

Udo Tworuschka

Vom Umgang mit heiligen Schriften¹

♦ In allen Weltreligionen spielen kanonische Texte eine Schlüsselrolle, die als „Heilige Schriften“ verehrt und gelesen werden. Doch im Umgang mit diesen Schriften zeigen sich auch markante Unterschiede. Weil uns der auf diesem religionswissenschaftlichen Fachgebiet renommierte Experte krankheitsbedingt keinen neuen Aufsatz rechtzeitig zur Verfügung stellen konnte, bot er uns die Möglichkeit an, einen bereits veröffentlichten Beitrag in gekürzter und adaptierter Form wiederabzudrucken. Wir danken der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft herzlich für die Druckerlaubnis. (Redaktion)

1. Allgemeines

Vor über 40 Jahren legte Günter Lanczkowski seine Einführung in die „Heiligen Schriften“ vor, den „m. W. ersten Versuch (...), in einem einzigen Buch eine literarhistorische Beschreibung aller heiligen Schriften zu geben“². Die verdienstvolle Arbeit war in Anlehnung an die in der theologischen Wissenschaft üblichen „Einleitungen“ konzipiert. Der ehemalige Heidelberger Religionswissenschaftler konnte auf einige bedeutsame religionswissenschaftliche Untersuchungen zurückblicken, die sich aus verschiedenen Blickwinkeln mit

Heiligen Schriften beschäftigten. Gustav Mensching veröffentlichte im Anschluss an seine klassische Abhandlung über das Phänomen des heiligen Schweigens³ die komplementäre Untersuchung „Das heilige Wort“, die sich mit Ursprung, Offenbarung, Auslegung, Verehrung und Kritik Heiliger Schriften beschäftigte.⁴ Während Alfred Bertholet den Macht-Aspekt Heiliger Schriften thematisierte,⁵ legten Johannes Leipoldt und Siegfried Morenz eine umfassende Phänomenologie vor, die insbesondere auch Fragen nach dem Umgang mit Heiligen Schriften behandelt.⁶ Hermeneutische Grundfragen stellte Joa-

¹ Mit freundlicher Genehmigung der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft Darmstadt wird hier in Auszügen die uns von Udo Tworuschka zur Verfügung gestellte Einführung zum von ihm herausgegebenen Buch „Heilige Schriften. Eine Einführung“, Darmstadt 2000, mit Anpassung an die neue deutsche Rechtschreibung vorgelegt.

² Günter Lanczkowski, *Heilige Schriften. Inhalt, Textgestalt und Überlieferung*, Stuttgart u. a. 1956, 7.

³ Gustav Mensching, *Das heilige Schweigen. Eine religionsgeschichtliche Untersuchung*, Gießen 1936. Vgl. hierzu Stefan Raueiser, *Schweigemuster. Über die Rede vom Heiligen Schweigen. Eine Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Odo Casel, Gustav Mensching, Rudolf Otto, Karl Rahner, Wilhelm Weischedel und Bernhard Welte*, Frankfurt a. M. u. a. 1996.

⁴ Gustav Mensching, *Das Heilige Wort. Eine religionsphänomenologische Untersuchung*, Bonn 1937, 71–88.

⁵ Alfred Bertholet, *Die Macht der Schrift in Glauben und Aberglauben*, Berlin 1949.

⁶ Johannes Leipoldt / Siegfried Morenz, *Heilige Schriften. Betrachtungen zur Religionsgeschichte der antiken Mittelmeerwelt*, Leipzig 1953.

chim Wach⁷ in den Mittelpunkt seiner Betrachtung über die Heiligen Schriften. Seit Lanczkowskis Einleitung sind – insbesondere auch im englischsprachigen Raum – einige komparatistische Arbeiten⁸ und Textsammlungen⁹ erschienen. Im Internet kann man inzwischen schon zahlreiche Homepages mit Übersetzungen Heiliger Schriften und thematisch unterschiedliche Zusammenstellungen von Texten besuchen.

Die Erforschung der Heiligen Schriften hat in den letzten vier Jahrzehnten zum Teil sehr erhebliche Fortschritte erbracht, neue Fragestellungen aufgeworfen, vermeintlich Gesichertes wieder in Frage gestellt, auch Unsicherheiten beseitigt.

2. Abgrenzungen

Was sind Heilige Schriften? Für Mensch-
ing sind dies „nur die zu einem Kanon

zusammengefassten religiösen Schriften mit religiöser Autorität“¹⁰. Friedrich Heiler¹¹ und Günter Lanczkowski¹² machen die Kanonisierung ebenfalls zum entscheidenden Merkmal ihrer Definitionen. Zu „heiligen Büchern“ werden nach dem niederländischen Religionsphänomenologen Gerardus van der Leeuw die Heiligen Schriften durch ihre „Herkunft“ und „Beschränkung“ – beides Merkmale der Kanonisierung: „Aus den Schriften wird das heilige Buch. Die Macht des heiligen Wortes ist in dieses Buch gebannt. Am straffsten sind die Grenzen gezogen im Islam, im Juden- und Christentum. Auch andere Religionen haben ihre mehr oder weniger geschlossenen heiligen Bücher: die Veden, das Avesta, das buddhistische tripitaka usw.“¹³ Terminologische Grundfragen, Probleme der Kanonbildung waren in letzter Zeit Gegenstand eindringender Untersuchungen.¹⁴ Nach Carsten Colpe hat es nur zwei voneinander unabhängige

⁷ Joachim Wach, Zur Hermeneutik heiliger Schriften. In: Theologische Studien und Kritiken, Reprint Amsterdam 1930, 280–290.

