Wie kann angesichts dieser Ausgangsbedingungen trialogisches Lernen konzipiert werden? Wie können Juden, Christen und Muslime gemeinsam und voneinander lernen? Im Folgenden soll zunächst der Versuch unternommen werden, einige allgemeine Eckpunkte zu markieren.

- Religionspädagogisch verantwortbar von *Gott* reden heißt trialogisch, stets zu bedenken, dass es nicht nur um den Gott meiner Konfession, nicht nur um den Gott meiner Religion, sondern um den gemeinsamen Gott aller drei in sich noch vielfach ausdifferenzierten Religionen von Judentum, Christentum und Islam geht.
- Religionspädagogisch von *Konfession* reden heißt trialogisch, den Weg meiner Religion als Heilsweg zu bekennen und zu praktizieren, ohne den abrahamischen Geschwisterreligionen die Möglichkeit eines eigenen, von meinem Weg abweichenden Zugangs zum Heil prinzipiell und kategorisch abzusprechen.
- Religionspädagogisch von *interreligiösem Lernen* in trialogischem Geist reden heißt schließlich, sich im Rahmen einer „Hermeneutik der wechselseitigen Anerkennung in Wahrhaftigkeit“⁴⁴ so intensiv wie möglich mit den beiden anderen monotheistischen Religionen in Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu befassen, ohne die anderen Weltreligionen auszugrenzen.

Wie können diese allgemeinen, für alle drei Religionen Orientierung gebenden religionspädagogischen Vorgaben konkret didaktisch umgesetzt werden? Was heißt das für die Möglichkeiten einer trialogischen Religionspädagogik in abrahamischer Ökumene? Die hier angestrebten didaktischen Konkretionen erfolgen nicht standortfrei, das ist unmöglich. Ich formuliere also nun aus spezifisch christlicher Perspektive und im Blick auf die Lehr- und Lernbedingungen in Deutschland. Der konkrete Verwirklichungsrahmen ist in erster Linie der schulische Religionsunterricht im Rahmen der gegenwärtig weitgehend vorgegebenen Organisationsform von Konfessionalität.

⁴⁴ KARL ERNST NIPKOW: *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus (Gütersloh 1998), S. 361.

Nicht ein neues Lernfeld, sondern ein Prinzip

Der Religionsunterricht wird mit (über-)großen Erwartungen konfrontiert. Angesichts der vielfältigen Ausdifferenzierungen der postmodernen Gesellschaft werden von ReligionslehrerInnen Kompetenzen erwartet, die weit über die binnentheologische Fachkompetenz und die didaktische Vermittlungskompetenz hinausgehen. Zu all den vielen Kompetenzanforderungen mit dem ‚trialogischen Feld‘ noch eine weitere hinzuzufügen, wäre deshalb eine Überforderung, die eher kontraproduktiv, abstoßend oder hemmend wirken könnte. Es geht also nicht darum, zu den bereits vorhandenen Lernbereichen noch einen weiteren hinzuzufügen. Vielmehr kann die trialogische Perspektive verstanden werden als ein Grundprinzip christlichen Denkens. Faktisch gibt es die drei Religionen, die sich ausgehend von der hebräischen Bibel auf den einen Gott beziehen. Auf der weltpolitischen Ebene wie in unserer Kultur treffen die drei Gruppen aufeinander, leben sie neben- und miteinander. In der Besinnung auf diesen Gott gilt es so stets mitzubedenken, dass es dieses geschwisterliche Miteinander gibt – in Nähe und Distanz, in Verbrüderung und Streit.

Nicht primär eine Anleitung zu Begegnung, sondern zur Selbstwahrnehmung

Trialogisch denken lernen ist so primär die Aufforderung, sich selbst anders wahrzunehmen, die eigene Identität in Öffnung und Binnenperspektive klarer zu erkennen und zu profilieren. In zweiter Linie betrifft trialogisches Lernen selbstverständlich auch das konkrete, seit Jahrzehnten in den schulischen Lehrplänen fest verankerte Lernfeld „Weltreligionen“ oder „interreligiöses Lernen“. Dialog als akademische und politische Dimension setzt vorrangig auf konkrete und direkte Begegnungen, auf persönlichen Austausch und unmittelbare Erfahrung. Immer wieder wird versucht, diese auf anderen Ebenen möglichen Vorgaben auch auf Prozesse schulischen Lernens zu übertragen. Streng genommen sei ja nur dasjenige Lernen als echtes interreligiöses Lernen benennbar, welches das „Lernen von und mit Angehörigen anderer Religio-

nen⁴⁵ umfasse. Es gehe dabei um einen „dauerhaften Lernprozess“, der auf „langfristige Annäherung, auf wirkliche Veränderung“⁴⁶ abzielt.

