
Georg Langenhorst

Zeugnisse der Bibelrezeption oder Quellen der Offenbarung? Korantexte im katholischen Religionsunterricht

»toleranz ist kein zustand
sondern eine ausgangssituation«¹
(SAID 2010)

»Verstehst Du auch was du liest?« (Apg 8,30) Eine gute, eine sehr gute Frage führt man auf den Apostel Philippus zurück, die Grundfrage aller hermeneutischen Bemühungen. Wie versteht man Gelesenes? Konkret auf unsere Fragestellung zugespißt: Wie versteht man als Nichtangehöriger einer Religion die heiligen Schriften dieser Fremdreligion? Und eine weitere, eine didaktisch-pädagogische Frage kommt hinzu: Wie leitet man an zu sinnvollem Verstehen? Denn der namenlose äthiopische Kämmerer, dem der Apostel diese Frage stellt, als er offensichtlich etwas ratlos im Prophetenbuch Jesaja herum liest, antwortet ihm ja mit der Gegenfrage: »Wie könnte ich es, wenn mich niemand anleitet?«

Wie versteht man das Lesen heiliger Schriften? Wie leitet man an zu einer Verständnis fördernden Methode des Lesens von heiligen Schriften einer Religion, der man selbst nicht angehört? Diese Doppelfrage setzt den Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen, in deren Zentrum ganz konkret das Verhältnis von Christentum und Islam steht: Wie kann man als Christ den Koran lesen? Wie kann man in religiösen Lernprozessen die heilige Schrift der anderen Religion vorstellen, deuten, fruchtbar machen? In welcher Hermeneutik, mit welcher Didaktik?

1. Pluralitätsfähigkeit im Kontext einer postmodernen Lebenswelt

Zwei unhintergehbare Setzungen vorweg:

- 1) Unsere postmoderne Lebenswelt ist von *Pluralität* geprägt. Die Vielfalt von Weltdeutungen, Religionen und Lebensformen ist geradezu *das* gesellschaftlich-geschichtliche Signum unserer Zeit. Theologische und religions-

¹ SAID: Das Niemandland ist unseres. West-östliche Betrachtungen, München 2010, 74 f.

pädagogische Modelle müssen von hier aus konzipiert werden. Spätestens mit der 2005 erschienenen Programmschrift »Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen« hat die Deutsche Bischofskonferenz diese Situation erkannt und zur Grundlage einer Neubesinnung auf Ziele, Aufgaben und Wege religiösen Lehrens und Lernens erklärt. Die Bischöfe schreiben dort: »Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist durch das Faktum der religiösen Pluralität gekennzeichnet.«² »Pluralitätsfähigkeit«, also die »Identitätsbildung, die Stiftung von Einheit in, mit und durch die Vielheit«³, wird damit zu einer zentralen Grundkompetenz, die der Religionsunterricht erschließen muss.

- 2) Eine wesentliche Konsequenz besteht darin, dass der Bereich des »interreligiösen Lernens« sich als ein grundlegendes Prinzip des gleichwohl konfessionell bleibenden Religionsunterrichts etabliert hat.⁴ Jenseits aller Information über die Weltreligionen unterscheidet man dieses Lernfeld heute wie folgt: Interreligiöses Lernen in einem weiteren Sinne entspricht der Summe aller »Wahrnehmungen, die eine Religion und deren Angehörige betreffen, die verarbeitet und in das eigene Bewusstsein aufgenommen werden«⁵. Interreligiöses Lernen im engeren Sinne ist demgegenüber ein Prozess der »Konvivenz von Angehörigen verschiedener Religionen«, der sich vor allem »durch das Gespräch in direkten Begegnungen«⁶ realisiert. Ob Schule ein realistischer Ort für solche interreligiösen Lernprozesse im engeren Sinne sein kann, ist – abgesehen von besonderen Projekten in sehr spezifischen Kontexten – umstritten. Der 2003 erschienene Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II versucht wie folgt zu differenzieren: In der Sekundarstufe I steht die »Vermittlung von religionskundlichem Wissen« in Verbindung mit der »Erziehung zu einem toleranten Miteinander« im Zentrum, während die Oberstufe tatsächlich »im Kontext des interreligiösen Dialogs und der Theologie der Religionen«⁷ gestaltet werden soll. Ob diese perspektivische

2 Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 14.

3 Vgl. F. Schweitzer / R. Englert / U. Schwab / H.-G. Ziebertz: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/Freiburg 2002, 68. Vgl. A. Renz: »Pluralismusfähigkeit ist ein wesentliches Ziel der dialogischen Begegnung«, in: ders.: Katholisch-muslimischer Dialog wohin? Spannung zwischen Konsens- und Differenzhermeneutik (Herder Korrespondenz spezial: Die unbekannte Religion. Muslime in Deutschland, Oktober 2009, 54).

4 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II, München 2003, 37: »Die Beschäftigung mit den Weltreligionen gehört mittlerweile zu den klassischen Themen des Religionsunterrichts«.

5 S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen, München 2007, 20.

6 Ebd., 21.

7 Grundlagenplan (vgl. Anm. 4), 37.

Trennung sinnvoll ist, wird sich genau so in der Praxis erweisen müssen wie die Tragfähigkeit des Versuchs, tatsächlich interreligiöse Prozesse im engeren Sinne auf breiter Basis schulisch umsetzen zu können.

In jedem Fall: Als Folge dieser beiden grundlegenden Setzungen findet sich inzwischen eine breit ausgefächerte Forschungsliteratur zu theologischen Grundfragen der Begegnung von Christen und Muslimen: vor allem zu Fragen des Ethos⁸, des Menschenbildes⁹, des Gebets¹⁰, des Umgangs mit Leid¹¹, des jeweiligen Verständnisses von Heil¹², zur jeweiligen Hermeneutik der heiligen Schriften¹³, zum Nachweis von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Bibel und Koran¹⁴ und zu anderen systematisch theologischen Fragen. Auch religionspädagogisch finden sich Studien zu Formen der Zusammenarbeit bis hin zu Überlegungen im Blick auf ein institutionell verankertes »Miteinander auch von islamischem und christlichem Religionsunterricht in der Schule«¹⁵.

Auffällig: *Ein* Bereich wird bei all den differenzierten Studien und Dialogunternehmungen weitgehend ausgeklammert – die grundlegende Frage, welche Bedeutung der Koran für einen Christen haben kann. Wir wissen heute gut, wie Muslime den Koran verstehen, welche Bedeutung er für sie hat. Aber umgekehrt gefragt: Braucht ein Christ den Koran? Ist der Koran aus christlicher Sicht ein direktes Zeugnis göttlicher Offenbarung? Oder anders, vorsichtiger formuliert: Kann ein Christ von der Koranlektüre profitieren? Was genau kann er aus dem Koran lernen? – Sehr verständlich, dass dieser Fragekomplex oft ausgeklammert wird. In vielen anderen interreligiösen Themenfeldern kann man Gemeinsamkeiten betonen, Verbindungen aufzeigen, Annäherungen betreiben, Brücken bauen, Dialog betreiben. Hier geht es um eine substantielle Frage theologischen Selbstverständnisses, die gleichwohl zur Kernfrage interreligiöser Lernprozesse wird.

