III.1

›Heilige‹ Schriften für Kinderhand? Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran aus Sicht der trialogischen Religionspädagogik

Georg Langenhorst

Der in diesem Buch dokumentierte Befund ist eindeutig: Sowohl in Judentum und Christentum als auch in ersten Ansätzen im Islam versucht man Kindern – und gegebenenfalls Jugendlichen – die Grundinhalte der tradierten Lehre, aber auch den angemessenen Umgang mit den jeweiligen identitätsstiftenden Texten durch speziell für sie konzipierte Versionen der ›heiligen‹ Schriften nahezubringen. Konstruktivistisch formuliert: Kinder und Jugendliche sollen durch diese Werke die Chance erhalten, sich selbst die zentralen Grundzüge ihrer Religion lesend zu erschließen.

Im Christentum ist ein solcher Zugang zur ›heiligen Schrift‹ selbstverständlich. Wie fragwürdig und notwendig zugleich diese Versuche der pädagogischen Aktualisierung sind, zeigt ein Blick auf die abrahamischen Geschwisterreligionen Judentum und Islam. Die *trialogische Perspektive*[1] verdeutlicht zweierlei: einerseits die je eigenen pädagogischen und spirituellen Umgangsweisen mit den religiösen Urschriften, andererseits das noch weitgehend ungenutzte Potential des interreligiösen Vergleichs von Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran.[2]

---

[1] Vgl. ausführlich *Georg Langenhorst:* Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam (Freiburg i. Br. 2016).

[2] Vgl. *Georg Langenhorst:* Torah und Koran für Kinder. Neue Zugänge zur Förderung religiöser Identität und Verständigung, in: Herder Korrespondenz 70 (September 2016), Heft 9, 36–38.

1. Vergleichbare Ausgangsbedingungen

Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran entstehen innerhalb der jeweiligen Religionen und in struktureller Parallelität aus einer dreifachen Grundüberzeugung heraus:

- Den heiligen Schriften kommt eine grundlegende Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen zu, und zwar im Blick auf ihre Gegenwart wie auf ihre Zukunft.
- Das Bildungsziel liegt in einem kompetenten Umgang mit den ›heiligen‹ Schriften der eigenen Tradition als Erwachsene.
- Zur Erreichung dieses Ziels bedarf es literarischer Vorstufen, kind- und jugendgerechter Versionen dieser Schriften, die entwicklungspsychologisch, sprachlich und ästhetisch auf die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe abgestimmt sind.

Von diesen Vorgaben aus ergeben sich aber fünf erneut strukturell parallel gelagerte Probleme und Fragestellungen:

- Eine für Kinder und Jugendliche konzipierte Tora oder Bibel und auch ein Koran müssen *auswählen:* Bestimmte Texte und Textpassagen werden aufgenommen, andere weggelassen. Welche? Nach welchen Kriterien? Mit welcher Autorität?
- Kinder- und Jugendschriften brauchen innerhalb der Zielsprache ein *eigenes Sprachniveau* im Blick auf Komplexität, Narrativität und Poetizität. Nach welchen Kriterien erfolgt die Sprachsetzung? Wird das Sprachniveau der Originaltexte verwässert, entwertet?
- Kinder- und Jugendbücher allgemein brauchen eine spezifische *ästhetische Gestaltung.* Welche Bebilderung oder Emblematik ist innerhalb der Religionen erlaubt? Welche ästhetische Gestaltung unterstützt die anvisierten Lernprozesse?
- Historische oder für Lernprozesse intendierte Bücher für Kinder und Jugendliche greifen oft zu erklärenden, den Lese- und Lernprozess unterstützenden Anmerkungen und *Hilfestellungen* wie Glossaren, Worterklärungen im Text, Kartenmaterial, Hintergrundinformationen, symbolischen Ordnungselementen etc. Welche erläuternden Elemente sind für

das angezielte Verständnis angemessen und hilfreich, welche stören den besonderen Charakter der religiösen Schriften? Welche eignen sich inhaltlich wie ästhetisch?
- Literarische Annäherungen an bekannte Stoffe arbeiten oft mit aktualisierenden Rahmenhandlungen, fiktionalen Ergänzungen, fantasievollen Ausschmückungen. Ist in Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran Platz für ergänzende *Fiktion?*

Diese Fragen markieren strukturell ähnliche Grundprobleme in den drei Religionen Judentum, Christentum und Islam. Eine genauere Untersuchung des Befundes deckt jedoch auch mehrere grundlegende *Unterschiede* auf. Das wird bereits im Blick auf die bloße *Quantität* der zu erfassenden Werke und hinsichtlich der historischen Verankerung der jeweiligen Tradition deutlich. Jährlich werden allein im deutschen Sprachraum gleich mehrere neue *christliche Kinderbibeln* publiziert. Die Bibliographie der lieferbaren Titel umfasst eine kaum überschaubare Zahl. Seit dem 16. Jahrhundert sind mehr als 1.000 deutschsprachige Werke dieser Tradition nachgewiesen.[3] Davon ist in anderen Beiträgen dieses Buches ausführlich die Rede. Der Blick auf die anderen Religionen ergibt ein völlig anderes Bild, das gleichfalls in den themenbezogenen Beiträgen gründlich konturiert wird.

Entscheidend für diesen Beitrag: In spezifisch interreligiöser Hinsicht ist durch die Entwicklungen der letzten Jahre ein ganz neues, noch weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld entstanden. Denn selbst wenn fast alle diese Werke primär oder ausschließlich für den *intra*konfessionellen Gebrauch konzipiert wurden, ist doch ein – wenn auch nicht primär intendiertes – interreligiöses, genauer: ein trialogisches Lernen mit den jeweils anderen Schriften möglich und herausfordernd. Was aber ist das überhaupt, trialogisches Lernen? Wie bestimmen sich Reichweite und Intention des Begriffs?

---

[3] Vgl. *Michael Fricke:* Art. Kinder- und Jugendbibel, WiReLex, www.bibelwissenschaft.de/stichwort 100039/ (Januar 2015) [16.9.2016]. Vgl. auch den Beitrag von Fricke in diesem Buch.