⁸ Vgl. E. F. Bruce/E. G. Rupp (Hrsg.), Holy Book and Holy Tradition, Grand Rapids 1968; Frederick M. Denny, The Holy Book in comparative perspective, Columbia, S.C. 1985; William A. Graham, Beyond the written word: Oral aspects of scripture in the history of religion, Cambridge 1987; Harold G. Coward, Sacred word and sacred text. Scripture in world religions, Maryknoll, NY 1988; Jacob Neusner (Hrsg.), Religious Writings and religious systems: Systematic analysis of holy books in Christianity, Islam, Buddhism, Greco-Roman religions, ancient Israel, and Judaism, Atlanta 1989; Michel Delahoutre, Textes sacres de L'Inde et priere chretienne des heures, Paris 1989; Wilfred Cantwell Smith, What is scripture? A Comparative approach, Minneapolis 1993; Annemarie Ohler (Hrsg.), Heilige Bücher: Text und Überlieferung, Freiburg i. Br. 1995.

⁹ Zu den Klassikern zählt Gustav Mensching, Das lebendige Wort. Texte aus den Religionen der Völker, Baden-Baden 1952. Für die Gegenwart ist hinzuweisen u. a. auf Roland R. Ropers (Hrsg.), Unteilbarer Geist: Quelle der heiligen Schriften, Andechs 1996.

¹⁰ Mensching, Das Heilige Wort, 79.

¹¹ Friedrich Heiler, Erscheinungsformen und Wesen der Religion, Stuttgart 1961, 343.

¹² Günter Lanczkowski, Einführung in die Religionsphänomenologie, Darmstadt 1978, 111.

¹³ Gerardus van der Leeuw, Phänomenologie der Religion, 4. Aufl. (= unver. Nachdruck der 2. Aufl. 1956), Tübingen 1977, 498.

¹⁴ Carsten Colpe, Sakralisierung von Texten und Filiationen von Kanons. In: Aleida und Jan Assmann, Kanon und Zensur, München 1987, 80–92. Vgl. weiter Ders., Heilige Schriften. In: Reallexikon für Antike und Christentum Bd. XIV, Stuttgart 1988, Sp. 184–223. – Vgl. außerdem Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1992.

Kanonbildungen in der Religionsgeschichte gegeben: die hebräische Bibel und den buddhistischen Tripitaka. Alle übrigen Heiligen Schriften (Koran, Jaina-Kanon, konfuzianische, taoistische Schriften) hingen von diesen beiden ab. Im Anschluss an die Unterscheidung von Heiligen Schriften und „religiösen Texten“ definiert Colpe: „Wenn religiöse Texte kanonisiert werden, werden sie H. Sch., aber H. Sch. sind nicht als solche schon kanonisch. Außerdem gibt es Kanons auch bei profanen, z. B. medizinischen, dramatischen, lyrischen, epischen und philosophischen Textsammlungen; sie bleiben meistens profan und nehmen nur in besonders gelagerten Fällen den Charakter von H. Sch. an.“¹⁵

3. Vergleich dreier Heiliger Schriften: Homologien und Analogien

Der religionsphänomenologische Terminus „Heilige Schriften“ – in den Worten der allgemeinen Logik ein „Prädikator“ (Gemeinname), der vielen Gegenständen zugesprochen werden kann – deckt (literarische) Unterschiede der einzelnen Heiligen Schriften ebenso zu wie den recht verschiedenen Stellenwert, den die so bezeichneten Schriften in den verschiedenen Religionstraditionen besitzen.¹⁶ Um der unterschiedlichen Bedeutung von Bi-

bel, Koran und Tripitaka auf die Spur zu kommen, bietet sich der schon klassische Vergleich Nathan Söderbloms an: „Was die Lehre für den Buddhismus und der Koran für den Islam sind, das ist Christi Person für das Christentum.“¹⁷ Der Missions- und Religionswissenschaftler Heinrich Frick¹⁸ hat auf das Phänomen der Heiligen Nacht in den Religionen aufmerksam gemacht und dabei bedeutsame Unterschiede herausgearbeitet: Die Heilige Nacht des Christentums ist die Weihnacht, in der Gott in einem Stall Mensch wurde. Im Islam entließ der eine und einzige Gott, der „sich zur Barmherzigkeit verpflichtet“ hat (Sure 6,12.54), in der Lailat al-qadr (arab. „Nacht der Bestimmung“ bzw. „Macht“) gegen Ende des Ramadan (traditionellerweise am 27. Ramadan) ein Buch: den Koran. Er wurde von Mohammed empfangen und den Menschen zur „Rechtleitung“ übermittelt. Buddhisten feiern die „Nacht der Erwachung“, in der Siddharta Gautama *bodhi* („Erwachung“, „Erleuchtung“) erlangte, zum Buddha wurde. Der Vergleich macht deutlich: Im Christentum ist die sinngebende Mitte eine Person, im Islam (wie im übrigen auch im Sikhismus) ein *Buch*, im Buddhismus eine *Erkenntnis*. Die drei in Parallele gesetzten Heiligen Schriften sind nur homologe, äußerlich vergleichbare, nicht aber analoge Phänomene.¹⁹ Im Unterschied zum Christentum

¹⁵ Colpe, Heilige Schriften, Sp.189.

