

„Es muss Parteiungen geben unter euch“ (1 Kor 11,19)

Vom Herrenmahl in Korinth zur dialogischen Religionspädagogik
im 21. Jahrhundert

Georg Langenhorst

Wie schön, die Vision einer perfekten Harmonie: Die junge Christengemeinde beieinander, ein Herz und eine Seele, eine Stimme und eine Praxis. Wie folgt malt die Apostelgeschichte das Urbild eines idealen Anfangs: „Tag für Tag verharreten sie einmütig im Tempel, brachen miteinander das Brot und hielten miteinander Mahl in Freude und Einfachheit des Herzens“ (Apg 2,46). Ja, so sollte es wohl sein unter Gläubigen: Einmütigkeit, ein solidarisches Miteinander, Freude und Herzeseinfalt. Welcher Gläubige, welcher Theologe, welcher Bischof und Papst wird nicht davon träumen?

1. Über die Notwendigkeit von Streit und Parteiungen

Allein – es ist ein Traum, ein Idealbild, die Schilderung einer Vision, die es so nie gab. Die Geschichte des Christentums kennt von Anfang an auch die harte Realität, und die heißt: Konflikt, Spaltung, Trennung, Streit um den rechten Weg. Neben das Idealbild der Urgemeinde treten von Anfang an Bilder von konkreten Auseinandersetzungen zwischen Gläubigen, die sich auf unterschiedliche Worte, Leitbilder, Deutungen, Vorstellungen, Riten und praktische Regelungen berufen. Die Briefe des Apostels Paulus geben immer wieder beredete Beispiele für solche Erfahrungen. So auch im ersten Korintherbrief im Streit um die rechte Feier des Herrenmahls (1 Kor 11,17–34). Schauen wir genauer hin: „Zunächst höre ich“, schreibt Paulus, „dass es Spaltungen unter euch gibt, wenn ihr als Gemeinde zusammenkommt“. Woher er das hört, wer ihm das mit welchem Interesse und welchen Erwartungen zuträgt, bleibt ungesagt. Paulus jedenfalls ist Realist, denn er fährt fort: „Zum Teil glaube ich das auch“. Aha, er will den Berichten und Gerüchten nicht umfassenden Glauben schenken, und damit auch nicht das Denunziationswesen anheizen, wohl aber lässt sein Eindruck von der Gemeinde den Eindruck zu, dass die Berichte im Kern zutreffen könnten.

Wie aber wird er reagieren? Mit Zorn, Härte, Ausgrenzungsempfehlungen? Mit pädagogischem Verständnis und Empathie, mit dem Ruf zu Mäßigung und Kompromiss? Ganz anders, überraschend! „Es *muss* Parteien geben unter euch“, schreibt er der darüber sicherlich überraschten Gemeinde. Warum aber? „Nur so wird sichtbar, wer unter euch treu und zuverlässig ist.“ Das ist nun in der Tat ein überraschender rhetorischer und hermeneutischer Kniff: Spaltungen und unterschiedliche Parteien sind prinzipiell nichts Schlimmes, bei allem Willen zu Harmonie und Einigkeit. Sie dienen sogar explizit einem Zweck: Nur über Konflikt und Auseinandersetzung wird sichtbar „wer treu und zuverlässig ist“. Gewiss, im Folgeduktus des Briefes ruft Paulus zu klaren Verhaltensänderungen auf, er gibt eindeutige Regeln vor und kündigt weitere „Anordnungen“ an, wenn er das nächste Mal persönlich vor Ort sein wird.

