Georg Langenhorst

Trialogische Religionspädagogik

Konturen eines Programms

Gewiss: »Trialog« ist ein Kunstwort, das sich über etymologische Sprachlogik hinwegsetzt. Sprachpuristen mag das stören. Es bezeichnet aber einen Sachverhalt, der in anderen Begriffen nicht adäguat erfasst wird. Mit ihm lassen sich die auf Begegnung, Austausch und Annäherung abzielenden Kommunikationen zwischen den drei abrahamischen, den monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam fassen. Für Karl-Josef Kuschel 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.

1. Trialog: Anspruch und Umsetzung

Dieses Programm wird nur dann erfolgreich sein können, wenn es gleichzeitig auf mehreren Ebenen aktiviert und vorangetrieben wird: auf der politischen Ebene der Religionsführer, auf der akademischen Ebene der Religionswissenschaftler und Theologen, vor allem aber auf der praktisch-alltäglichen Ebene der Gläubigen. Lernprozesse in Sachen Trialog betreffen in erster Linie die Dimensionen des täglichen Lebens. Damit werden jedoch Religionspädagogik und Religionsdidaktik die beiden Disziplinen, die sich dieser neuen Herausforderung am ehesten und am intensivsten zu stellen haben. Kaum zufällig, dass aus diesem Kreis überhaupt erst die wichtigsten Anstöße zur Ausformung eines trialogischen Programms kamen. Kuschel bemerkt ganz zu Recht: »Hart mit der veränderten Situation vor Ort konfrontiert, haben vor allem Religionspädagogen Vorstöße unternommen, die noch zu wenig in die Praxis von Schulen und Gemeinden gedrungen sind.«¹

Mit Berufung auf Johannes Lähnemann, Stephan Leimgruber und Karl Ernst Nipkow regt Kuschel eine interreligiös sensible Religionspädagogik an, welche die besondere Beziehung der drei Geschwisterreligionen Judentum, Christentum und Islam ins Zentrum stellt - ohne dabei die anderen Weltreligionen und Weltanschauungen aus dem Blick zu verlieren. Die Unterschiede zwischen den Religionen werden weder verschwiegen noch abgewertet. Im Zentrum steht jedoch der Versuch, Spuren für einen gemeinsamen Weg der drei abrahamischen Religionen zu bahnen; einen Weg nicht auf Kosten von Identität, vielmehr im Dienste einer Identität, welche die Würde des Anderen stets 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, Lernprozesse ausgewogen einzufordern.«2 An die Angehörigen aller drei Religionen ergeht so der Auftrag: »Stärkeres Wahrnehmen der Präsenz des ie Anderen, Kennenlernen-Wollen von Wurzeln und Wirklichkeiten, Einladen und Teilnehmen, kurz: ein interreligiös vernetztes Denken und Handeln.«3

Die Aufgaben für eine neu zu konzipierende trialogische Religionspädagogik – hier als Begriff und Programm erstmals eingeführt – sind also klar benannt. Sie können anschließen an zwei differenziert entfaltete Erkennt-

nisbereiche. Zunächst an der theologischen Grundlegung des Dialogs – Kuschel selbst präsentiert sie in brillanter Text- und Traditionskenntnis, stupender Deutung und mitreißender Sprache. Dann an die Erträge der aktuellen interreligiösen religionspädagogischen Forschung – auch sie erfolgen auf breit bestellten Feldern⁴. Im Folgenden kann es so nur darum gehen, *mögliche Konturen* einer trialogischen Religionspädagogik anzudeuten. Die intensive Erarbeitung und konkret didaktische Umsetzung wird ein nur von vielen Kolleginnen und Kollegen – an Universitäten und in Schulen – gemeinsam zu leistendes Proiekt sein.

Angesichts der Tendenz vieler interreligiöser Studien, im Schwung des Entwurfs die vielen real existierenden Bedenken. Einwände und praktischen Schwierigkeiten und Hemmnisse entweder zu verschweigen oder zu verharmlosen, sollen diese Konturen dabei im Folgenden vor dem Hintergrund möglicher kritischer Anfragen entworfen werden. So wichtig interreligiöses Lernen ist, so wenig darf man Kritiker vorschnell marginalisieren. Programmentwürfe interreligiösen Lernens werden jedoch häufig mit einer Rhetorik der Ausgrenzung betrieben. Ein Beleg: In allen religionsdidaktischen Bereichen spricht man im Hinblick auf das Anknüpfen an die Lebenswelt der SchülerInnen von »Vorerfahrungen«. Nur im Blick auf andere Religionen wird fast durchgehend der abwertende Begriff der »Vorurteile« verwendet, der die lebensweltlichen Vorprägungen im Vorhinein negativ aburteilt. Das verstellt den Blick auf Realität und ist unredlich.