2. Trialogisches Lernen – Begriff und Konzeption

›Trialog‹ ist ein zunächst sperrig wirkendes 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. Mit dem Begriff lassen sich jedoch 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 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«.[4]

2.1 Begegnungen zwischen Juden, Christen und Muslimen

Vor allem im angloamerikanischen Raum findet sich der Begriff Trialog seit Beginn der 1970er Jahre als Fachterminus für die trilateralen Begegnungen von Judentum, Christentum und Islam. 1973 entwarf der aus Wien stammende New Yorker jüdische Gelehrte *Ignaz Maybaum* die Vision eines zeitgenössischen Trialogs zwischen Juden, Christen und Muslimen[5]. Und wenig später, 1979, kennzeichnet etwa der US-amerikanische Muslim *Mahmud Awan* den »Trialog der abrahamitischen Glaubensbekenntnisse« als »ein günstiges Beginnen, das ausgedehnt werden muss«[6].

---

[4] *Stefan Schreiner:* Trialog der Kulturen. Anmerkungen zu einer wegweisenden Idee, in: *Clauß Peter Sajak* (Hg.): Trialogisch lernen (Seelze 2010), 18–24, hier 19.

[5] *Ignaz Maybaum:* Trialogue between Jew, Christian and Muslim (London 1973).

[6] *Mahmud Awan:* Die Glaubensgemeinschaft und die Weltordnung aus der Sicht des Islam, in: *Isma'il Raji al Faruqi* (Hg.): Judentum, Christentum, Is-

1988 konnte der Religionswissenschaftler *Kurt Rudolph* im Blick auf Juden, Christen und Muslime noch von einer »Erbgeschichte grössten Ausmasses« schreiben, die tragischerweise »oft von den Gläubigen (bewusst oder unbewusst) nicht wahrgenommen«[7] werde. Der Befund hat sich seitdem grundlegend verändert. Spätestens seit den 1990er Jahren ist der Begriff des Trialogs auch im deutschen Sprachraum als inzwischen eindeutig verwendeter Fachterminus etabliert.

Schon 1983 konnte der jüdische Theologe *Pinchas Lapide* zum »brüderlich-redlichen Trialog« aufrufen, vor allem im Interesse »unserer heutigen Glaubwürdigkeit«[8] als an Gott Glaubende. Die Notwendigkeit dieser Forderung griff *Hans Küng* in seiner Studie »Das Judentum« (1991) auf.[9] Sein Schüler, der Tübinger Theologe *Karl-Josef Kuschel,* etablierte diesen Begriff in seiner 2007 erschienenen Basisstudie über »Juden Christen Muslime. Herkunft und Zukunft«[10] endgültig als Leitbegriff und Grundprinzip künftigen theologischen Denkens. Aus Ehrfurcht vor Gott, aus Achtung vor der anderen religiösen Tradition, in Respekt vor den andersgläubigen Menschen, im Wissen um die faktische Pluralität des Nebeneinanderexistierens geht es im Trialog von Judentum, Christentum und Islam darum, einen *Weg immer besserer gegenseitiger Kenntnis* zu beschreiten. Dabei ist stets beides zu beachten: Verbindendes *und* Trennendes. Trialog strebt nie eine Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner der Beteiligten an,

---

lam. Trialog der Abrahamitischen Religionen (Frankfurt a. M. 1986), 121–137, hier 123.

[7] *Kurt Rudolph:* Juden – Christen – Muslime. Zum Verhältnis der drei monotheistischen Religionen in religionswissenschaftlicher Sicht, in: Judaica 44 (1988), 214–232, hier 223.

[8] *Pinchas Lapide:* Das jüdische Verständnis vom Christentum und Islam, in: *Martin Stöhr* (Hg.): Abrahams Kinder. Juden – Christen – Moslems (Frankfurt a. M. 1983), 1–28, hier 26.

[9] Vgl. *Hans Küng:* Das Judentum (München/Zürich 1991), 38: »Notwendigkeit eines ›Trialogs‹ von Juden, Christen und Muslimen«.

[10] *Karl-Josef Kuschel:* Juden Christen Muslime. Herkunft und Zukunft (Düsseldorf 2007).

sondern die umfassende Beachtung der jeweils beiden Geschwisterreligionen.

Perry Schmidt-Leukel spricht 2005 in diesem Sinn allgemein von der »zunehmenden Einsicht in die Bedeutung des jüdisch-christlich-islamischen Trialogs«[11]. Ein weiteres Indiz für diese Entwicklung: Der Freiburger Verlag Herder erweiterte sein 1997 publiziertes »Lexikon der jüdisch-christlichen Begegnung« 2009 zu einem »Lexikon der Begegnung Judentum – Christentum – Islam« und stellt den zweiten, auf den Islam gerichteten Teil explizit unter den Titel »Vom Dialog zum ›Trialog‹«[12]. Zwar ist hier vom ›Trialog‹ noch in Anführungszeichen die Rede. Gleichwohl wird deutlich, dass sich Begriff und Verwendung spätestens seit den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts ganz offensichtlich durchgesetzt haben.

2.2 Herausforderung für religiöses Lernen

Wo liegt die Herausforderung des Trialogs von Judentum, Christentum und Islam für die Religionspädagogik? Interreligiöses Lernen heute ist in erster Linie die Verständigung der drei in Nähe und Trennung rätselhaft verbundenen Abrahamsreligionen[13] Judentum, Christentum und Islam. Gerade im Blick auf die weltpolitischen Herausforderungen unserer Zeit – islamistischer Terror, Flüchtlingsbewegungen, gemeinsames Leben in Deutschland wie in Israel – stellt sich die Frage in aller Schärfe: Wie können Juden, Christen und Muslime gemeinsam und voneinander lernen? Der britische Großrabbiner *Jonathan Sacks* hat in einem 2002 erschienenen wegweisenden Buch eine Grundhaltung beschrieben, die trialogische Lernprozesse nicht nur auszeichnet, sondern überhaupt erst ermöglicht. Er

---

[11] *Perry Schmidt-Leukel:* Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen (Gütersloh 2005), 344.

[12] Vgl. Lexikon der Begegnung Judentum – Christentum – Islam (Freiburg i. Br. 2009).

