UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Amos, Jesaja, Jesus···Muhammad? Prophetie als interreligiöses Problem aus Sicht der Korrelationsdidaktik

Georg Langenhorst

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Langenhorst, Georg. 2013. "Amos, Jesaja, Jesus... Muhammad? Prophetie als interreligiöses Problem aus Sicht der Korrelationsdidaktik." In *Prophetie in Islam und Christentum*, edited by Klaus von Stosch and Tuba Isik, 235–57. Paderborn: Schöningh.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

GEORG LANGENHORST

Amos, Jesaja, Jesus … Muḥammad?

Prophetie als interreligiöses Problem aus Sicht der Korrelationsdidaktik

Die drei Geschwisterreligionen Judentum, Christentum und Islam werden immer wieder mit drei Oberbegriffen zusammenfassend charakterisiert: als die monotheistischen Religionen, die abrahamischen (oder abrahamitischen) Religionen, schließlich aber auch als die drei prophetischen Religionen. Sie teilen das zentrale Bewusstsein, dass in ihren heiligen Schriften die Erinnerungen an große und identitätsstiftende Propheten aufbewahrt werden. Zwar gibt es ein allgemeines Phänomen von Prophetie im weitesten Sinnen auch in anderen religiösen Traditionen, in der konkreten Zeichnung aber ist das Verständnis in Judentum, Christentum und Islam einzigartig. Nur in diesen drei Religionen werden Propheten eindeutig als „besonders berufene Künder Gottes" profiliert, als „Gipfelgestalten", die zugleich als „soziale, politische und theologische Kritiker der Gesellschaft" fungieren als auch als „Wächter, Warner, Prüfer und Mahner"[1]. Das Kriterium, eine prophetische Religion zu sein, dient genauso zur Identifizierung und spezifischen Kennzeichnung wie die beiden anderen – das Kriterium des Monotheismus sowie der Bezug auf Abraham[2].

So kann es kaum überraschen, dass das Themenfeld von Prophetie einen zentralen Baustein des Religionsunterrichts und der religiösen Unterweisung dieser Religionen darstellt. Aber wie genau wird Prophetie unterrichtet? Welches Verständnis von Prophetie steht im Zentrum der Lehr- und Lernprozesse? Und vor allem: Welche Rolle kommt dabei der interreligiösen, genauer gesagt: der trialogischen Perspektive[3] zu? Wird die Auseinandersetzung mit Prophetie zum Anlass eines interreligiösen Lernprozesses über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Judentum, Christentum und Islam? Welche noch wenig genutzten Chancen werden durch diese Perspektive eröffnet? Diese Fragen stehen im Zentrum der folgenden Ausführungen, die aus der Sicht der katholischen Theologie und Religionspädagogik formuliert werden.

---

1 HANS KÜNG, Das Judentum. Die religiöse Situation der Zeit, München-Zürich 1991, 125.

2 Vgl. KARL-JOSEF KUSCHEL, Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt - und was sie eint, München 1994.

3 Vgl. GEORG LANGENHORST, Trialogische Religionspädagogik. Konturen eines Programms. In: Religionsunterricht an höheren Schulen (51) 2008, 289-298.

1. Korrelation als religionsdidaktisches Leitprinzip

Sie wird schon seit 20 Jahren heftig kritisiert, sie wurde vielfach totgesagt, aber auch immer weiter verfeinert, verbessert, modifiziert, und sie ist deshalb nach wie vor *das* „religionsdidaktische Leitprinzip“[4] des katholischen Religionsunterrichts, sei es auch nur deshalb, weil sich schlicht keine überzeugendere Alternative abzeichnet oder durchgesetzt hat: die Korrelationsdidaktik. Ganz kurz sei dieses Prinzip und seine Geschichte in Erinnerung gerufen, um dann die Leistungsfähigkeit des Korrelationsgedankens im Blick auf den konkreten Fall der Prophetie zu überprüfen.

„Korrelation“ – dieser Begriff stammt ursprünglich aus der systematischen Theologie, wurde jedoch religionspädagogisch neu zugespitzt und eigens profiliert. Der evangelische Theologe *Paul Tillich* hatte Korrelation zunächst vor allem als erkenntnisleitendes System von Frage und Antwort konzipiert, in dem die Kultur und die alltägliche Erfahrungswelt die drängenden Fragen liefere, auf welche die Theologie ihre Antworten zu geben habe. Dieses Konzept griff der katholische Systematiker *Edward Schillebeeckx* auf, um seinerseits ein Verständnis von Korrelation als kritische, wechselseitig produktive gegenseitige Selbstüberprüfung von menschlicher Erfahrung und in Tradition geronnenen Glaubensaussagen zu propagieren. Die damit vorliegende modifizierte Form des Konzepts sollte leitmotivisch die künftige religionspädagogische Verwendung des Begriffs bestimmen.

Sinngemäß greift bereits der epochale programmatische Entwurf der Würzburger Synode *Der Religionsunterricht in der Schule* (1974) das Konzept der Korrelation auf. Klar umrissen wurden Begriff und Programm von Korrelation jedoch erst im *Zielfelderplan für die Grundschule* von 1977 sowie im *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr*, der 1984 erschien und – bei aller Überarbeitungsnotwendigkeit – bis heute gültig ist. Die Grundidee von Korrelationsdidaktik besteht aus einer gleichberechtigten Orientierung an Theologie *und* Pädagogik, an Tradition *und* Gegenwartserfahrung. Der benannte Grundlagenplan[5] enthält in den begleitenden konzeptionellen Erläuterungen die wohl griffigsten Formulierungen dessen, was mit Korrelation gemeint ist.

Woraus konstituiert sich „Glaube“? Aus der „Verknüpfung von Glaubensüberlieferung und jeweiliger Lebenserfahrung“. Dieses Prinzip ist noch nichts Religionspädagogisches, sondern „im Selbstverständnis des christlichen Glaubens selbst begründet“ und somit ein „theologisches Prinzip“. Es lässt sich jedoch pädagogisch wenden, wenn man es auf Deutungs- und Erschließungs-

---

[4] GEORG HILGER/ STEPHAN LEIMGRUBER/ HANS-GEORG ZIEBERTZ, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München ^{6}2010, 347.

[5] Alle Folgezitate in: ZENTRALSTELLE BILDUNG DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. - 10. Schuljahr, München 1984, 241-243.

prozesse hin verlängert. Genau das soll im Religionsunterricht geschehen: „Leben aus dem Glauben deuten und Glauben angesichts des Lebens erschließen“ – diese „Wechselbeziehung“, dieses gegenseitige Auslegen, Hinterfragen, Anregen „nennen wir Korrelation“, so die Erläuterungen im Grundlagenplan.

Wie also lässt sich in Übertragung des theologischen Korrelationsprinzips *Korrelation* als spezifisch *didaktisches Prinzip* bestimmen: Es geht darum, „eine kritische, produktive Wechselbeziehung herzustellen zwischen dem Geschehen, dem sich der überlieferte Glaube verdankt und dem Geschehen, in dem Menschen heute – z. B. diese Schüler und ihre Lehrer – ihre Erfahrungen machen“. „Kritisch“, weil es um *gegenseitige* Prüfung und Infragestellung geht; „produktiv“, weil es auf beiden Seiten um konstruktive Anstöße zu Veränderung und Fortentwicklung geht. Es geht somit um einen doppelpoligen „Interpretationsvorgang“, um einen „Prozess wechselseitiger Durchdringung zwischen Glaubensüberzeugungen und Lebenserfahrungen“, um Prozesse, die man im Unterricht „entdecken, erproben, herstellen“ kann. Bis heute und bis zu einer Entwicklung eines überzeugenderen Prinzips ist dieser „dritte Weg“ zwischen einseitiger Stofforientierung auf der einen und einseitiger Schülerorientierung auf der anderen Seite die hermeneutische und didaktische Königsform des katholischen Religionsunterrichts, umgesetzt in ungezählten Lehrplänen, Schulbuchreihen und Handbüchern.

