

Triologisches Lernen?

Konturen des Miteinanders von Juden, Christen und Muslimen

Georg Langenhorst

„... nicht das Klischee des interreligiösen Dialogs, bei dem sich alle an den Händen halten und doch jeder meint, dass er die Weisheit gepachtet hat und der andere bitte schön erst einmal seine selbstkritischen Hausaufgaben erledigen soll“¹.

Navid Kermani 2015

„Triologisches Lernen“²? Was soll das sein? Wieder ein neuer religionspädagogischer Modebegriff, hinter dem sich letztlich wenig Substantielles verbirgt? Zugegeben: ‚Triolog‘ 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. 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 darauf hingewiesen, dass das Wort ‚Triolog‘ 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“.³

Begegnungen zwischen Juden, Christen und Muslimen

Vor allem im angloamerikanischen Raum findet sich der Begriff Triolog 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 Triologs zwischen Juden, Christen und Muslimen⁴. Und wenig später, 1979, kennzeichnet etwa der US-amerikanische Muslim *Mahmud Awan* den „Triolog der abrahamitischen Glaubensbekenntnisse“ als „ein günstiges Beginnen, das ausgedehnt werden muss“⁵.

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“⁶ werde. Der Befund hat sich seitdem grundlegend verändert. Spätestens seit den 1990er Jahren ist der Begriff des Tri-

logs auch im deutschen Sprachraum als inzwischen eindeutig verwendeter Fachterminus etabliert.

Schon 1983 konnte der jüdische Theologe *Pinchas Lapide* zum „brüderlich-redlichen Triolog“ aufrufen, vor allem im Interesse „unserer heutigen Glaubwürdigkeit“⁷ als an Gott Glaubende. Die Notwendigkeit dieser Forderung griff *Hans Küng* in seiner Studie „Das Judentum“ (1991) auf.⁸ Sein Schüler, der Tübinger Theologe *Karl-Josef Kuschel*, etablierte diesen Begriff in seiner 2007 erschienenen Basisstudie über „Juden Christen Muslime. Herkunft und Zukunft“⁹ 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 Triolog von Judentum, Christentum und Islam darum, *einen Weg immer besserer gegenseitiger Kenntnis zu beschreiten*. Dabei ist stets beides zu beachten: Verbindendes und Trennendes. Triolog strebt nie eine Suche nach dem kleins-

1) „Religion ist eine sinnliche Erfahrung“. Gespräch mit Navid Kermani, in: SZ, 20.08.2015, 37f.

2) Vgl. ausführlich: Georg Langenhorst, Triologische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg 2016.

3) Stefan Schreiner, Triolog der Kulturen. Anmerkungen zu einer wegweisenden Idee, in: Clauß Peter Sajak (Hrsg.), Triologisch lernen, Stuttgart: 2010, 18–24, hier: 19.

4) Ignaz Maybaum, Dialogue between Jew, Christian and Muslim, London 1973.

5) Mahmud Awan, Die Glaubensgemeinschaft und die Weltordnung aus der Sicht des Islam, in: Isma'il Raji al Faruqi (Hrsg.), Judentum, Christentum, Islam. Triolog der Abrahamitischen Religionen, Frankfurt 1986, 121–137, hier: 123.

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

7) Pinchas Lapide, Das jüdische Verständnis vom Christentum und Islam, in: Martin Stöhr (Hrsg.), Abrahams Kinder. Juden – Christen – Moslems, Frankfurt 1983, 1–28, hier: 26.

8) Vgl. Hans Küng, Das Judentum, München/Zürich 1991, 38: „Notwendigkeit eines ‚Triologs‘ von Juden, Christen und Muslimen“.

9) Karl-Josef Kuschel, Juden Christen Muslime. Herkunft und Zukunft, Düsseldorf 2007.

ten gemeinsamen Nenner der Beteiligten an, 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 Dialogs“¹⁰. Ein weiteres Indiz für diese Entwicklung: Der Freiburger Herder-Verlag 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 ‚Triolog‘“¹¹. Zwar ist hier vom ‚Triolog‘ 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.