[13] Vgl.: *Hubert Frankemölle:* Vater im Glauben? Abraham/Ibrahim in Tora, Neuem Testament und Koran (Freiburg i. Br. 2016).

hebt grundsätzlich die »Würde der Differenz«[14] hervor. Das Fremde und Andere der dialogisch betrachteten Partner ist nichts Defizitäres, nichts Abzuwertendes, vielmehr hat gerade das Trennende eine eigene Würde.

Unter dieser Voraussetzung sollen zunächst einige allgemeine Eckpunkte trialogischen Lernens markiert werden:

- Religionspädagogisch verantwortbar von *Gott* reden heißt trialogisch, stets zu bedenken, dass ein und derselbe Gott nicht nur in meiner Konfession, nicht nur in meiner Religion, sondern in den drei in sich noch vielfach ausdifferenzierten Religionen von Judentum, Christentum und Islam verehrt wird. Dieser grundlegende Gedanke schließt die Einsicht ein, dass die in den drei Religionen ausgebildeten Gottes*vorstellungen* – trotz aller Gemeinsamkeiten – sehr wohl in vielen Facetten voneinander abweichen.
- 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. Ein ›mutual inklusivistisches‹, sich *gegenseitig* in das Heilsverständnis der eigenen Religionen hineinnehmendes Verständnis im Gefolge von ›Nostra Aetate‹ ermöglicht es, die Geschwisterreligionen als von Gottes Wahrheit und Heilswillen erfüllte Dimensionen wertschätzen und respektieren zu können.
- Religionspädagogisch von *interreligiösem Lernen* in trialogischem Geist reden heißt schließlich, sich im Rahmen einer Hermeneutik der wechselseitigen Anerkennung so intensiv wie möglich mit den beiden anderen monotheistischen Religionen zu befassen – ohne dabei die anderen Weltreligionen auszugrenzen. Ein immer besseres gegenseitiges Kennenlernen, ein vertiefendes Studium und praktisches Erfahren von Gemeinsamkeiten, eine immer klarere Sicht auf bleibend

---

[14] Vgl. *Jonathan Sacks:* The Dignity of Difference. How to avoid the Clash of Civilizations (London/New York 2002).

trennende – in Respekt und Ehrfurcht wahrgenommene – Eigenheiten markieren die Wege eines religionspädagogischen Wegs in die Zukunft.

Die *trialogische Perspektive* wird demnach verstanden als ein *Grundprinzip* christlichen Denkens. Faktisch *gibt* es die drei Religionen, die sich ausgehend von der hebräischen Bibel auf den einen Gott beziehen. Trialogisch denken lernen ist so primär die Aufforderung, sich selbst anders wahrzunehmen und die eigene Identität in Öffnung sowie Binnenperspektive klarer zu erkennen und zu profilieren.

Wie aber können diese, allgemein Orientierung gebenden, religionspädagogischen Vorgaben konkret didaktisch umgesetzt werden?

2.3 Nicht Begegnungslernen sondern Zeugnislernen

Zunächst gilt es die trialogischen Perspektiven realistisch zu bestimmen. Gerade im Blick auf trialogisches Lernen werden die Grenzen des Konzeptes von *Begegnungs-Lernen* augenfällig, das häufig als vermeintlicher »Königsweg«[15] interreligiösen Lernens bezeichnet wird. Sosehr es zumindest prinzipiell möglich sein mag, an den meisten Schulen christliche und muslimische Schülerinnen und Schüler in Begegnungen und gemeinsamen Lernprozessen zu begleiten, 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 hiesigen Schulen präsent ist. Ein so entstehender Trialog wäre stets ungleichgewichtig.

Grundsätzlich bestehen zudem erhebliche pädagogische Bedenken dahingehend, ob es überhaupt sinnvoll ist, Schülerinnen und Schüler als Fachleute in Sachen Religion zu funktionalisieren, um Begegnung im Kontext Schule zu inszenieren. Sicherlich gibt es dazu positive Erfahrungen. Umgekehrt setzt man die Schülerinnen und Schüler der Gefahr aus, sich als ›Experten

[15] *Stephan Leimgruber:* Interreligiöses Lernen. Neuausgabe (München 2007), 101.

in Sachen Religion‹ vor den Mitschülerinnen und Mitschülern in einem Kontext zu profilieren, der für viele eher negativ besetzt ist. Hier droht eine ungewollte Rollenfestlegung unter negativem Vorzeichen. Man sollte es unbedingt »vermeiden«, gerade »jüdische Kinder im Vergleich zu anderen Kindern aus kleineren Minoritätsgruppen besonders«[16] hervorzuheben, gibt etwa der jüdische Religions- und Literaturwissenschaftler *Alfred Bodenheimer* zu bedenken. Die muslimische Religionspädagogin *Tuba Isik* warnt ihrerseits davor, muslimischen »Kindern die Rolle der kleinen Islamexperten zu oktroyieren«[17].

Der Befund ist eigentlich offensichtlich: Man überfordert Kinder und Jugendliche, wenn man ihnen die Rolle des Religionsexperten überstülpt. Welche christlichen Achtklässlerinnen oder Achtklässler würden wir uns als Repräsentanten ›des Christentums‹ in einer muslimischen oder jüdischen Gruppe wünschen? Warum also die umgekehrte Rollenerwartung an jüdische oder muslimische Mitschülerinnen und Mitschüler? Kinder und Jugendliche können hingegen durchaus als Experten für ihren ›Alltag‹ fungieren, der religiös mitgeprägt sein mag. Gerade darauf aber beschränkt sich ihr Expertentum.

Hinzu kommt ein religionspädagogisch bislang zu wenig berücksichtigter Erfahrungswert: Die immer wieder beschworene Hochschätzung von ›Begegnung‹ geht meistens völlig selbstverständlich und unreflektiert davon aus, dass das Ergebnis von ›Begegnung‹ immer positiv sein müsse, mehr Verständnis brin-

---

[16] *Alfred Bodenheimer:* Zwischen religiöser Identität und gleichwertiger Akzeptanz. Interreligiosität und Interkulturalität in Kindertagesstätten – eine jüdische Perspektive, in: *Friedrich Schweitzer/Anke Edelbrock/Albert Biesinger* (Hg.): Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven (Münster u. a. 2011), 75–81, hier 80.