Aber nehmen wir Paulus beim Wort: „Unter euch“ – also innerhalb der Gruppe der Gläubigen – darf, nein „muss“ es Parteien geben. Deutlich wird: Parteien heben die Zugehörigkeit zur Großgruppe nicht auf. Es handelt sich um *interne* Auseinandersetzungen, die es geben muss, die sogar die Funktion haben immer wieder herauszukristallisieren, was der rechte Weg ist. Und diese Auseinandersetzungen werden *innerhalb* der Gemeinde gelöst, der Konflikt wird ohne jeglichen Gedanken an Ausschluss oder Aufspaltung ausgetragen. Was für ein Modell des Umgangs mit verschiedenen Meinungen, Strömungen und Handlungsweisen innerhalb von Kirche! Wie viel realistischer und zukunftsfruchtiger als das Harmoniemodell der Apostelgeschichte!

Ein Modell jedoch für wen? In analoger Übertragung lässt es sich auf unterschiedliche *heutige Konfliktfelder* anwenden:

- Zunächst auf den Bereich innerkonfessioneller Streitigkeiten etwa innerhalb der katholischen Kirche in ihren Flügelkämpfen zwischen den Sehnsüchten einer Rückkehr in die Zeiten vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil auf der einen und den Wünschen der Reformbewegungen, die ein drittes Konzil fordern und grundlegende strukturelle Veränderungen erwarten, auf der anderen Seite. „Es muss Parteien geben unter euch“ – diese unter der Wahrung einer Grundeinheit ausgesprochene Vorgabe könnte manche Auseinandersetzung zugleich legitimieren und entspannen.
- Übertragen lässt sich das Modell aber auch auf das Feld christlicher Ökumene, auf das Zusammenspiel verschiedener Konfessionen. „Parteien“ ja, aber unter dem Dach einer Besinnung auf die grundlegenden, nie in Frage zu stellenden Gemeinsamkeiten! Und was sich dann als wirklich „treue“ und „zuverlässige“ Folgsamkeit erweist, kann getrost offen bleiben, bis derjenige wiederkommt, der darüber entscheiden kann ...

„Es muss Parteien geben unter euch“ – diese Maßgabe soll hier jedoch auf ein Feld übertragen werden, das Paulus noch gar nicht im Sinn gehabt haben konnte, und das dennoch heute politisch über Krieg und Frieden, religiös über die

Glaubwürdigkeit von Gläubigen und gläubigen Lebensentwürfen mehr als andere entscheidet. Es geht um das *Mit- oder Gegeneinander von Juden, Christen und Muslimen*, sei dies weltweit, sei dies bei uns in Deutschland, sei dies in jeder einzelnen Stadt- oder Dorfgemeinschaft.

Gewiss, zu einem „Herrenmahl“ werden sich Vertreterinnen und Vertreter dieser drei monotheistischen Religionen nicht versammeln, das würde weder aus christlich einladender noch aus jüdisch und muslimischer eingeladener Sicht Sinn ergeben – abgesehen davon, dass ja selbst binnenchristlich ein gemeinsames „Herrenmahl“ im Moment bloße Vision bleibt. Aber dass sich Juden, Christen und Muslime gemeinsam auf den Gott Abrahams besinnen, dass sie ihr gemeinsames prophetisches Erbe bedenken und pflegen, dass sie zusammenkommen zu gleichberechtigter Feier mit Wort und Speise und Getränk, das ist jetzt schon möglich und wird von vielen Initiativen vorangetrieben. Nicht mit dem Ziel, die Eigenständigkeit der Religionen, der „Parteierungen“ zu negieren oder anzugleichen, wohl aber, um Gemeinschaft zu pflegen und miteinander darüber konstruktiv zu streiten, wer Gott gegenüber und dem vom gemeinsamen religiösen Stammvater Abraham abgeleiteten Glauben „treu“ und „zuverlässig“ ist. Derartige Bemühungen tragen seit einiger Zeit den Titel *trialogisch*, sei es im Blick auf systematische Begegnungen und Klärungen, sei es im Blick auf religionspädagogisch-praktische Konsequenzen.