¹⁶ Mensching hat darauf hingewiesen, dass es „Religionen mit heiligem Buch“ gibt, die dennoch „nicht als Buchreligionen bezeichnet werden können“. Wichtigstes Kriterium für diese Unterscheidung ist die Frage, ob das heilige Buch auch tatsächlich die „Lebensmitte“ einer bestimmten Religion ausmacht. Vgl. *Gustav Mensching*, Die Religion, Stuttgart 1959, 108.

¹⁷ *Nathan Söderblom*, Einführung in die Religionsgeschichte, Leipzig 2. Aufl. 1928, 124.

¹⁸ *Heinrich Frick*, Vergleichende Religionswissenschaft, Berlin 1928, 68–73.

¹⁹ *Mensching*, Die Religion, 9 („Vergleichen und Verstehen“); *Udo Tworuschka*, Methodische Zugänge zu den Weltreligionen, Frankfurt am Main/München 1982, 104ff. („Das Problem des Vergleichens von Religionen“); *Jacques Waardenburg*, Religionen und Religion, Berlin/New York 1986, 108ff. *Hans-Joachim Klimkeit* (Hrsg.), Vergleichen und Verstehen in der Religionswissenschaft, Wiesbaden 1997.

ist für den Islam die „heilige Sprache“ von besonderer Bedeutung. Gott hat den Koran auf arabisch entstehen lassen; darum ist diese Sprache die Offenbarungssprache schlechthin.²⁰ An dem „Segen“, der diesem Buch entströmt, vermag nur der teilzuhaben, der mit dem Klang und Rhythmus des heiligen Buches konform wird. Obgleich der Islam keine Sakramente kennt, weist er gleichwohl im Zusammenhang mit der Wertschätzung des heiligen Buches sakramentale Qualitäten auf. Der den Koran verinnerlichende, ihn in sein Herz, Gemüt und Verstand aufnehmende Hafiz (arab. „Bewahrer“), im Grund jeder Muslim und jede Muslimin, die den Koran rezitieren, kommen damit Gott außerordentlich nahe. Der Rezitierende nimmt gleichsam Teil am eigentlichen „Sakrament“²¹. Wilfred Cantwell Smith hat den für beide Religionen gleichermaßen kühnen Vergleich von Eucharistie und Koranrezitation gezogen.²²

4. Vom Lehren und Lernen Heiliger Schriften

Wie werden die Heiligen Schriften – als Ganze, auszugsweise, in nacherzählter Form²³ – nachwachsenden Generationen vermittelt? Wo, wann, durch wen geschieht dies? Welche Methoden werden bei der Tradierung benutzt? Die Thematik liegt im Schnittbereich verschiedener Wissenschaften: Pädagogik, Religionspädagogik, Religionswissenschaft, Orientalistik (Islamwissenschaft, Indologie, Sinologie usw.), Ethnologie u. a. Man sollte denken, dass Fragen der Religionsvermittlung Gegenstand intensiver Religionen-bezogener Forschungen sind und wir hinreichend über die real existierende Religionsvermittlung Bescheid wüssten. Deutsche Religionspädagogen sind noch immer weitgehend auf die Reflexion der eigenen (evangelischen, katholischen) Religionstradierung ausgerichtet,²⁴ so dass bei ihnen das Interesse

²⁰ Alex Stock (Umgang mit theologischen Texten, Zürich u. a. 1974, 121) sieht den Grund für die Notwendigkeit der Übersetzung in der universalen Intention und missionarischen Expansion der Botschaft begründet. Beides trifft aber auch für den Islam zu, so dass die Betonung einer „heiligen Ursprache“ noch auf anderen Gründen beruhen muss.

²¹ Kenneth Cragg, *The Mind of the Qur'an*, London 1973, 27.

²² Wilfred Cantwell Smith, *Some Similarities and Differences between Christianity and Islam*, in: J. Kritzeck / R. B. Winder (Hrsg.), *The World of Islam. Studies in honour of Philip K. Hitti*, London 1960, 56ff.

²³ Das Erzählen hat eine lange Tradition in der christlichen Unterweisung, und es existieren unterschiedliche „Erzähltheorien“ (Ingo Baldermann, Helmuth Kittel, Walter Neidhart, Dietrich Steinwede u. a.). Das Erzählen ist auch in anderen Religionen nicht unbekannt. Vgl. *Monika und Udo Tworuschka* (Hrsg.), *Vorlesebuch Fremde Religionen*, Bd. I: Judentum – Islam, Lahr/Düsseldorf 1988 (Einleitung, 4–22). Außerdem *Udo Tworuschka*, *Ernstnehmen der Religionen durch Geschichten*. In: *Johannes Lähnemann* (Hrsg.), *Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung*, Hamburg 1992, 278–286.