Deswegen wird hier ein ungewöhnlicher Weg beschritten: Mögliche Einwände und Bedenken⁵ – von KollegInnen explizit genannt oder unterschwellig vorhanden – sollen Raum bekommen, so ernst wie möglich genommen, so stark wie möglich untermauert werden, um im Hallraum derartiger Bedenken realistische und praxistaugliche Perspektiven einer trialogischen Religionspädagogik zu konturieren.

2. Mögliche Einwände - ernst genommen

»Jetzt auch noch eine trialogische Religionspädagogik? Was sollen wir eigentlich noch alles machen?« – Viele KollegInnen an den Schulen fühlen sich mit Recht von den ständig wachsenden konzeptionellen Forderungen an den Religionsunterricht überlastet und überfordert – dialogisch, performativ, konstruktivistisch, abduktiv-korrelativ... Alle empirischen Studien bestätigen eine große Diskrepanz zwischen den Idealbildern, wie Religionsunterricht sein könnte und sollte, und dem, was tatsächlich vor Ort geschieht. Eine zusätzliche Konzeption, ein weiteres Lernfeld zu all den anderen – das scheint kaum noch umsetzbar.

»Wir sind schon froh, wenn unsere SchülerInnen eine christliche Identität zumindest kennenlernen. Jetzt auch noch eine trialogische? Erst wenn man eine christliche Identität hat, kann man sich für andere im Dialog öffnen!« - In der Tat ist zu fragen, ob Dialogoder Trialogmodelle nicht zu stark von einer Erwachsenenperspektive aus konzipiert sind. Entwicklungspsychologische Überlegungen fristen in interreligiösen Lerntheorien⁶ immer noch ein Schattendasein. Der Amerikaner Iames Fowler erkennt die »Fähigkeit, die mächtigsten Sinngehalte der eigenen Personen oder der Gruppe zu sehen und in ihnen zu leben, aber gleichzeitig zu erkennen, dass sie relativ, partiell sind«, erst der Stufe des »verbindenden Glaubens« zu, den Menschen »gewöhnlich nicht vor der Lebensmitte«7 erreichen können. Das mag stimmen oder nicht darf aber nicht, wie bislang weitgehend in den interreligiösen Entwürfen, übergangen und ignoriert werden.

»Wie sollen SchülerInnen das Andere wahrnehmen, wenn sie sich im vermeintlich Eigenen unsicher sind oder Religion gar nicht als
Eigenes oder Anderes an sich heranlassen?« –
Die Konzepte von Dialog oder Trialog setzen
implizit voraus, dass von einem fest bestimmten Standpunkt, von einer klar umrissenen
Identität aus das Andere in den Blick genommen wird. Die Frage: »Welchen Raum hat das
je andere Glaubenszeugnis neben mir?«⁸ geht

davon aus, dass mein eigener Standort (»neben mir«) eindeutig ist und dass ich das »Andere« vom potenziell »Eigenen« trennen und unterscheiden kann. Das mag für den Typ der »kirchlich-religiösen«⁹ Jugendlichen zutrefen, die laut Eingruppierung von Hans-Georg Ziebertz jedoch bestenfalls ein knappes Fünftel aller SchülerInnen ausmachen. Für alle anderen werden aber derartige Bestimmungen fraglich.

»Wieso sollen wir Christen uns in einen Dialog oder gar Trialog hineinbegeben, wenn die möglichen Partner gar nicht daran denken, unser Angebot auch anzunehmen? Wir machen uns doch unglaubwürdig und lächerlich, wenn wir unser Eigenes ohne Gegenleistung preisgeben.« - Tatsächlich gehen die meisten interreligiösen Initiativen von christlicher Seite aus. Kuschels »Trialogische Theologie« ist genauso wie Hans Küngs »Projekt Weltethos« im Christentum beheimatet - eine Beheimatung, die stets transparent gemacht wird. Von dieser eigenen Position aus werden die anderen religiösen Traditionen so kenntnisreich, objektiv und einfühlsam wie möglich betrachtet. Dialog oder Trialog ist fast stets die Einladung zum Gespräch, die häufig angenommen und aufgenommen wird. Die Rollen von Einladenden und Eingeladenen bleiben aber bestehen und prägen die Kommunikation. Ob die Verständigungen dabei unter den gleichen hermeneutischen Voraussetzungen erfolgen, ob die unterschiedlichen Teilnehmenden das Grundverständnis von Dialog oder Trialog teilen, bleibt dabei ungewiss. Kann letztlich eine Verständigung gelingen, wenn ein Teil der Gesprächsteilnehmer ein inklusivistisches Verständnis in Bezug auf Wahrheit und Heilsmöglichkeit einbringt, ein anderer Teil ein exklusivistisches?