2. Prophetie im Kontext von Korrelationsdidaktik

Wie also kann es gelingen Prophetie im Rahmen der damit knapp skizzierten Didaktik zu thematisieren? Schauen wir zunächst in die so genannten *Grundlagenpläne* für den katholischen Religionsunterricht, herausgegeben und konzeptionell verantwortet von der Deutschen Bischofskonferenz. Sie sind die überarbeiteten Nachfolger der als überholt geltenden Zielfelderpläne der 1970er Jahre. Ihnen kommt keine Rechtsverbindlichkeit zu, vielmehr verstehen sie sich als Orientierungsvorgaben im deutschsprachigen Raum, die angesichts der Kulturhoheit der Bundesländer regional verbindlich umgesetzt und konkretisiert werden müssen.

Der 1998 publizierte Grundlagenplan für die *Grundschule* zählt die „Prophetengeschichten“ zu den inhaltlichen Mindestanforderungen an den Religionsunterricht hinzu und konkretisiert dies in Bezug auf „Elija/Elischa“ in einer Unterrichtseinheit im dritten oder vierten Schuljahr[6]. Als Erläuterung dazu, wie sich der erzählte Glaube der Bibel konkretisiert, wird später ausgeführt: „Christlicher Glaube kritisiert Lebensformen und soziale Strukturen, die Menschen schädigen. In der Tradition der Propheten Israels und nach dem Modell

[6] Vgl. ZENTRALSTELLE BILDUNG DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, München 1998, 48.

Jesu erheben Christen Einspruch gegen Unrecht und Gewalt, gegen die Verehrung von Mächten, die lebensfeindlich sind.“[7] Deutlich wird in diesen Ausführungen, dass es einerseits um das Kennenlernen biblischer Traditionen allgemein geht, hier konkret um das Phänomen der Prophetie anhand der Propheten Elija und Elischa. Andererseits betont bereits der Religionsunterricht in der Grundschule die Notwendigkeit, in „der Tradition der Propheten Israels“ Einspruch zu erheben gegen Unrecht und Gewalt heute. Beide Pole der Korrelation sind von vornherein berücksichtigt.

Der schon mehr als 35 Jahre alte Grundlagenplan für die Klassen 5 bis 10 differenziert nicht nach Schultypen. In ihm findet sich das Grundmodell des Einsatzes von Propheten im katholischen Religionsunterricht, anvisiert für Klasse 7. Vorgeschlagen wird eine Unterrichtsreihe zum Thema „Lästige Mahner: Propheten“[8]. Wie folgt wird das Thema didaktisch charakterisiert:

> Menschen, die überkommene Gewohnheiten in Frage stellen, werden oft als lästig empfunden. Andererseits sind sie dort notwendig, wo der Aufbruch gewagt werden muss. Davon fühlen sich Schüler dieses Alters besonders angesprochen. Der Ruf, die Wege Gottes zu gehen, braucht immer wieder neuen Anstoß. Propheten als von Gott berufene Menschen, die schärfer sehen und eine bestimmte Situation als Krisensituation diagnostizieren, können solche Impulsgeber sein. Propheten als lästige Mahner verhindern bequemes Sich-Einrichten in menschlich-politische Sicherungssysteme. Hier treffen sie sich mit der Botschaft und Gestalt Jesu. Jugendliche dieses Alters haben ein waches Gespür für prophetische Provokation; hier gilt es, den Geist Jesu ins Spiel zu bringen.

Korrelation zeigt sich hier gleich auf mehreren Ebenen: Ausgangspunkt und Zielpunkt ist die heutige Situation aus der – vermeintlichen – Sicht von Jugendlichen. In den Bogen eingespannt wird jedoch zunächst ein Blick auf alttestamentliche Propheten (explizit erwähnt werden im Folgetext Jesaja, Jeremia, und Amos), dann auf den Geist Jesu und die „Unterscheidung der Geister“ (in Bezug auf 1 Thess 5,21 und 1 Joh 4,1). Von hier aus sollen „Grundzüge des Prophetischen heute“ erarbeitet werden, konkretisiert als „gegen den Strom schwimmen, für die Wahrheit sensibilisieren, Leiden an der eigenen Zeit, die Zeichen der Zeit erkennen“. Ein spezifisches, exemplarisches Gesicht soll schließlich derartige zeitgenössische Prophetie heute durch „ein Beispiel aus der Neuzeit“ erhalten. Vorgeschlagen als Beispielgestalten werden 1984 „z.B. Thomas Morus, Martin Luther King, Oskar Romero“.

Auffällig aus heutiger Sicht: In der Angabe des Gesamtthemas ist ausschließlich von männlichen „Propheten“ die Rede. Und ganz konsequent werden dann biblisch wie aus der Geschichte der Moderne bis heute auch ausschließlich männliche Beispielfiguren aufgenommen. In der – ganz unter-

---

[7] Ebd., 53.

[8] Alle Folgezitate in: ZENTRALSTELLE BILDUNG DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. - 10. Schuljahr, München 1984, 50f.

schiedlichen – Rezeption der Vorgaben des Grundlagenplans in den dann juristisch bindenden Lehrplänen der einzelnen Bundesländer wird deshalb einerseits die Themenformulierung ‚gegendert', werden außerdem weitere Beispiele aus unserer Zeit benannt – unter ihnen dann auch weibliche Gestalten. Beispiel Bayern: Der gültige Lehrplan für die Hauptschule (1997) widmet der Prophetie nur ein kleines Nebenkapitel in der Unterrichteinheit für Klasse 8 zum Thema „Den eigenen Weg finden – was dem Leben Halt und Richtung gibt". Hier findet sich unter der Überschrift „Frauen und Männer der Bibel – Mut zu unangepasstem Leben" der kurze Hinweis „Propheten erfahren und bezeugen den ‚An-spruch' Gottes (z.B. Elija, Jeremia)". Ein direkt korrelativer Bezug unterbleibt.

Dieser explizit korrelative Bezug wird am deutlichsten ausgestaltet im 2001 eingesetzten Lehrplan für die Realschule, der sich als einziger eng an den Vorgaben des Grundlagenplans orientiert. Nur hier findet sich eine eigene Unterrichtseinheit, konzipiert für Klasse 7 und gegenwartskonform schon in der Überschrift gegendert: „Sprecher im Namen Gottes: Prophetinnen und Propheten". Neben einem Blick auf Amos, Jeremia, Jesaja und Elischa geht es vor allem um das prophetische Handeln heute, konkret um „Menschen, die das Leben aus ihrem Gottesglauben heraus sehen, die Unrecht beim Namen nennen, die vom Reich Gottes träumen, die durch ihr Engagement im Namen Gottes Hoffnung und Mut wecken". Es geht darum „Möglichkeiten prophetischen Wirkens im eigenen Leben" wahrzunehmen, anhand von Gestalten wie „z.B. Martin Luther King, Dom Helder Camara, Rigoberta Menchú".

Der 2009 eingesetzte Lehrplan für das Gymnasium zieht diese Unterrichtseinheit mit anderen zusammen. Hier wird erst in Klasse 9 kompakt präsentiert: „Exodus, Dekalog und Propheten: Gott schenkt Freiheit und fordert Gerechtigkeit". Nur noch als Teileinheit geht es auch hier um Propheten als „Verteidiger von Freiheit und Gerechtigkeit" im Blick auf Amos, Micha, Jeremia oder Jesaja auf der einen, Martin Luther King und Oscar Romero auf der anderen Seite.

Zur Abrundung nur noch ein kurzer Blick auf den *Grundlagenplan zur gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II*[9]. Da es hier schwerpunktmäßig darum geht, die „Rationalität und Universalität christlicher Moral" hervorzuheben, wird das spezifisch biblische Profil zwar mit eingespeist, steht jedoch nicht im Zentrum. So nimmt der Hinweis, dass nach „dem biblischen Zeugnis" das „sittliche Verhalten" den „Prüfstein der Gottesbeziehung" darstellt, zwar Hinweise auf Hosea und Micha mit auf, rückt diese Perspektive aber nicht in den Vordergrund.