Derartige ideal bestimmte Vorgaben lassen sich im schulischen Kontext bestenfalls ansatzweise⁴⁷, meistens aber nicht einmal so umsetzen. Gerade im Blick auf dialogisches Lernen werden diese Grenzen augenfällig. So sehr es zumindest prinzipiell möglich sein mag, an den meisten Schulen christliche und muslimische SchülerInnen zu Begegnungen und gemeinsamen Lernprozessen zu führen, so deutlich ist ja, dass der dritte Partner, das Judentum, fast immer außen vor bleiben müsste, schon einfach deshalb, weil diese Schülergruppe nicht oder kaum in den Schulen präsent ist. Ein so entstehender Dialog wäre stets ungleichgewichtig.

Grundsätzlich bestehen zudem erhebliche pädagogische Bedenken dahingehend, ob es sinnvoll ist, SchülerInnen als Fachleute in Sachen Religion zu funktionalisieren, um Begegnung im Kontext Schule zu inszenieren.⁴⁸ Sicherlich gibt es dazu positive Erfahrungen. Umgekehrt setzt man SchülerInnen der Gefahr aus, sich als ‚Experten in Sachen Religion‘ in einem Kontext vor den MitschülerInnen zu profilieren, der eher negativ besetzt ist. Hier droht eine ungewollte Rollenfestlegung unter negativem Vorzeichen. Außerdem überfordert man SchülerInnen, wenn man ihnen die Rolle des Religionsexperten überstülpt. Welche unserer AchtklässlerInnen würden wir uns als Repräsentanten ‚des Christentums‘ in einer muslimischen Gruppe wünschen? Warum also die umgekehrte Rollenerwartung an muslimische MitschülerInnen? Wenn schon, dann können Kinder und Jugendliche als Experten für ihren ‚Alltag‘ fungieren, der religiös mitgeprägt sein kann.

45 ANDREAS RENZ/STEPHAN LEIMGRUBER: *Christen und Muslime. Was sie verbindet – was sie unterscheidet* (München 2004), S. 9.

46 FOLKERT RICKERS: „Interreligiöses Lernen“. In: *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Bd. 18 (Neukirchen-Vluyn 2002), S. 182-192, hier: S. 184.

47 Vgl. dazu WINFRIED VERBURG: „Juden, Christen und Muslime machen Schule. Ein interreligiös ausgerichtetes Experiment im Bistum Osnabrück“. In: *Stimmen der Zeit* 229 (2011), S. 3-11.

48 Vgl. dazu: KARLO MEYER: *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht* (Neukirchen-Vluyn 1999), S. 44-60.

Begegnung: Nicht ‚Königsweg‘, sondern Ergänzung

Noch ein Vorbehalt: Immer wieder wird die „Begegnung“ als vermeintlicher „Königsweg“⁴⁹ interreligiösen Lernens betrachtet, wird „dialogisches Lernen“ vor allem als ein „Lernen in der Begegnung und durch die Begegnung“⁵⁰ charakterisiert. Gewiss ist es gut und förderungswert, wo immer möglich konkrete Begegnungen von Menschen verschiedener Religionen zu fördern und direkte Erfahrungen in der Begegnung mit Gläubigen anderer Konfessionen oder mit Räumen und Gebräuchen anderer Traditionen zu ermöglichen. Mit JOHANNES LÄHNEMANN kann man als Leitziel die Perspektive formulieren, dass „Schülerinnen und Schüler für eine Situation der Begegnung ausgerüstet werden“, in der „ein Hören aufeinander und Lernen voneinander möglich wird“⁵¹. Realistisch betrachtet hilft aber auch hier gerade aus dialogischer Perspektive nur Nüchternheit: Nur an wenigen Schulen ist gerade eine Begegnung mit jüdischen MitschülerInnen möglich. Und wenn, dann ist das zahlenmäßige Ungleichgewicht so erdrückend, dass man aus christlicher Sicht dem potentiellen Begegnungspartner eine Übersättigung zugestehen muss. Dasselbe gilt im Blick auf Begegnungen mit jüdischen Erwachsenen oder Rabbinern, aber auch bei Synagogenbesichtigungen. Die Möglichkeiten der ‚Begegnung‘ auf Schülerebene sind prinzipiell von absoluter Ungleichgewichtigkeit geprägt.

Zwei weitere Gründe treten hinzu, welche die euphorische Rede von der ‚Begegnung als Königsweg‘ relativieren. Erstens beteiligen sich an Begegnung immer nur solche Gruppen, die grundsätzlich an Austausch und Kommunikation interessiert sind. Hier legt sich das Missverständnis nahe, eine Religion ließe sich durch besonders aufgeschlossene und dialogoffene Vertreter und Institutionen repräsentativ erschließen. Authentische Begegnungen sind so gewiss möglich, aber ermöglichen sie repräsentative, echte, auf Verallgemeinerbarkeit abzielende Erfahrungen?

49 STEPHAN LEIMGRUBER: *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe (München 2007), S. 101.

50 JOHANNES LÄHNEMANN: „Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht – Einleitende Thesen“. In: DERS./WERNER HAUBMANN (Hrsg.): *Dein Glaube – mein Glaube*. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde (Göttingen 2005), S. 9–24, hier: S. 20.