[17] *Tuba Isik:* Bibel- und Korandidaktik in komparativer Absicht in einem kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht, in: *Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus von Stosch* (Hg.): Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens (Paderborn u. a. 2015), 263–275, hier 263.

ge, näher zueinander führe. Sicherlich gibt es auch tatsächlich 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 oder überhaupt erst entstehen lassen. Die evangelische Religionspädagogin *Mirjam Zimmermann* teilt diese Bedenken. Erfahrungsgesättigt schreibt sie: Nicht immer »ist die direkte Begegnung einer positiven Beziehung [...] nur zuträglich«[18]. Allzu oft können Begegnungen »insbesondere mit Jugendlichen anderer Religionen auch scheitern«[19]. 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. *Martin Bubers* Warnbegriff der potentiellen »Vergegnung«[20] wird bei aller euphorischen und kurzschlüssigen Konzentration auf die Chancen des Begegnungslernens allzu häufig überhört.

Konsequenz: Im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts deutscher Prägung wird ein dialogisch geprägter Zugang zu interreligiösen Lernprozessen primär ein *medial vermittelter* sein. Das aber muss kein Nachteil sein und keineswegs ein weniger authentisches Lernen nach sich ziehen. Die in Schule völlig normale Art der Begegnung ist so zwar in der Tat eine »indirekte, mittelbare« – führt *Mirjam Zimmermann* aus, ergänzt jedoch sofort – »was nicht unbedingt eine weniger intensive Erfahrung sein muss«[21]. Der evangelische Religionspädagoge *Karlo Meyer* hatte schon 1999 auf die zentrale Be-

---

[18] *Mirjam Zimmermann:* Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen (Göttingen/Bristol 2015), 23.
[19] Ebd., 44.
[20] *Martin Buber:* Begegnung. Autobiographische Fragmente (Stuttgart 1960), 6.
[21] *Zimmermann* (Anm. 18), 9.

deutung der »Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht«[22] hingewiesen. Ein durchaus authentisches Zeugnislernen anhand von »Kippa, Kelch und Koran«[23] bietet Chancen, die noch viel zu selten effektiv in die Praxis umgesetzt werden. Auch die interreligiösen Lernmöglichkeiten im Umgang mit literarischen Texten[24], Bildern[25] oder über Musik und Gesang[26] sind noch kaum genutzt. Über narrative Formen interreligiösen Lernens aus dem Bereich des Kinder- und Jugendbuchs[27], über Folien, Filme, DVDs, Sachtexte, Statistiken und Karten lässt sich durchaus fundiertes Wissen, echte Kenntnis und tiefe Einfühlung in die je andere Religion erwerben.

Genau in diesem Kontext öffnen sich nun die spezifischen interreligiösen Lernchancen von Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran.

3. Trialogische Perspektiven

Während Kinderbibeln und die neue Kindertora explizit kaum interreligiöse Nutzungen vor Augen haben, intendieren die im deutschen Sprachraum entstehenden Kinderkorane zumindest in zweiter Linie auch trialogische Lernprozesse. Historisch und im Blick auf die produktionsästhetischen Bedingungen ist darüber hinausgehend völlig klar, dass die christlichen Kinder-

---

[22] Vgl. *Karlo Meyer:* Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht (Neukirchen-Vluyn 1999).

[23] Vgl. *Clauß Peter Sajak:* Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen (München 2010).

[24] Vgl. *Christoph Gellner/Georg Langenhorst:* Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten (Ostfildern 2013).

[25] Vgl. *Claudia Gärtner:* Interreligiöses Lernen mit Bildern. Schwerpunkt: Islam (Paderborn 2015).

[26] Vgl. *Bernhard König/Tuba Isik/Cordula Heupts* (Hg.): Singen als interreligiöse Begegnung. Musik für Juden, Christen und Muslime (Paderborn u. a. 2016).

[27] Vgl. *Markus Tomberg* (Hg.): Alle wichtigen Bücher handeln von Gott. Religiöse Spuren in aktueller Kinder- und Jugendliteratur (Würzburg 2016).

bibeln sowohl auf die Kindertora als auch auf die Kinderkorane stilbildend wirkten. Ganz bewusst geht es jedoch nicht um Imitation, sondern eher um Absetzung. Die Produktivkraft der Kinderbibeln führt in den Geschwisterreligionen zu ganz originären Werken und neuen Gattungen mit eigenständigen konzeptionellen, inhaltlichen und ästhetischen Rahmenbedingungen und Entscheidungen.

Die dadurch eröffneten komparativen Chancen[28], vergleichenden Lernperspektiven und methodischen Anregungen trialogischer Lernprozesse sind bislang noch ungenutzt. Hier öffnet sich ein fruchtbares Feld der Förderung der *interreligious literacy*. Dabei bedarf es freilich eines sensiblen Umgangs mit den einzelnen Traditionen. Wie man die jeweiligen Bücher versteht, mit ihnen umgeht und in sie hineinführt, ist ein komplexes Feld.

3.1 Gemeinsame Wurzeln – getrennte Deutungen

In den sich entfaltenden Prozessen interreligiöser Verständigung gehört es inzwischen zum Grundkonsens, dass sich Judentum, Christentum und Islam nicht nur auf gemeinsame Wurzeln beziehen, sondern dass es in spezifisch trialogischer Hinsicht zentral darum geht, das Bewusstsein dieser Verbundenheit in einem gemeinsamen Wurzelgeflecht stärker wahrzunehmen und zu fördern. Gleichzeitig zeigt sich in alltäglichen Begegnungen wie in Expertengesprächen immer deutlicher, dass derartige Ansätze von Trialog eben nicht eine Verharmlosung der Unterschiede und Gegensätze intendiert. Die *gemeinsamen* Wurzeln werden – zumindest auch – *unterschiedlich* gedeutet. Zudem bleibt zu beachten: Über die Gemeinsamkeiten hinaus wächst jede der drei Religionen auch aus ganz eigenen Wurzelstöcken, die sie nicht mit den anderen teilt.