Herausforderung für schulisches Lernen

Wo liegt die Herausforderung des Triologs von Judentum, Christentum und Islam für die Religionspädagogik? Welche Folgerungen ergeben sich für den schulischen Religionsunterricht speziell am Gymnasium? Interreligiöses Lernen heute ist in erster Linie die Verständigung der drei in Nähe und Trennung rätselhaft verbundenen Abrahamsreligionen 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 auszeich-

net, sondern überhaupt erst ermöglicht. Er hebt grundsätzlich die „Würde der Differenz“¹² 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 *Gottesvorstellungen* – 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 abrahamitischen Geschwisterreligionen die Möglichkeit eines eigenen, von meinem Weg abweichenden Zugangs zum Heil prinzipiell und kategorisch abzusprechen. Ein mutual inklusivistisches 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 Kennenler-

nen, ein vertiefendes Studium und praktisches Erfahren von Gemeinsamkeiten, eine immer klarere Sicht auf bleibend trennende – in Respekt und Ehrfurcht wahrgenommene – Eigenheiten markieren die Wege eines religionspädagogischen Wegs in die Zukunft.

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

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 und Religionslehrern 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 soll die *trialogische Perspektive* verstanden werden als ein *Grundprinzip* christlichen Denkens. Faktisch gibt es die drei Religionen, die sich ausgehend von der hebräischen Bibel auf den einen *Gott* beziehen. Auch unseren Schülerinnen und Schülern ist bewusst, dass die drei Gruppen sowohl auf der weltpolitischen Ebene wie in unserer Kultur aufeinander treffen. In der Besinnung auf *Gott* gilt es so stets mit zu bedenken, dass es dieses geschwisterliche Miteinander gibt – in Nähe und Distanz, in Verbrüderung und Streit.

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.

¹⁰) Perry Schmidt-Leukel, *Gott ohne Grenzen*, Gütersloh 2005: 344.

¹¹) Vgl. *Lexikon der Begegnung Judentum – Christentum – Islam*, Freiburg 2009.

¹²) Vgl. Jonathan Sacks, *The Dignity of Difference. How to avoid the Clash of Civilizations?*, London/New York 2002.

Thema

- Trialogisch zu denken und zu handeln bestimmt das prinzipielle *Selbstverständnis* einer christlichen Religionspädagogik, die sich der Existenz der abrahamitischen Geschwisterreligionen bewusst ist und sie mit Respekt und Achtung betrachtet.
- In zweiter Linie betrifft trialogisches Lernen selbstverständlich auch das konkrete, seit Jahrzehnten in den schulischen Lehrplänen fest verankerte *Lernfeld* ‚Weltreligionen‘ oder ‚interreligiöses Lernen‘.
- Auf einer dritten Ebene geht es zudem im Sinne des *Begegnungslernens* darum, ganz konkret Menschen aus den drei abrahamitischen Religionen „in ein konstruktives Gespräch über Lebenspraxen zu bringen, das zu Verstehen, Respekt und Wertschätzung führen will“¹³.
- Trialog als akademische und politische Dimension schließlich setzt vorrangig auf konkrete und direkte Begegnungen und den Austausch von Experten.

Die Grenzen von Begegnungs-Lernen

Im Blick auf das Lernfeld Schule 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“¹⁴ interreligiösen Lernens bezeichnet wird. So sehr 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 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“¹⁵ 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“¹⁶.

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 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 ‚Begegnungsfördert-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“¹⁷. Allzu oft können Begegnungen „insbesondere mit Jugendlichen anderer Religionen auch scheitern“¹⁸. 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“¹⁹ wird bei aller euphorischen und kurzschlüssigen Konzentration auf die Chancen des Begegnungslernens allzu häufig überhört.

Im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts deutscher Prägung wird

¹³) Clauß Peter Sajak. Trialogische Religionspädagogik und Komparative Theologie. Strukturelle Analogien – produktive Kollisionen, in: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus von Stosch (Hrsg.). Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015. 31–48, hier: 45.

¹⁴) Stephan Leimgruber. Interreligiöses Lernen. Neuausgabe. München 2007. 101.

¹⁵) Alfred Bodenheimer. Zwischen religiöser Identität und gleichwertiger Akzeptanz. Interreligiosität und Interkulturalität in Kindertagesstätten – eine jüdische Perspektive. in: Friedrich Schweitzer/Anke Edelbrock/Albert Biesinger (Hrsg.). Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Münster 2011. 75–81, hier: 80.