51 JOHANNES LÄHNEMANN: „Interreligiöses Lernen I: Islam“. In: GOTTFRIED BITTER U. A. (Hrsg.): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (München 2002), S. 285.

Zweitens suggeriert die Hochschätzung von ‚Begegnung‘ ja, dass das Ergebnis von ‚Begegnung‘ immer positiv sein müsse, mehr Verständnis bringe, näher zueinander führe. Sicherlich gibt es zahllose Beispiele für derartig gelingende Begegnung. Vor allem im interreligiösen Bereich darf aber nicht von einem Automatismus des Begegnung-fördert-Verstehen ausgegangen werden. Im Gegenteil: Begegnungen können kontraproduktiv sein, Gräben vertiefen, Vorerfahrungen negativ bestätigen, Vorurteile bestärken. Wo das Lernen an Medien ein neutrales oder positives Bild einer fremden Religion aufbauen kann, mag konkrete Erfahrung – bei bester didaktischer Vorbereitung und Durchführung – negativ besetzte Fremdheit überhaupt erst aufkommen lassen. Im schulischen Kontext gehört Begegnungslernen eher zu Ausnahmefällen. Diese Begegnungen sind ohne zu hohe Erwartungen und unter Wahrung mehrerer Vorsichtsregeln zu gestalten. Den ‚Königsweg‘ trialogischen Lernens am Lernort Schule bilden sie nicht.

Lernen mit religiösen Artefakten und in medialer Vermittlung

Trialogisches Lernen in abrahamisch-ökumenischer Perspektive verweist spezifischer als der Begriff ‚interreligiöses Lernen‘ allgemein auf die besondere Bedeutung der Auseinandersetzung zwischen Judentum, Christentum und Islam. Während die übrigen Religionen eben doch primär ganz andere, fremde, in ihrer Exotik faszinierende Welten erschließen – von den Lehrkräften nur selten mit adäquater Sachkompetenz darstellbar – verweist trialogisches Lernen auf Grundgegebenheiten unserer Gesellschaft. Dabei ist der Lernprozess im Blick auf das Judentum insofern anders als derjenige im Blick auf den Islam, als dass hier der eher rückwärts gewandte Anteil von Geschichte und von Gemeinsamkeiten stärker im Zentrum steht. Das Judentum wird als Wurzel der eigenen Tradition erschließbar, dessen Geschichte mit der christlichen Tradition eng, tragisch und für uns schuldbehaftet verbunden ist. Die Begegnung mit dem Judentum der Gegenwart in unserer Kultur und weltweit verblasst dagegen, sollte aber unter trialogischer Perspektive zentral betont werden, um das *Judentum als gelebte Religion* stärker in das Bewusstsein zu rücken. Der Islam ist hingegen die spätere Tradition, die sich nun umgekehrt auf christliche Wurzeln mit beruft. Auch hier geht es um das Kennenlernen von identitätsstiftender Historie, im Zentrum steht jedoch die Auseinandersetzung um das gegenwärtige Neben- und Miteinander.

Im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts deutscher Prägung wird der Zugang zu derartigen dialogischen Lernprozessen primär ein medial vermittelter sein. Ein durchaus authentisches „Zeugnislernen“ anhand von „religiösen Artefakten“⁵², anhand von „Kippa, Kelch und Koran“⁵³ bietet Chancen, die noch nicht genügend in die Praxis umgesetzt werden. Über Folien, Filme, DVDs, Texte, Statistiken und Karten lässt sich durchaus fundiertes Wissen und echte Kenntnis über die je andere Religion erwerben. Umso besser, wenn dazu persönliche Begegnungen und unmittelbare Erfahrungen treten ...

5 Der Testfall: Muhammad, aus christlicher Sicht ein Prophet?

Wie weit reicht das Konzept einer dialogischen Religionspädagogik im Geiste einer abrahamischen Ökumene? Programmschriften zum interreligiösen Lernen haben meistens das Interesse, ihr Anliegen so weit wie möglich voranzutreiben und so stark wie möglich positiv zu profilieren. Das ist strategisch sinnvoll und nachvollziehbar, reicht aber in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext nicht mehr aus, in dem in Sachen interreligiöser Beziehungen vieles erreicht und vieles als äußerst komplex durchschaut ist. Denn auffällig: Zwei Bereiche werden bei all den differenzierten interreligiösen Studien und Dialog- oder Dialogunternehmen weitgehend ausgeklammert: erstens die grundlegende Frage, welche Bedeutung der Koran⁵⁴ für einen Christen (oder Juden) haben, und zweitens die Frage, welche Bedeutung Muhammad aus christlicher (oder jüdischer) Sicht eingeräumt werden kann.

Wir wissen heute gut, wie Muslime den Koran und Muhammad verstehen. Die umgekehrten Fragen werden aber (wenn überhaupt dann nur) sehr zögerlich gestellt: Ist der Koran aus christlicher Sicht ein direktes Zeugnis

52 Vgl. WERNER HAUßMANN: „Glaube gewinnt Gestalt – Lernen mit religiösen Artefakten“. In: DERS./JOHANNES LÄHNEMANN: *Dein Glaube – mein Glaube*, S. 25-49.