²⁴ Vgl. *Michael Gärtner*, *Die Familienerziehung in der Alten Kirche*, Köln u. a. 1985; *Eugen Paul*, *Geschichte der christlichen Erziehung*, Bd. 1: Antike und Mittelalter, Freiburg u. a. 1993; *Michael Klöcker*, *Katholisch – von der Wiege bis zur Bahre. Eine Lebensmacht im Zerfall?*, München 1991. *Ders.*, *Kindheit/Jugend in Hinsicht auf das frühe Christentum: Werte, Normen, Rituale*, in: *Hans Grewel / Reinhard Kirste* (Hrsg.), *Alle Wasser fließen ins Meer ... Die grenzüberschreitende Kraft der Religionen*. FS für Paul Schwarzenau zum 75. Geburtstag, Köln/Weimar/Wien 1998, 6–14.

an anderen Religionen und komparatistischen Fragen immer noch viel zu kurz kommt. Nach wie vor schenkt auch die deutsche Religionswissenschaft dem Vermittlungsaspekt wenig Aufmerksamkeit.²⁵ Auf das Ganze gesehen, ist die Religions- „und Wertetradierung unter besonderer Berücksichtigung ihrer Träger, Strukturen, Vermittlungsprozesse und Inhalte ein immer noch zu wenig beachteter Gegenstand religionswissenschaftlicher Forschung.²⁶ Die Untersuchung von Fritz Köster²⁷ hat in erster Linie die normativen Erziehungsvorstellungen im Blick. Der Autor leitet sie aus religiösen Basistexten, den „Heiligen Schriften“ ab. Dagegen wird die religiöse Erziehungswirklichkeit kaum thematisiert.

Ein Blick auf die angelsächsische Forschung kann weiterhelfen: Methodisch und inhaltlich interessant sind die Feldforschungen von Robert Jackson, Direktor der Warwick Religions and Education Research Unite in the Institute of Education (University of Warwick, Coventry), zu-

sammen mit Eleanor Nesbitt, die bemerkenswerte ethnographische und religionspädagogische Arbeiten zum Hinduismus²⁸ vorgelegt haben. Englische Religionspädagogik hat aus gesellschaftlich naheliegenden Gründen („multikulturelle/-religiöse Gesellschaft“) eine beachtliche Sensibilität für die real „vor Ort“ existierenden Religionen entwickelt.

An drei Religionstraditionen (Buddhismus, Islam, Judentum) soll dem religiösen Lehren und Lernen der Heiligen Schriften exemplarisch nachgegangen werden.

4.1 Buddhismus²⁹

Die Begegnung mit den Heiligen Schriften beginnt bei tibetischen Kindern schon sehr früh:³⁰ Klosterkinder lernen auf den untersten Stufen bereits gruppenweise die traditionellen Texte durch ständiges lautstarkes Wiederholen auswendig. Diese Praxis gehört neben Nachahmen, Erklären

²⁵ Vgl. Udo Tworuschka, Religionsgeschichte heute. Theoretische und methodische Grundüberlegungen. In: Reiner Mahlke / Renate Pitzer-Reyl / Joachim Süß (Hrsg.), Living Faith – Lebendige religiöse Wirklichkeit. FS für Hans-Jürgen Greschat, Frankfurt a. M. u. a. 1997, 447–460 (Unterscheidung von „primärer“ und „sekundärer Religionstradierung“).

²⁶ Vgl. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis, a. a. O. Hier werden, obwohl man dies hätte erwarten können, religionsgeschichtliche Erziehungsmodelle nicht eigens thematisiert.

²⁷ Fritz Köster, Religiöse Erziehung in den Weltreligionen, Darmstadt 1986. Vgl. meine Besprechung: Religions-Erziehung in außerchristlichen Religionstraditionen. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 5 (1988) 271–277.

²⁸ Vgl. u. a. Robert Jackson, Hinduism: From Ethnographic Research to Curriculum Development in Religious Education. In: Panorama 1 (1989), 59–77. Robert Jackson / Eleanor Nesbitt, Hindu Children in Britain, Stoke an Trent 1993. – Robert Jackson, Ethnography and Religious Education, in: Panorama 6 (1994), 115–130; Ders., The Construction of „Hinduism“ and its Impact an Religious Education in England and Wales, in: Panorama 8 (1996), 86–104; Robert Jackson / Eleanor Nesbitt, Studying British Hindu children and representing them in school texts, in: Nils G. Holm (Hrsg.), The Familiar and the Unfamiliar in the World Religions. Challenges for Religious Education Today, Åbo 1997, 26–45.

²⁹ Ven. Wijayarajapura Seelawansa Thero, Erziehung aus buddhistischer Sicht, in: Manfred Kwi-ran / Peter Schreiner / Herbert Schultze (Hrsg.), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel, Münster 1996, 253–256.

³⁰ Die folgenden Informationen entnehme ich dem schönen Bildband von Ulli Olvedi, Buddhas Kinder. Kindheit und Jugend im Tibetischen Exilkloster, München 1997.

und Disputieren zu den überkommenen tibetischen Lernmethoden. Die Texte enthalten Lehrgeschichten, Abhandlungen über die Entwicklung von Weisheit und Mitgefühl, über die Pujas (religiöse Feiern, zu denen die Rezitation liturgischer Texte, Rituale, Sakralmusik, Meditation gehören) und Sadhanas (Meditation und Kontemplation). Hohen Stellenwert genießt das Studium der Prajnaparamita, einer Sammlung von etwa 40 mahayanabuddhistischen Sutras. Ihr Ziel ist die Verwirklichung von Prajna („Weisheit“). Das daran anschließende Studium anderer Sutra- und Tantra-Texte ist ausschließlich den ordinierten Mönchen vorbehalten. Die vermittelten Traditionstexte und Kommentare variieren von Khenpo („Meister“) zu Khenpo.