Was hat der Blick auf die Verankerung von Prophetie als Themenfeld im Rahmen der korrelativen Religionsdidaktik erbracht? Um eine kritische, produktive Wechselbeziehung herzustellen: besser zu entdecken und zu entfalten

[9] SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II, Bonn 2003, 54f.

zwischen dem Geschehen, dem sich der überlieferte Glaube verdankt und dem Geschehen, in dem die SchülerInnen heute ihre Erfahrungen machen, wird ein Vierschritt vollzogen, denkbar in unterschiedlicher Richtung oder Abfolge, auch mit verschiedenartiger Schwerpunktsetzung und Vertiefung: Es geht

- zum Ersten um exemplarische alttestamentliche Propheten als Grundtyp;
- zum Zweiten um die Weiterführung und Konkretisierung durch Jesus Christus und seinen Geist;
- zum Dritten um Menschen aus der (Kirchen-) Geschichte bis zur Gegenwart, die dieses Erbe auf der anderen Seite des Korrelationsbogens konkretisieren und ihm heutige Gestalt geben;
- schließlich zum Vierten darum, dass die SchülerInnen selbst Spuren prophetischen Handelns in ihrem jeweiligen Lebenskontext benennen und profilieren.

3. Fremdprophetie? – Ein untauglicher Begriff!

Eine Zwischenüberlegung: Müssen alle Beispiele für die dritte der benannten didaktischen Ebenen Gestalten sein, die eindeutig als Christen charakterisiert sind? Kann sich nicht das Prophetische heute (oder in anderen nachbiblischen Zeiten) auch in Menschen anderer religiöser und weltanschaulicher Orientierung zeigen? Gewiss ist es im Rahmen von Korrelationsdidaktik denkbar, dass auch Menschen wie Mahatma Gandhi (also Anders-Religiöse) oder Albert Camus (also Nicht-Religiöse), dass zumindest Texte oder Zeugnisse derartiger Personen in einem korrelativen Lernprozess über Prophetie fruchtbare Impulse setzen können. Aber kommt dann diesen Personen oder ihren Zeugnissen selbst ein prophetischer Charakter zu? Die Pastoraltheologie hat in diesem Kontext den Begriff der „Fremdprophetie“ entwickelt, er soll kurz auf seine religionspädagogische Tauglichkeit überprüft werden – schon deshalb, weil er eine mögliche Kategorie zur Würdigung auch muslimischer Texte und Personen, ja: gegebenenfalls von Muḥammad selbst bereitstellen könnte.

„Fremdprophetie“, dieser Begriff wird „gebraucht im Sinne einer Aufforderung zur praktisch folgenreichen Wahrnehmung (inklusive kritischer Unterscheidung) der prophetischen Kraft, die auch und gerade dem für die Kirche Fremden und fremd Gewordenen innewohnen kann“[10] – so *Norbert Mette*. Diese wohlgemeinte Kategorie zur Würdigung und Integration nichtbiblischer und nichtchristlicher Personen und Zeugnisse erweist sich bei näherer Betrachtung freilich als ungeeignet. Beide einzelnen Begriffsteile passen nicht, folglich auch nicht deren Kombination.

Aus der Kennzeichnung „fremd“ spricht zunächst das durchaus begründete Bedürfnis, nicht vorschnell vereinnahmen zu wollen. Gleichzeitig grenzt man

[10] NORBERT METTE, Art. Fremdprophetie. In: LThK Bd. 4 (^{3}1995), 127f.

jedoch ungewollt aus: Aber mit welchem Recht und welcher Stringenz kann man aus christlicher Sicht etwa jüdische, muslimische oder humanistische Positionen ganz eindeutig als „fremd“ stigmatisieren? Die scheinbar klare Trennung in „eigen“ und „fremd“ kann der komplexen jeweiligen Beziehungsstruktur kaum gerecht werden. Was hier historisch, inhaltlich oder formal „fremd“ und was „vertraut“ ist, was „innen“, was „außen“, das kann sich nur im Blick auf jede einzelne Person oder jeden einzelnen Text differenziert diskutieren lassen.

Die zweite Kennzeichnung „Prophetie“ versucht zunächst erneut in positivwürdigender Absicht die bleibende hermeneutische Herausforderung zu kennzeichnen. Denn tatsächlich: In „Fremdtexten“ und von „Fremdpersonen“ kann Provokatives, Wahrhaftiges, Entscheidendes ausgehen. Doch auch hier gilt die Einschränkung, nun freilich in umgekehrter Argumentation: Der Begriff „Prophetie“ lädt den Zusammenhang unangemessen biblisch-theologisch auf, ist ein Prophet doch in theologischem Verständnis explizit ein *von Gott* Beauftragter, einer der im Auftrag und mit der Vollmacht Gottes Wahres und Maßgebliches sagt. Der Begriff „Fremdprophetie“ ist somit durch seine Kombination von ungebührlicher Ausgrenzung („fremd“) auf der einen und gleichzeitiger Vereinnahmung („Prophetie“) auf der anderen Seite als gut gemeint, aber in diesem Fall als schlecht geeignet abzulehnen. Auch zur Charakterisierung der didaktischen Einordung Muḥammads taugt er nicht.

Kommen wir zum Kernpunkt der Fragestellung: An keiner Stelle war bislang von einer interreligiösen Perspektive die Rede. Jüdische Propheten werden in dem skizzierten korrelativen Programm ausschließlich als Elemente der eigenen, der christlichen Religion aufgenommen, als deren Teil sie als eben „alttestamentliche“ Gestalten automatisch aufgefasst werden. Von jüdischen Propheten – seien sie biblisch oder nachbiblisch – als eigenständigen Repräsentanten des für sich selbst existierenden Judentums war nie die Rede. Geschweige denn von muslimischen Repräsentanten der Prophetie, allen voran Muḥammad.

Zwischenergebnis also: *Der klassische religionsdidaktische Blick auf Prophetie blendet die interreligiöse Dimension aus*. Im Sinne einer Konzentration auf Elementares ist eine solche Ausblendung durchaus zu rechtfertigen und keineswegs automatisch Anlass zu Klage und Lamento. Gleichwohl stellt sich die Frage, ob hier nicht grundlegende Chancen eines Religionsunterrichts im Kontext von Pluralität und im Rahmen einer neuen Sensibilität für spezifisch trialogische Beziehungen verschenkt werden. Blicken wir deshalb auf das religionsdidaktische Themenfeld von Prophetie unter spezifisch trialogischer Perspektive, und zwar innerhalb des bleibend bestimmenden Gesamtrahmens einer korrelativen Religionsdidaktik.

4. Trialog als Programm

„Trialog“ [11] ist zwar ein Kunstwort, das sich über etymologische Sprachlogik hinwegsetzt. Es bezeichnet jedoch einen Sachverhalt, der in anderen Begriffen nicht gleichwertig erfasst wird. Mit ihm lassen sich die auf Begegnung, Austausch und Annäherung abzielenden Kommunikationen zwischen den drei monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam präzise benennen. Der Tübinger Judaist *Stefan Schreiner* hat im Sinne einer Plausiblisierung des Begriffs unlängst darauf hingewiesen, dass das Wort „Trialog“ in genau dem beschriebenen Sinn bereits mittellateinischen Ursprungs sei. Historisch betrachtet ließen sich „genügend Beispiele finden, die seine Verwendung zur Bezeichnung eines Gesprächs mit drei Beteiligten nicht nur zu belegen, sondern auch zu rechtfertigen geeignet sind“.[12]

Für den Tübinger Theologen *Karl-Josef Kuschel*[13] wird „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 prophetischen Religionen zu bahnen; einen Weg nicht auf Kosten von Identität, vielmehr im Dienste einer Identität, welche die Würde des Anderen stets mitbedenkt.