Der erste Aspekt von trialogischer Gemeinsamkeit fällt sofort ins Auge: in allen drei Religionen stehen – nach christlichem Sprachgebrauch – ›heilige‹ Schriften im Zentrum, wobei Muslime den Koran weniger als ›heilig‹ denn als ›erhaben‹ be-

[28] Vgl. *Burrichter/Langenhorst/von Stosch* (2015).

zeichnen. Alle drei sind Buchreligionen. Alle drei verbindet die Überzeugung, dass die für die jeweiligen Religionen grundlegenden Ereignisse in Schrift geronnen sind. Deshalb stellt die eigene Lektüre dieser Schriften oder das Hören auf deren vorgelesene Texte einen zentralen Weg der Gotteserkenntnis und der Rechtleitung zu gelingendem Leben dar. Judentum, Christentum und Islam sind *Buchreligionen, (Vor-)Lesereligionen, Schriftauslegungsreligionen.* Religiöse Kompetenz bedeutet in diesen Religionen an zentraler Stelle Lesekompetenz. Zudem bestimmt sich ihr jeweiliger Grundcharakter damit wesentlich als Erinnerungs-, Erzähl- und Deutungsgemeinschaften.

Der Stellenwert, den diese Schriften einnehmen, die Art und Verbindlichkeit der darin aufbewahrten Erinnerung sowie die Auslegungshermeneutik sind in diesen Religionen freilich schon jeweils intern umstritten, erst recht im Vergleich[29]. Folgende Fragen stellen sich Judentum, Christentum und Islam in strukturell vergleichbarer Weise:

- Darf man oder muss man diese Schriften ›interpretieren‹?
- Darf man sie, muss man sie übersetzen und dadurch inkulturieren?
- Sprechen die Schriften ›aus sich heraus‹, oder sind sie im Lichte der jeweiligen Tradition und Gegenwart zu deuten?
- Sind ihre Aussagen immer wieder neu historisch-kritisch zu kontextualisieren, oder unabänderlich und bindend gültig formuliert?
- Lässt sich die Botschaft der Schriften in feststehenden Formeln und Aussagen fixieren, oder bedarf es der umkreisenden, suchenden Sinnerschließung?
- Ist der Offenbarungsvorgang mit der Formulierung der jeweils maßgeblichen Schriften abgeschlossen oder nach vorn hin offen?

---

[29] Vgl. zum Beispiel *Stefan Meißner/Gunther Wenz* (Hg.): Über den Umgang mit den Heiligen Schriften. Juden, Christen und Muslime zwischen Tuchfühlung und Kluft (Münster 2007); *Hansjörg Schmid/Andreas Renz/Bülent Ucar* (Hg.): »Nahe ist dir das Wort ...« Schriftauslegung in Christentum und Islam (Regensburg 2010).

- Erfordert der Umgang mit den heiligen oder erhabenen Schriften besondere Formen des Respekts oder der Ehrfurcht?

In allen drei Religionen wird um Antworten auf diese Fragen mit je eigener Schwerpunktsetzung und unterschiedlicher Aufmerksamkeit gerungen. Zumindest tendenziell lassen sich die drei unterschiedlichen Zugänge in aller gebotenen Knappheit charakterisieren. Dass es dabei innerhalb von allen drei einzelnen Religionen noch einmal unterschiedliche Traditionen und Schwerpunkte gibt, dass jegliche Rede von dem *einen* charakteristischen Zugang also stets eine perspektivische Annäherung bleiben muss, haben die differenziert vorangeschrittenen Diskurse der interreligiösen Verständigung in den letzten Jahren als Grundvorgabe herausgearbeitet.

3.2 Eigene Traditionen des Umgangs

Das Christentum sieht die *Bibel* vor allem als ›Gotteswort im Menschenwort‹, sie *verweist* (nur) auf das zentrale – stets neu in Deutung zu erschließende – Geheimnis, die Menschwerdung Gottes in Jesus Christus. Eine besondere Verehrung, ein außergewöhnlich sorgsamer Umgang mit ihr, ein Beharren auf eine unbedingte Beachtung ihrer Ganzheit stehen dabei nicht an vorderster Stelle. Deshalb ist ein betontes Herausgreifen einzelner Teile genauso möglich wie ein freier, pragmatischer Umgang mit jedem konkreten Buchexemplar der Bibel. Die Originalsprachen erschließen zwar ein exakteres wissenschaftliches Erfassen der Urtexte, eine besondere Verehrung genießen sie aber nicht. Der zentrale pädagogische Zugang zur Bibel zielt auf ein umfassendes, intellektuelles wie affektives ›Verstehen‹ ab.[30]

Anders im Judentum! Vor allem die *Tora* gilt als »Baum des Lebens«, gepflanzt »inmitten der Gemeinschaft«[31]. Als Ganzes

---

[30] Vgl. *Mirjam Zimmermann/Ruben Zimmermann* (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik (Tübingen 2013).

[31] *Walter Homolka/Hanna Liss/Rüdiger Liwak* (Hg.): Die Tora. Die Fünf Bücher Mose und die Prophetenlesungen (hebräisch-deutsch) in der revidierten Übersetzung von Rabbiner Ludwig Philippson (Freiburg i. Br. 2015), 15.

garantiert sie – vor allem nach der Zerstörung des Tempels – »als das einzig verbliebene religiöse Kernstück des Judentums«[32] jüdische Identität, verdient gerade in ihrer hebräischen Urfassung höchste Verehrung und respektvollen Umgang. Die vorliegende Kindertora zielt deshalb explizit darauf ab, nur als »Hilfsmittel« zu fungieren, einen ersten »Einstieg dafür« zu bilden, um »wichtige Textstellen auf Hebräisch zu lesen bzw. vorzulesen«[33]. Über durch jährliche Wiederholung der zentralen Texte wachsendes philologisches wie theologisches Verständnis soll am Ende das Lesen der Tora im Original stehen. In jedem Band findet sich hinten ein Glossar, das jüdischen wie nicht-jüdischen Lesenden gerade die ungewohnten religiösen Kernbegriffe, die im Text in jüdischer Lautung wiedergegeben werden, erläutert. Sprachliches, kulturelles und religiöses Lernen bilden hier ein unauflösbares Amalgam.