¹⁶) Tuba Isik. Bibel- und Korandidaktik in komparativer Absicht in einem kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht, in: Burrichter/Langenhorst/von Stosch (2015). 263–275, hier: 263.

¹⁷) Mirjam Zimmermann. Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen, Göttingen/Bristol 2015. 23.

¹⁸) Ebd., 44.

¹⁹) Martin Buber. Begegnung. Autobiographische Fragmente. Stuttgart 1960. 6.

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“²⁰. Der evangelische Religionspädagoge *Karlo Meyer* hatte schon 1999 auf die zentrale Bedeutung der „Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht“²¹ hingewiesen. Ein durchaus authentisches Zeugnislernen anhand von „Kippa, Kelch und Koran“²² bietet Chancen, die noch viel zu selten effektiv in die Praxis umgesetzt werden. Auch die interreligiösen Lernmöglichkeiten im Umgang mit literarischen Texten²³ sind noch kaum genutzt. Über narrative Formen interreligiösen Lernens aus dem Bereich des Kinder- und Jugendbuchs, über Folien, Filme, DVDs, Sachtexte, Statistiken und Karten lässt sich durchaus fundiertes Wissen, echte Kenntnis und tiefe Einfühlung in die je andere Religion erwerben.

Mose trialogisch betrachtet

Ein Beispiel soll die Ausführungen konkretisieren. Da sich Judentum, Christentum und Islam gemeinsam auf die Hebräische Bibel beziehen, überrascht es nicht, dass sie sich auch gemeinsam an denselben großen Gründungsfiguren orientieren. Die Schicksale der zentralen Gewährsleute des Gottesglaubens werden in allen drei Religionen erzählt und gedeutet, weil sich in ihnen die Gottesbeziehung in besonderer Weise spiegelt und entfaltet. Für zahlreiche Figuren gilt dabei: Stets gibt es verbindende Erzäh-

elemente, zugleich aber auch Trennendes. Diese Beobachtung führt zu einer wichtigen *Grundaufgabe trialogischen Lernens*: Spätestens wenn in den Sekundarstufen von diesen *Figuren* die Rede ist, sollte immer wieder der Hinweis erfolgen, dass sie in allen drei Religionen eine wichtige Rolle spielen, teils in verbindender Gemeinsamkeit, teils in trennender Eigendeutung. Schauen wir exemplarisch auf eine der in den Religionen, aber auch im Religionsunterricht zentralen Kerngestalten: Mose.

Mose ist für das Judentum, das Christentum und den Islam als „erstrangiger Mittelsmann zwischen Gott und dem Volk Israel“²⁴ eine herausragende Gestalt, er spielt in allen drei abrahamitischen Religionen eine zentrale Rolle. Er gilt in allen drei Traditionen

- als die „zweite große Leitfigur“ nach Abraham,
- als „Prototyp des Propheten“,
- als „charismatisch-politischer Anführer des Exodus, der Befreiung und Wüstenwanderung“,
- als zentraler „Empfänger der Jahwe-Offenbarung“²⁵, die in der Tora verschriftlicht wurde.

Diese grundlegenden *Gemeinsamkeiten* zeigen schon, dass es so etwas gibt wie eine *mosaische Geistesverwandtschaft*, eine Art Geschwisterlichkeit von Judentum, Christentum und Islam. Dabei verlaufen die Deutungswege innerhalb der drei Religionen in sehr eigengeprägte Richtungen.

Für das *Judentum* hat die „facettenreiche Überlieferung“²⁶ von Mose einen viel höheren Stellenwert als für die beiden anderen Religionen. Er, der als einziger mit Gott „von Mund zu Mund, von Angesicht zu Angesicht“ (Num 12,8) ge-

redet hat, wird zur zentralen Identifikationsgestalt des nachbiblischen Judentums. Denn: „Niemals wieder ist in Israel ein Prophet wie Mose aufgetreten. [...] Keiner ist ihm vergleichbar.“ (Dtn 34,10f.) Interreligiös von zentraler Bedeutung: Wird er so zwar als der „alles überragende, unvergleichliche Prophet“ gezeichnet, so ist damit aus jüdischer Sicht explizit nicht ausgeschlossen, „dass es unter den Völkern der Welt Propheten wie Mose geben“²⁷ könnte. Im Judentum gilt Mose als Empfänger der Tora und somit als der Gesetzeslehrer schlechthin. Für viele Juden ist völlig klar, dass Mose jene Tradition stiftete, die forthin und bis zum heutigen Tag als Norm jüdischer Lebensführung und Religion galt und gilt. Die Berufung auf ihn garantiert jüdische Identität und Tradition.