Das also wäre trialogisches Denken und Handeln: 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.“[14] An die Angehörigen von Judentum, Christentum und Islam ergeht so der Auftrag: „Stärkeres Wahrnehmen der Präsenz des je Anderen, Kennenlernen-Wollen

---

[11] Vgl. GEORG LANGENHORST, Juden, Christen, Muslime - verbunden als Erben Abrahams? Trialogische Perspektiven des konfessionellen Relkigionsunterrichts, in: DERS./ULRICH KROPAC (Hg), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion, babenhausen 2012, 113-130; CLAUß PETER SAJAK (Hg.), Trialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010.

[12] STEFAN SCHREINER, Trialog der Kulturen. Anmerkungen zu einer wegweisenden Idee. In: SAJAK (Hg.), Trialogisch lernen, 18-24, hier 19.

[13] Vgl. KARL-JOSEF KUSCHEL, Juden Christen Muslime. Herkunft und Zukunft, Düsseldorf 2007.

[14] Ebd., 28.

von Wurzeln und Wirklichkeiten, Einladen und Teilnehmen, kurz: ein interreligiös vernetztes Denken und Handeln."[15]

Gegen alle idealistische Überhöhung gilt es dabei, diesen Trialog nüchtern und realistisch einzuschätzen und zu konzipieren. Zu steil formulierte Vorlagen bleiben allzu oft bloße Luftnummern. Zunächst ist es unumgänglich, die *Asymmetrie* der drei beteiligten Religionen klar zu benennen, eine primär chronologische, dann aber vor allem phänomenologische Asymmetrie, die radikale Konsequenzen im Blick auf die systematischen und pädagogischen Perspektiven nach sich zieht. Diese „Asymmetrien im Offenbarungs- und Selbstverständnis"[16] spitzen sich in der Frage nach dem Status der Prophetie Muḥammads zu. Erste zentrale Einsicht, unabhängig von den konkreten historischen Verstrickungen, Berührungen, Anregungen und Abgrenzungen zwischen den drei Religionen: Die heutige Notwendigkeit der einzelnen Religionen, sich mit den je anderen beiden zu beschäftigen, ist durch unterschiedliche Ausgangsbedingungen geprägt.

Das *Judentum* braucht – überspitzt formuliert – in phänomenologischer Perspektive Christentum und Islam nicht für die Bestimmung seines grundlegenden theologischen Selbstverständnisses. Ein Jude konnte und kann ganz und gar Jude sein, ohne sich jemals mit dem Neuen Testament oder dem Qur'ān beschäftigt zu haben. Die Notwendigkeit des Trialogs ergibt sich für das Judentum durchaus, aber einerseits angesichts der tragischen Abgründe der Geschichte von Verfolgung und Vernichtung, andererseits politisch-gesellschaftlich durch das Faktum der gegenwärtigen und künftigen Weggemeinschaft in Krieg oder Frieden. 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"[17] gibt. Kaum erstaunlich auch, dass *Alexa Brum* sich als Jüdin „erschüttert" zeigt über den „innerreligiösen Kampf, den die Gläubigen der anderen beiden monotheistischen Religionen durchstehen müssen, um die Pflicht zur ‚Zwangsbeglückung' der Menschheit umzudeuten, ohne ihre Identität zu beschädigen". Sie ruft so zu mehr „Selbstgenügsamkeit"[18] auf, was keine Absage an den Trialog impliziert, wohl aber eine sehr realistische Einschätzung in Bezug auf dessen potentielle Reichweite und Effektivität. Diese

---

[15] Ebd., 29.

[16] ANDREAS RENZ/ ABDULLAH TAKIM, Schriftauslegung in Christentum und Islam. Zusammenfassende und weiterführende Reflexionen. In: HANSJÖRG SCHMID/ ANDREAS RENZ/ BÜLENT UCAR (Hg.), „Nahe ist dir das Wort…" Schriftauslegung in Christentum und Islam, Regensburg 2010, 261-275, hier 262.

[17] JONATHAN MAGONET, Jüdische Perspektiven zum interreligiösen Lernen. In: PETER SCHREINER/ URSULA SIEG/ VOLKER ELSENBAST (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 134-141, hier 135.

[18] ALEXA BRUM, Der trialogische Wettbewerb aus jüdischer Perspektive. In: SAJAK (Hg.), Trialogisch lernen, 49-55, hier 53.

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 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. Auch hier ganz nüchtern formuliert: Judesein wie Christsein war und ist ganz und gar möglich, ohne jemals von Muḥammad, dem Qur'ān, der islamischen Kultur gehört zu haben. Ein Christ ‚braucht' Muḥammad nicht. Doch auch hier gibt es auf anderer Ebene eine unbedingte, eine absolute Notwendigkeit der trialogischen Ausrichtung: Es ist heute notwendig, von Muḥammad und dem Islam zu wissen und Grundzüge und Selbstverständnis des Qur'āns zu kennen, weil unsere Kultur durch das Nebeneinander und oft genug durch das Gegeneinander dieser Traditionen bestimmt ist.

Aus *islamischer Sicht* lässt sich der Gedanke dieser chronologischen und darin eben auch systematischen Asymmetrie fortsetzen. Der Islam ist ohne seine jüdischen wie christlichen Wurzeln undenkbar. Zur Klärung islamischer Identität gehören die Auseinandersetzungen mit den historischen Einflüssen von Judentum und Christentum, mit Altem und Neuem Testament unverzichtbar hinzu. Nur Juden und Christen werden ja als „Leute der Schrift"[19] anerkannt und so vor allen anderen Religionen hervorgehoben. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass ihnen ein „beschränktes oder gar verkehrtes Schriftverständnis zur Last gelegt"[20] 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 Qur'ān lässt keinen Zweifel an der prinzipiellen Überlegenheit des Qur'āns 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 Trialog heute zwischen Gleichberechtigten zu führen, ergibt sich so auch aus der Sicht von Muslimen nicht zwingend aus theologischen Gründen[21], sondern primär aus gesellschaftlich-politischen Notwendigkeiten. Es

---

[19] LAMYA KADDOR/ RABEYA MÜLLER (Hg.), Der Koran für Kinder und Erwachsene, München 2008, 48-50.

[20] KARL-JOSEF KUSCHEL, Juden Christen Muslime, 87.

[21] Vgl. RABEYA MÜLLER, Schulen im Trialog. Eine Betrachtung aus islamischer Perspektive. In: SAJAK, Trialogisch lernen, 56-63, hier 56f: „Die Notwendigkeit eines Trialogs erschließt sich (…) damit also nicht unmittelbar zwingend."

gilt zudem, die Beobachtung und Angst von Muslimen ernst zu nehmen, dass sich Juden und Christen eben zur eigenen theologischen Identitätswahrnehmung nicht mit dem Islam beschäftigen *müssen*. Als jüngste der drei Religionen ist der Islam hier in einer besonderen Situation. Daraus erklärt sich einerseits die – laut *Rabeya Müller* – „geradezu panische Angst" in vielen muslimischen Kreisen, „dass durch eine zu starke Betonung des Interreligiösen das Eigene verloren geht", und andererseits die „Beflissenheit im interreligiösen Dialog" im Blick vor allem auf das „Abstecken und stetige Geraderücken von Grenzen, die unter allen Umständen gewahrt werden sollen"[22]. Da aus Sicht des Islam angesichts der „Inklusivität und Universalität des Koran"[23] allenfalls ein inklusivistisches, wahrscheinlich eher ein integralistisches Modell im Verhältnis zu den anderen monotheistischen Religionen denkbar ist, ist das „theologische Fundament" für jegliche Ansätze eines interreligiösen Dialogs „bisher nicht zufrieden stellend"[24], 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 trialogisch zu öffnen, ist so in Judentum, Christentum und Islam unterschiedlich bestimmt. Ganz verständlich, dass demnach auch die Notwendigkeit, sich dem spezifisch prophetischen Anspruch und Verständnis der jeweils anderen Religionen zu widmen, unterschiedlich ausgeprägt und begründet wird. Was motiviert zu einem trialogischen Miteinander? Drei Faktoren: erstens das Faktum der gemeinsamen Quellen und Bezugsgestalten; zweitens die gemeinsamen Grundzüge des Glaubens; drittens die gemeinsame Geschichte und Gegenwart sowie die nur gemeinsam mögliche Zukunft.