Im Rahmen dieser Vorstellungen kann man heute Judentum, Christentum und Islam als ‚Parteierungen‘ innerhalb des Eingottglaubens sehen, die bei aller Gemeinsamkeit gespalten sind, miteinander streiten, bei denen es sich erweisen muss, wem die größere ‚Treue‘ und ‚Zuverlässigkeit‘ zukommt, freilich ohne dass es einen Paulus gäbe, der in diesen Bereichen ein eindeutiges Urteil sprechen könnte. Im Folgenden soll skizziert werden, wie das paulinischen Wort an die Gemeinde von Korinth übertragen werden kann auf die *heute* drängenden Anliegen einer abrahamischen Ökumene, einer trialogischen Verständigung, einer Übertragung also in eine andere Zeit, ein anderes Paradigma, eine andere Problemkonstellation.¹

¹ Vgl. zum Folgenden: G. LANGENHORST, Juden, Christen, Muslime – verbunden als Erben Abrahams? Trialogische Perspektiven des konfessionellen Religionsunterrichts, in: DERS./Ulrich Kropac (Hrsg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion, Babenhausen 2012, 113–130.

2. Abrahamische Ökumene: Zur Geschichte einer Erfolgsstory

„Die Söhne Abrahams. Was Juden, Muslime und Christen verbindet“² – Mit dieser Titelstory eröffnete 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“³ ausführlich entfaltet. Auffällig dabei: Erzählt wird einerseits die Geschichte und Wirkungsgeschichte nur 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 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“⁴ gehört grundlegend zu dieser Motivgeschichte hinzu,

² Dein SPIEGEL Nr. 1/2011.

³ Ebd. 50.

⁴ Vgl. grundlegend: K.-J. KUSCHEL, *Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint*, München 1994. CHR. BÖTTTRICH/B. EGO/F. EISSLER, *Abraham in Judentum, Christentum und Islam*, Göttingen 2009.

wird auch in „Dein SPIEGEL“ in der bleibenden Spannung aus Verbundenheit und Ambivalenz hervorgehoben. „Es muss Parteiungen geben unter euch...“! 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? Wo stehen die ‚Parteiungen‘ heute im Blick auf die Suche nach Gemeinsamkeit? Welche Bedeutung kommt Abraham in interreligiösen Lernprozessen zu? Welche Lernchancen eröffnen sich durch die Berufung auf Abraham, wo liegen Grenzen?

3. 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 reicher.⁵

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 harmonisierende Familiengeschichte auf, sondern die Geschichte eines eher ausweglos scheinenden ‚Bruderzwists‘. Nicht das Idealbild der ‚Urgemeinde‘ wird hier als Modell fruchtbar, sondern die realistischen Erfahrungen der Streitigkeiten in Korinth. Was freilich dort eine kleine christliche Gemeinde betraf, zeigt sich heute auf der Ebene weltumgreifender Spannungen zwischen monotheistischen ‚Parteiungen‘: Es ging und geht damals wie heute nicht um den naiven Appell zu einer bloßen Rückbesinnung auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner. Die ‚Spaltungen‘ gehen tiefer, die ‚Parteiungen‘

⁵ K.-J. KUSCHEL, Streit um Abraham 306.

sind klar definiert. In der breit entfalteten Geschichte der jeweiligen Rezeption der Abrahamsgestalt 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. Der Luzerner Theologe Christoph Gellner 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 überhaupt nicht *den* einen gemeinsamen Vater Abraham, sondern – je nach „Ursprungs-konstruktion“ der jeweiligen Religion – viele „Väter Abraham und Ibrahim“.⁸ Gewiss darf man also die Metapher der Familie, des gemeinsamen ‚Vaters‘ Abraham und des Wettstreits der drei ‚Kinder‘ um ‚Treue‘ und ‚Zuverlässigkeit‘⁹ 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 einzigartige Möglichkeit „Zusammengehörigkeit und Differenz zugleich“¹⁰ zu thematisieren. Über weitgehende strukturelle Ähnlichkeiten hinaus gilt Abraham als „Stammvater aller dreier semitischen Religionen nahöstlichen Ursprungs“, zugleich als „Ur-Repräsentant des Monotheismus“ und grundsätzlich als „Archetyp der prophetischen Religionen“, als „der glaubende Mensch vor Gott“, als „Freund Gottes“.¹¹ Abraham bietet also tatsächlich für „Juden, Christen und

⁶ Ebd. 90.161.202.