8 Vgl. etwa: H. Schmid / A. Renz / A. Takim / B. Uçar (Hrsg.): Verantwortung für das Leben. Ethik in Christentum und Islam, Regensburg 2009.

9 Vgl. etwa: M. Tautz: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart 2007.

10 Vgl. etwa: H. Schmid / A. Renz / J. Sperber (Hrsg.): »Im Namen Gottes...« Theologie und Praxis des Gebets in Christentum und Islam, Regensburg 2006.

11 A. Renz / H. Schmid / J. Sperber / A. Takim (Hrsg.): Prüfung oder Preis der Freiheit? Leid und Leidbewältigung in Christentum und Islam, Regensburg 2008.

12 H. Schmid / A. Renz / J. Sperber (Hrsg.): Heil in Christentum und Islam. Erlösung oder Rechtleitung?, Stuttgart 2004.

13 Vgl. etwa: H. Schmid / A. Renz / J. Sperber / D. Terzi (Hrsg.): »Nahe ist dir das Wort...« Schriftauslegung in Christentum und Islam, Regensburg 2010.

14 Vgl. J. Gnillka: Bibel und Koran. Was sie verbindet, was sie trennt, Freiburg 2004; K.-W. Tröger: Bibel und Koran. Was sie verbindet und unterscheidet, Berlin 2004; S. J. Wimmer / S. Leimgruber: Von Adam bis Muhammad. Bibel und Koran im Vergleich, Stuttgart 2005.

15 M. Tautz, 2007, 163.

Wie also lässt sich aus christlicher, in diesem Fall aus katholischer Sicht die Qualität des Korans bestimmen: handelt es sich um bloße Zeugnisse der Bibelrezeption – wie faszinierend, bedeutsam, wirkmächtig, und mit Ehrfurcht zu betrachten auch immer? Oder handelt es sich um genuine Zeugnisse der Offenbarung, die einen substantiell eigenständigen Zugang zum göttlichen Geheimnis erschließen? Nur wenn man diese Frage in aller Klarheit beantwortet, lassen sich Konsequenzen dahingehend ziehen, welche Bedeutung Korantexten im konfessionellen Religionsunterricht zukommen kann. Denn dass Korantexte im Religionsunterricht eingesetzt werden können und sollen, ist von den Lehr- und Bildungsplänen her völlig klar.¹⁶ Aber worin liegt ihr hermeneutischer Wert? Alle didaktischen Konzeptionen sind nur von dieser Grundfrage aus zu bestimmen.

2. Der Islam – »Gottes Wort« auch für Christen?

An einer Front braucht man heute zumindest aus katholischer Sicht theologisch nicht mehr zu kämpfen. Die Zeiten einer radikalen Koranbeschimpfung, einer bloßen Koranverunglimpfung oder -verketzerung sind vorbei. Dass der Koran ein »Lügenbuch« sei, als »Werk des Teufels« denunziert oder bestenfalls als die »schlechtere Bibel«¹⁷ disqualifiziert wurde, ist Vergangenheit. Wirkmächtig stehen die Erklärungen des Zweiten Vatikanischen Konzils als Schutzwall im Raum, denen zufolge die Kirche den Glauben der Muslime »mit Hochachtung betrachtet«, da ja auch sie »den alleinigen Gott anbeten, den lebendigen und in sich seienden, barmherzigen und allmächtigen, den Schöpfer Himmels und der Erde, der zu den Menschen gesprochen hat«¹⁸, so die berühmt gewordene Aussage von *Nostra Aetate*. Auch die Muslime sind vom göttlichen »Heilswillen umfasst«¹⁹, heißt es explizit in *Lumen Gentium*. Aber erneut auffällig: Über den theologischen Rang des Korans wird in den Texten des Zweiten Vatikanischen Konzils kein einziges Wort gesagt – was die Brisanz der zugrunde liegenden Frage indirekt noch einmal bestätigt.

Wie weit kann man als katholischer Christ in der positiven Anerkennung des Korans gehen? Einige Positionen katholischer Theologen, die sich um ein produktives und positives Verständnis des Islams bemühen, seien im Folgenden in aller Knappheit benannt. *Hans Küng* wagt sich in seiner großen Islam-Studie aus

16 Vgl. ebd., 350–362.

17 Vgl. H. Bobzin: *Der Koran. Eine Einführung*, München 1999, 15 f.

18 *Nostra Aetate* 3, in: K. Rahner / H. Vorgrimler (Hrsg.): *Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister*, Freiburg 1966, 357.

19 *Lumen Gentium* 16, ebd., 141.

dem Jahre 2004 weit vor: Eingebettet in rhetorische Fragen kommt er zu dem Schluss, dass »wir konsequenterweise auch zugeben müssen, worauf es den Muslimen am allermeisten ankommt: dass Muhammad seine Botschaft nicht einfach aus sich selbst hat, dass seine Botschaft nicht einfach Muhammads Wort, sondern Gottes Wort ist«²⁰. Bei allem Respekt vor der umfassenden Darstellung des Islams in diesem imposanten Entwurf: »Müssen wir« das »zugeben«? Das ist gewiss eine mögliche, respektable, lebbare, glaubensgestaltende Position und Überzeugung, aber: Ist das eine zwingende Position? Lässt sich nur von dort aus der interreligiöse Dialog Christen – Muslime betreiben?

Der katholische Systematiker *Gerhard Gäde* greift 2009 in seiner Studie »Islam in christlicher Perspektive« diese Position auf, gestaltet sie aber differenziert aus. »Aus der Sicht christlicher Theologie wird man auch den Koran (...) als Wort Gottes verstehen können«²¹, führt er aus, und anderswo: »Als Christen, die an das Wort Gottes glauben, können wir also völlig mit dem Koran übereinstimmen. Insofern dieser eine Wirklichkeit mitteilt, die nur Gott verlässlich mitteilen kann.«²²

Andere im interreligiösen Dialog Engagierte versuchen diesen Vorstoß relativierend ernst zu nehmen, gleichzeitig aber zurückzunehmen oder zumindest zu differenzieren: *Christoph Gellner*, ein Schüler Hans Küngs, gibt zu bedenken: »Christlicherseits kann dem Koran« gewiss »nicht derselbe Rang als Wort und Vermittlung Gottes zuerkannt werden wie Jesus Christus«²³. Was heißt das? Darf man schlussfolgern: Der Koran erschließt zwar »Wort und Vermittlung Gottes«, aber irgendwie nur defizitär? Oder gar nur so weit, wie er letztlich das wiederholt, was aus der Bibel bereits bekannt ist, bei Abweichungen davon jedoch nicht? Genau so argumentieren die Theologen *Andreas Renz* und *Stephan Leimgruber*, wenn sie ausführen: Zu verantworten ist »lediglich eine eingeschränkte Anerkennung«, und zwar im Blick auf jene Inhalte des Korans, »die mit dem biblisch-christlichen Glauben übereinstimmen bzw. diesem nicht widersprechen, während man die christlichen Glaubensüberzeugungen klar widersprechenden Inhalte und Auslegungen ausklammert und auf menschliche Einflüsse und Widersprüche zurückführt.«²⁴

20 H. Küng: *Der Islam. Geschichte – Gegenwart – Zukunft*, München/Zürich 2004, 112. Ähnlich bereits 1994 der evangelische Theologe Rudolf Leuze. Vgl. ders.: *Christentum und Islam*, Tübingen 1994.