53 Vgl. CLAUS PETER SAJAK: *Kippa, Kelch, Koran*. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen (München 2010).

54 Vgl. dazu: GEORG LANGENHORST: „Zeugnisse der Bibelrezeption oder Quellen der Offenbarung? Korantexte im katholischen Religionsunterricht“. In: FRANK VAN DER VELDEN (Hrsg.): *Die Heiligen Schriften des Anderen im Unterricht*. Bibel und Koran im christlichen und islamischen Religionsunterricht einsetzen (Göttingen 2011), S. 101-120.

göttlicher Offenbarung? Ist Muhammad in christlichem Verständnis ein Prophet in einer Reihe zu den alttestamentlichen Propheten, mit Johannes dem Täufer und Jesus von Nazareth? Kann ein Christ die muslimisch zentrale Rede von Muhammad als „Siegel der Propheten“ mitsprechen? – Sehr verständlich, dass diese Fragekomplexe oft ausgeklammert werden. In vielen anderen interreligiösen Themenfeldern kann man Gemeinsamkeiten betonen, Verbindungen aufzeigen, Annäherungen voranbringen, Brücken bauen, Dialog betreiben. Ganz zu Recht hat man sich in den interreligiösen Begegnungen der ersten Phase ab den 1980er Jahren auf diese Bereiche konzentriert. Heute, in einer zweiten Phase, reicht diese strategische Selbstbeschränkung nicht mehr aus, muss man die heiklen, die schwierigen und unangenehmen Fragen hinzunehmen. Hier geht es um substantielle Fragen des theologischen Selbstverständnisses, die gleichwohl zu *Kernfragen künftiger interreligiöser Lernprozesse* werden.

Nur wenn man diese Fragen in aller Klarheit beantwortet, lassen sich Konsequenzen dahingehend formulieren, welcher Stellenwert Muhammad im christlichen Religionsunterricht zukommen kann. Denn dass Muhammad auch im konfessionellen Religionsunterricht deutscher Machart eine wichtige Rolle spielen kann und soll, ist von den Lehr- und Bildungsplänen her völlig klar. Aber welche? Zur Beantwortung dieser Frage hilft ein Blick auf jenen Begriff und jenes Konzept, das sich seit Jahrzehnten als Grundprinzip des katholischen Religionsunterrichts etabliert hat: „Korrelation“. Der Begriff stammt ursprünglich aus der systematischen Theologie, wurde jedoch religionspädagogisch neu zugespitzt und eigens profiliert. Der evangelische Theologe PAUL TILlich hatte Korrelation zunächst vor allem als erkenntnisleitendes System von Frage und Antwort konzipiert, in dem die Kultur und die alltägliche Erfahrungswelt die drängenden Fragen lieferten, auf welche die Theologie ihre Antworten zu geben habe. Dieses Konzept griff der katholische Systematiker EDWARD SCHILLEBEECKX auf, um seinerseits ein Verständnis von Korrelation als kritische, wechselseitig produktive gegenseitige Selbstüberprüfung von menschlicher Erfahrung und in Tradition geronnenen Glaubensaussagen zu propagieren. Die damit vorliegende modifizierte Form des Konzepts sollte leitmotivisch die künftige religionspädagogische Verwendung des Begriffs bestimmen.

Sinngemäß greift bereits der epochale programmatische Entwurf der Würzburger Synode „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974) das

Konzept von Korrelation auf. Explizit zu Begriff und Programm wird Korrelation jedoch erst im „Zielfelderplan für die Grundschule“ von 1977 sowie im „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5 bis 10. Schuljahr“, der 1984 erschien und – bei aller Überarbeitungsnotwendigkeit – bis heute ‚gültig‘ ist. Die Grundidee von Korrelationsdidaktik besteht aus einer gleichberechtigten Orientierung an Theologie und Pädagogik, an Tradition und Gegenwartserfahrung. Der benannte Grundlagenplan⁵⁵ enthält in den begleitenden konzeptionellen Erläuterungen die wohl griffigsten Formulierungen dessen, was mit Korrelation gemeint ist.

Woraus konstituiert sich „Glaube“? Aus der „Verknüpfung von Glaubensüberlieferung und jeweiliger Lebenserfahrung“. Dieses Prinzip ist noch nichts Religionspädagogisches, sondern „im Selbstverständnis des christlichen Glaubens selbst begründet“ und somit ein „theologisches Prinzip“. Es lässt sich jedoch pädagogisch wenden, wenn man es auf Deutungs- und Erschließungsprozesse hin verlängert. Genau das soll im Religionsunterricht geschehen: „Leben aus dem Glauben deuten und Glauben angesichts des Lebens erschließen“ – diese „Wechselbeziehung“, dieses gegenseitige Auslegen, Hinterfragen, Anregen, „nennen wir Korrelation“, so die Erläuterungen im Grundlagenplan.