»Wir können über volle religiöse Gleichberechtigung reden, wenn sie von allen beteiligten Seiten und auf allen Ebenen garantiert wird. Vorher nicht! Moscheen in Deutschland – Kirchen in der Türkei!« – Die politische Seite des Trialogs rührt an heikle Fragen. Die Vorgaben des Grundgesetzes garantieren einen Umgang mit Religion, der in anderen Ländern so nicht besteht. Da der Begriff Trialog

aber eine Art Gleichrangigkeit und Gleichberechtigung der drei Begegnungspartner suggeriert, werden derartige Unterschiede zunächst leicht übersehen. Trialog muss in aller Differenziertheit die besonderen Gegebenheiten der drei in sich in Bezug auf Größe, Geschichte, Kultur, Politik und Binnendifferenzierung sehr unterschiedlichen Religionen präsent halten.

»Wir leben in einer christlich geprägten Kultur. Neue Weltanschauungen haben zunächst einmal auf die Mehrheitskultur zuzugehen, nicht umgekehrt. Fast jede Gruppe aus unserem Religionsunterricht war schon einmal in einer Moschee - wo sind die muslimischen Schülergruppen in unseren Kirchen?« - Dass unsere Kultur nicht so einseitig christlich geprägt ist, wie normalhin vermutet, wird in dem Beitrag von Karl-Josef Kuschel deutlich. Trotzdem geht es in trialogischen Begegnungen im Kulturraum Deutschland tatsächlich um andere Beziehungen, als auf der Ebene gleichberechtigter Begegnungen im Kontext von Weltpolitik oder akademischer Theologie. Jede konkrete Ausformung von Trialog muss von Mischungen von Religion und Kultur ausgehen. Trialog heißt in England, wo der Islam primär ein indisch-asiatisches Gesicht trägt, etwas anderes als in Frankreich, wo der Islam ein nordafrikanisches Profil zeigt, oder in Deutschland, wo es vor allem um eine türkisch bestimmte Tradition geht. Neben grundlegenden Bemühungen und Annäherungen braucht es so jeweils ein konkretes, kontextbezogenes Durchbuchstabieren dessen, was Trialog in einer bestimmten Gesellschaft, in einer bestimmten Region und Stadt, in einer bestimmten Schule heißen kann. Der potenzielle Trialogpartner Judentum wird zudem in den meisten Schulen oder sogar Regionen personell gar nicht vertreten sein. Auch das ändert die Bedingungen. Gerade im Kontext Schule ist Trialog anders präsent, ungleich vertreten, zudem im Bewusstsein der einzelnen Partner unterschiedlich verankert. Trialogische Konzeptionen dürfen so nicht eine Gleichgewichtigkeit, gleichartige Interessenlagen, gleichartige Formen der Umsetzung suggerieren.

3. Trialog in Asymmetrie

So weit einige – in Variationen – oft gehörte Einwände und der Versuch, ihr Anliegen nicht gleich pauschal als »Stammtisch-Sprüche« zu verdammen, sondern ernst zu nehmen. In ihnen zeigen sich ja berechtigte Sorgen, Erfahrungen, Ansprüche, Überlegungen, ohne dass man jedem dieser Einwände deshalb innerlich zustimmen müsste. Jedes Programm interreligiösen, auch trialogischen Lernens wird nur dann gelingen können, wenn es solche Bedenken aufnimmt und integriert.

Eine weitere Grundperspektive bestimmt die Überlegungen zu konkret didaktischen Umsetzungen einer trialolgischen Religionspädagogik. Zunächst gilt es, die chronologische Asymmetrie der drei beteiligten Religionen im Blick auf die systematischen und pädagogischen Konsequenzen klar zu benennen. 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. Die Notwendigkeit von Trialog ergibt sich für das Judentum durchaus, aber einerseits aus den unheilvollen Entwicklungen der Geschichte, andererseits politisch-gesellschaftlich durch das Faktum der gegenwärtigen und künftigen Weggemeinschaft in Krieg oder Frieden. Trialog ist aus jüdischer Sicht ein Erfordernis des praktischen Lebens, nicht zwangsläufig der religiösen Identitätssicherung. Kaum überraschend, dass - so Jonathan Magonet - es »eine tiefe Ambivalenz innerhalb der jüdischen Gemeinschaft über die Natur und die Möglichkeiten von Dialog«10 gibt. Diese eigene Perspektive gilt es zu akzeptieren, da sonst falsche Erwartungen geweckt werden könn-