21 G. Gäde: *Islam in christlicher Perspektive. Den muslimischen Glauben verstehen*, Paderborn u. a. 2009, 182.

22 Ebd., 183 f.

23 Chr. Gellner: *Der Glaube der Anderen. Christsein inmitten der Weltreligionen*, Düsseldorf 2008, 80.

24 A. Renz / S. Leimgruber: *Christen und Muslime. Was sie verbindet – was sie unterscheidet*, 2. Aufl. München 2005, 119.

Was also: Kann der Islam als Gottes Wort auch für Christen gelten? Aus katholischer Perspektive werden drei Optionen diskutiert.

- *Erstens*: Nein, der Koran ist ein theologisch nicht relevantes menschliches Machwerk. Sein Wert liegt – wie etwa bei Zeugnissen der profanen Literatur, die die Bibel rezipieren – im herausfordernden Beitrag zum Weiterleben biblischer Erzählungen.
- *Zweitens*: Ja, so wie Muhammad als göttlicher Prophet gelten kann, ohne dadurch die zentrale Stellung Jesu als Heilmittler zu gefährden, kann auch der Koran als göttliche Offenbarung im Dienste der einen, ewigen Wahrheit und des allumfassenden Heils gelten.
- *Drittens*: Nur insofern der Koran christliche Lehren bestätigt, kann er als Offenbarungszeugnis anerkannt werden. Bei Nichtübereinstimmungen gilt die in der ersten Option skizzierte Hermeneutik.

3. Konsequenzen für den religionsdidaktischen Umgang mit dem Koran

Der didaktische Hauptzweck des Einsatzes von Koranversen im katholischen Religionsunterricht liegt darin, über diese Verse die andere Religion besser und authentisch kennen zu lernen, das steht außer Frage. Jegliche Versuche, den Islam besser zu verstehen, werden zumindest auch über ein Vertrautwerden mit Aufbau, Aussagen und islamischem Verständnis des Korans konkretisiert werden müssen. Was aber bedeutet der Koran nicht für Muslime – das ist die Hauptfrage – sondern für Christen? Das ist die zweite und eben heftig umstrittene Anschlussfrage. Und je nachdem, welcher dieser drei theologischen Optionen man zuneigt, wird die religionsdidaktische Konzeption des Einsatzes von Korantexten im katholischen Religionsunterricht anders ausfallen. Wie schon im Blick auf alle grundlegenden Studien zum interreligiösen Dialog überhaupt²⁵, so ist auch hier zunächst eines zu fordern: Transparenz! Direkt als Vorgabe formuliert: »Bevor du einen didaktischen Entwurf zum Umgang mit dem Koran vorlegst, sag mir erst welche theologische Position du dazu einnimmst!«

Folgt man Position eins, der zufolge der Koran allein ein menschliches Machwerk ist, gibt es zwei didaktische Alternativen: Zum einen kann man Koranverse in den christlichen Religionsunterricht einbauen, um die Unterlegenheit des Islams zu zeigen. Die Kontrastierung von Bibel und Koran dient

25 Vgl. dazu: G. Langenhorst: »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen aus der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen, in: Religionspädagogische Beiträge 50 (2003) 89 – 106.

dann vor allem dazu, die Überlegenheit und Maßgeblichkeit der Bibel zu betonen. Eine derartige Variante kann sich allerdings weder auf die offiziellen kirchlichen Aussagen über den Islam berufen, noch findet sie im Rahmen der offiziellen Lehrpläne statt. Dennoch ist es denkbar, dass einzelne Lehrerkollegen vor Ort bewusst oder unbewusst auf diese Art mit den Schriften der Weltreligionen, in diesem Fall mit dem Islam und dem Koran umgehen. Ein Ziel der künftigen religionspädagogischen Aus- und Fortbildung wird gewiss darin liegen, derartige didaktischen Fehlformen entgegenzuarbeiten.

Eine Berufung auf das erste Modell der theologischen Einschätzung des Korans kann aber auch didaktisch reflektierter erfolgen. So kann es durchaus interessant und fruchtbar sein aufzuzeigen, welche biblischen Gestalten und Erzählungen auch im Koran weiterleben, selbst wenn diese Funde letztlich nur die weltgeschichtebestimmende Bedeutung der Bibel stärken. Vielleicht wirken koranische Verse und Suren in dieser Konzeption durchaus als Herausforderung zurück auf die christlichen Deuter, die so das Eigene noch einmal neu, noch einmal anders, noch einmal präziser erkennen und formulieren können. Ungewollt kann etwa ein 1989 erschienenes »Lexikon der biblischen Personen« zu einem solchen Verständnis beitragen, schildert es doch im Untertitel deren »Fortleben in Judentum, Christentum, Islam, Dichtung, Musik und Kunst«²⁶. Tatsächlich, der Koran wird hier dargestellt als Teil der Rezeptionsgeschichte der Bibel – eben so wie Dichtung oder Musik, also durchaus geschätzt und gewürdigt, aber letztlich nur als Phänomen, das den Ursprung und das Eigentliche, eben die Bibel, ins rechte Licht rückt. Einen gleichartigen Eigenwert besitzt der Koran in dieser Konzeption nicht.

Folgt man der zweiten Position, der zufolge der Koran als originär göttliche Offenbarung gelten kann, so wird man den Koran im Unterricht als ganz eigenständige Quelle des unmittelbaren Zugangs zu Gott und seinem Heil präsentieren. Eine Orientierung an Modellen der (theozentrischen) pluralistischen Religionstheologie²⁷ ist wahrscheinlich, der zufolge das Christentum zwar ganz und gar wahr ist, wenngleich die Wahrheit keineswegs ganz und gar und ausschließlich im Christentum verwirklicht ist. Anders *Gerhard Gäde*s kreativer Versuch, die ganz eigenständige Position einer »interioristischen Theologie«²⁸ vorzustellen, der freilich an einer ganzen Reihe unbegründeter und in sich fragwürdiger theologischer Setzungen scheitert, die hier nicht zu diskutieren sind²⁹. Auch das vor allem von *Klaus von Stosch* vorangetriebene Modell einer

26 Vgl. M. Bocian: Lexikon der biblischen Personen. Mit ihrem Fortleben in Judentum, Christentum, Islam, Dichtung, Musik und Kunst, Stuttgart 1989.