Entscheidend: Verfasst in ursprünglich vokalloser Schriftsprache bedarf die Tora der Stimme der (Vor-)Lesenden, nur so gewinnt sie Klang und Sinn. Deshalb wird sie in den allwöchentlichen Lesungen in der Synagoge zur immer wieder neu pulsierenden Lebensader des religiösen Judentums. Keineswegs zufällig zielt die neue Kindertora auf genau diesen kollektiv-liturgischen ›Sitz im Leben‹ ab, regt sie explizit zum Vorlesen und Austausch über das Gelesene und Gehörte an. Nicht zufällig fordert das jüdische Grundgebet »Schma Israel« dazu auf: »*Höre* Israel«. Durch die notwendige Dialogizität von Buchstabe, Stimme und Gehör ist die Tora aber immer schon gedeutete, ausgelegte, interaktive Botschaft, um die gerungen werden muss.

Und entscheidend: Im Gegensatz zum christlichen Verständnis ist die Tora »kein Informationstext, der über eine Sache berichtet«[34]. Hier geht es nicht in erster Linie um das Wissen an-

---

[32] *Hanna Liss:* Die Tora im Judentum, in: ZPT 67 (2015), 113–124, hier 117

[33] *Hanna Liss/Bruno Landthaler:* Erzähl es deinen Kindern. Die Torah in fünf Bänden. Bd. 2: Schemot – Namen (Berlin 2014), 14.

[34] *Hanna Liss/Bruno Landthaler:* Erzähl es deinen Kindern. Die Torah in fünf Bänden. Bd. 3: Wajikra – Und er rief (Berlin 2015), 10.

reichernde, das ›verstehende‹ Kennenlernen von Fakten, Figuren, Gedanken oder Normen, vielmehr ist die Tora »die Sache selbst, von der gelesen werden soll«[35]. Die Tora, der Text selbst, stiftet jene jüdische Identität, die vormals der Tempel garantierte. Nur »durch das Lesen selbst treten wir in die jüdische Tradition ein und lassen das lebendig werden, was wir als jüdisch bezeichnen«[36], heben die Herausgeber der Kindertora *Hanna Liss* und *Bruno Landthaler* hervor. Lesende wissen, dass die beschriebene Welt, die vorgegebenen Gebote und Hinweise zur religiösen Praxis nicht mehr die Gegenwart prägen. Es handelt sich nur selten um Vorgaben, die direkt umsetzbar sind. Im Spiegel der durchaus befremdenden Lese-Erfahrungen vollzieht sich die Ausbildung jüdischer Identität. Dass diese Vorgaben die Prozesse des (Vor-)Lesens der Tora für Kinder wie Erwachsene zu einem durchaus mühsamen Unterfangen werden lassen, dass sie die Bibel jedoch nicht mundgerecht aufbereiten können und wollen, ist den Herausgebern bewusst. Der Tonfall mancher Aussagen ist und bleibt »aus moderner pädagogischer Sicht doch eher fremd«[37], räumen die Herausgeber ein. Gerade deshalb dürfen sie weder unterschlagen noch modernistisch umgedeutet werden. Die Tora – so Liss und Landthaler – ist Juden diesen Aufwand wert.

Auch der *Koran* – der Wortbedeutung nach ›Lesung, Rezitation, Vortrag‹ – wird als Ganzes verehrt, erhält in seiner Ursprache seine besondere Würde, in aller Sperrigkeit und allem Mühsal der Annäherung. Auch er ist ein Text, der primär ästhetisch wirkt: Auch er muss rezitiert, gehört, sinnlich wahrgenommen werden, um seine ganze Schönheit zu entfalten. Er ist mit den Worten *Navid Kermanis* »kein Buch [...], sondern seiner eigenen Textgattung nach ein liturgischer Vortrag«[38]. Ähnlich die

---

[35] Ebd.

[36] Ebd., 11.

[37] *Hanna Liss/Bruno Landthaler:* Erzähl es deinen Kindern. Die Torah in fünf Bänden. Mit Illustrationen von Darius Gilmont, Bd. 5: Devarim – Worte (Berlin 2016), 14.

[38] *Tobias Haberl: »Natürlich ist Religion erst mal Pflicht«.* Gespräch mit

Islamwissenschaftlerin *Angelika Neuwirth:* »Präziser gesprochen ist der Koran die tonale, akustisch zugängliche Verkörperung des Gotteswortes«. Dieser besonderen, einzigartigen »Qualität muss man sich bewusst sein, wenn man sich als Außenstehender dem ›Buch‹ des Koran nähert.«[39] Deshalb gebührt ihm höchster Respekt. Man darf mit ihm aus muslimischer Sicht nur in größter Vorsicht und tiefster Verehrung umgehen. Ein vorrangiges Ziel der vorliegenden deutschsprachigen Kinderkorane liegt deshalb explizit auch darin, »zur Lektüre des Originals anzuregen«[40], auch wenn man dazu »auswählen, kürzen, neu zusammenstellen«[41] muss.

Diese Vorgaben ziehen entscheidende Konsequenzen nach sich, etwa für den muslimischen Religionsunterricht: Kinder und Jugendliche haben dort erfahrungsgemäß »eine große Hemmschwelle, den Koran« auch nur »anzufassen, bzw. im Buch zu blättern« – so die muslimische Religionspädagogin *Gül Solgun-Kaps.* Sie ergänzt: Der Koran muss im Unterricht zunächst einmal erst »als ›Buch‹ entdeckt werden«[42], in dem man frei lesen darf, mit dem überhaupt ein eigener Umgang erlaubt ist. Insofern ist ein Kinderkoran »ein Buch, das es euch ein wenig leichter machen will, den Koran zu verstehen«[43], so Hamideh Mohagheghi und Dietrich Steinwede in direkter Anrede an Kinder im Vorwort ihres Kinderkorans. Hier zeigen sich erstaunliche Parallelen zwischen Judentum und Islam, auch wenn im Koran der konkrete Inhalt mit seinen präzisen

---

Navid Kermani und *Martin Mosebach,* in: Süddeutsche Zeitung Magazin, Heft 35, Jahrgang 2015, 27.08.2015, 9–16, hier 10.

[39] *Angelika Neuwirth:* Ist der Koran vom Himmel gefallen? in: Welt und Umwelt der Bibel 1 (2012), 11–17, hier 11.

[40] *Lamya Kaddor/Rabeya Müller:* Der Koran für Kinder und Erwachsene (München 2008), 225.

[41] *Hamideh Mohagheghi/Dietrich Steinwede:* Was der Koran uns sagt. Für Kinder in einfacher Sprache (München 2010), 118.