Aus christlicher Perspektive stellt sich die Situation im Blick auf den trialogischen Austausch anders dar. Ohne das Judentum ist das Christentum undenkbar. Der gemeinsame Wurzelgrund setzt von vornherein eine tief verbindende Basis. Diese Beziehungsrichtung innerhalb des Trialogs ist theologisch identitätsnotwendig. Dass auch hier die geschichtlichen sowie gesellschaftlich-politischen Notwendigkeiten hinzukommen, ist einleuchtend. Mit dem Judentum teilt das Christentum aber die Grundbestimmung, das eigene Wesen theologisch grundsätzlich ohne einen Blick auf den Islam bestimmen zu können. Judesein und Christsein ist theoretisch möglich, ohne jemals von Muhammad, dem Koran, der islamischen Kultur gehört zu haben. Doch auch hier gibt es eine unbedingte Notwendigkeit der trialogischen Ausrichtung: Es ist heute notwendig, von all dem zu wissen, all dem zu begegnen, weil unsere Kultur durch das Nebeneinander und Gegeneinander dieser Traditionen bestimmt ist.

Aus islamischer Sicht lässt sich der Gedanke dieser chronologischen und darin eben auch systematischen Asymmetrie fortsetzen. Der Islam ist ohne seine jüdischen wie christlichen Wurzeln undenkbar. Zur Klärung islamischer Identität gehören die Auseinandersetzungen zumindest mit den historischen Einflüssen von Judentum und Christentum unverzichtbar binzu. Nur Juden und Christen werden ja als »Leute der Schrift«11 anerkannt und so vor allen anderen Religionen hervorgehoben. Erneut findet sich hier eine trialogische Beziehungsrichtung, die vorgegeben ist. Den Trialog heute zwischen Gleichberechtigten zu führen ergibt sich freilich auch für den Islam primär aus gesellschaftlich-politischen Gründen. Es gilt die Beobachtung und Angst von Muslimen ernstzunehmen, dass sich Juden und Christen eben nicht zur theologischen Identitätswahrnehmung mit dem Islam beschäftigen müssen. Als jüngste der drei Religionen ist der Islam hier in einer besonderen Situation. Von hierher erklärt sich die laut Rabeya Müller - »geradezu panische Angst« in vielen muslimischen Kreisen, »dass durch eine zu starke Betonung des Interreligiösen das Eigene verloren geht«, und die »Beflissenheit im interreligiösen Dialog« im Blick vor allem auf das »Abstecken und stetige Geraderücken von Grenzen, die unter allen Umständen gewahrt werden sollen«12.

Die theologische Notwendigkeit und auch Möglichkeit, sich trialogisch zu öffnen, ist so unterschiedlich bestimmt. Vor allem das Faktum der gemeinsamen Quellen und Bezugsgestalten, der gemeinsamen Grundzüge des Glaubens wie der gemeinsamen Geschichte, Gegenwart und Zukunft motiviert zum trialogischen Miteinander. Dass für alle drei Partner in der Begegnung auch theologisch-systematisch eine tiefere Selbsterkenntnis möglich ist, steht dabei außer Frage. Wenig hilfreich erscheint allerdings der theologische Rückschluss, Gott habe sich schon etwas dabei gedacht, dass er die drei Religionen habe entstehen und bis heute existieren lassen. Ist es sinnvoll davon zu sprechen, es sei möglicherweise ein »Zeichen Gottes«, dass »trotz aller feindseligen Abstoßung in der Vergangenheit Synagoge, Kirche und Umma nebeneinander existieren«?13 Dieser Gedanke projiziert aus dem Faktum religiöser Pluralität einen angenommenen, wenn auch uns Menschen unbekannten Sinn in die göttliche Vorsehung hinein. Ein solches theologisches Verfahren wird in anderen Kontexten - mit Recht - kritisch gesehen. Im Kontext der Theodizee-Frage etwa wehren sich fast alle Theologen der Gegenwart, aus dem Faktum von unverschuldetem, sinnlos scheinendem Leid auf einen eben doch von Gott aus bestehenden verborgenen Sinn in extremen Leidsituationen rückzuschließen.

Es ist 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 andere Seite. Diese mittlere Position nötigt geradezu zu Austausch, Selbstbesinnung, Kommunikation, Verbindung. Dass die beiden zum Trialog eingeladenen Partner aus je eigener Position, Geschichte und Situation heraus auf anderer Ebene, mit anderen Intentionen, mit anderer Motivation dieses Angebot annehmen (oder nicht), muss von vornherein bewusst sein.

4. 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.