Im *Christentum* spielt Mose durchaus auch eine wichtige Rolle, keineswegs jedoch eine vergleichbar zentrale wie im Judentum, auch eine weniger wichtige als im Islam. Mose wird im Neuen Testament 80mal erwähnt, mehr als jede andere Figur des Alten Testaments.²⁸ Drei Grundzüge der Charakterisierung fallen dabei ins Auge: Mose wird als „Vor-Bild Jesu Christi“²⁹ stilisiert. Einige Erzählungen um Jesus – etwa Joh 6.22–59 als Überbietungsgeschichte der Mose-Erzählung vom Manna in der Wüste durch das neue Himmelsbrot – sind bewusst mit Anspielungen auf die Mose-Tradition erzählt, mit dem Ziel, trotz aller Anknüpfung primär die eindeutige Überlegenheit Jesu zu demonstrieren. Darauf aufbauend wird grundsätzlich entweder die kontinuierliche Fortführung oder der übersteigende Gegensatz betont: So wie Mose dem Volk Israel das lebensermöglichende Gesetz brachte, so kam

20) Mirjam Zimmermann, *Interreligiöses Lernen narrativ* (2015), 9.

21) Vgl. Karlo Meyer, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht*. Neukirchen-Vluyn 1999.

22) Vgl. Clauß Peter Sajak, *Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen*. München 2013.

23) Vgl. Christoph Gellner/Georg Langenhorst, *Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten*. Ostfildern 2013.

24) Stefan Jakob Wimmer/Stephan Leimgruber, *Von Adam bis Muhammad. Bibel und Koran im Vergleich*. Stuttgart 2005, 158.

25) Alle: Hans Küng, *Das Judentum*. München 1991, 83.

26) Christfried Böttrich/Beate Ego/Friedmann Eißler, *Mose in Judentum, Christentum und Islam*. Göttingen 2010, 60.

27) Stefan Schreiner, „Der Vater aller Propheten“. Mose als Prophet und die Prophetie des Mose in jüdischer, christlicher und islamischer Tradition, in: Klaus von Stosch/Tuba Isik, *Prophetie in Islam und Christentum*, Paderborn 2013, 13–14, hier: 24.

28) Vgl. Böttrich/Ego/Eißler, *Mose* (2010), 70.

29) Hans Küng, *Das Judentum* (1991), 83.

Thema

durch Jesus das Evangelium in die Welt. Jesus wird nicht nur als ‚neuer Mose‘ stilisiert, sondern auch als ‚besserer Mose‘. So steht Mose drittens als Repräsentationsfigur für den ‚alten Bund‘, dem Jesus seinen ‚neuen Bund‘ an die Seite stellte (vgl. 2 Kor 3,12–18).

Für den *Islam* wiederum ragt Musa/Mose als erster Empfänger einer göttlichen Buchoffenbarung aus der Reihe der Propheten heraus. Auch im Koran ist Mose die „mit Abstand am häufigsten erwähnte biblische Gestalt“³⁰. 136mal wird sein Name genannt, in 502 Versen und in 36 Suren erfolgt ein expliziter Bezug auf ihn! Der Koran setzt Mohammeds Prophetentum ganz bewusst in eine typologische Beziehung mit der Gestalt des Mose. In einer großen, Kontinuität stiftenden heilsgeschichtlichen Schau wird Mose als erstem prophetischen Empfänger eines göttlichen Buches Mohammed, der ‚neue Mose‘, als letzter Empfänger eines Buches gegenübergestellt, als ‚Siegel der Propheten‘.