Wie also lässt sich in Übertragung des theologischen Korrelationsprinzips *Korrelation* als spezifisch *didaktisches Prinzip* bestimmen: Es geht darum, „eine kritische, produktive Wechselbeziehung herzustellen zwischen dem Geschehen, dem sich der überlieferte Glaube verdankt und dem Geschehen, in dem Menschen heute – z. B. diese Schüler und ihre Lehrer – ihre Erfahrungen machen“. „Kritisch“, weil es um *gegenseitige* Prüfung und Infragestellung geht; „produktiv“, weil es auf beiden Seiten um konstruktive Anstöße zu Veränderung und Fortentwicklung geht. Es geht somit um einen doppelpoligen „Interpretationsvorgang“, um einen „Prozess wechselseitiger Durchdringung zwischen Glaubensüberzeugungen und Lebenserfahrungen“, um Prozesse, die man im Unterricht „entdecken, erproben, herstellen“ kann. Bis heute und bis zu einer Entwicklung eines überzeugenderen Prinzips ist dieser ‚dritte Weg‘ zwischen einseitiger Stofforientierung auf der einen und einseitiger Schülerorientierung auf der anderen Seite die hermeneutische und didaktische Kö-

55 Alle Folgezitate in: *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr*, S. 241-243.

nigsform des katholischen Religionsunterrichts, umgesetzt in ungezählten Lehrplänen, Schulbuchreihen, Handbüchern.

Korrelationsspezifisch zurückgefragt nach der hermeneutischen und dann auch didaktischen Rolle Muhammads: Gehört er innerhalb des Versuchs, eine kritischen produktive Wechselbeziehung herzustellen aus christlicher Sicht auf die Seite des Geschehens, dem sich „der überlieferte Glaube verdankt“ oder auf die andere Seite des Geschehens, auf der „Menschen heute ihre Erfahrungen machen“. Korrelation hilft, die Frage sehr genau zu stellen: Muhammad, wo steht er (aus christlicher Sicht!): auf der Seite der Gründergestalten des Glaubens wie Amos, Jeremia oder Jesus, oder auf der Seite der verdeutlichenden Rezeptionsgestalten des Glaubens im Blick auf spätere Erfahrungsgeschichten wie Thomas Morus, Oscar Romero oder Mahatma Gandhi?

Der Einsatz im Unterricht hängt zentral von dieser Zuordnung ab, der man nicht ausweichen kann und darf, wenn man verantwortungsvoll im Rahmen des christlich-konfessionellen Religionsunterrichts vom Islam sprechen will. Dass Muslime dabei von Christen erwarten, Muhammad als Prophet anzuerkennen, ist – gerade in interreligiösen Dialogunternehmungen – nachvollziehbar. Da sie ihrerseits Jesus als Prophet anerkennen, legt sich durchaus der Gedanke nahe, die vergleichbare Anerkennung auch umgekehrt zu erwarten. Dabei wird freilich übersehen, dass sie aufgrund der oben aufgezeigten grundlegenden Asymmetrie des Dialogs auf einer völlig anderen Ebene liegt.

Also was nun: Können Christen im Rahmen ihres Glaubens Muhammad als Prophet anerkennen?⁵⁶ Diese Frage stellt sich insofern tatsächlich in aller Ernsthaftigkeit, als dass das Zweite Vatikanische Konzil – bei aller strategisch so unendlich wichtigen Aufwertung der Muslime und ihrer Religion in *Nostra Aetate* 3 – eine konkrete Aussage sowohl zum Koran als auch zu Muhammad schlicht verweigert. Kein Wort zu Muhammad! Ob und gegebenenfalls wie er als Prophet gelten kann, wird nicht gesagt. Wohl deshalb geht ein päpstliches Dokument aus dem Jahre 1981 so weit wie nur irgend möglich auf diese Fragestellung ein: Christen können Muhammad als „ein großes literarisches, politisches und religiöses Genie“ anerkennen, dem „nicht die besonderen Gaben gefehlt haben, viele Menschen zur Verehrung des wahren Gottes zu

⁵⁶ Vgl. dazu: ANJA MIDDELBECK-VARWICK: „Muhammad, der Prophet nach Jesus? Katholisch-theologische Bewertungen im Ausgang des Zweiten Vatikanischen Konzils“. In: *Cibedo-Beiträge* 2/2010, S. 56-63.

führen“⁵⁷, so dass man „in ihm auch gewisse ‚prophetische Besonderheiten‘ entdecken“ könne – so in der Schrift „Wege zum christlich-islamischen Dialog“, herausgegeben vom Päpstlichen Sekretariat für die Nichtchristen, zurückgehend auf eine frühere Veröffentlichung desselben Sekretariats von 1970. Deutlich wird in all den gewundenen, ringenden Ausführungen das Bemühen einer extrem positiven Zeichnung Muhammads, freilich ganz bewusst bei gleichzeitiger Vermeidung der Benutzung oder Zuschreibung des Titels ‚Prophet‘. Und die zitierte Äußerung bleibt eine danach offiziell nie wieder zitierte oder aufgegriffene Ausnahme.