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 gerade in Gymnasien Kompetenzen¹⁴ erwartet, die weit über die binnentheologische Fachkompetenz hinausgehen – und schon diese allein wird angesichts schwindender religiöser Primärerfahrungen auch bei den Lehrenden immer komplexer. Kein Wunder, dass die hohen Anforderungen der Lehrpläne vor Ort nur selten erfüllt werden.

Zu all den vielen Kompetenzanforderungen im Blick auf einzubringende Lebensbereiche - Naturwissenschaften, Soziologie, Psychologie, Empirie, Philosophie, Weltreligionen, Literatur und die anderen Künste mit dem »trialogischen Feld« noch eine weitere hinzuzufügen, wäre tatsächlich eine Überforderung. Das könnte eher kontraproduktiv, abstoßend, hemmend wirken. Es geht also nicht darum, den bereits vorhandenen Lernbereichen noch einen weiteren aufzuladen. Vielmehr kann die trialogische Perspektive verstanden werden als ein Grundprinzip christlichen Denkens. Faktisch gibt es die drei Religionen, die sich ausgehend von der hebräischen Bibel auf den einen Gott beziehen. Weltpolitisch wie in unserer Kultur treffen die drei Gruppen aufeinander, leben sie neben- und miteinander. In der Besinnung auf diesen Gott gilt es so stets mitzubedenken, dass es dieses geschwisterliche Miteinander gibt – in Nähe und Distanz, in Verbrüderung und Streit.

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 auch nicht das Zugeständnis einer vorgeblich relativistischen Gleichwertigkeit der Heilswege, die umgekehrt von Juden und Muslimen auch kaum denkbar wäre. Religionspädagogisch von interreligiösem Lernen in trialogischem Geist reden heißt schließlich, sich im Rahmen einer »Hermeneutik der wechselseitigen Anerkennung in Wahrhaftigkeit«15 (Karl Ernst Nipkow) so intensiv wie möglich mit den monotheistischen Geschwisterreligionen in Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu befassen, ohne die anderen Weltreligionen auszugrenzen.

Nicht primär eine Anleitung zu Begegnung, sondern zur Selbstwahrnehmung

Trialogisch denken lernen ist so primär die Aufforderung, sich selbst anders wahrzunehmen, die eigene Identität in Öffnung und Binnenperspektive klarer zu erkennen und zu profilieren. In zweiter Linie betrifft trialogisches Lernen selbstverständlich auch das konkrete, seit mindestens zwei Jahrzehnten in den schulischen Lehrplänen fest verankerte Lernfeld »Weltreligionen« oder »Interreligiöses Lernen«. Trialog als akademische und politische Dimension setzt vorrangig auf konkrete und direkte Begegnungen, auf persönlichen Austausch und unmittelbare Erfahrung. Immer wieder wird versucht, diese auf anderen Ebenen möglichen Vorgaben auch auf Prozesse schulischen Lernens zu übertragen. Streng genommen sei ja nur dasjenige Lernen als echtes interreligiöses Lernen benennbar, das »Lernen von und mit Angehörigen anderer Religionen«¹⁶ umfasse. Es gehe dabei um einen »dauerhaften Lernprozess«, der auf »langfristige Annäherung, auf wirkliche Veränderung«¹⁷ abzielt.

Derartige ideal bestimmte Vorgaben lassen sich im schulischen Kontext bestenfalls ansatzweise, meistens aber nicht einmal so umsetzen. Gerade im Blick auf trialogisches Lernen werden diese Grenzen augenfällig. So sehr es zumindest prinzipiell möglich sein mag, an den meisten Schulen christliche und muslimische SchülerInnen zu Begegnungen und gemeinsamen Lernprozessen zu führen, so deutlich ist ja, dass der dritte Partner, das Judentum, fast immer außen vor bleiben müsste. Der Trialog wäre von vornherein ungleichgewichtig. Grundsätzlich bestehen zudem erhebliche pädagogische Bedenken dahingehend, ob es sinnvoll ist, SchülerInnen zu Fachleuten in Sachen Religion zu funktionalisieren, um Begegnung im Kontext Schule zu inszenieren. 18 Sicherlich gibt es dazu positive Erfahrungen. Umgekehrt setzt man SchülerInnen der Gefahr aus, sich als »Experten in Sachen Religion« in einem Kontext zu profilieren, der eher negativ besetzt ist. Hier droht eine ungewollte Rollenfestlegung unter negativem Vorzeichen. Andererseits überfordert man SchülerInnen, wenn man ihnen die Rolle des Religionsexperten überstülpt. Welche unserer Achtklässler würden wir uns wünschen als Repräsentanten »des Christentums« in einer muslimischen Gruppe? Warum also die umgekehrte Rollenerwartung an muslimische MitschülerInnen? Wenn schon, dann können Kinder und Jugendliche als Experten für ihren »Alltag« fungieren, der religiös mitgeprägt sein kann.