Auffallend dabei die ‚Ausblendungen‘: Der Koran kennt keinen direkten Bundesschluss Gottes mit Israel, berichtet nichts über das Pessach-Mahl, schweigt über das eigenständige Profil der ‚Mose-Schwester‘ Mirjam, interessiert sich nicht für Mose als Stifter von Kult und Priestertum. Gleichwohl erhalten die Juden (und indirekt im Blick auf ihre Übernahme der Hebräischen Bibel als Altes Testament auch die Christen) über Mose den Würdetitel der ‚Leute der Schrift‘. Zudem wird Mose für Mohammed ganz persönlich zum Vorbild: als Prophet; als Mensch in einer ganz besonders engen, vertrauten Gottesbeziehung; in seiner Eigenschaft als religiöser, kultureller, militärischer und politischer Führer eines ganz spezifischen, durch ihn befreiten und zu Gott geführten Volkes; schließlich als Verkünder der maßgeblichen, sich auf Gottes Ursprung berufenden Gesetze.

Mose im trialogischen Lernen

Welche Perspektiven ergeben sich aus diesen Charakterisierungen für ein trialogisch ausgerichtetes *interreligiöses Lernen*? Zunächst gilt es – bei allem Recht auf elementarisierende Konzentration – *Mose als Kerngestalt aller drei Religionen* zu profilieren. Dass sich Judentum, Christentum und Islam in Mose eine grundlegende Gemeinsamkeit teilen, ist viel zu wenig bewusst. Der immer noch ‚gütige‘, noch nicht kompetenzorientiert konzipierte „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr“ von 1984 widmet eine ganze Unterrichtsreihe in Klasse 5 dem Thema „Unterwegs zur Freiheit (Exodus)“ und formuliert als Mindestanforderungen: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- „die Gestalt des Mose charakterisieren
- den Weg Israels von der Knechtschaft in die Freiheit nacherzählen
- die Bedeutung des Paschafestes erläutern
- den Dekalog aufsagen“³¹.

In trialogischer Perspektive müsste man heute als fünfte Anforderung hinzufügen: ‚die Bedeutung des Mose in Judentum, Christentum und Islam in Grundzügen verstehen‘.

Mose wird jedoch ein weiteres Mal didaktisch aufgegriffen. Als mögliche Konkretion im Wahlthema „Gestalten der Bibel“ wird für Klasse 9/10 unter anderem Mose ins Spiel gebracht, verbunden mit dem Stichwort „Wege in die Freiheit gehen“³². Hier ließe sich ein weiteres interreligiöses Stichwort einfügen: ‚Mose als verbindende und trennende Figur in Judentum, Christentum und Islam‘. Denn dass und wie die drei Religionen eben ganz eigene Wege gehen, lässt sich an Mose geradezu idealtypisch veranschaulichen. Während das Judentum alttestamentliche Figuren wie zuvorderst

Mose vor allem als identitätsstiftende Gestalten zur Verdeutlichung der eigenen Geschichte, Gottesbeziehung und Identität nutzen, dienen sie im Christentum primär zur Profilierung einer Anknüpfung an die Heilsgeschichte, die freilich in Jesus Christus ihren unüberbietbaren Höhe- und Schlusspunkt findet. Mose wird vor allem zum Typus, der in Jesus Christus überboten wird. Strukturell ähnlich im Islam: All das, was Mose für das Judentum auszeichnet, findet seine Bestätigung und aufgipfelnde Überbietung in Mohammed und dem Koran.

An Mose ließe sich so mit älteren Schülerinnen und Schülern ein Aspekt herausarbeiten, den der 2003 veröffentlichte „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II“ explizit als inhaltlich zu berücksichtigende Perspektive nennt: das in manchem vergleichbare, in manchem voneinander abweichende „Offenbarungsverständnis im Judentum, im Christentum und im Islam“³³. Genau diese Ausdifferenzierung ist eines der Grundziele der trialogischen Religionspädagogik.

Dr. Georg Langenhorst ist Professor für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Augsburg.

Der Beitrag überschneidet sich in Teilen mit dem Vortrag von Prof. Dr. Langenhorst auf der Tagung der KRGB im November 2015 in Freising zu dem Thema „Religion in der offenen Gesellschaft“.

30) Böttrich/Ego/Eißler. Mose (2010). 112.

31) Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.–10. Schuljahr, München 1984, 27.

32) Ebd., 122

33) Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II, Bonn 2003, 45.. München 1984, 27.