27 Vgl. P. Schmidt-Leukel: Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen, Gütersloh 2005.

28 G. Gäde, 2009, 31 ff.

29 Trotz starker rhetorischer Mühe gelingt es ihm nicht, die bereits vorliegenden Einwände zu

»komparativen Theologie«, die nicht »für den Dialog« konzipiert wird, sondern »aus dem Dialog heraus«³⁰ entstehen soll, setzt anders an. Der Koran wird hier vor allem als Weg eines neuen ästhetischen Zugangs zu Gott gesehen, der also nicht so sehr einzelne inhaltlich neue Aussagen enthält, sondern »im Zusammenspiel von Form und Inhalt« die »Gegebenheitsweise der Offenbarung« »primär ästhetisch vermittelt« und den »Modus der Offenbarung« in »erster Linie im Hören«³¹ erschließt. Bei all diesen Ansätzen wird deutlich: Über das Christentum hinaus hat »Gott sich« des Menschen Mohammed und des Korans »bedient«, um »die Wahrheit über sich bekannt zu machen«³², auch über die in der Bibel enthaltenen Aussagen und über die dortige Art der Offenbarung hinaus.³³

Didaktische Konsequenz: Dieser Konzeption zufolge bietet die Auseinandersetzung mit dem Koran die Möglichkeit, über das aus dem Christentum Bekannte *Anderes, Weiteres, Neues* und *auf andere Art Vermitteltes* im Blick auf Gott, Wahrheit und Heil zu entdecken. Die Beschäftigung mit dem Islam ist dann als echte dialogische Suche zu konzipieren, in der es darum gehen kann, wirklich Originäres und im Kern Entscheidendes über Gott nur hier zu entdecken. – Eine dialoghermeneutisch reizvolle Perspektive, gewiss. Aber: Spätestens ein Blick in das soeben veröffentlichte, mehr als 600 Seiten starke Kompendium »Die offiziellen Dokumente der katholischen Kirche zum Dialog mit dem Islam«³⁴ zeigt bei aller dortigen Wertschätzung von Dialog, Austausch und Begegnung: Diese Position kann sich im Moment kaum auf eine kirchliche Mehrheit oder auf lehramtliche Aussagen stützen. Und es ist müßig darüber zu spekulieren, ob dies künftig möglich sein wird. Ein konfessioneller Religionsunterricht sollte seine interreligiöse Programmatik nicht auf dieser Basis aufbauen, wenn man seine kirchliche Anbindung nicht aufgeben will.

Auf der Basis des theologischen Selbstverständnisses der katholischen Kirche, zumindest einer Mehrheit der TheologInnen und des Lehramts, ist derzeit allein die dritte Position für interreligiöse Prozesse tragfähig, der zufolge der Koran als Offenbarungszeugnis anerkannt werden kann, sofern und aus-

entkräften. Vgl. ebd., S. 263 ff. Und weitere ließen sich anführen. Vgl. die Rezension von Chr. W. Troll in: *Theologische Revue* 106 (2010) Sp. 164 – 168.

30 K. v. Stosch: *Komparative Theologie als Hauptaufgabe der Theologie der Zukunft*, in: Ders. / R. Bernhardt (Hrsg.): *Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie*, Zürich 2009, 15 – 33, hier 27.

31 K. v. Stosch: *Wahrheit und Methode. Auf der rechten Suche nach gemeinsamen Kriterien des rechtens Verstehens heiliger Schriften*, in: Schmid/Renz/Uçar, 2010, 256 f.

32 Chr. Gellner, 2008, 77.

33 Diesen Schritt geht Gäde nicht mit. Er betont, dass der Koran »dem christlichen Glauben nichts hinzufügt«. Vgl. G. Gäde, 2009, S. 198.

34 Vgl. *Die offiziellen Dokumente der katholischen Kirche zum Dialog mit dem Islam*, hrsg. von CIBEDO e.V., zusammengestellt von T. Güzelmansur, Regensburg 2009.

schließlich in dem Maße, in dem er christlichen Lehren nicht widerspricht. Auch in anderen Religionen, hier im Islam, findet sich diesem Verständnis zufolge ja »nicht selten ein Strahl jener Wahrheit«, der »alle Menschen erleuchtet«³⁵, so die Kernaussage jener inklusivistischen Position, die im Zweiten Vatikanischen Konzil formuliert wurde und seither maßgeblich ist.

Was bedeutet dies für den katholischen Religionsunterricht? Im Koran finden sich tatsächlich echte Spuren göttlicher Offenbarung, echte »Strahlen« der göttlichen Wahrheit, soweit sie biblische Entsprechungen haben. Die Suche nach Parallelen und Ähnlichkeiten zwischen Bibel und Koran ist deshalb ein zentraler Grundzug interreligiösen Lernens. Unerheblich bleibt dabei die Frage, woher die Qualität dieser offenbarten Wahrheit stammt – handelt es sich »nur« um die wiederholende Verlängerung aus biblischer Tradition oder ist es Ergebnis einer eigenen, im Kern eben gleichen Offenbarung? Diese Frage ist weder beantwortbar noch letztlich relevant. Entscheidend ist die klare Position: Ja, im Koran finden sich aus katholischer Sicht Elemente der göttlichen Offenbarung, die im Unterricht auch als solche benannt werden sollen. Und im Bild gesprochen: Die Wahrnehmung von bekannten Erzählungen, Gedanken und Überzeugungen kann im Spiegel einer Fremdsprache durchaus das Bekannte noch einmal neu, tiefer, reicher erfahrbar machen. Darin liegt eine Gewinndimension der Auseinandersetzung mit dem Koran aus christlicher Perspektive.

Was aber ist mit den Unterschieden zwischen Bibel und Koran, den Weiterführungen, den Widersprüchen? Auch hier kann die Vorgabe aus *Nostra Aetate* helfen. Ganz realistisch wird dort ja benannt, dass es »Handlungs- und Lebensweisen« in anderen Religionen gibt, »Vorschriften und Lehren, die (...) in manchem von dem abweichen«, was die katholische Kirche »selbst für wahr hält und lehrt«, aber entscheidend: Die Katholische Kirche betrachtet sie »mit aufrichtigem Ernst«! Und sie lehnt »nichts von alle dem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist«³⁶! Aus diesem Verständnis heraus werden Unterschiede also nicht geleugnet, wohl aber wird die Position relativiert, man müsse das Andere zurückweisen oder abwerten.

Auf den Koran übertragen: Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass auch nicht mit dem Christentum deckungsgleiche Ausführungen ihren eigenen Wert, ihre eigene Würde haben. Sie können auch genau *so* im Religionsunterricht vorgestellt werden. Einen eigenen Wahrheitsanspruch, eine eigene Qualität als originäre Offenbarungsquelle haben sie nach katholischer Auffassung jedoch nicht. Ein so verstandener Religionsunterricht wird im Koran also nicht nach unbekanntem und *neuen* Fundstücken oder Erfahrungszugängen von Offenbarung und Wahrheit suchen, wohl aber im Kern bereits bekannte Elemente

35 *Nostra Aetate* 2, Kleines Konzilskompodium (vgl. Anm. 18), 356.

36 Ebd.

wiederfinden, vielleicht in sprachlich neuer, fruchtbarer Spiegelung, und zudem neue Aussagen finden, deren Fremdheit mit Würde und in Ehrfurcht betrachtet werden kann. Das schließt einen Widerspruch gegen einzelne Aussagen explizit nicht aus, sondern ein.