Begegnung: Nicht »Königsweg«, sondern Ergänzung

Noch ein Vorbehalt: Immer wieder wird die »Begegnung« als vermeintlicher »Königsweg«¹⁹ interreligiösen Lernens betrachtet. Gewiss ist es gut und fördernswert, wo immer möglich konkrete Begegnungen von Menschen verschiedener Religionen zu fördern

und direkte Erfahrungen in der Begegnung mit Gläubigen anderer Konfessionen oder mit Räumen und Gebräuchen anderer Traditionen zu ermöglichen. Mit Johannes Lähnemann kann man als Leitziel die Perspektive formulieren, dass »Schülerinnen und Schüler für eine Situation der Begegnung ausgerüstet werden«, in der »ein Hören aufeinander und Lernen voneinander möglich wird«20. Realistisch betrachtet hilft aber auch hier gerade aus trialogischer Perspektive nur Nüchternheit: Nur an wenigen Schulen ist eine Begegnung mit jüdischen Mitschülern möglich. Und wenn, dann ist das zahlenmäßige Ungleichgewicht so erdrückend, dass man aus christlicher Sicht dem potenziellen Begegnungspartner eine Übersättigung zugestehen muss. Dasselbe gilt im Blick auf Begegnungen mit jüdischen Erwachsenen, Rabbinern oder Synagogenbesichtigungen. Die Möglichkeiten der »Begegnung« auf Schülerebene sind von vornherein von absoluter Ungleichgewichtigkeit geprägt.

Zwei weitere Gründe treten hinzu, welche die euphorische Rede von »Begegnung als Königsweg« relativieren. Zum einen beteiligen sich an Begegnungen immer nur solche Gruppen, die von vornherein an Austausch und Kommunikation interessiert sind. Hier legt sich das Missverständnis nahe, eine Religion ließe sich durch besonders aufgeschlossene und dialogoffene Vertreter und Institutionen repräsentativ erschließen. Man stelle sich vor. Muslime würden ihr Bild vom Christentum allein aus Gesprächen mit VertreterInnen der »Initiative Kirche von unten« gewinnen. Authentische Begegnungen sind so gewiss möglich, aber repräsentative, echte, auf Verallgemeinerbarkeit abzielende Erfahrungen?

Zum anderen suggeriert die Hochschätzung von »Begegnung« ja, dass das Ergebnis von »Begegnung« immer positiv sein müsse, mehr Verständnis bringe, näher zueinander führe. Sicherlich gibt es zahllose Beispiele für derartig gelingende Begegnung. Vor allem im interreligiösen Bereich darf aber nicht von einem Automatismus des Begegnung-fördert-Verstehen ausgegangen werden. Im Gegenteil:

Begegnungen können kontraproduktiv sein. Gräben vertiefen, Vorfahrungen negativ bestätigen. Vorurteile bestärken. Wo das Lernen an Medien ein neutrales oder positives Bild einer fremden Religion aufbauen kann, mag konkrete Erfahrung – bei bester didaktischer Vorbereitung und Durchführung - negativ besetzte Fremdheit überhaupt erst aufkommen lassen. Zwei knapp skizzierte Erfahrungen: Am Ende des Moscheebesuchs mit einer Schulklasse stand nicht das intendierte tiefere Verständnis für den Islam, sondern die stärkere Bekundung von Befremdung und Ablehnung. Nach der Teilnahme an einem Freitagsgebet in einer Synagoge, in der Frauen und Mädchen - im Gegensatz zu den männlichen Gruppenteilnehmern - hinter einem undurchsichtigen Vorhang verschwinden mussten, war die vorherige Grundsympathie für das Judentum plötzlich einer harten Prüfung ausgesetzt. Umgekehrt werden auch die Erfahrungen mit dem real existierenden Katholizismus, Protestantismus oder der Orthodoxie gleichfalls nicht automatisch emotionale Nähe erzeugen.

Also: So wichtig und unterstützenswert alle Initiativen von konkreter Begegnung sind: Im schulischen Kontext gehört Begegnungslernen eher zu Ausnahmefällen. Diese Begegnungen sind ohne zu hohe Erwartungen und unter Wahrung mehrerer Vorsichtsregeln zu gestalten. Der »Königsweg« trialogischen Lernens am Lernort Schule sind sie nicht.