Wichtige Erziehungsvorbilder sind für den deutschen Buddhisten Helmuth Klar die in Übereinstimmung mit dem Dhamma („Lehre“) lebenden buddhistischen Eltern.³¹ Sie sollen ihren Kindern rituelle, religiöse und moralische Erziehung vermitteln. So sollen die Eltern den Kindern zeigen, wie man in angemessener Weise Blumen, Weihrauch und Kerzen vor den Buddha-Statuen darbringt. Erzieherisch bedeutsam sind die Feste, in erster Linie die Uposatha-Tae. Sie bieten gute Gelegenheit für die Ausübung der Silas, der Tugendregeln. Jedes Kind soll die für Laien geltenden fünf Silas auswendig kennen, eventuell sogar in Pali. Einige der für die Laien gedachten Passagen des Anguttara-Nikaya („Angereihte Sammlung“) sind ebenso Bestandteil der Religionserziehung wie der sich in den Ländern des Theravada-Bud-

dhismus besonderer Beliebtheit erfreuende Dhammapada, ein aus 426 Versen über die buddhistischen Lehrgrundlagen bestehender Text. Von den Kindern erwartet man, dass sie den einen oder anderen Vers dieser Sammlung auswendig können. Ein besonders wichtiger Text ist das die individual- und sozialetischen Maximen des Buddhismus entfaltende Metta-Sutta, das in dem zentralen Wunsch gipfelt: „Die Wesen alle mögen glücklich sein.“ Geschichten aus den Heiligen Schriften nehmen einen besonderen Platz in der buddhistischen Religionssozialisation ein,³² allen voran die Jatakas („Geburtsgeschichten“). Dies sind Erzählungen von früheren Leben des Buddha Shakyamuni, seiner Anhänger und Widersacher. Die insgesamt 547 Geschichten, Märchen oder Fabeln demonstrieren die Auswirkungen des Karma-Gesetzes. Die oft von Buddha selbst vorgetragenen Geschichten stellen ihn in verschiedenen Daseinsformen vor, zum Beispiel als Prinz, Gottheit, Löwe, Hirsch u. a. In einer Jataka wirft sich Buddha einer Tigerin und ihren verhungerten Jungen zum Fraße vor. Die Jatakas „illustrieren die moralischen Vollkommenheiten oder Ideale des Buddhismus, z. B. die Ideale der Großmütigkeit, des tugendhaften Verhaltens, des Verzichtes, der Fähigkeit, Menschen zu helfen, der Freundlichkeit und des Gleichmutes“³³.

Buddhistische Werte werden darüber hinaus am Vorbild bedeutender Schlüsselgestalten aus der Geschichte des Buddhismus vermittelt: Buddhas Lieblingsmönch Ananda, der wohlhabende Gönner Anathapindika, der den Jeta-Hain stiftete,

³¹ Helmuth Klar, *How to teach Buddhism to Children* (Bodhi Leaves No. B 9, hrsg. von der Buddhist Publication Society), Kandy 1975.

³² Vgl. Peggy Morgan, *Geschichten – der buddhistische Weg*, in: Roger B. Howarth / Herbert Schultze (Hrsg.), *Religion leben, Religion lehren* (Religionsunterricht Konkret, Heft 8, Amt für Religionspädagogik, hrsg. von Manfred Kwaran), Wolfenbüttel 1998, 37–41.

³³ Ebd., 38.

Buddhas Tante Mahaprajapati, die auf ihren Neffen so lange einwirkte, bis dieser – widerwillig – einen Nonnenorden zuließ. Die buddhistischen Helden und Vorbilder demonstrieren, wie Menschen den Dharma verwirklicht haben.

4.2 Islam

Der Koran, die Geschichten von den Propheten Adam, Noah, Josef, Abraham, Mose und Jesus, die Sira, d. h. die Geschichte des Propheten und Gesandten Muhammad, als Lehrer und Vorbild verstanden, die Sunna („Gewohnheit“) des Propheten in Gestalt der Hadithe („Mitteilung“), Predigten, Katechismen, Fatwahsammlungen (Gutachten über Fragen islamischen Rechts oder Kultus) sind die hauptsächlichen Quellen islamischer Religionsvermittlung. Die türkische Soziologin Ursula Mihciyazgan hat auf die unterschiedliche Bedeutung von Koran und Hadith im (schriftlich tradierten) „Hochislam“ und (mündlich tradierten) „Volksislam“ hingewiesen. „Die Hadisen des Volksislam sind (...) nur zu einem geringen Teil identisch mit den ‚echten‘ Hadithen im Hochislam. Demzufolge unterscheiden sich volks- und hochislamische Handlungsorientierungen zum Teil erheblich. Ebenso hat der Koran unterschiedliche Bedeutungen: Während er im Volksislam (fast ausschließlich) rituelle Funktion hat und einer Interpretation nicht offensteht, wird er im Hochislam (von Professionellen) auf der Grundlage der Sunna interpretiert. Daraus folgt, daß im Hochislam nur diejenigen ‚Zugang‘ zum Koran