Dass darüber hinaus 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"[25], so *Klaus von Stosch*, steht dabei außer Frage. Interessant freilich seine Differenzierung, in welcher die grundlegende Unsicherheit aufscheint – oder der bewusste Entschluss zur Unschärfe: *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 von Stosch das Lernspektrum aus, alles unbestritten. Dann aber fügt er

---

[22] RABEYA MÜLLER, Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Wie „inter-" ist der Islam?. In: SCHREINER u.a., Handbuch Interreligiöses Lernen, 142-148, hier 145.

[23] CEMAL TOSUN, Interreligiöse Bildung als Herausforderung für die islamische Religionspädagogik. In: JOHANNES LÄHNEMANN (Hg.), Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2006, Hamburg 2007, 165-178, hier 171.

[24] Ebd.

[25] KLAUS VON STOSCH, Befruchtendes Denken. Warum sich die christliche Theologie für den Islam interessieren sollte. In: Herder Korrespondenz spezial: Die unbekannte Religion – Muslime in Deutschland (2009), 60-64, hier 64.

in deutlicher Absetzung hinzu: „und vielleicht ja auch über Gott“[26]. Vielleicht ja auch … – der zentrale Aspekt bleibt offen.

Insgesamt ist es ist durchaus nachvollziehbar, 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.

5. Eckpunkte trialogischen Lernens

Wie kann angesichts dieser Ausgangsbedingungen trialogisches Lernen konzipiert werden?[27] Wie können Juden, Christen und Muslime gemeinsam und voneinander lernen?[28] Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, einige allgemeine Eckpunkte trialogischen Lernens zu markieren.

- Religionspädagogisch verantwortbar von *Gott* reden heißt trialogisch, stets zu bedenken, dass es nicht nur um den Gott meiner Konfession, nicht nur um den Gott meiner Religion, sondern um den gemeinsamen Gott aller drei in sich noch vielfach ausdifferenzierten Religionen von Judentum, Christentum und Islam geht.
- Religionspädagogisch von *Konfession* reden heißt trialogisch, den Weg meiner Religion als Heilsweg zu bekennen und zu praktizieren, ohne den anderen monotheistischen Religionen die Möglichkeit eines eigenen, von meinem Weg abweichenden Zugangs zum Heil prinzipiell und kategorisch abzusprechen.
- Religionspädagogisch von *interreligiösem Lernen* in trialogischem Geist reden heißt schließlich, sich im Rahmen einer „Hermeneutik der wechselseitigen Anerkennung in Wahrhaftigkeit“[29] so intensiv wie möglich mit den monotheistischen Geschwisterreligionen in Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu befassen, ohne die anderen Weltreligionen auszugrenzen.

---

[26] Ebd.

[27] Zur möglichen Methodik vgl. ANN-KATHRIN MUTH, Methodencurriculum für das trialogische Lernen. In: SAJAK (Hg.), Trialogisch lernen, 175-255.

[28] Vgl. WINFRIED VERBURG, Juden, Christen und Muslime machen Schule. Ein interreligiös ausgerichtetes Experiment im Bistum Osnabrück. In: Stimmen der Zeit 229 (2011), 3-11.

[29] KARL ERNST NIPKOW, Bildung in einer pluralen Welt 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 361.

Wie können diese allgemeinen, für alle drei Religionen Orientierung gebenden religionspädagogischen Vorgaben konkret didaktisch umgesetzt werden? Didaktische Konkretionen erfolgen nicht standortfrei, das ist unmöglich. Ich formuliere also nun aus spezifisch christlicher Perspektive und im Blick auf die Lehr- und Lernbedingungen in Deutschland. Der konkrete Verwirklichungsrahmen ist in erster Linie der schulische Religionsunterricht im Rahmen der gegenwärtig weitgehend vorgegebenen Organisationsform von Konfessionalität.

Nicht ein neues Lernfeld, sondern ein Prinzip

Der Religionsunterricht wird mit (über-) großen Erwartungen konfrontiert. Angesichts der vielfältigen Ausdifferenzierungen der postmodernen Gesellschaft werden von ReligionslehrerInnen Kompetenzen[30] erwartet, die weit über die binnentheologische Fachkompetenz und die didaktische Vermittlungskompetenz hinausgehen. 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 einen weiteren hinzuzufügen, wäre deshalb eine Überforderung, die eher kontraproduktiv, abstoßend oder hemmend wirken könnte. Es geht also nicht darum, zu den bereits vorhandenen Lernbereichen noch einen weiteren hinzuzufügen. Vielmehr kann die trialogische Perspektive 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. Auf weltpolitischer Ebene 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.

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

[30] Vgl. RUDOLF ENGLERT, Welche Kompetenzen brauchen (Religions-) lehrer/-innen heute? In: Religionspädagogische Beiträge 55 (2005), 21-36.

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 ein „Lernen von und mit Angehörigen anderer Religionen“[31] umfasse. Es gehe dabei um einen „dauerhaften Lernprozess“, der auf „langfristige Annäherung, auf wirkliche Veränderung“[32] 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, schon einfach deshalb, weil diese Schülergruppe nicht oder kaum in den Schulen präsent ist. Der Trialog wäre prinzipiell ungleichgewichtig.

Grundsätzlich bestehen zudem erhebliche pädagogische Bedenken dahingehend, ob es sinnvoll ist, SchülerInnen als Fachleute in Sachen Religion zu funktionalisieren, um Begegnung im Kontext Schule zu inszenieren.[33] Sicherlich gibt es dazu positive Erfahrungen. Umgekehrt setzt man SchülerInnen der Gefahr aus, sich als „Experten in Sachen Religion“ in einem Kontext vor den MitschülerInnen zu profilieren, der eher negativ besetzt ist. Hier droht eine ungewollte Rollenfestlegung unter negativem Vorzeichen. Außerdem überfordert man SchülerInnen, wenn man ihnen die Rolle des Religionsexperten überstülpt. Welche unserer 8-Klässler würden wir uns als Repräsentanten „des Christentums“ in einer muslimischen Gruppe wünschen? Warum also die entsprechende Rollenerwartung an muslimische MitschülerInnen? Wenn schon, dann können Kinder und Jugendliche als Experten für ihren „Alltag“ fungieren, der religiöse Aspekte aufweisen kann.

Begegnung: Nicht „Königsweg“, sondern Ergänzung

Noch ein Vorbehalt: Immer wieder wird die „Begegnung“ als vermeintlicher „Königweg“[34] 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

---

[31] ANDREAS RENZ/ STEPHAN LEIMGRUBER, Christen und Muslime. Was sie verbindet – was sie unterscheidet, München 2004, 9.

[32] FOLKERT RICKERS, Interreligiöses Lernen. In: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 18, Neukirchen-Vluyn 2002, 182-192, hier 184.

[33] Vgl. KARLO MEYER, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999, 44-60.

[34] STEPHAN LEIMGRUBER, Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München 2007, 101.

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"[35]. Realistisch betrachtet hilft aber auch hier gerade aus trialogischer Perspektive nur Nüchternheit: Nur an wenigen Schulen ist gerade eine Begegnung mit jüdischen Mitschülern möglich. Und wenn, dann ist das zahlenmäßige Ungleichgewicht so erdrückend, dass man aus christlicher Sicht dem potentiellen Begegnungspartner eine Übersättigung zugestehen muss. Dasselbe gilt im Blick auf Begegnungen mit jüdischen Erwachsenen oder Rabbinern, aber auch bei Synagogenbesichtigungen. Die Möglichkeiten der „Begegnung" auf Schülerebene sind von Vornherein von absoluter Ungleichgewichtigkeit geprägt.

Zwei weitere Gründe treten hinzu, welche die euphorische Rede von der „Begegnung als Königsweg" relativieren. Erstens beteiligen sich an Begegnung immer nur solche Gruppen, die grundsätzlich an Austausch und Kommunikation interessiert sind. Hier legt sich das Missverständnis nahe, eine Religion ließe sich durch besonders aufgeschlossene und dialogoffene Vertreter und Institutionen repräsentativ erschließen. Authentische Begegnungen sind so gewiss möglich, aber ermöglichen sie repräsentative, echte, auf Verallgemeinerbarkeit abzielende Erfahrungen?