4. Trialogische Perspektiven

Diese Ausführungen lassen sich im Blick auf ein neues interreligiöses Programm unter dem Titel »trialogische Religionspädagogik«³⁷ noch einmal konkretisieren, das den Blick auf die drei abrahamischen Religionen Judentum, Christentum und Islam erweitert. Von hier aus ergibt sich ein didaktisches Gesamtkonzept, innerhalb dessen die Bedeutung des Korans für den konfessionellen christlichen Religionsunterricht noch klarer konturiert werden kann. »Trialog« ist dabei fraglos ein Kunstwort, das sich über etymologische Sprachlogik hinwegsetzt. Sprachpuristen mag das stören. Es bezeichnet aber einen Sachverhalt, der in anderen Begriffen nicht adäquat erfasst wird. Mit ihm lassen sich die auf Begegnung, Austausch und Annäherung abzielenden Kommunikationen zwischen den drei monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam fassen.

Für *Karl-Josef Kuschel*³⁸, Hauptpromotor von Begriff und Konzeption, wird dieser Trialog zum unverzichtbaren theologischen 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. Die Unterschiede zwischen den drei Weltreligionen werden weder verschwiegen noch abgewertet. Im Zentrum steht jedoch der Versuch, Spuren für einen gemeinsamen Weg der drei abrahamischen Religionen zu bahnen; einen Weg nicht auf Kosten von Identität, vielmehr im Dienste einer Identität, welche die Würde des Anderen stets mit bedenkt.

Das also wäre trialogisches Denken: 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,

37 Vgl. G. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik. Konturen eines Programms, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 51 (2008) 289 – 298.

38 Vgl. K.-J. Kuschel: Juden, Christen und Muslime. Herkunft und Zukunft, Düsseldorf 2007.

Lernprozesse ausgewogen einzufordern.«³⁹ An die Angehörigen aller drei Religionen ergeht so der Auftrag: »Stärkeres Wahrnehmen der Präsenz des je Anderen, Kennenlernen-Wollen von Wurzeln und Wirklichkeiten, Einladen und Teilnehmen, kurz: ein interreligiös vernetztes Denken und Handeln.«⁴⁰ Im Rahmen dieses Kennenlernens kommt dem Koran ein zentraler Platz zu. Aber welcher und wie?

Zunächst gilt es, die chronologische *Asymmetrie* der drei beteiligten Religionen im Blick auf die systematischen und pädagogischen Konsequenzen klar zu benennen, die sich in »Asymmetrien im Offenbarungs- und Selbstverständnis«⁴¹ spiegeln und damit zentral das Koranverständnis mitbetreffen. Die Notwendigkeit der einzelnen Religionen, sich mit den je anderen beiden zu beschäftigen, ist durch unterschiedliche Ausgangsbedingungen geprägt.

Das *Judentum* braucht – überspitzt formuliert – Christentum und Islam nicht für die Bestimmung seines grundlegenden theologischen Selbstverständnisses. Ein Jude 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 aus den tragischen Abgründen 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 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«⁴² gibt. Kaum überraschend auch, dass *Alexa Brum* sich als Jüdin einerseits »erschüttert« zeigt über den »innerreligiösen Kampf, den die Gläubigen der anderen beiden monotheistischen Religionen durchstehen müssen, um die Pflicht zur ›Zwangsbeglückung‹ der Menschheit umzu-deuten, ohne ihre Identität zu beschädigen«, und zu mehr »Selbstgenügsamkeit«⁴³ rät. Diese eigene Perspektive des Judentums gilt es zu akzeptieren, da sonst falsche Erwartungen geweckt werden könnten.

Aus *christlicher Perspektive* stellt sich die Situation im Blick auf den dialogischen Austausch anders dar. Ohne das Judentum ist das Christentum un-

39 Ebd., 28.

40 Ebd., 29.

41 A. Renz / A. Takim: Schriftauslegung in Christentum und Islam. Zusammenfassende und weiterführende Reflexionen, in: Hansjörg Schmid u. a.: »Nahe ist dir das Wort...« (vgl. Anm. 13), 262.

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

43 A. Brum: Der dialogische Wettbewerb aus jüdischer Perspektive, in: C. P. Sajak (Hrsg.): Dialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze-Velbert 2010, 49–55, hier 53.

denkbar. Der gemeinsame Wurzelgrund setzt von vornherein eine tief verbindende Basis. 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 ist ganz und gar möglich, ohne jemals von Muhammad, dem Koran, der islamischen Kultur gehört zu haben. Ein Christ »braucht« den Koran nicht. Doch auch hier gibt es auf anderer Ebene eine unbedingte, eine absolute Notwendigkeit der dialogischen Ausrichtung: So ist es heute notwendig, vom 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 Auseinandersetzung mit den historischen Einflüssen von Judentum und Christentum, mit Altem und Neuem Testament unverzichtbar hinzu. Nur Juden und Christen werden ja als »Leute der Schrift«⁴⁴ anerkannt und so vor allen anderen Religionen hervorgehoben. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass ihnen ein »beschränktes oder gar verkehrtes Schriftverständnis zur Last gelegt«⁴⁵ 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 dienen oder zur Erhellung von Geschichte, 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 Gründen⁴⁶, sondern primär aus gesellschaftlich-politischen Notwendigkeiten. Es gilt zudem die Beobachtung und Angst von Muslimen ernstzunehmen, dass sich Juden und

44 Vgl. L. Kaddor / R. Müller (Hrsg.): *Der Koran für Kinder und Erwachsene*, München 2008, 48 – 50.

45 K.-J. Kuschel, 2007, 87.

46 Vgl. R. Müller: *Schulen im Dialog. Eine Betrachtung aus islamischer Perspektive*, in: C. P. Sajak, 2010, 56 – 63, hier 56 f: »Die Notwendigkeit eines Dialogs erschließt sich (...) damit also nicht unmittelbar zwingend.«

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. Von hierher 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«⁴⁷. Da aus Sicht des Islams angesichts der »Inklusivität und Universalität des Korans«⁴⁸ allenfalls ein inklusivistisches Modell im Verhältnis zu den anderen monotheistischen Religionen denkbar ist, ist das »theologische Fundament« für jegliche Ansätze eines interreligiösen Dialogs »bisher nicht zufrieden stellend«⁴⁹, 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 dialogisch zu öffnen, ist so unterschiedlich bestimmt. Ganz verständlich, dass demnach auch die Notwendigkeit, sich den Offenbarungsquellen der anderen zu widmen, unterschiedlich motiviert ist. Vor allem das Faktum der gemeinsamen Quellen und Bezugsgestalten, der gemeinsamen Grundzüge des Glaubens wie der gemeinsamen Geschichte, Gegenwart und Zukunft motiviert zum dialogischen Miteinander. Dass für alle drei Partner in der Begegnung auch theologisch-systematisch eine tiefere Selbsterkenntnis *möglich* ist, dass insbesondere die christliche Theologie in der Auseinandersetzung mit dem Islam »ganz viel lernen kann«, so *Klaus von Stosch*, steht dabei außer Frage. Interessant freilich seine Differenzierung, in welcher die grundlegende Unsicherheit aufscheint: Was kann die christliche Theologie lernen? – »Über sich und über die Welt, über die eigenen Stärken und Schwächen, über die eigene Identität und die im eigenen Denken verborgenen Plausibilitätsmuster, über den Anderen und seine Denkwege«, so buchstabiert er das Lernspektrum aus, alles unbestritten. Dann aber fügt er in deutlicher Absetzung hinzu: »und vielleicht ja auch über Gott«⁵⁰. Die Kernfrage bleibt offen...

