

Georg Langenhorst

Heilige Texte für Kinderhand?

Interreligiöse Lernperspektiven von Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran¹

Die im Jahr 2015 veröffentlichte „Jugendbibel der Katholischen Kirche“ reiht sich in eine lange Liste von Entwürfen ein, in denen versucht wird, die Bibel kinder- oder jugendgerecht aufzubereiten. Im Christentum ist ein solcher Zugang zur ‚heiligen Schrift‘ selbstverständlich. Wie fragwürdig und notwendig zugleich diese Versuche der pädagogischen Aktualisierung sind, zeigt ein Blick auf die abrahamitischen Geschwisterreligionen Judentum und Islam. Die trialogische Perspektive² verdeutlicht Zweierlei: einerseits die je eigenen pädagogischen und spirituellen Umgangsweisen mit den religiösen Urschriften, andererseits das noch weitgehend ungenutzte Potenzial des interreligiösen Vergleichs von Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran.

1 Vergleichbare Ausgangsbedingungen

Zunächst der Befund der trialogischen Erhebung: Sowohl in Judentum und Christentum als auch in ersten Ansätzen im Islam versucht man Kindern – und gegebenenfalls Jugendlichen – die Grundinhalte der tradierten Lehre, aber auch den an-

gemessenen Umgang mit den jeweiligen identitätsstiftenden Texten durch speziell für sie konzipierte Versionen der ‚heiligen‘ Schriften nahezubringen. Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran entstehen innerhalb der jeweiligen Religionen und in struktureller Parallelität aus einer dreifachen Grundüberzeugung heraus:

- Den heiligen Schriften kommt eine grundlegende Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen zu, und zwar im Blick auf ihre Gegenwart wie auf ihre Zukunft.

- Das Bildungsziel liegt in einem kompetenten Umgang mit den ‚heiligen‘ Schriften der eigenen Tradition als Erwachsene.

- Zur Erreichung dieses Ziels bedarf es literarischer Vorstufen, kind- und jugendgerechter Versionen dieser Schriften, die entwicklungspsychologisch, sprachlich und ästhetisch auf die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe abgestimmt sind.

Von diesen Vorgaben aus ergeben sich aber zugleich fünf erneut strukturell parallel gelagerte Probleme und Fragestellungen:

- Eine für Kinder und Jugendliche konzipierte Tora oder Bibel und auch ein Koran müssen *auswählen*: Bestimmte Texte und Textpassagen werden aufgenom-

¹ Das ‚Achte Internationale Forschungskolloquium Kinderbibel‘ widmete sich im Juli 2015 in Augsburg dem Thema „Kinderbibel Kindertora Kinderkoran. Religiöses Lernen durch die Heiligen Schriften in interreligiöser Perspektive“. Vgl. jetzt: Georg Langenhorst / Elisabeth Naurath (Hg.), Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen, Freiburg i.Br.–Basel–Wien 2017.

² Vgl. ausführlich Georg Langenhorst, Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg i. Br.–Basel–Wien 2016.

men, andere weggelassen. Welche? Nach welchen Kriterien? Mit welcher Autorität?

– Kinder- und Jugendschriften brauchen innerhalb der Zielsprache ein *eigenes Sprachniveau* im Blick auf Komplexität, Narrativität und Poetizität. Nach welchen Kriterien erfolgt die Sprachsetzung? Wird das Sprachniveau der Originaltexte verwässert, entwertet?

– Kinder- und Jugendbücher allgemein brauchen eine spezifische *ästhetische Gestaltung*. Welche Bebilderung oder Emblematisierung ist innerhalb der Religionen erlaubt? Welche ästhetische Gestaltung unterstützt die anvisierten Lernprozesse?

– Historische oder für Lernprozesse intendierte Bücher für Kinder und Jugendliche greifen oft zu erklärenden, den Lese- und Lernprozess unterstützenden Anmerkungen und *Hilfestellungen* wie Glossaren, Worterklärungen im Text, Kartenmaterial, Hintergrundinformationen, symbolischen Ordnungselementen etc. Welche erläuternden Elemente sind für das angezielte Verständnis angemessen und hilfreich, welche stören den besonderen Charakter der religiösen Schriften? Welche eignen sich inhaltlich wie ästhetisch?