haben, die die Sunna studiert haben, die Islam-Theologen, während im Volksislam keine Notwendigkeit zur Interpretation der Koransuren gesehen wird.“³⁴ Der Prozess der „Hochislamisierung“ führt in Deutschland dazu, dass „in einigen, nicht in allen Moscheevereinen (...) systematisch der Aufbau eines neuen, hochislamischen Wissensbestandes vorangetrieben (wird). Dies erfolgt nicht in den Freitagspredigten, sondern vor allem in Schulungsseminaren, die von Theologen abgehalten werden. Und die Geschulten wirken wiederum als Multiplikatoren im Alltag, die anderen, auch ihren Kindern, erzählen, was ‚falsch‘ und was ‚richtig‘ ist“³⁵. Die Rolle, die der Koran bei diesen Vermittlungsprozessen spielt, ist ein bislang noch nicht hinreichend erforschter Untersuchungsgegenstand.

Traditioneller Ort der Koranvermittlung ist der Koranunterricht in der Moschee. Ein klassisches Dokument sind die Kindheitserinnerungen des ägyptischen Schriftstellers Taha Hussain³⁶ (1929). In klassischer Zeit waren Koranschüler zwischen sechs und 18 Jahre alt. Heutzutage ist es üblich, bereits Vier- bis Fünfjährige anzuleiten, den Koran zu erlernen. Wenn die erste Lektion – meist zuhause – stattfindet, wird oft ein Fest gefeiert. Üblicherweise steht am Beginn des Koranunterrichts das Erlernen der 96. Sure, die dem Propheten Muhammad als erste geoffenbart wurde. Diese Sure unterstreicht die Bedeutung des Rezitierens sowie des „Gebrauchs des Schreibrohres“ (bzw. des „Geschriebenen“). Gott erscheint als Lehrender, der den noch unbelehrten Menschen, den – pädagogisch

³⁴ Ursula Mihciyazgan, Die religiöse Praxis muslimischer Migranten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hamburg, in: Ingrid Lohmann / Wolfram Weiße (Hrsg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster/New York 1994, 195–206, hier 197.

³⁵ Ebd., 201.

³⁶ Kindheitstage in Ägypten, deutsche Übersetzung München o.J.

gesprachen – educandus unterrichtet, ihn belehrt. Zusätzlich zum Koranstudium werden heranwachsenden Kindern und Jugendlichen die religiösen Pflichten beigebracht.³⁷ Die in Deutschland verwendeten Methoden, Formen und Inhalte der Weitergabe religiösen „Wissens“, der Werte und Normen an die nachwachsenden Generationen, bedürfen intensiver Erforschung. Bücher, Broschüren, (Jugend-) Zeitschriften, Audio- und Videokassetten, Rundbriefe, Magazine, zum Teil über das Internet abrufbar, sind die hauptsächlichen Instanzen islamischer Religionsvermittlung in Deutschland.³⁸ Zum Grundbestand koranischer Texte, die jedes Kind kennt, zählt die erste Sure, die Sura al-Fatiha, die „Eröffnende“. Weitere Kerntexte des Korans sind die 112. Sure, die Sura al-Ikhlās („der aufrichtige Glaube“): „Rezitiere: Er ist Gott, ein Einziger, Gott, der Undurchdringliche. Er hat nicht gezeugt, und er ist nicht gezeugt worden, und niemand ist ihm gleich.“ Dieser Text gilt als Basis für das ethische Verhalten der Muslime.

Zu den wichtigsten Werten, die islamischen Kindern vermittelt werden, zählt der koranische Grundsatz, „Gutes gebieten und Schlechtes verbieten“ (3,110). Ein Muslim soll niemandem Schaden zufügen und sich bemühen, dem Guten zur Geltung zu verhelfen. Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit, Zuverlässigkeit sind ebenso islamische Tugenden wie Strebsamkeit und Arbeitsamkeit.³⁹ Das Vertrauen auf Gott soll zu innerer Zufriedenheit und Geduld führen. Die zum Wohle des Menschen erlassenen Gebote Gottes dienen als Richtschnur für ein auf Gott hin ausgerichtetes – dies bedeutet Islam –, heilvolles Leben in psychischer und physischer Hinsicht.⁴⁰

In der islamischen Werteerziehung spielen die Hadithe⁴¹ eine große Rolle: Entscheidungen, Handlungen und Aussagen Muhammads und anderer frühislamischer Autoritäten. Muslime ziehen Hadithe heran, wenn sie eine Handlungsweise rechtfertigen wollen. Abgesehen von Hadithen über vorbildliche Handlungen und Belehrungen des Propheten gibt es Hadithe über

³⁷ Vgl. *Mohammed Salim Abdullah*, Weshalb Koranschule? CIBEDO-Dokumentation 3, Köln (Juni 1979), 9 E.