47 R. Müller: Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Wie »inter-« ist der Islam?, in: P. Schreiner u. a., 2005, 145.

48 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.

49 Ebd.

50 K. v. Stosch: Befruchtendes Denken. Warum sich die christliche Theologie für den Islam interessieren sollte, in: Herder Korrespondenz spezial: Die unbekannt Religion (vgl. Anm. 3), 64.

Insgesamt ist es nur stimmig, dass die Ausformulierung eines trialogischen Begegnungskonzeptes aus dem Christentum stammt. Als chronologisch mittlere Religion weiß sie um die historische Verwurzelung in einer Stammreligion auf der einen, um die historische Ausbildung einer späteren Geschwisterreligion auf der anderen Seite. Diese mittlere Position nötigt geradezu zu Austausch, Selbstbesinnung, Kommunikation, Verbindung. Dass die beiden zum Dialog 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.

5. Eckpunkte trialogischen Lernens

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, einige Eckpunkte trialogischen Lernens zu markieren. Sie erfolgen nicht standortfrei, das ist unmöglich. Ich formuliere also aus 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.

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 Gott aller drei in sich noch vielfach ausdifferenzierten Religionen geht. Religionspädagogisch von Konfession reden heißt trialogisch, den Weg meiner Religion als Heilsweg zu bekennen und zu praktizieren, ohne anderen Religionen die Möglichkeit eines eigenen, von meinem Weg abweichenden Zugangs zum Heil grundsätzlich abzusprechen. Diese inklusivistisch profilierte Vorgabe impliziert freilich nicht das Zugeständnis einer vorgeblich relativistischen Gleichwertigkeit der Heilswege. Das wäre ein Gedanke, der umgekehrt von Juden und Muslimen auch kaum erwartet werden kann.

Überhaupt: Religionspluralistische (*Schmidt-Leukel*), interioristische (*Gäde*) und komparative (*von Stosch*) Modelle einer neuen theologischen Verhältnisbestimmung der Weltreligionen, die im Sinne eines sehr offenen Dialogparadigmas und einer sehr starken Selbstdistanzierung von der eigenen religiösen Tradition aus christlicher Perspektive entwickelt werden, stehen ungewollt in der Gefahr ein hermeneutisches Modell zu entwerfen, das die jeweiligen Partner gerade im dialogischen Anspruch überfordert. Durch die Hintertür wird hier ein neuer Imperialismus möglich – gegen alle Intentionen! – der letztlich kontraproduktiv wirken kann. Das trialogische Modell, das den einzelnen Religionen kein hermeneutisches Dialogmodell aufdrängt, sondern vom theologischen

Selbstverständnis der Einzelreligionen ausgeht, versucht, dieser Gefahr strukturell vorzubeugen.

Religionspädagogisch von interreligiösem Lernen in trialogischem Geist reden heißt schließlich, sich im Rahmen einer »Hermeneutik der wechselseitigen Anerkennung in Wahrhaftigkeit«⁵¹ (Karl Ernst Nipkow) so intensiv wie möglich mit den monotheistischen Geschwisterreligionen in Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu befassen, ohne die anderen Weltreligionen auszugrenzen. Im Blick auf den Islam wird dabei der Koran zur zentralen Quelle. So wünschenswert es bleibt, dem Grundprinzip des interreligiösen Lernens im *engeren Sinne* zufolge Prozesse der »Konvivenz von Angehörigen verschiedener Religionen« zu inszenieren, die sich vor allem »durch das Gespräch in direkten Begegnungen« realisieren, so selten werden solche Prozesse am Lernort Schule umzusetzen sein. Der »Königsweg Begegnung«⁵² – umzusetzen und umgesetzt in vielen Modellen⁵³, Initiativen⁵⁴ und Projekten⁵⁵, im schulischen Bereich etwa im Kooperativen Religionsunterricht ›Christentum/Islam‹ an der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo⁵⁶ – bestimmt schulisches Lernen in normalen Kontexten nur selten. Interreligiöses Lernen ist dort eher medial vermittelt. Im Blick auf den Islam wird der Koran zum entscheidenden Zugangsmedium. In trialogischer Ausrichtung kann man im Blick auf AT, NT und Koran erstaunliche Gemeinsamkeiten feststellen: Abraham ist Stammvater von drei Religionen; Noah kommt in Judentum, Christentum und Islam zentrale Bedeutung zu; von Maria und Jesus ist auch außerhalb unserer Religion die Rede. Solche Perspektiven können – altersspezifisch gestuft – von Vornherein einen Gesamtrahmen setzen, innerhalb dessen die eigene konfessionelle Deutung dieser Figuren durchaus betont werden kann.

Neu zu fordern ist jedoch, dass in Unterrichtsprozesse zu den jeweiligen biblischen Personen die jeweilige Perspektive des Islams mit aufgenommen wird. Derartige Perspektiven fehlen in den bisherigen Schulbüchern bis dato fast völlig. Die Beschäftigung mit Koran und Islam überhaupt beschränkt sich dort auf jene Unterrichtseinheit, in welcher der Islam explizit zum Thema wird,

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

52 Vgl. S. Leimgruber, 2007, 101. Vgl. mögliche Rückfragen in: G. Langenhorst: *Trialogische Religionspädagogik* (vgl. Anm. 37).

53 Vgl. »Modelle, Projekte und Initiativen«, in: *Handbuch interreligiösen Lernens* (vgl. Anm. 42), 621 – 718.

54 Vgl. »Beispiele guter Praxis« in: W. Haufmann u. a. (Hrsg.): *Handbuch Friedenserziehung: interreligiös – interkulturell – interkonfessionell*, Gütersloh 2006, 332 – 428.