– Literarische Annäherungen an bekannte Stoffe arbeiten oft mit aktualisierenden Rahmenhandlungen, fiktionalen Ergänzungen, phantasievollen Ausschmückungen. Ist in Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran Platz für ergänzende *Fiktion*?

Diese Fragen markieren strukturell ähnliche Grundprobleme in den drei Re-

ligionen Judentum, Christentum und Islam. Eine genauere Untersuchung des Befundes deckt jedoch auch mehrere grundlegende Unterschiede auf. Das wird bereits im Blick auf die bloße Quantität der zu erfassenden Werke und die historische Verankerung der jeweiligen Tradition deutlich. Jährlich werden allein im deutschen Sprachraum gleich mehrere neue *christliche Kinderbibeln* publiziert. Die Bibliographie der lieferbaren Titel umfasst eine fast unüberschaubare Zahl. Seit dem 16. Jahrhundert sind mehr als 1.000 deutschsprachige Werke dieser Tradition nachgewiesen.³ Der Blick auf die anderen Religionen ergibt – wie zu zeigen sein wird – ein völlig anderes Bild.

Dieser Befund spiegelt sich in der religionspädagogischen (und literaturwissenschaftlichen) Forschungslage. Die Bedeutung von Kinderbibeln für religiöse Bildung im christlichen Elementar- und Grundschulbereich wurde und wird seit Jahrzehnten breit erforscht.⁴ Nur vereinzelt finden sich hingegen erste Studien über die spezifisch jüdischen Kinderbibeln oder die Kindertora. Wissenschaftliche Entwürfe über den Kinderkoran gibt es noch gar nicht. Auch in interreligiöser Hinsicht ist so ein ganz neues, noch weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld entstanden. Denn selbst wenn fast alle diese Werke primär oder ausschließlich für den intrakonfessionellen Gebrauch konzipiert wurden, ist doch ein – wenn auch nicht primär intendiertes – dialogisches Lernen mit den

³ Vgl. Michael Fricke, Art. Kinder- und Jugendbibel, WiReLex, <http://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100039/> [Abruf: Februar 2017].

⁴ Vgl. Thomas Schlag/Robert Schelander (Hg.), *Moral und Ethik in Kinderbibeln. Kinderbibelforschung in historischer und religionspädagogischer Perspektive*, Göttingen 2011; Christine Reents/Christoph Melchior, *Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel. Evangelisch – katholisch – jüdisch*, Göttingen 2011; Reiner Andreas Neuschäfer, *Mit Kinderbibeln die Bibel ins Spiel bringen. Ideen, Informationen und Impulse für Gemeinde, Schule und Zuhause*, Jena 2013; Marion Keuchen, *Bild-Konzeptionen in Kinder- und Jugendbibeln. Die historischen Anfänge und ihre Wiederentdeckung in der Gegenwart*, Göttingen 2016.

jeweils anderen Schriften möglich und herausfordernd.

2 Jüdische Kinderbibeln und die Kindertora

Die Geschichte der *jüdischen Kinderbibeln* oder der *Kindertora* – ein Begriff, dessen Akzeptanz und Durchsetzungsfähigkeit sich erst noch erweisen muss – schlägt einen inzwischen fast 200jährigen Bogen. Als erste jüdische Kinderbibel gilt „Derekh Emunah, Der Weg des Glaubens, oder: Die kleine Bibel“. Dieses Werk wurde 1823 von *Moses Mordechai Büdinger* verfasst, später mehrfach erweitert und neu aufgelegt, 1848 ins Englische übersetzt.⁵ Dieses weit verbreitete Werk zog zahlreiche ähnlich konzipierte Bände anderer jüdischer Autoren nach sich. Am bekanntesten im 19. Jahrhundert wurde *Jakob Auerbachs* „Kleine Schul- und Hausbibel. Geschichten und erbauliche Lesestücke aus den heiligen Schriften der Israeliten“ (1854–1858).