Einzelne im Dialog mit dem Islam besonders engagierte christliche Theologen gehen weiter: Der evangelische Theologe REINHARD LEUZE etwa fordert die christliche Theologie seit 1994 immer wieder direkt dazu auf „Mohammed als Propheten anzuerkennen“, weil es schlicht „keine zureichenden theologischen Argumente“ gebe, die „den Anspruch Mohammeds, Prophet des einen Gottes zu sein, widerlegen können“⁵⁸. Wie Leuze wagt sich der katholische Theologe HANS KÜNG in seiner großen Islam-Studie aus dem Jahre 2004 im Interesse des Vorantreibens der Dialogbemühungen weit vor: Auch er kommt zu dem Schluss, dass „wir“ Muhammad „als nachchristlichen Propheten anerkennen (...) müssen“⁵⁹. CHRISTOPH GELLNER folgt ihm, indem er als Fazit seiner fundierten Überlegungen festhält: „Die Selbsteinschätzung Muhammads, Prophet des einen Gottes zu sein, ist christlicherseits nicht länger als Einbildung, vielmehr als Ausdruck der Tatsache anzuerkennen, dass Gott sich dieses Menschen bedient hat, um die Wahrheit über sich bekannt zu machen.“⁶⁰

Diese Positionen sind jedoch Extrempositionen, die zwar innerhalb des kirchlichen Diskussionsrahmens erfolgen, sich aber eben auch an deren Rand bewegen. Andere Stimmen selbst innerhalb des christlich-muslimischen Dialogs kommen zu gegenteiligen Einschätzungen. Der Jesuit CHRISTIAN W.

57 Vgl. SEKRETARIAT FÜR DIE NICHTCHRISTEN/MAURICE BORRMANS (Hrsg.): *Wege zum christlich-islamischen Dialog* 11981 (Frankfurt 1985), S. 79.

58 Vgl. REINHARD LEUZE: *Christentum und Islam* (Tübingen 1994), S. 34. Oder DERS.: „Der Prophet Muhammad in christlich-theologischer Perspektive“. In: ANDREAS RENZ/STEPHAN LEIMGRUBER (Hrsg.): *Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder* (Münster 2002), S. 203-213.

59 HANS KÜNG: *Der Islam. Geschichte – Gegenwart – Zukunft* (München/Zürich 2004), S. 112.

60 CHRISTOPH GELLNER: *Der Glaube der Anderen*, S. 77.

TROLL etwa verweist auf die grundlegende Asymmetrie der Frage einer gegenseitigen Anerkennung des Prophetenstatus von Jesus beziehungsweise Muhammad in Christentum und Islam: Jesus als Prophet „anzuerkennen, kostet den Muslim sozusagen nichts. Akzeptiert dagegen ein Christ ernstlich Muhammads Anspruch, der wahre und letzte Prophet zu sein, dann wendet er sich gegen das Zeugnis der wichtigsten Glaubensdokumente der Christenheit“⁶¹.

Doppelte Konsequenz: Bei aller tatsächlichen, nicht nur rhetorischen Wertschätzung: „Prophet in dem Sinn, der diesem Titel in Koran und folglich im islamischen Glauben zukommt, kann Muhammad für Christen als Christen nicht sein.“⁶² Und zweitens im Blick auf Prophetie im binnenchristlichen Verständnis: „Muhammad steht nicht in der Reihe der Propheten, die für das Bild des biblischen Propheten und den Charakter seiner Botschaft maßgebend geworden sind.“⁶³ Ganz ähnlich urteilt mit SAMIR KHALIL SAMIR ein weiterer Jesuit, der sich um den islamisch-christlichen Dialog bemüht und Muhammad höchste Wertschätzung entgegenbringt: Könnte man abschließend sagen, dass „Muhammad im Sinne der christlichen Theologie ein Prophet ist? Wir glauben es nicht“⁶⁴.

Muhammad – in trialogischer Perspektive und im Geiste einer abrahamischen Ökumene ein Prophet? Welchen *Ertrag* bringt der Blick auf die Diskussion?

- Erstens: Die Frage, ob und inwiefern Muhammad auch aus christlicher Sicht als Prophet angesehen werden kann, ist eine offene Frage innerhalb des christlichen akademischen Diskurses angesichts der Herausforderung des Lebens in der pluralen Welt der Gegenwart.
- Zweitens: Trotz einiger Stimmen, die eine Anerkennung von Muhammad als Propheten auch aus christlicher Sicht zumindest für

61 CHRISTIAN W. TROLL: „Muhammad – Prophet auch für Christen?“ In: *Stimmen der Zeit* 225 (2007), S. 291-303, hier: S. 291.

62 Ebd., S. 294.

63 Ebd., S. 299.

64 SAMIR KHALIL SAMIR: „Die prophetische Mission Muhammads“. In: *Cibedo-Beiträge* 2/2006, S. 4-11, hier: S. 9.

denkbar und möglich halten, überwiegen bei weitem die Positionen, die eine solche Einschätzung ablehnen.