[42] *Gül Solgun-Kaps:* Islam – Didaktik für die Grundschule (Berlin 2015), 114.

[43] *Hamideh Mohagheghi/Dietrich Steinwede:* Was der Koran uns sagt (Anm. 41), 6.

Setzungen sicherlich eine größere Rolle spielt. Im Mittelpunkt des pädagogischen Bemühens steht in den beiden Religionen eher eine umfassende Ergriffenheit als ein intellektuelles Verstehen.

Insgesamt werden so grundlegende Unterschiede zwischen Tora-, Bibel- und Koranverständnis deutlich[44]: Während der *Koran* sowohl in seiner umfassenden Schönheit als auch buchstäblich Silbe um Silbe für Muslime *das* zentrale Offenbarungsereignis darstellt, *zeigt* sich Gott für Juden in der Geschichte des auserwählten Volkes, für Christen zudem in der Menschwerdung in Jesus. Die Schriften gelten im Christentum und in großen Teilen des Judentums als nachträglich verfasste, menschlich konzipierte, gleichwohl ›göttlich inspirierte‹ Bezeugungen, nicht als das direkt und unmittelbar Geoffenbarte selbst. Ein *auch* wissenschaftlich-distanzierter, ein *auch* historisch-kritischer Umgang mit der Bibel ist zumindest in den westlichen Kulturen zum Standard geworden – aus der Überzeugung heraus, dass alles objektive Wissen um die Entstehungsbedingungen und die literarischen Strategien der Abfassung den Zugang zum vermittelten Geheimnis letztlich nicht verstellt, sondern fördert. Kindertora und Kinderbibeln entstehen – mal mehr, mal weniger – vor dem Hintergrund dieser Grundüberzeugung.

Für die Hauptströme islamischer Theologie und muslimischer Frömmigkeit ist ein solcher Zugang im Umgang mit dem Koran aufgrund des nachgezeichneten unterschiedlichen Grundverständnisses – zumindest derzeit noch – kaum vorstellbar. Dass auch hier textkritische und wissenschaftlich-distanzierende Zugänge die Akzeptanz steigern könnten, ist ein muslimisch bislang wenig verbreiteter Gedanke, der freilich für alle Versuche der Konzeption eines Kinderkorans zur fast unverzichtbaren Ausgangsbasis wird. Wenige muslimische Theologen wagen vorsichtige Öffnungen: *Mouhanad Khorchide* etwa lädt dazu ein, »den Koran als ein Buch zu verstehen, das Menschen aus unterschiedlichen Kulturen mit unterschiedlichen Sprachen zu unterschiedlichen Zeiten und vor allem in unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten

[44] Vgl. *Schmid* u. a. (Anm. 29), 262f.

anspricht«, weil es selbst »unter Berücksichtigung des historischen Kontextes seiner Offenbarung«[45] zu lesen wäre.

Unterstützung erhalten derartig denkende Muslime von westlichen Islamwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern sowie von dialogwilligen christlichen Theologinnen und Theologen. *Thomas Bauer* etwa plädiert dafür, dem Koran im Gefolge der Lesart zahlreicher muslimischer Gelehrter früherer Jahrhunderte eine »Bedeutungspluralität«[46] zuzuerkennen. Die renommierte Islamwissenschaftlerin *Angelika Neuwirth* legt fundierte Studien vor, die den »Koran als Text der Spätantike« kontextuell erschließen, und entfaltet dabei bewusst einen »europäischen Zugang«[47]. Im Wissen um die Komplexität der Fragestellung ermunterte *Hans Küng* schon 2004 muslimische Theologen und Verbände nachdrücklich dazu, ein »zeitsensibles Koranverständnis«[48] zu entwickeln, um ein »historisch-kritisch-aktuelle[s] Verständnis«[49] zu fördern, das eine auch intellektuell anschlussfähige Beheimatung von Muslimen in den postmodernen westlichen Gesellschaften erleichtern könnte. Diese Positionen werden jedoch (noch?) von den führenden Schichten der Muslime – sei es in Europa, sei es weltweit – entweder ignoriert oder sie stoßen auf heftigen Widerstand.

3.3 Grundlegende Gemeinsamkeiten

Aus all dem wird deutlich: Der grundsätzliche, zudem aber auch der zeitgenössisch vorherrschende Umgang mit den religiösen Urschriften in Judentum, Christentum und Islam ist von vornherein *ungleichgewichtig*. Diese Differenzen prägen maß-

---

[45] *Mouhanad Khorchide:* Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion [1]2012 (Freiburg i. Br. 2015), 214.

[46] *Thomas Bauer:* Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams (Berlin 2011), 130.

[47] Vgl. *Angelika Neuwirth:* Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang (Berlin 2010).

[48] *Hans Küng:* Der Islam Geschichte – Gegenwart – Zukunft (München/Zürich 2004), 632.

[49] Ebd., 638.

geblich die Gestaltungsprinzipien von Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran. In interreligiösen Lernprozessen gilt es jeweils feinfühlig, differenziert und unter Vermeidung von Pauschalcharakterisierungen die Position der eigenen wie der anderen Religion darzustellen.

Die Gemeinsamkeiten von Judentum, Christentum und Islam als Buchreligionen reichen aber tiefer. Die Religionen sind nicht nur jeweils nach innen *Erinnerungs-* und *Erzähl-*, dadurch auch *Lerngemeinschaften,* sondern auch – in eingeschränktem Maße – untereinander. Alle drei Religionen berufen sich auf die Texte der hebräischen Bibel, des Ersten, des Alten Testamentes. Der Islam nimmt im Koran zusätzlich Textelemente des Neuen Testamentes auf. Die Bedeutung dieser jeweils *gemeinsamen Textelemente* ist freilich erneut in allen drei Religionen unterschiedlich. Trotzdem lassen sich einige zentrale textliche und damit auch theologische Grundelemente herausarbeiten, die gerade auch in Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran deutlich werden und im Einzelfall zu spannenden Vergleichen führen können. Finden die folgenden theologischen Grundgemeinsamkeiten tatsächlich Berücksichtigung in den jeweiligen Darstellungen?