Vor allem zwei jüdische Kinder- oder Jugendbibeln knüpften – unter jeweils historisch völlig anderen Konstellationen – im 20. Jahrhundert an diese Traditionslinie an: 1934 veröffentlichte *Joachim Prinz* zusammen mit dem Zeichner *Heinz Wallenberg* „Die Geschichten der Bibel. Der jüdischen Jugend neu erzählt“, ein Buch, das binnen vier Jahren sieben Auflagen erleben sollte und 1988 noch einmal neu veröffentlicht wurde. 1936 verantwortete das gleiche

Duo eine Art Fortsetzung unter dem Titel „Die Reiche Israel und Juda. Geschichten der Bibel. Der jüdischen Jugend neu erzählt“. Dreißig Jahre später, im Wissen um die Shoa, veröffentlichte der in Zürich lebende *Abrascha Stutschinsky* seinerseits „Die Bibel für Kinder erzählt nach der Heiligen Schrift und der Agada“. Das Besondere dieses 1964 veröffentlichten Werks wird schon im Titel deutlich: Erzählt wird nach der schriftlichen *und* mündlichen jüdischen Tradition der Midraschim. Die beiden Werke von Prinz und Stutschinsky waren für Jahrzehnte die einzigen verfügbaren jüdischen Kinderbibeln im deutschen Sprachraum.

Aus heutiger Sicht stellt sich die Situation anders dar. Der in Berlin ansässige Ariella-Verlag, spezialisiert auf jüdische Kinder- und Jugendliteratur, publiziert von 2014 bis 2016 die fünfbändige Reihe „Erzähl es deinen Kindern“, die tatsächlich auf die fünf Bücher Mose konzentrierte „Torah in fünf Bänden“⁶. Spezifisch interreligiöse Aspekte wurden dabei „kaum oder gar nicht berücksichtigt“⁷, so die Mitübersetzerin und Mitherausgeberin *Hanna Liss*. Die Kindertora zielt ganz darauf ab, jüdischen Kindern und Jugendlichen einen neuen Zugang zu den Wochenabschnitten zu erschließen, die in der Synagoge gelesen werden. Ein bemerkenswerter Wandel: Nicht mehr das Klassenzimmer, auch nicht primär das heimische Wohn- oder Studierzimmer ist der potenzielle Zielort dieser Kindertora, sondern die Synagoge.

⁵ Vgl. *Ruth B. Bottigheimer*, Die Kleine Bibel von Moses Mordechai Büdinger und andere jüdische Kinderbibeln in deutscher Sprache, in: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann / Regine Schindler* (Hg.), Das Alte Testament in Kinderbibeln. Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart, Zürich 2003, 72–84.

⁶ *Bruno Landthaler / Hanna Liss* (Hg.), Erzähl es deinen Kindern. Die Torah in fünf Bänden, Berlin 2014–2016. Torah wird hier mit „h“ geschrieben, üblicher ist die im Beitrag gewählte Schreibform ohne.

⁷ *Hanna Liss*, Die Heilige Schrift des Judentums: der TeNaK, in: *Clauß Peter Sajak* (Hg.), Heilige Schriften. Texte – Themen – Traditionen, Paderborn 2014, 15–19, hier: 19.

Es geht nicht mehr einseitig um Bildung im Sinne von Wissensaufbau, sondern um die Applikationskompetenz in der liturgischen Praxis. Kein einziger Textabschnitt der Tora wurde deshalb gestrichen, während innerhalb der Abschnitte natürlich Kürzungen vorgenommen wurden.

Farbstarke, ornamentale und phantasievolle Bilder des Künstlers *Darius Gilmont* prägen den ästhetische Gesamteindruck. Das gestalterische Hauptprinzip richtet sich ganz offensichtlich am Text aus, nicht am primären Blick auf die potenziellen Leserinnen und Leser – eine spannende religionspädagogische Anfrage an die Konzeption christlicher Kinderbibeln, die ihre Schwerpunkte fast immer genau andersherum setzen. Hier wird, schreibt der Augsburger Rabbiner *Henry G. Brandt* im Vorwort zum ersten der fünf Bände, der Text „so dargeboten, dass er dem Original gerecht wird, aber doch für Kinder zugänglich ist“⁸. In der Tat: Es geht darum, „die Torah so zu erzählen, dass Kinder sie tatsächlich verstehen können“, und zwar „ab einem Alter von fünf Jahren“⁹, so *Hanna Liss* und *Bruno Landthaler* in ihrer Hinführung. Die sprachliche wie inhaltliche Fremdheit des Textes wird ganz bewusst als Reiz und Herausforderung gesetzt. In erster Linie seien die Bände zum Vorlesen gedacht, erläutern die Herausgeber. Gleichzeitig soll die Tora jedoch sozialisationsbegleitend wirken können bis hin ins Erwachsenenalter. Lesende sollen ‚mitwachsen‘ können.