⁷ CHR. GELLNER, *Der Glaube der Anderen. Christsein inmitten der Weltreligionen*, Düsseldorf 2008, 87.

⁸ U. BECHMANN, *Abraham als Vater der Ökumene?*, in: WuB 4 (2003) 44. Vgl. DIES.: *Abraham und Ibrahim. Die Grenzen des Abraham-Paradigmas im interreligiösen Dialog*, in: MThZ 58 (2007) 110–126.

⁹ Hier kann man Parallelen sehen zum Motiv des Wettstreits in der lessingschen Ringparabel. Vgl. K.-J. KUSCHEL: *Im Ringen um den Wahren Ring. Lessings „Nathan der Weise“ – eine Herausforderung an die Religionen*, Ostfildern 2011.

¹⁰ CHR. GELLNER, *Der Glaube der Anderen* 92. Vgl. M. GÖRG, *Abraham als Ausgangspunkt für eine „abrahamitische Ökumene“?*, in: A. Renz/St. Leimgruber (Hrsg.), *Lernprozess Christen Muslime*, Münster 2002, 142–151.

¹¹ H. KÜNG, *Das Judentum*, München/Zürich 1991, 39.

Muslime eine einzigartige Orientierungsfigur“¹², die im Zentrum der interreligiösen Lernbeziehungen stehen sollte.

4. Abraham als Archetyp interreligiösen Lernens

Ein genauer Blick¹³ in Bildungs- und Lehrpläne für den schulischen Religionsunterricht zeigt: 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 sowohl in den konkret verbindlichen Lehrplänen der einzelnen Bundesländer als auch in den Schulbüchern und Unterrichtsmodellen für den Religionsunterricht aufgegriffen und gestaltet.

Und nicht zu vergessen: Auch außerhalb von Schule wird im Zeichen Abrahams hinsichtlich des Umgangs mit ‚Spaltungen‘ und ‚Parteigungen‘ interreligiös gelernt.

- 1967 wurde in Paris die „Fraternité d’Abraham“¹⁴ 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“¹⁵ ist eine Initiative des Zürcher Lehrhauses für Juden, Christen und Muslime zur Förderung des interreligiösen Austausches.
- Das „Woolf Institute of Abrahamic Faiths“¹⁶ der Universität Cambridge (GB) fördert den akademischen Dialog zwischen Juden, Christen und Muslimen.
- Das „Children of Abraham Institute“¹⁷ residiert und arbeitet seit 2001 in Virginia, USA; das „The Children of Abraham Project“¹⁸ zur Förderung des Frie-

¹² K.-J. KUSCHEL, *Juden Christen Muslime. Herkunft und Zukunft*, Düsseldorf 2007, 621.

¹³ Vgl. G. LANGENHORST, *Dialog im Zeichen Abrahams? Chancen und Grenzen dialogischen Lernens im konfessionellen Religionsunterricht*, in: H. H. Behr/D. Krochmalnik/B. Schröder (Hrsg.), *Der andere Abraham. Theologische und didaktische Reflektionen eines Klassikers*, Berlin 2011, 187–216.

¹⁴ Vgl. www.fraternite-dabraham.com.

¹⁵ Vgl. www.zuercher-lehrhaus.ch.

¹⁶ Vgl. www.woolfinstitute.cam.ac.uk.