- Drittens: Aus dialogischer Perspektive ist die muslimische Binnenperspektive wahrzunehmen und wertzuschätzen: Für Muslime ist Muhammad der letzte Prophet, das alles entscheidende Siegel der Propheten, der die Reihe über Adam, Abraham, Mose, Jesus und andere fortsetzt und abschließt.
- Viertens: Diese Sichtweise hat ein Recht auf Darstellung und Würdigung auch in christlicher Theologie und Religionsdidaktik, bleibt aber perspektivische Fremdposition.
- Fünftens: Aus christlicher Sicht ist es – zumindest nach derzeitigem Diskussionsstand – kaum möglich, Muhammad als Propheten in einer Reihe mit den alttestamentlichen Prototypen oder Jesus darzustellen.
- Sechstens: Interreligiöse Lernprojekte stehen vor der Forderung, ihre eigene Position in dieser Frage vorab transparent offenzulegen, bevor sie konkrete Lernwege und Lernschritte entfalten. Wie im Blick auf alle grundlegenden Studien zum interreligiösen Dialog überhaupt⁶⁵ gilt auch hier die Vorgabe: ‚Bevor du einen didaktischen Entwurf zum Umgang mit Muhammad vorlegst, sag mir erst welche theologische Position du dazu einnimmst!‘

6 Muhammad – ein Prophet im christlichen Religionsunterricht?

Was bedeutet dies für den katholischen Religionsunterricht? Religionsdidaktische Konzeptionen sind auf klare Vorgaben angewiesen. Wo etwa das vor allem von KLAUS VON STOSCH vorangetriebene Modell einer „komparativen Theologie“ den Freiraum akademischer Forschungen und die Visionskraft von Begegnungen von dialog- und dialogoffenen SpitzenvertreterInnen der Religionen bewusst nutzen kann und muss, ist der Religionsunterricht auf die

65 Vgl. dazu: GEORG LANGENHORST: „Interreligiöses Lernen‘ auf dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen aus der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen“. In: *Religionspädagogische Beiträge* 50/2003, S. 89-106.

Basis kirchlich konsensfähiger Positionen angewiesen, um seine Plausibilität nicht einzubüßen. „Komparative Theologie“, die nicht „für den Dialog“ konzipiert wird, sondern „aus dem Dialog heraus“⁶⁶ entstehen soll, hat den Lackmustest der Praxistauglichkeit am Lernort Schule noch vor sich. Und ganz gewiss brauchen wir solche Modelle des Vordenkens, Experimentierens und Türen-Öffnens ...

Im vierfachen Koordinatensystem (1) der derzeit vorherrschenden theologischen Positionen, (2) des konfessionellen Charakters des Religionsunterrichts, (3) der konzeptionellen Orientierung am Korrelationsprinzip und (4) der Erfordernisse einer dialogischen Sensibilität in abrahamischem Geist kann nun die Grundfrage dieser Ausführungen beantwortet werden: Welche Rolle kommt Muhammad im Rahmen einer Unterrichtseinheit über Prophetie zu? Steht er auf der Seite der Gründergestalten des Glaubens oder auf der Seite der verdeutlichenden Rezeptionsgestalten?

Die Antwort ist klar: Ja, Muhammad kann durchaus als Prophet gelten! Aber nur in dem Sinne, in dem auch andere nachbiblisch-historische Gestalten als Propheten angesehen werden können. Er kann als Prophet vorgestellt werden wie Thomas Morus, wie Dietrich Bonhoeffer oder Martin Luther King, wie Edith Stein oder Rigoberta Menchú, ja, wie außerchristlich Mahatma Gandhi.

Tatsächlich, von diesen Figuren kann man als ‚Propheten‘ reden und sie so im Religionsunterricht vorstellen, aber eben *im übertragenen Sinne*. Sie sind stellvertretende Zeugen für die Erfahrungen des Geschehens, „in dem Menschen heute“ – in jedem Fall in nachbiblischer Zeit – „ihre Erfahrungen machen“, in jedem Fall also Repräsentanten des zweiten Pols des korrelativen Prozesses. Repräsentanten des ersten Pols, also dem „Geschehen, dem sich der überlieferte Glaube verdankt“, sind sie nicht. Genau diese Position entspricht allerdings dem muslimischen Selbstanspruch gerade nicht! Mehr wird man aber weder von Seiten muslimischer Dialogpartner noch von Seiten der Vorreiter des interreligiösen Dialogs von einem dialogisch sensiblen christlichen Religionsunterricht erwarten oder einfordern können und dürfen.

66 KLAUS VON STOSCH: „Komparative Theologie als Hauptaufgabe der Theologie der Zukunft“. In: DERS./REINHOLD BERNHARDT (Hrsg.): *Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie* (Zürich 2009), S. 15-33, hier: S. 27.