- Alle drei Religionen semitischen Ursprungs und semitischer Sprache teilen die Überzeugung, dass der eine und einzige, gnädige und barmherzige Gott als *Person* verstanden und im Gebet angesprochen werden kann.
- Sie teilen den Glauben daran, dass sich der personale Gott *zielgerichtet in der Geschichte offenbart* hat, vor allem – zumindest zunächst – in der Geschichte des Volkes Israel.
- Sie erzählen die Geschichten von der sinnreich geplanten *Schöpfung* der Welt durch Gott, abzielend auf die Möglichkeit eines sinnvollen und verantworteten Lebens des Menschen in seiner geschöpflichen Mitwelt.
- Sie erzählen die in Adam und seiner Frau entfaltete Geschichte vom urmenschlichen *Sündenfall* und der Vertreibung aus einem Idealleben im ›Paradies‹. Der Mensch steht so im Spannungsfeld von Schuld und Verantwortungsfähigkeit.

- Im Bilde Noachs erzählen sie die Geschichte von einer *Urflut* als Reaktion auf menschliches Fehlverhalten, die in die Zusicherung künftiger Verschonung und die von Gott gewährte Setzung einer neuen, zweiten Chance einmündet.
- Abraham und Mose gelten als Grundtypen von *Propheten*, auserwählten Menschen, die in einer besonderen Gottesbeziehung stehen und den Menschen Gottes Willen verbindlich übermitteln.
- Die in den heiligen Schriften fixierten Gebote und Gesetze sind *Weisungen*, die ein gelingendes Leben vor Gott und untereinander ermöglichen sollen und können.
- Die drei Religionen stimmen in der Überzeugung überein, dass sich von diesem Gott ein *Grundethos* herleitet, das die privaten, sozialen und politischen Beziehungen zum Besten der Gemeinschaft regelt.
- Christentum und Islam kennzeichnen *Jesus* und *Maria* als (jüdische) Menschen, in denen Gottes Weisungen besonders deutlich werden.
- Alle drei Religionen kennen die *Hoffnung*, dass Gott am Ende der Zeit die Welt vollenden wird und dass jeder Einzelne die Aussicht auf ein ›ewiges Leben‹ hat.

4. Trialogische Lernperspektiven

Der Katalog dieser Gemeinsamkeiten umfasst also ein erstaunlich weites Feld. Auch wenn die einzelnen Aussagen in den Religionen erneut durchaus unterschiedlich gedeutet und gewichtet werden, wird das beträchtliche Ausmaß an gemeinsamer Wurzelverflechtung deutlich. Die hier aufgerufenen *trialogisch relevanten Gemeinsamkeiten* werden eben nicht mit anderen Religionen geteilt. Hierin liegt das besondere und verbindende Erbe von Judentum, Christentum und Islam, zugleich aber auch ihr Vermächtnis für Gegenwart und Zukunft. Das Bewusstsein und tiefgründige Empfinden, dass es diese Gemeinsamkeiten gibt, ist aber noch keineswegs Allgemeingut bei den Angehörigen dieser Religionen. Das »Stu-

dium heiliger Texte der großen Religionen« wird deshalb zu einer »exzellente[n] Voraussetzung« auf dem Weg zu »wechselseitigem Respekt«[50]. Im »möglichst vorurteilsfrei[en]« Umgang mit der hebräischen und der christlichen Bibel sowie mit dem Koran liegt eine »große Bildungschance für die nachwachsende Generation«[51].

Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran bieten sich als besonders gut geeignete Medien für derartige Lernprozesse an. Der Blick auf die Bücher als solche, aber auch auf ausgesuchte Einzelerzählungen oder Textpassagen lässt Gemeinsamkeiten und Unterschiede klar erkennen. Der Aufbau, die Ästhetik, der ausgewählte Text, der Umgang damit – all das lässt sich hier viel konkreter und unmittelbarer erfahren als über andere Zugänge. Im Zentrum steht dabei die Ausbildung und Anregung eines tiefgreifenden gemeinsamen Wurzelbewusstseins von Judentum, Christentum und Islam.

Die Förderung des Wissens und der affektiven Hinordnung auf diese gemeinsamen Grundbestände des kulturellen und religiösen Erbes schließt dabei die Berücksichtigung der im Idealfall mit Ehrfurcht und Respekt betrachteten *trennenden Aspekte* explizit mit ein. Eine noch zu konzipierende ›Tora-Didaktik‹, verankert innerhalb der christlichen Bibeldidaktik, müsste deshalb nicht nur dem Erschließen von Wissen dienen, sondern auch den »Respekt vor der jüdischen Lesart des sog. Alten Testamentes«[52] fördern, mahnt der evangelische Religionspädagoge *Bernd Schröder* in einem innovativen Vorstoß. Analoges ließe sich für eine christliche Koran-Didaktik fordern, umgekehrt freilich auch hinsichtlich einer Didaktik des Neuen Testaments aus Sicht des Judentums und des Islams.

---

[50] *Stefan Jakob Wimmer/Stephan Leimgruber:* Von Adam bis Muhammad. Bibel und Koran im Vergleich (Stuttgart 2005), 15.

[51] Ebd., 16.

[52] *Bernd Schröder:* Toradidaktik, in: ZPT 67 (2015), 125–134, hier 131.

Diese Überlegungen weisen schon darauf hin: Auch die im direkten Vergleich immer wieder erkennbaren »markanten Unterschiede«[53] der konkreten Ausgestaltungen und Deutungen sind in trialogischer Hinsicht zentral. *Clauß Peter Sajak* fasst zusammen: Für Schülerinnen und Schüler ist es unabdingbar, dass »sie lernen, die Heiligen Schriften aller drei Religionen in ihren Gemeinsamkeiten, aber auch in ihren entscheidenden Unterschieden wahrzunehmen, aufzunehmen und zu reflektieren«[54]. Über die eigentlich primär für den jeweiligen internen Gebrauch konzipierten Werke der Kindertora, der Kinderbibel und des Kinderkorans bieten sich in diesem Sinne ganz neu herausfordernde wie chancenreiche Möglichkeiten interreligiösen Lernens.

---

[53] *Andreas Renz/Stefan Leimgruber:* Christen und Muslime Was sie verbindet – was sie unterscheidet (München 2004), 139.

[54] *Clauß Peter Sajak:* Heilige Schriften: Texte – Themen – Traditionen. Lernen im Trialog 3 (Paderborn 2014), 11.