¹⁷ Vgl. <http://etext.virginia.edu/journals/abraham/index.html>

¹⁸ Vgl. <http://thechildrenofabrahamproject.org/index.asp>

- dens in Israel hat seine Basis in Michigan (USA); das „The Children of Abraham Peace Project“¹⁹ betreibt interreligiöse Friedensarbeit in islamischer Trägerschaft mit Sitz in Massachusetts (USA);
- „Abrahams Herberge“²⁰ heißt eine international bekannte Begegnungsstätte in Beit Jala, einer Nachbarstadt von Betlehem, betrieben von der evangelisch-lutherischen Kirchengemeinde explizit als Ort für den „Dialog zwischen den Kindern Abrahams“.
 - In München residiert die Vereinigung der „Freunde Abrahams e.V.“²¹ 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“.²²

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. Gerade deshalb ist es sinnvoll, innezuhalten und sich Zeit für eine kritische Bewertung des Befundes zu nehmen: Taugt Abraham wirklich als interreligiöse Orientierungsfigur? Sind die didaktischen Bezüge zu Abraham nicht eher simplifizierende Verharmlosungen? Wird bei all dem gut gemeinten Bemühen um das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten nicht die tiefgreifende Geschichte der ‚Spaltungen‘, die notwendige Differenzierung zwischen den ‚Parteiungen‘ unterschlagen? Im Rahmen des neu zu entwickelnden Konzeptes einer ‚trialogischen Religionspädagogik‘²³ lässt sich das didaktische interreligiöse Profil Abrahams noch einmal schärfen und präzisieren.

¹⁹ Vgl. www.niburu.nl/index.php?articleID=13897

²⁰ Vgl. www.abrahams-herberge.com.

²¹ Vgl. www.freunde-abrahams.de. Hier zahlreiche weitere Links zu internationalen Friedensgruppen im Zeichen Abrahams.

²² J. MICKSCH, Abrahamische Teams, in: P. Schreiner/U. Sieg/V. Elsenbast (Hrsg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 685f., hier 685. Vgl. auch DERS., Abrahamische und Interreligiöse Teams, Frankfurt 2003.

²³ Vgl. G. LANGENHORST, Trialogische Religionspädagogik. Konturen eines Programms, in: rhs 51 (2008) 289–298; C. P. SAJAK (Hrsg.), Trialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010.

5. Zum Konzept des ‚trialogischen Lernens‘

Zunächst ist einzuräumen: ‚Triolog‘ 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 ‚Triolog‘ 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“.²⁴

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, im Umgang mit ‚Spaltungen‘ und ‚Parteilungen‘ betreffen in erster Linie die Dimensionen des täglichen Lebens. Damit werden jedoch Religionspädagogik und Religionsdidaktik die beiden Disziplinen, 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 unternommen, die noch zu wenig in die Praxis von Schulen und Gemeinden gedrungen sind“.²⁵

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 ‚Spaltungen‘ und ‚Parteilungen‘, 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

²⁴ ST. SCHREINER, Trialog der Kulturen. Anmerkungen zu einer wegweisenden Idee, in: C. P. Sajak (Hrsg.), Trialogisch lernen, Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010, 18–24, hier 19.

²⁵ K.-J. KUSCHEL, Juden Christen Muslime 24.

rät, vielmehr im Dienste einer Identität, welche die Würde des Anderen stets mitbedenkt. Dieser Dialog 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. Wir erinnern uns: „Parteiungen *muss* es geben“, sie fördern die Besinnung auf den richtigen Weg.

Das also wäre dialogisches 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“.²⁶ An die Angehörigen von Judentum, Christentum und Islam ergeht so der Auftrag für ein stärkeres „Wahrnehmen der Präsenz des je Anderen, Kennenlernen-Wollen von Wurzeln und Wirklichkeiten, Einladen und Teilnehmen, kurz: ein interreligiös vernetztes Denken und Handeln“.²⁷

Gegen alle idealistische Überhöhung gilt es dabei, diesen Dialog 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“²⁸ 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 Dialogs 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. Dialog ist aus jüdischer Sicht ein Erfordernis

²⁶ Ebd. 28.

²⁷ Ebd. 29.