³⁸ Vgl. *Udo Tworuschka / Silvia Kaweh*, Der Islam in der Diaspora. Religionsvermittelnde Medien von Muslimen in Deutschland. In: *Forschungsmagazin der Friedrich-Schiller-Universität Jena*, Heft 5, WS 1996/97, 32f. Vgl. weiter *Silvia Kaweh*, Printmedien für Muslime in Deutschland – Hilfen zur Integration?, in: *Johannes Lähnemann* (Hrsg.), *Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung*, Hamburg 1998. Das am Lehrstuhl für Religionswissenschaft an der FSU Jena seit 1996 von der DFG geförderte Forschungsprojekt „Religionsvermittlung außerchristlicher Religionen in Deutschland am Beispiel muslimischer religionsvermittelnder Medien“ nimmt eine Bestandsaufnahme und Analyse der einschlägigen Materialien vor. Dem Lehrstuhl für Religionswissenschaft angegliedert ist die „Forschungsstelle für Religionsvermittelnde Medien“ (FRM), die sich zur Aufgabe gemacht hat, einschlägige Materialien aus verschiedenen Religionstraditionen zu archivieren und zu analysieren.

³⁹ *Monika Tworuschka*: Arbeit [im Islam], in: *Michael Klöcker / Udo Tworuschka* (Hrsg.), *Ethik der Religionen – Lehre und Leben*, Bd. 2: Arbeit, Göttingen/München 1985, 64–84.

⁴⁰ *Dies.*, Gesundheit [im Islam], in: *Ethik der Religionen*, Bd. 4, Göttingen/München 1985, 69–90. *Michael Klöcker / Monika Tworuschka / Udo Tworuschka*, Wörterbuch Ethik der Weltreligionen. Die wichtigsten Unterschiede und Gemeinsamkeiten (Abschnitt: Gesundheit/Krankheit), Gütersloh 1996, 95ff.

⁴¹ Zu den im deutschsprachigen Raum beliebten Hadithsammlungen gehören u. a.: *Worte des Propheten* (Haus des Islam), Lützelbach 1983. – *Allahs Gesandter hat gesagt* (Haus des Islam), Lützelbach 1984. – *Sunna des Propheten* (Islamische Bibliothek), Köln 1994.

die Handlungen der Zeitgenossen Muhammads und der nächsten Generation, von denen vorausgesetzt wird, dass der Prophet sie gutgeheißen hätte. Ein Hadith kann rechtliche Anweisungen, Empfehlungen oder einfach Polemiken enthalten. Es gibt verschiedene Hadithsammlungen, deren Einzelüberlieferungen sich in ihrer Glaubwürdigkeit unterscheiden. Islamische Vermittlungsliteratur hebt den Einsatz für Natur und Mitmenschen hervor. Muslime werden als Menschen charakterisiert, die sich aktiv, sogar unter Einsatz ihres Lebens, einsetzen. Den folgenden Korantext lernen schon Kinder im Grundschulalter kennen: „Gott verändert nicht den Zustand eines Volkes, bis es sich nicht selbst ändert“ (13,11). Geduld und Standhaftigkeit im Glauben sowie Treue zu Mohammed sind großgeschriebene Werte.

Wie im Buddhismus, so dienen auch in der islamischen Vermittlungsliteratur Geschichten frommer Religionsvertreter – der vielen namenlosen wie auch „Heldengestalten“ vom Range der Frau Muhammads, Chadidscha, und seiner Tochter Fatima – dazu, islamische Ideale zu personalisieren: Aufrichtigkeit, Gerechtigkeit, Einsatz gegen Unterdrückung und Armut, Liebe und Hilfsbereitschaft und Brüderlichkeit zwischen den Muslimen.

4.3 Judentum

„Und ihr sollt sie lehren euren Kindern“ – so lautet die Aufforderung Dtn 11,19. Traditionell bezog man diese Anweisung ausschließlich auf die Söhne. Aufgabe der Frau war es, sie zum religiösen Studium anzuleiten. Der Gedanke des – modern

formuliert – lifelong learning, des unabhängigen, lebenslangen Lernens ist für das Judentum⁴² bedeutsam. Der Talmud unterstreicht an zahlreichen Stellen die Wichtigkeit des Lernens: „Die Welt hat nur Bestand wegen des Hauchs der Schulkinder“ (Schabbath 119b). Oder an anderer Stelle: „Man halte Schulkinder nicht vom Unterricht zurück – auch nicht zum Zweck des Tempelbaus“ (Jeb 1b). Es wird sogar für möglich gehalten, durch das Lernen die Ankunft des Messias zu beschleunigen (Sanhedrin 99b). Mit dem Lernen soll bereits im Säuglingsalter begonnen werden. Bereits vor der Beschneidung wird dem Kleinkind das Sch'ma Israel („Höre, Israel“) vorgetragen. Bei seiner Beschneidung weist ein Segensspruch auf die Einführung in den Bund und die Lehre hin. Mit Beginn des Sprechens, also im Alter von etwa drei Jahren, setzt traditionellerweise jüdische Erziehung ein. Zu den Kernelementen jüdischer Lehre, die dem dreijährigen Sohn vom Vater vermittelt werden, gehören Dtn 33,4 und das Sch'ma Israel. Als Vierjähriger lernt er Schreiben und Lesen. Seit alters besteht folgendes Curriculum: „Mit fünf Jahren zur Bibel, mit 10 zur Mischna, mit 13 zu den Geboten und mit 15 zum Talmud“ (Abot V,24).