Schon diese Position geht freilich weit über den Status Quo hinaus, in dem Muhammad unter der Kategorie der Prophetie überhaupt nicht wahrgenommen wird. Es wäre also bereits ein beträchtlicher Fortschritt, wenn der Begriff der Prophetie im gezeigten Sinne interreligiös geöffnet würde. Und von diesem Schritt der Integration Muhammads in den Katalog der ‚Propheten im übertragenen Sinne‘ aus ließe sich die weiterführende Perspektive aufzeigen, dass Muslime selbst Muhammads prophetischen Anspruch noch einmal ganz anders verstehen.

7 Trialogisches Lernen im Geiste Abrahams: konkrete Schritte

Überprüfen wir den möglichen Ertrag, den die Didaktik des trialogisches Lernens⁶⁷ im Sinne einer abrahamischen Ökumene neu in die Parameter interreligiösen Lernen einbringen kann anhand einer Neubetrachtung jener „fünf Schritte interreligiösen Lernens“⁶⁸, die sich in zahlreichen Publikationen zum Thema als Grundstandard etabliert haben.

1. „Fremde Personen und religiöse Zeugnisse wahrnehmen lernen“

Das Wahrnehmen des Fremden bezieht sich trialogisch auf vertrautes Fremdes, auf geschwisterlich Verwandtes. Weniger das ganz und gar Andere steht hier im Vordergrund (wie etwa bei Hinduismus und Buddhismus), als das in unserer Kultur (verborgen) Vertraute, die Kultur (unbewusst) Mitprägende. Dabei setzt sich die Einsicht durch, die Geschwisterreligionen so weit wie möglich ihrem eigenen Verständnis entsprechend vorzustellen. Diese perspektivische Darstellung kann zunächst darauf verzichten, Aussagen zum Wahrheitsgehalt in den Vordergrund zu stellen.

67 Zur möglichen Methodik vgl.: ANN-KATHRIN MUTH: „Methodencurriculum für das trialogische Lernen“. In: CLAUß PETER SAJAK (Hrsg.): *Trialogisch lernen*, S. 175-255.

68 Vgl. etwa STEPHAN LEIMGRUBER: *Interreligiöses Lernen*, S. 108f.

2. „Religiöse Phänomene deuten“

Dialogisch deuten heißt, die besondere Beziehung von Judentum, Christentum und Islam immer schon als eine Dimension solcher hermeneutischer Besinnung mit einzuschließen. In alle didaktischen und elementarisierenden Deutungen ist die Überlegung mit aufzunehmen, welche Konsequenzen sich aus dem Dargestellten für die je anderen ergeben. Ob diese Deutungsebenen immer für SchülerInnen selbst relevant werden müssen, ist dabei im Einzelfall zu überlegen. Dialogische Deutung ist zunächst eine Dimension der reflektierten Planung, in zweiter Linie auch der Unterrichtsziele und -prozesse.

3. „Durch Begegnung lernen“

Dialogische Begegnungen sind, wie oben angedeutet, im Kontext schulischen Lernens an Normalschulen nur ganz selten und wenn, dann höchstens in Ansätzen zu verwirklichen. Vor allem die Begegnung mit Kulträumen und -gegenständen oder die indirekte Begegnung im Austausch über Alltag, Feste und Brauchtum lässt sich didaktisch umsetzen, vielleicht in seltenen Gelegenheiten die Teilnahme an dialogischen Expertengesprächen auf regionaler Ebene.

4. „Die bleibende Fremdheit akzeptieren“

Gerade angesichts der Nähe, der vielen Ähnlichkeiten und Parallelen zwischen Judentum, Christentum und Islam gilt es, die Unterschiede zu erkennen und stehen zu lassen. Nähe erzeugt intensivere Emotionen als Distanz. Am Ende von Lernprozessen, die Nähe und Vertrautheit verstärken, wird so oft eine emotionale Verdichtung stehen, deren Ausprägung unterschiedlich ausfallen kann. Allzu euphorische Erwartungen von enger Verbundenheit und friedlichem Miteinander werden von vornherein vor Enttäuschungen geschützt, wenn der Grundsatz einer bleibenden Fremdheit von Anfang an die gemeinsamen Lernprozesse prägt. Viel wäre erreicht, wenn im Gefolge der Formulierungen des Zweiten Vatikanischen Konzils gerade das fremd Bleibende mit Respekt, Achtsamkeit und Ehrfurcht betrachtet würde.

5. „In eine existentielle Auseinandersetzung verwickeln“

Gegen alle abstrakten Prozesse des „Lernens über“ zielt eine trialogische Religionspädagogik in abrahamischem Geist zum einen darauf, die eigene Religion gerade in Nähe und Distanz zu den beiden Geschwisterreligionen tiefer und persönlicher zu verstehen. Zum anderen geht es darum, die beiden anderen Religionen eben nicht einfach nur als ‚weitere Weltreligionen‘ in den inneren Kenntniskatalog einzureihen oder abzuheften. Sie sind Religionen im gemeinsamen Glauben an den einen Gott und im Bezug auf gemeinsame oder verwandte Schriften und Identifikationsgestalten und können so eine andere, tiefe, herausfordernde existentielle Bedeutung erlangen.