5. Grundprinzipien und Lernfelder

Trialogisches Lernen am Lernort Schule wird so vor allem auf zwei Ebenen konkret. Zum einen als Grundprinzip sämtlicher medial vermittelter Lernprozesse. Abraham ist Stammvater von drei Religionen; Noah kommt im 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 eher stär-

ker als schwächer ausgeprägt werden kann. In ethischen und sozialen Orientierungen gehen die drei prophetischen Religionen in vielem Hand in Hand, auch das kann ein gemeinsamer Zug religiöser Erziehung und Bildung sein.

Zum anderen prägt trialogisches Lernen die explizit thematischen Felder interreligiösen Lernens. Spezifischer als der Begriff »interreligiöses Lernen« allgemein verweist der Begriff auf die besondere Bedeutung der Auseinandersetzung zwischen Judentum, Christentum und Islam. Während die übrigen Religionen eben doch primär ganz andere, fremde, in ihrer Exotik faszinierende Welten erschließen - von den Lehrkräften nur selten mit adäquater Sachkompetenz darstellbar verweist trialogisches Lernen auf Grundgegebenheiten unserer Gesellschaft. Dabei ist der Lernprozess im Blick auf das Judentum in sofern 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. Die Begegnung mit dem Judentum der Gegenwart in unserer Kultur und weltweit verblasst dagegen, sollte aber verstärkt betont werden, um das Judentum als gelebte Religion stärker in das Bewusstsein zu rücken. Der Islam ist hingegen die spätere Tradition, die sich nun umgekehrt auf christliche Wurzeln mitberuft. Auch hier geht es um das Kennenlernen von identitätsstiftender Historie, im Zentrum steht jedoch die Auseinandersetzung um die gegenwärtige Pluralität.

Im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts deutscher Prägung wird der mediale Zugang zu derartigen trialogischen Lernprozessen primär ein vermittelter sein. Über Folien, Filme, DVDs, Texte, Statistiken und Karten gilt es zunächst, Kenntnisse und Wissen über die je andere Religion zu erwerben. Die im Jahr 2007 veröffentlichen Unterrichtsmedien der »Stiftung Weltethos«²¹ bieten hier gute Zugänge.

6. Schritte trialogischen Lernens

Überprüfen wir den möglichen Ertrag, den eine Besinnung auf »trialogisches Lernen« neu in die Parameter interreligiösen Lernens einbringen kann, anhand einer Neubetrachtung jener »fünf Schritte interreligiösen Lernens«²², die sich in zahlreichen Publikationen zum Thema als Grundstandard etabliert haben

»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 Kuschel zeigen gerade in verblüffender Deutlichkeit, wie eng verwandt bei aller eigenständigen Ausdeutung etwa die Rezeption der großen biblischen Gestalten in den drei Religionen ist. Diese Beobachtung ignoriert nicht die Fremdheit des Wahrzunehmenden, relativiert aber den Grad des dort aufzufindenden Anderen.

»Religiöse Phänomene deuten«-Trialogisch deuten heißt, die besondere Beziehung von Judentum, Christentum und Islam immer schon als eine Dimension solcher hemeneutischer Besinnung mit einzuschließen. In alle didaktischen und elementarisierenden Deutungen ist die Überlegung mit aufzunehmen, welche Konsequenzen sich aus dem Dargestellten für die je anderen ergeben. Ob diese Deutungsebenen immer für SchülerInnen selbst relevant werden müssen, ist dabei im Einzelfall zu überlegen. Trialogische Deutung ist zunächst eine Dimension der reflektierten Planung, in zweiter Linie auch der Unterrichtsziele und -prozesse. Im Blick auf die damit erhobene Deutungskompetenz der Lehrenden plädiere ich dabei für entlastenden Realismus: Kuschels Vision, ReligioslehrerInnen könnten »mit Juden und Muslimen ›auf Augenhöhee einen Dialoge 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«23, 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.24 Viel wäre erreicht, wenn wenigstens die zentralen Grundbegriffe, die wichtigsten Texte und Lehrtraditionen, die Grundschritte der historischen Entfaltung und die wesentlichen Elemente von Frömmigkeitspraxis und Brauchtum in Grundzügen bekannt wären und so in trialogische Denkprozesse eingebracht werden könnten. Schon dies verlangt freilich eine veränderte Schwerpunktsetzung in Studium und Ausbildung.

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

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

»In eine existenzielle Auseinandersetzung

verwickeln« – 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 Schriften und Identifikationsgestalten und können so eine andere, tiefe, herausfordernde existenzielle 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.