²⁸ A. RENZ/A. TAKIM, *Schriftauslegung in Christentum und Islam. Zusammenfassende und weiterführende Reflexionen*, in: H. Schmid/A. Renz/B. Ucar (Hrsg.), „Nahe ist dir das Wort ...“ *Schriftauslegung in Christentum und Islam*, Regensburg 2010, 261–275, hier 262.

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“²⁹ 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“³⁰ auf, was keine Absage an den Dialog impliziert, 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. Im Rückblick sind die ‚Spaltungen‘ offensichtlich. Diese Beziehungsrichtung innerhalb des Dialogs 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. Erneut ist im Rückblick die Entwicklung von ‚Spaltungen‘ und ‚Parteinungen‘ unverkennbar. Nur Juden und Christen werden ja als „Leute der Schrift“³¹ anerkannt und so vor allen anderen Religionen hervorgehoben. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass ihnen ein „beschränktes oder gar verkehrtes Schriftverständnis zur

²⁹ J. MAGONET, Jüdische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, in: P. Schreiner/U. Sieg/V. Elsenbast (Hrsg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 134–141, hier 135.

³⁰ A. BRUM, Der trialogische Wettbewerb aus jüdischer Perspektive, in: C. P. Sajak (Hrsg.), Trialogisch lernen, 49–55, hier 53.

³¹ Vgl. L. KADDOR/R. MÜLLER (Hrsg.), Der Koran für Kinder und Erwachsene, München 2008, 48–50.

Last gelegt“³² wird, nachzulesen etwa in Sure 2,91, wo es über Juden und Christen heißt: „Sie glaubten aber nicht an das Spätere, wiewohl 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 möglich ist. Die Auseinandersetzung mit Altem und Neuem Testament mag der Klärung von historischen Vorstufen oder zur Erhellung von Geschichte dienen; einen eigenständigen, neuartigen Zugang zu Gott werden Muslime dort nicht erwarten oder suchen.

Einen Dialog heute zwischen Gleichberechtigten zu führen, ergibt sich so auch aus der Sicht von Muslimen nicht zwingend aus theologischen Gründen,³³ 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“.³⁴ Da aus Sicht des Islam angesichts der „Inklusivität und Universalität des Koran“³⁵ allenfalls ein inklusivistisches oder ein integralistisches Modell im Verhältnis zu den anderen monotheistischen Religionen denkbar ist, ist das „theologische Fundament“ für jegliche Ansätze eines interreligiösen Dialogs „bisher nicht zufrieden stellend“,³⁶ 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 dialogisch zu öffnen, ist so in Judentum, Christentum und Islam unterschiedlich bestimmt. Was motiviert zu einem dialogischen Miteinander? Vier Faktoren:

³² K.-J. KUSCHEL, *Juden Christen Muslime*, 87.

³³ Vgl. R. MÜLLER, *Schulen im Dialog. Eine Betrachtung aus islamischer Perspektive*, in: C. P. Sajak (Hrsg.), *Dialogisch lernen*, 56–63, hier 56f.: „Die Notwendigkeit eines Dialogs erschließt sich (...) damit also nicht unmittelbar zwingend.“

³⁴ R. MÜLLER, *Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen*, Wie „inter-“ ist der Islam?, in: P. Schreiner/U. Sieg/V. Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005, 142–148, hier 145.

³⁵ C. TOSUN, *Interreligiöse Bildung als Herausforderung für die islamische Religionspädagogik*, in: J. Lähnemann (Hrsg.), *Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2006*, Hamburg 2007, 165–178, hier 171.

³⁶ Ebd. 171.

- das Faktum der gemeinsamen Quellen und Bezugsgestalten;
- die gemeinsamen Grundzüge des Glaubens;
- die gemeinsame Geschichte und Gegenwart sowie die nur gemeinsam mögliche Zukunft;
- das Wissen um die ‚Spaltungen‘ und ‚Parteiungen‘ und die sich daraus ergebenden Konflikte.