Zweitens suggeriert die Hochschätzung von „Begegnung" ja, dass das Ergebnis von „Begegnung" immer positiv sein müsse, mehr Verständnis bringe, näher zueinander führe. Sicherlich gibt es zahllose Beispiele für derartig gelingende Begegnung. Vor allem im interreligiösen Bereich darf aber nicht von einem Automatismus des Begegnung-fördert-Verstehen ausgegangen werden. Im Gegenteil: Begegnungen können kontraproduktiv sein, Gräben vertiefen, Vorerfahrungen 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. Im schulischen Kontext gehört Begegnungslernen eher zu Ausnahmefällen. Diese Begegnungen sind ohne zu hohe Erwartungen und unter Wahrung mehrerer Vorsichtsregeln zu gestalten. Den „Königsweg" trialogischen Lernens am Lernort Schule bilden sie nicht.

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 in Judentum, Christentum und Islam zentrale Bedeutung zu; Prophetie ist eine das Selbstverständnis dieser Religionen grundsätzlich verbindende Dimension; von Maria und Jesus ist auch außerhalb unserer Religion die Rede. Solche

[35] JOHANNES LÄHNEMANN, Interreligiöses Lernen I: Islam. In: GOTTFRIED BITTER u. a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 285.

Perspektiven können – altersspezifisch gestuft – einen Gesamtrahmen setzen, innerhalb dessen die eigene konfessionelle Deutung dieser Figuren eher stärker 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 insofern anders als derjenige im Blick auf den Islam, als dass hier der eher rückwärtsgewandte Anteil von Geschichte und von Gemeinsamkeiten stärker im Zentrum steht. Das Judentum wird als Wurzel der eigenen Tradition erschließbar, dessen Geschichte mit der christlichen Tradition eng, tragisch und für uns schuldbehaftet verbunden ist. Die Begegnung mit dem Judentum der Gegenwart in unserer Kultur und weltweit verblasst dagegen, sollte aber unter trialogischer Perspektive zentral betont werden, um das *Judentum als gelebte Religion* stärker in das Bewusstsein zu rücken. Der Islam ist hingegen die spätere Tradition, die sich nun umgekehrt auf christliche Wurzeln mit beruft. Auch hier geht es um das Kennenlernen von identitätsstiftender Historie, im Zentrum steht jedoch die Auseinandersetzung um das gegenwärtige Neben- und Miteinander.

Im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts deutscher Prägung wird der Zugang zu derartigen trialogischen Lernprozessen primär ein medial vermittelter sein. Ein durchaus authentisches „Zeugnislernen" anhand von „Kippa, Kelch und Koran"[36] bietet Chancen, die noch nicht genügend in die Praxis umgesetzt werden. Über Folien, Filme, literarische Zugänge[37], DVDs, Texte, Statistiken und Karten lässt sich durchaus fundiertes Wissen und echte Kenntnis über die je andere Religion erwerben. Umso besser, wenn dazu persönliche Begegnungen und unmittelbare Erfahrungen treten …

Genug Fäden sind ausgespannt, um die zentrale Grundfrage zu stellen: Welcher Platz kommt nun Muḥammad im Rahmen eines korrelativ konzeptionierten und trialogisch sensiblen christlichen Religionsunterrichts zu?

---

[36] Vgl. CLAUß PETER SAJAK, Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen, München 2010.

[37] Vgl. jetzt: CHRISTOPH GELLNER/GEORG LANGENHORST, Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Ostfildern 2013.

6. Muḥammad, aus christlicher Sicht ein Prophet?

Auffällig: *Zwei* Bereiche werden bei all den differenzierten interreligiösen Studien und Dialog- oder Trialogunternehmungen weitgehend ausgeklammert: erstens die grundlegende Frage, welche Bedeutung der Qur'ān[38] für einen Christen hat, und zweitens die Frage, welche Bedeutung Muḥammad aus christlicher Sicht eingeräumt werden kann. Wir wissen heute gut, wie Muslime den Qur'ān und Muḥammad verstehen. Die umgekehrten Fragen werden aber (wenn überhaupt dann nur) sehr zögerlich gestellt: Ist der Qur'ān aus christlicher Sicht ein direktes Zeugnis göttlicher Offenbarung? Ist Muḥammad in christlichem Verständnis ein Prophet in einer Reihe zu den alttestamentlichen Propheten, mit Johannes dem Täufer und Jesus von Nazareth? Kann ein Christ die muslimisch zentrale Rede von Muḥammad als „Siegel der Propheten" mitsprechen?

Sehr verständlich, dass diese Fragekomplexe oft ausgeklammert werden. In vielen anderen interreligiösen Themenfeldern kann man Gemeinsamkeiten betonen, Verbindungen aufzeigen, Annäherungen voranbringen, Brücken bauen, Dialog betreiben. Ganz zu Recht hat man sich in den interreligiösen Begegnungen der ersten Phase ab den 1980er Jahren auf diese Bereiche konzentriert. Heute, in einer zweiten Phase, reicht diese strategische Selbstbeschränkung nicht mehr aus, muss man die heiklen, die schwierigen und unangenehmen Fragen hinzunehmen. Hier geht es um substantielle Fragen des theologischen Selbstverständnisses, die gleichwohl zu *Kernfragen künftiger interreligiöser Lernprozesse* werden.

Nur wenn man diese Fragen in aller Klarheit beantwortet, lassen sich Konsequenzen dahingehend formulieren, welcher Stellenwert Muḥammad im christlichen Religionsunterricht zukommen kann. Denn dass Muḥammad auch im konfessionellen Religionsunterricht deutscher Machart eine wichtige Rolle spielen kann und soll, ist von den Lehr- und Bildungsplänen her völlig klar. Aber welche? Korrelationsspezifisch gefragt:

Gehört er innerhalb des Versuchs, eine kritische, produktive Wechselbeziehung herzustellen aus christlicher Sicht auf die Seite des Geschehens, dem sich „der überlieferte Glaube verdankt" oder auf die andere Seite des Geschehens, auf der „Menschen heute ihre Erfahrungen machen". Korrelation hilft, die Frage sehr genau zu stellen: Muḥammad, wo steht er (aus christlicher Sicht!): auf der Seite der Gründergestalten des Glaubens wie Amos, Jeremia oder Jesus, oder auf der Seite der verdeutlichenden Rezeptionsgestalten des Glaubens im Blick auf spätere Erfahrungsgeschichten wie Thomas Morus, Oscar Romero oder Mahatma Gandhi?

---

[38] Vgl. GEORG LANGENHORST, Zeugnisse der Bibelrezeption oder Quellen der Offenbarung? Korantexte im katholischen Religionsunterricht. In: FRANK VAN DER VELDEN (Hg.), Die Heiligen Schriften des Anderen im Unterricht. Bibel und Koran im christlichen und islamischen Religionsunterricht einsetzen, Göttingen 2011, 101-120.

Der Einsatz im Unterricht hängt zentral von dieser Zuordnung ab, der man nicht ausweichen kann und darf, wenn man verantwortungsvoll im Rahmen des christlich-konfessionellen Religionsunterrichts vom Islam sprechen will. Dass Muslime dabei von Christen erwarten, Muḥammad als Propheten anzuerkennen, ist – gerade in interreligiösen Dialogunternehmungen – nachvollziehbar. Da sie ihrerseits Jesus als Propheten anerkennen legt sich durchaus der Gedanke nahe, die vergleichbare Anerkennung auch umgekehrt einzufordern. Dabei wird freilich übersehen, dass sie aufgrund der oben aufgezeigten grundlegenden Asymmetrie des Trialogs auf einer anderen Ebene liegt. Also was nun: Können Christen im Rahmen ihres Glaubens Muḥammad als Propheten anerkennen?[39] Gibt es überhaupt ein beide Religionen verbindendes Verständnis davon, was ein Prophet ist?