55 Vgl. etwa das »Projekt interreligiösen Fraueninitiative Bamberg«, www@frauenort.de.

56 Vgl. F. van der Velden: *Rahmenbedingungen kooperativen Religionsunterrichtes »Christentum/Islam« in der gymnasialen Oberstufe*, in: J. Lähnemann (Hrsg.): *Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand*, Hamburg 2007, 231 – 241.

meistens angesiedelt in Klasse 7. Nach dieser einführenden Unterrichtseinheit muss der Blick auf islamische Traditionen zu einem immer wieder mitlaufenden – nie zentralen – Unterrichtsprinzip werden, das wäre eine zentrale Forderung einer neu zu konzipierenden trialogischen Religionsdidaktik.⁵⁷

Spezifischer als der Begriff »interreligiöses Lernen« allgemein verweist der Begriff des »trialogischen Lernens« auf die besondere Bedeutung der Auseinandersetzung und Begegnungen 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 – zielt trialogisches Lernen auf konkrete Grundgegebenheiten unserer Gesellschaft. Dabei ist der Lernprozess im Blick auf das Judentum insofern anders als derjenige im Blick auf den Islam, als dass der eher rückwärts gewandte Anteil von Geschichte und von Gemeinsamkeiten stärker im Zentrum steht. Das Judentum wird als Wurzel der eigenen Tradition erschließbar, dessen Geschichte mit der christlichen Tradition eng, tragisch und für uns schuldbehaftet verbunden ist. Der Islam ist hingegen die spätere Tradition, die sich nun umgekehrt auf christliche Wurzeln mitberuft. Auch hier geht es um das Kennenlernen von identitätsstiftender Historie, im Zentrum steht jedoch die Auseinandersetzung um die gegenwärtige Pluralität.

6. Der Koran in trialogischen Lernprozessen

Überprüfen wir den möglichen Ertrag, den eine Besinnung auf die Position des Korans im »trialogisches Lernen« neu in die Parameter interreligiösen Lernens einbringen kann, anhand einer Neubetrachtung jener »fünf Schritte interreligiösen Lernens«⁵⁸, die sich in zahlreichen Publikationen zum Thema als Grundstandard etabliert haben.

1. *»Fremde Personen und religiöse Zeugnisse wahrnehmen lernen«* – Das Wahrnehmen des Fremden bezieht sich trialogisch auf vertrautes Fremdes, auf geschwisterlich Verwandtes. Weniger das ganz und gar Andere steht hier im Vordergrund (wie etwa bei Hinduismus und Buddhismus) als das in unserer Kultur (verborgen) Vertraute, die Kultur (unbewusst) Mitprägende. Die Analysen von Kuschel⁵⁹ zeigen in verblüffender Deutlichkeit, wie eng verwandt etwa die Rezeption der großen biblischen Gestalten in den drei Religionen ist, bei aller eigenständigen Ausdeutung. Dabei gilt der Koran

57 Zahlreiche methodische Bausteine dazu präsentiert A.-K. Muth: Methodencurriculum für das trialogische Lernen, in: C. P. Sajak, 2010, 175–255.

58 Vgl. etwa S. Leimgruber, 2007, 108 f.

59 Vgl. K.-J. Kuschel: Juden, Christen und Muslime (Anm. 38).

eben nicht nur als spätere Illustration und Veränderung der einen wahren, der biblischen Quelle, vielmehr beleuchten AT, NT und Koran die entsprechenden Personen und Erzählungen in unterschiedlicher Perspektive.

2. In den Schulbüchern des katholischen Religionsunterrichts hat sich die Einsicht durchgesetzt, den Koran seinem eigenen Verständnis nach vorzustellen. Diese *perspektivische Darstellung* kann darauf verzichten, selbst Aussagen zum Wahrheitsgehalt in den Vordergrund zu stellen. »Für die gläubigen Muslime ist der Koran in jedem Wort die unmittelbare und unvergleichliche Offenbarung Gottes«⁶⁰. So etwa präsentiert das neue Religionsbuch für Gymnasien in Bayern »Religion vernetzt« in Klasse 7 den Koran. Dass diese Perspektive aus christlicher Sicht differenziert werden muss, bleibt dabei angesichts der Verständnismöglichkeiten der Schülerinnen auf dieser Altersstufe ungesagt. Abgedruckt wird zudem der Beginn von Sure 1, gesetzt neben die Bilder einer »Illumination der 1. Sure und der Sure 2,1 – 5 in Naskh Schrift«, um so die »Kostbarkeit und hohe Wertschätzung des Buches«⁶¹ zu verdeutlichen, so die Erklärung im begleitenden Lehrerhandbuch. Dass das Selbstverständnis des Korans »zwangsläufig zum Problem der Konkurrenz und Spannungen zwischen den Religionen«⁶² führt, wird zwar erwähnt, ohne jedoch näher auf die Art des Problems einzugehen oder einen Umgang damit zu weisen. Die Frage nach dem hermeneutischen Stellenwert des Korans im konfessionellen Religionsunterricht wird also auch hier umgangen
3. »*Religiöse Phänomene deuten*« – Trialogisch deuten heißt, die besondere Beziehung von Judentum, Christentum und Islam immer schon als eine Dimension solcher hermeneutischer Besinnung mit einzuschließen.⁶³ In alle didaktischen und elementarisierenden Deutungen ist die Überlegung mit aufzunehmen, welche Konsequenzen sich aus dem Dargestellten für die je anderen ergeben. Der Koran ist als Teil des Deutekosmos mit zu berücksichtigen. 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.

60 H. Mendl / M. Schiefer Ferrari (Hrsg.): Religion vernetzt 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien, München 2005, 110. Vgl. die Darstellungen im Parallelwerk: B. Gruber (Hrsg.): Leben gestalten 7. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht am Gymnasium, Donauwörth 2005, 102 ff.

61 H. Mendl / M. Schiefer Ferrari (Hrsg.): Religion vernetzt 7. Lehrerkommentar, München 2005, 265.

62 Ebd., 266.

63 Hier findet sich eine Parallele zu einem Grundzug der »komparativen Theologie«, der zufolge es unter anderem darum geht, »den Blick auf das Eigene vom Anderen aus in die eigene Theologie einzubeziehen«. So K. v. Stosch: Komparative Theologie (Anm. 30), 23.

4. Im Blick auf die damit erhobene Deutungskompetenz der Lehrenden plädiere ich dabei für entlastend-bescheidenen Realismus: Kuschels Vision, ReligionslehrerInnen könnten »mit Juden und Muslimen ›auf Augenhöhe‹ einen Dialog« führen, weil sie »sich in der Hebräischen Bibel, im Neuen Testament und im Koran, in Theologie und Geschichte von Judentum, Christentum und Islam gleichermaßen auskennen«⁶⁴, teile ich nicht. Das ist unrealistisch und in der impliziten Überforderung kontraproduktiv. Die Kenntnisse der eigenen Tradition werden immer tiefer, differenzierter, erfahrungsgebundener sein als die einer sekundär erschlossenen Vergleichsreligion. Ein christlicher Religionslehrer soll seine Bibel und Tradition auch besser kennen als etwa den Koran. Auch die Vision einer künftigen Neujustierung des Religionsunterrichtes nach *Klaus von Stosch*, dem ein interreligiös angereichertes »religionskundlich ausgerichteter Basisunterricht«, ergänzt um »konfessionelle Differenzierungsphasen« vorschwebt, und der dazu konsequenterweise »das Stundenvolumen für Religionsunterricht«⁶⁵ ausweiten will, mag zwar wünschenswert sein, ist aber völlig unrealistisch.
5. Alle Träume einer religiösen Mehrsprachigkeit scheitern daran, dass das gegenwärtige Hauptproblem des christlichen Religionsunterrichtes darin besteht, überhaupt erst eine religiöse Einsprachigkeit zu fördern. Ohne Muttersprache keine Fremdsprache! Wer im Erstsprachunterricht mit zu vielen Elementen anderer Sprachen agiert, stiftet Verwirrung und Identitätsunfähigkeit! Ohne alle engführende Binnenkonzentration plädiere ich für Realismus und Bescheidenheit: Viel wäre erreicht, wenn wenigstens die zentralen Grundbegriffe, die wichtigsten Koran-Texte und Lehrtraditionen, die Grundschritte der historischen Entfaltung und wesentlichen Elemente von Frömmigkeitspraxis und Brauchtum des Islams in Grundzügen bekannt wären und so in dialogische Denkprozesse eingebracht werden könnten. Da dies keineswegs dem aktuellen Stand entspricht, verlangt schon diese Forderung eine veränderte Schwerpunktsetzung in Studium, Ausbildung und Fortbildung.
6. »Durch Begegnung lernen« – Dialogische Begegnungen sind, wie oben angedeutet, im Kontext schulischen Lernens an Normalschulen nur ganz selten und wenn, dann höchstens in Ansätzen zu verwirklichen. Vor allem die Begegnung mit Kulträumen und -gegenständen oder die indirekte Begegnung im Austausch über Alltag, Feste und Brauchtum lässt sich didaktisch umsetzen, vielleicht in seltenen Gelegenheiten die Teilnahme an dialogischen Expertengesprächen auf regionaler Ebene.