Dass darüber hinaus für alle drei Partner in der Begegnung auch theologisch-systematisch eine tiefere Selbsterkenntnis *möglich* ist, steht dabei außer Frage. 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. Sie weiß um die Geschichte der eigenen Abspaltung vom Judentum, aber auch um die spätere ‚Abspaltung‘ des Islam. 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.

6. 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 An-

erkenntnis in Wahrhaftigkeit³⁷ so intensiv wie möglich mit den beiden anderen monotheistischen Religionen in Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu befassten, 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.

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 als ein Grundprinzip christlichen Denkens verstanden werden. Faktisch gibt es die drei Religionen, die sich ausgehend von der hebräischen Bibel auf den einen Gott beziehen. Sowohl auf der weltpolitischen Ebene als auch 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 selbst-

³⁷ K. E. NIPKOW, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998, 361.

verständlich auch das konkrete, seit Jahrzehnten in den schulischen Lehrplänen fest verankerte Lernfeld ‚Weltreligionen‘ oder ‚interreligiöses Lernen‘. Wie die „Komparative Theologie“³⁸ setzt Dialog als akademische und politische Dimension 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 Religionen“³⁹ umfasse. Es gehe dabei um einen „dauerhaften Lernprozess“, der auf „langfristige Annäherung, auf wirkliche Veränderung“⁴⁰ abzielt.

Derartige ideal bestimmte Vorgaben lassen sich im schulischen Kontext bestenfalls ansatzweise,⁴¹ 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.

Begegnung: Nicht ‚Königsweg‘, sondern Ergänzung

Noch ein Vorbehalt: Immer wieder wird die „Begegnung“ als vermeintlicher „Königsweg“⁴² interreligiösen Lernens betrachtet, wird „dialogisches Lernen“ vor allem als ein „Lernen in der Begegnung und durch die Begegnung“⁴³ 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

³⁸ Vgl. K. v. STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn u.a. 2012.

³⁹ A. RENZ/ST. LEIMGRUBER, *Christen und Muslime. Was sie verbindet – was sie unterscheidet*, München 2004, 9.

⁴⁰ F. RICKERS, *Interreligiöses Lernen*, in: JRPäd 18, Neukirchen-Vluyn 2002, 182–192, hier 184.

⁴¹ Vgl. dazu W. VERBURG, *Juden, Christen und Muslime machen Schule. Ein interreligiös ausgerichtetes Experiment im Bistum Osnabrück*, in: StZ 229 (2011) 3–11.

⁴² ST. LEIMGRUBER, *Interreligiöses Lernen*. Neuausgabe, München 2007, 101.

⁴³ J. LÄHNEMANN, *Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht – Einleitende Thesen*, in: DERS./W. HAUBMANN (Hrsg.), *Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde*, Göttingen 2005, 9–24, hier 20.

eine Situation der Begegnung ausgerüstet werden“, in der „ein Hören aufeinander und Lernen voneinander möglich wird“.⁴⁴

Realistisch betrachtet hilft aber auch hier gerade aus dialogischer Perspektive nur Nüchternheit: Nur an wenigen Schulen ist 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.

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.⁴⁵ 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.

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?

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, ‚Spaltungen‘ vorantreiben, Vorerfahrungen negativ bestätigen, Vorurteile bestärken. Wo das Lernen

⁴⁴ J. LÄHNEMANN, *Interreligiöses Lernen I: Islam*, in: G. Bitter u. a. (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 285.

⁴⁵ Vgl. dazu: K. MEYER, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn 1999, 44–60.