Der oben angeführte Blick auf die Bildungs- und Lehrpläne des katholischen Religionsunterrichtes hat eines deutlich gezeigt: Der Begriff der Prophetie – schon im Alten Testament in breiter „Vielgestaltigkeit“[40] verwendet – wird hier fast ausschließlich auf den Bereich der Sozialprophetie reduziert. Das im Islam vorherrschende Verständnis der Propheten als sündlose Gesandte Gottes, die grundlegend und ohne jede Abweichung und Eigenprägung seinen barmherzigen Willen verkünden oder die Menschen an die ihnen grundlegend bekannte unfehlbare Botschaft erinnern, überschneidet sich mit diesem Verständnis nur in sehr geringem Maße. Konsequenz: Wo der Islam im Blick auf Gestalten des Alten Testamentes primär auf Adam, Abraham oder Mose rekurriert, geraten diese Figuren im christlichen Verständnis (zumindest in der didaktischen Konzentration) gar nicht in den Blick. Die in christlicher Rezeption zentralen Propheten wie Amos, Hosea, Jeremia oder Jesaja hingegen spielen umgekehrt im Islam keine nennenswerte Rolle!

Eine entscheidende interreligiöse Konsequenz: Die gemeinsame Rede von Prophetie weist in Christentum und Islam auf ein *weitgehend unterschiedliches Verständnis*, konkretisiert an völlig anderen Kerngestalten des Glaubens.[41] Die vermeintliche Gemeinsamkeit der Konzentration auf Prophetie fördert bei genauem Hinsehen letztlich mehr Trennendes als Verbindendes zu Tage. Alle didaktischen Konzeptionen im Blick auf eine interreligiöse Perspektive von Prophetie müssen diese Grundeinsicht berücksichtigen. Von hier aus wird aber auch noch einmal neu deutlich, wie kompliziert die Frage ist, ob man als Christ Muḥammad als Prophet anerkennen kann. Ist damit eine Fortsetzung der Reihe der Sozialpropheten gemeint? Oder orientiert man sich am so ganz anderen islamischen Verständnis von Prophetie? Diese Frage stellt sich insofern tatsächlich in aller Ernsthaftigkeit, als dass das Zweite Vatikani-

---

[39] Vgl. ANJA MIDDELBECK-VARWICK, Muhammad, der Prophet nach Jesus? Katholisch-theologische Bewertungen im Ausgang des Zweiten Vatikanischen Konzils. In: Cibedo-Beiträge 2/2010 (2010), 56-63.

[40] ERICH ZENGER u.a., Einleitung in das Alte Testament, Stuttgart-Berlin-Köln 1995, 293.

[41] Dazu jetzt: ANJA MIDDELBECK-VARWICK u.a. (Hg.), Die Boten Gottes. Prophetie in Christentum und Islam, Regensburg 2013.

sche Konzil – bei aller strategisch so unendlich wichtigen Aufwertung der Muslime und ihrer Religion in Nostra Aetate 3 – eine konkrete Aussage sowohl zum Qur'ān als auch zu Muḥammad schlicht verweigert. Kein Wort zu Muḥammad! Ob und gegebenenfalls *wie* er als Prophet gelten kann, wird nicht gesagt.

Wohl deshalb geht ein päpstliches Dokument aus dem Jahre 1981 so weit wie nur irgend möglich auf diese Fragestellung ein: Christen können Muḥammad als „ein großes literarisches, politisches und religiöses Genie" anerkennen, dem „nicht die besonderen Gaben gefehlt haben, viele Menschen zur Verehrung des wahren Gottes zu führen", so dass man auch als Christ bei ihm „gewisse ‚prophetische Besonderheiten' entdecken" könne[42], so in der Schrift „Wege zum christlich-islamischen Dialog", herausgeben vom Päpstlichen Sekretariat für die Nichtchristen. Deutlich wird in all den sprachlich gewundenen, begrifflich ringenden Ausführungen das Bemühen einer möglichst positiven Zeichnung Muḥammads, freilich gepaart mit einer gleichzeitigen Vermeidung der Benutzung oder auch nur Diskussion des Propheten-Titels.

Einzelne im Dialog mit dem Islam besonders engagierte christliche Theologen gehen weiter: Der evangelische Theologe *Reinhard Leuze* etwa fordert die christliche Theologie seit 1994 immer wieder direkt dazu auf „Mohammed als Propheten anzuerkennen", weil es schlicht „keine zureichenden theologischen Argumente" gebe, die „den Anspruch Mohammeds, Prophet des einen Gottes zu sein, widerlegen können"[43]. Wie Leuze wagt sich auch der katholische Theologe *Hans Küng* in seiner großen Islam-Studie aus dem Jahre 2004 im Interesse des Vorantreibens der Dialogbemühungen weit vor: Er kommt zu dem Schluss, dass „wir" Muḥammad „als nachchristlichen Propheten anerkennen (…) müssen"[44].

Der Küng-Schüler *Christoph Gellner* folgt ihm, indem er als Fazit seiner fundierten Überlegungen festhält: „Die Selbsteinschätzung Muhammads, Prophet des einen Gottes zu sein, ist christlicherseits nicht länger als Einbildung, vielmehr als Ausdruck der Tatsache anzuerkennen, dass Gott sich dieses Menschen bedient hat, um die Wahrheit über sich bekannt zu machen."[45] Der katholische Systematiker *Gerhard Gäde* kommt 2009 in seiner Studie „Islam in christlicher Perspektive" zu einem ähnlichen Ergebnis, freilich aus einer theologisch völlig anders profilierten, hochkomplexen trinitarisch-inklusivistisch-superioristischen Position heraus, die hier nicht problematisiert werden

---

[42] SEKRETARIAT FÜR DIE NICHTCHRISTEN/ MAURICE BORRMANS (Hg.), Wege zum christlich-islamischen Dialog, Frankfurt 1985, 79.

[43] REINHARD LEUZE, Christentum und Islam, Tübingen 1994, 34; DERS., Der Prophet Muhammad in christlich-theologischer Perspektive. In: ANDREAS RENZ/ STEPHAN LEIMGRUBER (Hg.), Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder, Münster 2002, 203-213.

[44] HANS KÜNG, Der Islam. Geschichte – Gegenwart – Zukunft, München-Zürich 2004, 112.

[45] CHRISTOPH GELLNER, Der Glaube der Anderen. Christsein inmitten der Weltreligionen, Düsseldorf 2008, 77.

kann.[46] Im Rahmen seiner „interioristischen Theologie“ kann er zu der Aussage gelangen: „Insofern auch Muhammad die Barmherzigkeit Gottes bezeugt, wird man ihn als Propheten des einzigen Gottes anerkennen können.“[47]

Diese Positionen sind jedoch Extrempositionen, die zwar innerhalb des kirchlichen Diskussionsrahmens erfolgen, sich aber eben auch an deren Rand bewegen. Andere Stimmen selbst innerhalb des christlich-muslimischen Dialogs kommen zu gegenteiligen Einschätzungen. Der Jesuit *Christian W. Troll* etwa verweist auf die grundlegende Asymmetrie der Frage einer gegenseitigen Anerkennung des Prophetenstatus von Jesus beziehungsweise Muḥammad in Christentum und Islam: Jesus als Propheten „anzuerkennen, kostet den Muslim sozusagen nichts. Akzeptiert dagegen ein Christ ernstlich Muhammads Anspruch, der wahre und letzte Prophet zu sein, dann wendet er sich gegen das Zeugnis der wichtigsten Glaubensdokumente der Christenheit“[48]. Doppelte Konsequenz: Bei aller tatsächlichen, nicht nur rhetorischen Wertschätzung: „Prophet in dem Sinn, der diesem Titel in Koran und folglich im islamischen Glauben zukommt, kann Muhammad für Christen als Christen nicht sein.“[49] Und zweitens im Blick auf Prophetie im binnenchristlichen Verständnis: „Muhammad steht nicht in der Reihe der Propheten, die für das Bild des biblischen Propheten und den Charakter seiner Botschaft maßgebend geworden sind.“[50]

Ganz ähnlich urteilt mit *Samir Khalil Samir* ein weiterer Jesuit, der sich um den islamisch-christlichen Dialog bemüht und Muḥammad höchste Wertschätzung entgegenbringt: Könne man abschließend sagen, dass „Muhammad im Sinne der christlichen Theologie ein Prophet ist? Wir glauben es nicht“[51].