64 K.-J. Kuschel, 2007, 29.

65 K. v. Stosch, 2009, 33.

7. »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. Der Koran ist für wenigstens rudimentär christlich geprägte SchülerInnen einerseits in vielem vertraut, andererseits gerade deshalb in vielen Aussagen sperrig und unverständlich. Manche koranischen Ausführungen sind beim besten Willen nicht mit christlichem Gedankengut vereinbar. Das kann und darf auch nicht das didaktische Ziel sein. Das oben zitierte und vorbildlich konzipierte Unterrichtswerk »Religion vernetzt« spart so aus guten Gründen diese Dimension nicht aus. An die Seite der perspektivischen Darstellung des Korans gemäß des islamischen Selbstverständnisses treten zwei Kapitel, in denen Unterschiede und Problemfelder genannt werden. Dazu werden weitere relevante Koranverse abgedruckt: Unter der Überschrift »Zwischen Tradition und Moderne«⁶⁶ findet sich eine feinfühlig problematisierende »Kopftuchfrage«. Dazu wird die für diese Fragestellung zentrale Sure 24:31 zitiert. Das Ziel der Unterrichtseinheit liegt nicht in einer Aburteilung, sondern darin, »das Kopftuchtragen als Symbolhandlung verstehen und bewerten«⁶⁷ zu können.
8. Die im Buch folgende Doppelseite stellt sich der Frage »Kampf im Namen Gottes?«⁶⁸. Gleich sechs Einzelverse aus dem Koran werden dazu abgedruckt (2:190 f; 2:136; 16:125; 4:74; 10:99; 4:89), um so die unterschiedlichen Aussagen des Islams zur Frage nach Krieg und Gewalt zu beleuchten. Einerseits legitimieren sie »Gewalt, wenn es um die Auseinandersetzung mit den ›Ungläubigen‹ geht«, andererseits fordern sie »zum konstruktiven Streiten ohne religiösen Zwang«⁶⁹ auf, so die Erklärungen des Lehrerhandbuchs. Erneut geht es um eine zwar nicht positionslose, aber eben auch nicht einseitig wertende Darstellung.
9. Am Ende von derartigen Lernprozessen, die Nähe und Vertrautheit verstärken, wird so oft eine emotionale Verdichtung stehen, deren Ausprägung unterschiedlich ausfallen kann. All zu euphorische Erwartungen von enger Verbundenheit und friedlichem Miteinander werden von vornherein vor Enttäuschungen geschützt, wenn der Grundsatz einer bleibenden Fremdheit von Anfang an die gemeinsamen Lernprozesse prägt. Viel wäre erreicht, wenn im Gefolge der Formulierungen des Zweiten Vatikanischen Konzils

66 Religion vernetzt 7, 2005, 118 f.

67 Religion vernetzt 7: Lehrerhandbuch, 2005, 283.

68 Religion vernetzt 7, 2005, 120 f.

69 Religion vernetzt 7: Lehrerhandbuch, 2005, 284.

gerade das fremd Bleibende mit Respekt, Achtsamkeit und Ehrfurcht betrachtet würde.

10. »In eine existentielle Auseinandersetzung verwickeln« – Die Ausführungen und Beispiele aus den Schulbüchern haben es bereits deutlich gemacht: Gegen alle abstrakten Prozesse des »Lernens über« zielt eine trialogische Religionspädagogik zum einen darauf, die eigene Religion gerade in Nähe und Distanz zu den beiden Geschwisterreligionen tiefer und persönlicher zu verstehen. Zum anderen geht es darum, die beiden anderen Religionen eben nicht einfach nur als »weitere Weltreligionen« in den inneren Kenntniskatalog einzureihen oder abzuheften. Sie sind Religionen im gemeinsamen Glauben an den einen Gott und im Bezug auf gemeinsame (oder im christlichen Blick auf den Islam: auf verwandte) Schriften und Identifikationsgestalten und können so eine andere, tiefe, herausfordernde existentielle Bedeutung erlangen.

7. Ausblick

Trialogisches Lernen als zentraler Bestandteil und grundlegende Perspektive interreligiösen Lernens; *trialogische Kompetenz* als unverzichtbare Teilkomponente von Pluralitätsfähigkeit; *trialogische Gemeinschaft* als Besinnungsgrund eines friedlichen Zusammenlebens von Juden, Christen und Muslimen in der spannungsgeladenen Welt von heute und morgen; *trialogische Ausdifferenzierung* als Basis von Identität – mit diesen Schlagworten lässt sich der programmatische Horizont einer trialogischen Religionspädagogik abstecken.

Dem Koran kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Zwar wird er im christlichen Religionsunterricht nie im Zentrum stehen; zwar wird die Zahl der tatsächlich betrachteten und gedeuteten Suren nie sehr groß sein – und doch sollte der Blick auf den Koran zu einem mitlaufenden didaktischen Prinzip eines trialogisch sensiblen Religionsunterrichts werden. Dass sich in ihm *Spuren* göttlicher Offenbarung finden, kann dabei aus katholischer Sicht ohne jegliche Einschränkung ausgesagt werden. Dass neben diese Spuren Elemente treten, die fremd bleiben, die anders sind, denen man aus christlicher Sicht eben keine relevante Bedeutung zumessen kann, und mehr noch: dass es einzelne Aussagen gibt, die aus christlicher Sicht *explizit* zurückgewiesen werden *müssen*, das gehört zum Grundcharakter von Dialog und Begegnung. Die Potentiale dieser Begegnung, die genaue Auslotung dessen, was verbindet, was trennt und wie wir mit dem Trennenden umgehen, sind noch nicht ansatzweise ausgereizt – aber spannende und wichtige Aufgaben für die Zukunft!