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 Begegnungstrialogisch Lernenlernen 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 rückwärtsgewandte 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 trialogischen Lernprozessen primär ein medial vermittelt sein. Ein durchaus authentisches „Zeugnislernen“ anhand von „religiösen Artefakten“,⁴⁶ anhand von „Kippa, Kelch und Koran“⁴⁷ bietet Chancen, die noch nicht genügend in die Praxis umgesetzt werden. Auch der Blick auf interreligiöse Lernmöglichkeiten im Umgang mit literarischen Texten⁴⁸ sind noch kaum ge-

⁴⁶ Vgl. W. HAUSSMANN, Glaube gewinnt Gestalt – Lernen mit religiösen Artefakten, in: DERS./J. Lähmann, Dein Glaube – mein Glaube, 25–49.

⁴⁷ Vgl. C. P. SAJAK, Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen, München 2010.

⁴⁸ Vgl. CHR. GELLNER/G. LANGENHORST, Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Ostfildern 2013.

nutzt. Über literarische Texte, Folien, Filme, DVDs, Texte, Statistiken und Karten lässt sich durchaus fundiertes Wissen und echtes Kennntnis über die je andere Religion erwerben. Umso besser, wenn dazu persönliche Begegnungen und unmittelbare Erfahrungen treten ...

7. Vom Umgang mit Parteiungen – konkrete Schritte trialogischen Lernens

Überprüfen wir den möglichen Ertrag, den die Didaktik des trialogisches Lernens im Sinne einer abrahamischen Ökumene neu in die Parameter interreligiösen Lernen einbringen kann anhand einer Neubetrachtung jener „fünf Schritte interreligiösen Lernens“,⁴⁹ die sich in zahlreichen Publikationen zum Thema als Grundstandard etabliert haben. Wie kann man heute mit den ‚Spaltungen‘ und ‚Parteiungen‘ innerhalb der monotheistischen Religionen umgehen?

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.

2. „*Religiöse Phänomene deuten*“ – Trialogisch 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. Trialogische Deutung ist zunächst eine Dimension der reflektierten *Planung*, in zweiter Linie auch der Unterrichtsziele und -prozesse.

3. „*Durch Begegnung lernen*“ – Trialogische 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 trialogischen Expertengesprächen auf regionaler Ebene.

⁴⁹ Vgl. etwa ST. LEIMGRUBER, *Interreligiöses Lernen*, 108f.

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. ‚Spaltungen‘ werden nicht einfach aufgehoben, ‚Parteien‘ werden bestehen bleiben, sollen es ja auch. Viel wäre erreicht, wenn gerade das fremd Bleibende mit Respekt, Achtsamkeit und Ehrfurcht betrachtet und als Ansporn zur Selbstüberprüfung im Blick auf ‚Treue‘ und ‚Zuverlässigkeit‘ würde.

5. „In eine existentielle Auseinandersetzung verwickeln“ – Gegen alle abstrakten Prozesse des ‚Lernens über‘ zielt eine dialogische 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 abzuhäften. 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.

„Es muss Parteien geben unter euch. Nur so wird sichtbar, wer unter euch treu und zuverlässig ist.“ Gewiss, dieses Paulus-Wort an die Gemeinde in Korinth bezieht sich auf eine konkrete Situation, die nicht einfach auf andere Situationen übertragbar ist. Als Modell hält es jedoch Anregungen für den Umgang mit Vielfalt und Konflikten bereit, die fruchtbare Impulse geben können, etwa für die Projekte einer abrahamischen Ökumene oder einer dialogischen Religionspädagogik. Dass diese Versuche „Stückwerk“ bleiben und bleiben dürfen, wird ebenfalls im Blick auf Paulus deutlich, schließlich folgt kurz auf die Ausführungen zum Herrenmahl im ersten Korintherbrief das „Hohelied der Liebe“, in dem es tröstend heißt: „Stückwerk ist unser Erkennen“, wenn aber „das Vollendete kommt, vergeht alles Stückwerk“, dann „schauen wir von Angesicht zu Angesicht“ (1 Kor 13, 9.12). Bis dahin aber wird es, muss es ‚Parteien‘ geben und den Wettstreit um ‚Treue‘ und ‚Zuverlässigkeit‘. Gut so!