Welchen *Ertrag* bringt der Blick auf die Diskussion?

- Erstens: Die Frage, ob und inwiefern Muḥammad auch aus christlicher Sicht als Prophet angesehen werden kann, ist eine offene Frage innerhalb des christlichen akademischen Diskurses angesichts der Herausforderung des Lebens in der pluralen Welt der Gegenwart.
- Zweitens: Trotz einiger Stimmen, die eine Anerkennung von Muḥammad als Propheten auch aus christlicher Sicht zumindest für denkbar und möglich halten, überwiegen bei weitem die Positionen, die eine solche Einschätzung ablehnen.
- Drittens: Aus trialogischer Perspektive ist die muslimische Binnenperspektive wahrzunehmen und wertzuschätzen: Für Muslime ist

---

[46] Vgl. die Rezension von CHRISTIAN W. TROLL. In: Theologische Revue 106 (2010), 164-168.

[47] GERHARD GÄDE, Islam in christlicher Perspektive. Den muslimischen Glauben verstehen, Paderborn u.a. 2009, 195.

[48] CHRISTIAN W. TROLL, Muhammad - Prophet auch für Christen?. In: Stimmen der Zeit 225 (2007), 291-303, hier 291.

[49] Ebd., 294.

[50] Ebd., 299.

[51] SAMIR KHALIL SAMIR, Die prophetische Mission Muhammads. In: Cibedo-Beiträge 2/2006 (2006), 4-11, hier 9.

Muḥammad der letzte Prophet, das alles entscheidende Siegel der Propheten, der die Reihe über Adam, Abraham, Mose, Jesus und andere fortsetzt und abschließt.

- Viertens: Diese Sichtweise hat ein Recht auf Darstellung und Würdigung auch in christlicher Theologie und Religionsdidaktik, bleibt aber perspektivische Fremdposition.
- Fünftens: Aus christlicher Sicht ist es – zumindest nach derzeitigem Diskussionsstand – kaum möglich, Muḥammad als Propheten in einer Reihe mit den altestamentlichen Prototypen oder Jesus darzustellen.
- Sechstens: Interreligiöse Lernprojekte stehen vor der Forderung, ihre eigene Position in dieser Frage vorab transparent offenzulegen, bevor sie konkrete Lernwege und Lernschritte entfalten. Wie im Blick auf alle grundlegenden Studien zum interreligiösen Dialog überhaupt[52] gilt auch hier die Vorgabe: ‚Bevor du einen didaktischen Entwurf zum Umgang mit Muḥammad vorlegst, sag mir erst welche theologische Position du zu ihm einnimmst!'

7. Muḥammad – ein Prophet im christlichen Religionsunterricht?

Was bedeutet dies für den katholischen Religionsunterricht? Religionsdidaktische Konzeptionen sind auf klare Vorgaben angewiesen. Wo etwa das vor allem von *Klaus von Stosch* vorangetriebene Modell einer „komparativen Theologie" den Freiraum akademischer Forschungen und die Visionskraft von Begegnungen von dialog- und trialogoffenen SpitzenvertreterInnen der Religionen bewusst nutzen kann und muss, ist der Religionsunterricht auf die Basis kirchlich konsensfähiger Positionen angewiesen, um seine Plausibilität nicht einzubüßen. „Komparative Theologie", die nicht „für den Dialog" konzipiert wird, sondern „aus dem Dialog heraus"[53] entstehen soll, hat den Lackmustest der Praxistauglichkeit am Lernort Schule noch vor sich. Und ganz gewiss brauchen wir solche Modelle des Vordenkens, Experimentierens und Türen-Öffnens …

Im vierfachen Koordinatensystem (1) der derzeit vorherrschenden theologischen Positionen, (2) des konfessionellen Charakters des Religionsunterrichts, (3) der konzeptionellen Orientierung am Korrelationsprinzip und (4) der Erfordernisse einer trialogischen Sensibilität kann nun die Grundfrage dieser Ausführungen beantwortet werden: Welche Rolle kommt Muḥammad im

---

[52] Vgl. GEORG LANGENHORST, ‚Interreligiöses Lernen' auf dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen aus der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen. In: Religionspädagogische Beiträge 50/2003 (2003), 89-106.

[53] KLAUS VON STOSCH, Komparative Theologie als Hauptaufgabe der Theologie der Zukunft. In: DERS./ REINHOLD BERNHARDT (Hg.), Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie, Zürich 2009, 15-33, hier 27. Vgl. DERS., Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012.

Rahmen einer Unterrichtseinheit über Prophetie zu? Steht er auf der Seite der Gründergestalten des Glaubens wie Amos, Jesaja, Jeremia, Johannes der Täufer oder Jesus, *oder* auf der Seite der verdeutlichenden Rezeptionsgestalten des Glaubens und der Erfahrung wie Thomas Morus, Oscar Romero oder Mahatma Gandhi?

Die Antwort ist klar: Ja, Muḥammad kann aus christlicher Sicht durchaus als Prophet gelten! Aber nur in dem Sinne, in dem auch andere nachbiblisch-historische Gestalten im *übertragenen Sinne* als Propheten angesehen werden können. Er kann als Mensch mit prophetischem Geist vorgestellt werden wie ein Thomas Morus, wie ein Friedrich Spee, wie ein Dietrich Bonhoeffer oder Martin Luther King, wie eine Edith Stein oder wie eine Rigoberta Menchù, ja, wie außerchristlich ein Mahatma Gandhi.

Tatsächlich, auch von diesen Figuren kann man als „Propheten" reden und sie so im Religionsunterricht vorstellen, aber eben in einem übertragenen Sinne. Sie sind stellvertretende Zeugen für die Erfahrungen des Geschehens, „in dem Menschen heute" – in jedem Fall in nachbiblischer Zeit – „ihre Erfahrungen machen", in jedem Fall also Repräsentanten des zweiten Pols des korrelativen Prozesses. Entscheidend aus christlicher Perspektive: Repräsentanten des ersten Pols, also dem „Geschehen, dem sich der überlieferte Glaube verdankt", sind sie nicht.

Also noch einmal unterstrichen: Ja, Muḥammad kann religionspädagogisch als *Prophet* gesehen werden, aber nur in dem *übertragenen Sinne*, der sich auch auf andere Figuren anwenden lässt. Genau diese Position entspricht allerdings dem muslimischen Selbstanspruch gerade *nicht*! Mehr wird man aber weder von Seiten muslimischer Dialogpartner noch von Seiten der Vorreiter des interreligiösen Dialogs von einem trialogisch sensiblen christlichen Religionsunterricht erwarten oder einfordern können und dürfen.

Schon diese Position geht freilich weit über den Status Quo hinaus, in dem Muḥammad ja unter der Kategorie der Prophetie überhaupt nicht wahrgenommen wird. Es wäre also bereits ein beträchtlicher Fortschritt, wenn der Begriff der Prophetie im gezeigten Sinne interreligiös geöffnet würde. Von diesem Schritt der Integration Muḥammads in den Katalog der „Propheten im übertragenen Sinne" aus ließe sich die weiterführende Perspektive aufzeigen, dass Muslime selbst Muḥammads prophetischen Anspruch noch einmal ganz anders verstehen. Und diese bleibend andere Sichtweise könnte ja eine Position sein, die im Sinne der breit etablierten „fünf Schritte interreligiösen Lernens"[54] grundsätzlich am Ende derartiger Lernprozesse stehen kann: „Die bleibende Fremdheit akzeptieren".

[54] STEPHAN LEIMGRUBER, Interreligiöses Lernen, 108f.