Tora-Texten begegnen jüdische Kinder u. a. im Kontext familiärer Festlichkeiten, z. B. bei der Bar-Mizwa-Feier. Bar Mizwa (hebr. „Sohn der Pflicht“) ist die Bezeichnung für einen jüdischen Jungen, der das 13. Lebensjahr vollendet hat und religionsmündig ist. Erstmals legt er die Gebetsriemen an. Von nun an wird er beim Minjan (hebr. „Zahl“) mitgezählt. Der Knabe trägt einen Abschnitt aus der Tora auf hebräisch

⁴² Vgl. *Pinchas Lapide*, Mit einem Juden die Bibel lesen, Stuttgart/München 1982, 141ff. – Schöne Schilderungen jüdischen Lernens finden sich in *Joel König*, Den Netzen entronnen, Göttingen 1967, sowie in *Janina David*, Ein Stück Himmel, Gütersloh 1987. Vgl. *Monika* und *Udo Tworuschka* (Hrsg.): Vorlesebuch Fremde Religionen, Bd. 1, a.a.O., 50ff.

vor, anschließend meistens einen Prophetenabschnitt, der inhaltlich mit dem gelesenen Tora-Abschnitt zusammenhängt. Eine neue, in den USA auftretende Entwicklung besteht darin, Jungen und Mädchen über die Erreichung ihrer Religionsmündigkeit hinaus noch weiter jüdisch zu bilden. Beide Geschlechter begehen im Alter von 15 Jahren einen entsprechenden Ritus. Einen besonderen Stellenwert haben die Worte der Schrift insbesondere bei der Sederfeier des Pessachfestes. Die volkstümliche Pessach-Haggada (von hebr. *higgid* „erzählen“) ist ein liturgischer Text, ein Midrasch, also eine Schriftauslegung. Es geht darum, die Geschichte des Auszugs aus Ägypten mit dem eigenen Leben in Beziehung zu setzen, sich mit den damals Fliehenden zu identifizieren.⁴³

Beim jüdischen Lehrer-Schüler-Verhältnis⁴⁴ steht die (unentgeltliche) Unterweisung in der Tora im Mittelpunkt. „Von tausend Menschen, welche in der Schrift unterrichtet werden, gelangen gewöhnlich nur hundert zur Mischna, von diesen zehn zum Talmud, und von diesen wiederum gelangt nur einer zum Lehramt.“⁴⁵ Ein Talmudabschnitt nennt „48 Bedingungen“, durch die man die Tora erwirbt. Zu ihnen gehören u. a.: Studium, aufmerksames Hinhören, geordnetes Aufsagen, Einsicht des Herzens, Verstand des Herzens, Ehrfurcht, Gottesfurcht, Demut, Freudigkeit, „Bedienung“ der Gelehrten (dem Lehrer als Schüler zu dienen, häusliche Arbeiten zu verrichten), Besprechung mit Kollegen,

Disputieren, Überlegung, Schriftlesung, Mischna-Studium. Eine Reihe charakterlicher Vorzüge muss der Studierende besitzen, z. B. Gott, die Menschen und gerechte Taten lieben, nicht stolz sein, dem Nächsten helfen usw. „Man soll ferner beim Lernen überlegt sein, fragen und antworten, hören und dazulernen; lernen, um zu lehren; lernen, um danach zu handeln; seinen Meister weise machen, das Gehörte genau wiedergeben und eine Sache im Namen ihres Urhebers überliefern.“⁴⁶ Wesentliches Merkmal rabbinischen Lehrens und Lernens war das Wiederholen des Stoffes (mindestens viermal), das Diskutieren und die Frage-Antwort-Methode. Der intensive Umgang von Lehrer und Schüler („dienen“), der auch von einer bestimmten Etikette (aufstehen vor dem Lehrer; nicht seinen Sitz einnehmen; ihn nur „Rabbi“ nennen, nicht jedoch seinen Namen benutzen, wenn man mit ihm oder über ihn sprach) geprägt war, führte dazu, dass bedeutende rabbinische Gelehrte dies für wichtiger als den Unterricht selber hielten.

Der Autor: Prof. Dr. Udo Tworuschka, geb. 1949, studierte vergleichende Religionswissenschaft, evangelische Theologie und Anglistik. Er ist Prof. für Religionswissenschaft an der Universität Jena. Wichtigste Publikationen u.a.: *Heilige Wege. Die Reise zu Gott in den Religionen*, Frankfurt a. M. 2002; als Hg.: *Heilige Schriften. Eine Einführung*, Darmstadt 2000; *Die Weltreligionen und wie sie sich gegenseitig sehen*, Darmstadt 2008.

⁴³ Vgl. Heinz-Jürgen Loth: Die Pessach-Haggadah, in: Udo Tworuschka / Dietrich Zilleßen (Hrsg.), Thema Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler, Frankfurt a. M./München 1977, 145–154.

⁴⁴ Reinhard Neudecker, Meister und Jünger im rabbinischen Judentum. In: *Dialog der Religionen* 7 (1997), Heft 1, 42–53.

⁴⁵ KohR zu Koh 7,7. Zitiert bei: Ebd., 45.

⁴⁶ AV 6,6. Zitiert bei: ebd., 45.