Zur Umsetzung braucht es das fruchtbare Zusammenwirken von unterschiedlichen Teilnehmern: Juden und Muslime sind dazu eingeladen, das aus christlicher Perspektive konzipierte Programm zu überprüfen, zu kritisieren, zu transformieren; Religionsführer und Theologen sollten Wege der Annäherung und Anerkennung diskutieren und praktische Konsequenzen anbahnen: Lehrende und Erziehende müssen das pädagogische Programm schärfen und didaktische Umsetzungen in unterschiedliche Kontexte hinein konkret werden lassen; Gläubige aller drei Religionen dürfen ein vernetztes Miteinander immer stärker einüben. Im Wissen um alle Begrenztheit und Fragmentarität: Trialog kann so beitragen zu besserem Verständnis, zu friedvollerem Zusammenleben und letztlich zu aus tieferem Glauben geführtem Leben.

Anmerkungen

- 1 Karl-Josef Kuschel, Juden Christen Muslime. Herkunft und Zukunft, Düsseldorf 2007, 24.
- 2 Ebd., 28.
- 3 Ebd., 29.
- 4 Vgl. Ertrag und Literaturhinweise in: Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Eisenbast (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005; Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München 2007.
- 5 Einige Vorüberlegungen dazu in: Georg Langenhorst, Interreligiöses Lernen auf dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen, in: Religionspädagogische Beiträge 50/2003, 89–106.
- 6 Stephan Leimgruber widmet dieser Fragestellung immerhin! eine Seite, die aber ertraglos bleibt für die Folgeausfühungen. Vgl. Leimgruber, a.a. O., 68. Johannes Lähnemann nimmt ohne entwicklungspsychologische Vertiefung »Hinweise für die verschiedenen Schulstufen« auf. Vgl. ders., Interreligiöses Lernen I: Islam, in: Gottfried Bitter u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 283–287. Erfreulich die neuesten Ausführungen: Monika Tautz, »Fähigkeit zum Dialog aus entwicklungspsychologischer Perspektive«, in: dies., Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart 2007, 311–349.
- 7 James Fowler, Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn 11981, Gütersloh 2000, 216.
- 8 Karl-Josef Kuschel, 23.
- 9 Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbhenn, Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg/Gütersloh 2003, 394 ff.

- 10 Jonathan Magonet, Jüdische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, in: Peter Schreiner u. a. (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, a. a. O., 135.
- 11 Vgl. Lamya Kaddor, Rabeya Müller (Hg.), Der Koran für Kinder und Erwachsene, München 2008, 48–50.
- 12 Rabeya Müller, Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Wie »inter-« ist der Islam?, in: Handbuch interreligiöses Lernen, a. a. O., 145.
- 13 Karl-Josef Kuschel, a. a. O., 23.
- 14 Vgl. Rudolf Englert, Welche Kompetenzen brauchen (Religions-)lehrerInnen heute?, in: Religionspädagogische Beiträge 55 (2005), 21–36.
- 15 Karl Ernst Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 361.
- 16 Andreas Renz, Stephan Leimgruber, Christen und Muslime. Was sie verbindet – was sie unterscheidet, München 2004, 9.
- 17 Folkert Rickers, Interreligiöses Lernen, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 18, Neukirchen-Vluyn 2002, 184.
- 18 Vgl. dazu: Karlo Meyer, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. Weltreligionen im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999, 44-60.
- 19 Stephan Leimaruber, Interreligiöses Lernen, 10.
- 20 Johannes Lähnemann, Interreligiöses Lernen I: Islam, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 285.
- 21 Stephan Schlensog, Walter Lange (Hg.), Weltethos in der Schule. Unterrichtsmaterialien der Stiftung Weltethos, Tübingen 2007. Bestellbar unter: www. weltethos.org/o5.materialien
- 22 Vgl. etwa Stephan Leimgruber, 108 f.
- 23 Karl-Josef Kuschel, a. a. O., 29.
- 24 Vgl. Georg Langenhorst, Aufgaben und Inhalte religiöser Erziehung. Theologie im Fernkurs. Lehrbrief 12, religionspädagogisch-katechetischer Kurs, Würzburg 2007, 33–35.

Ein Mensch gibt anderen das, was er selbst in sich hat

Jesus, Sohn der Maria, ging einmal an Menschen vorbei, die ihn schmähten. Er setzte seinen Weg fort und begegnete anderen, die ihn ebenso beschimpften. Aber jedes Mal, da er bösen Worten begegnete, antwortete er nur gute Worte. Da sagte einer seiner Jünger: »Je mehr Schlechtes man zu dir sagt, umso mehr Gutes antwortest du. Das ist ja, als ob du selbst das Volk gegen dich aufhetzen und es ermuntern wolltest, dich zu schmähen.« Aber Jesus antwortete: »Ein Mensch gibt anderen das, was er selbst in sich hat«.

Jesustradition der islamischen Mystik