Die Herausgeber sind sich bewusst: Das erfordert „von den Kindern ein höheres Maß an Konzentration“¹⁰. Nicht alle Texte, Erzählungen, Begriffe und Sprachbilder werden gleich verständlich. Andererseits basiere jüdisches Lernen „immer schon auf dem Grundprinzip der Wiederholung“¹¹. Hier knüpft die Kindertora also bewusst an bewährten kulturspezifischen Lernprinzipien an. Deshalb werden „Einleitungen und Kommentare“ beigegeben, die an „die vorlesenden Erwachsenen beziehungsweise an interessierte Jugendliche adressiert sind“¹². Diese Erläuterungen am Textrand, aber auch kurze hebräische Textzitate am Anfang einer jeden Parascha¹³ (Abschnitt aus der Tora, der in einer bestimmten Woche in der Synagoge vorgetragen wird) sorgen für einen optischen Seitenaufbau, der dem der klassischen Tora-Ausgaben nahekommt. Zudem wird so deutlich, dass die Tora „idealerweise auf Hebräisch zu lesen“¹⁴ ist. Textpassagen der Tora, die erst für Jugendliche verstehbar werden, sind zudem durch Kursivsetzung eigens markiert. Ein von Buch zu Buch wachsendes Glossar schließt jeden Teilband ab.

Die Kindertora ist explizit ein pädagogisches, ein propädeutisches Hilfsmittel, dessen letztes Ziel darin liegt, zum eigenen Lesen der Urschrift in der Ursprache zu befähigen. Für deutschsprachige jüdische Kinder und Jugendliche erschließt sich so der Zugang zur eigenen religiösen Traditi-

⁸ In: *Bruno Landthaler / Hanna Liss* (Hg.), *Erzähl es deinen Kindern. Die Torah in fünf Bänden*. Bd. 1: Bereschit – Am Anfang, Berlin 2014, 8.

⁹ Ebd., 10.

¹⁰ *Bruno Landthaler / Hanna Liss* (Hg.), *Erzähl es deinen Kindern. Die Torah in fünf Bänden*. Bd. 2: Schemot – Namen, Berlin 2014, 12.

¹¹ Ebd.

¹² *Bruno Landthaler / Hanna Liss* (Hg.), *Erzähl es deinen Kindern. Die Torah in fünf Bänden*, Bd. 1: Bereschit – Am Anfang (s. Anm. 8), 11.

¹³ Vgl. das Begleitprojekt www.parascha.de.

¹⁴ Ebd., 14.

on ganz neu. Umgekehrt ist aber auch für christliche, muslimische und andere Kinder und Jugendliche ein einzigartiger Zugang zur Tora in deutscher Sprache möglich. Um beiden möglichen Perspektiven Rechnung zu tragen, haben sich die Übersetzer dazu entschieden, an einigen Punkten die Eigenheit der jüdischen Tora zu betonen und eine Anpassung an christliche Sprachgepflogenheiten zu vermeiden: Statt „Gott“ findet sich durchgängig das in traditionell jüdischen Kreisen, auch in der deutschjüdischen Dichtung häufig übliche „G'tt“. Anstelle des Gottesnamens „Jahwe“ findet sich die seit Moses Mendelssohn übliche Übersetzung „der Ewige“. Hebräische Namen sind in ihrer ursprünglichen Lautung wiedergegeben, etwa „Rivka“ statt „Rebekka“, „Jaakov“ statt „Jakob“, usw.

Ein Doppeltes wird so unterstrichen: Zum einen wird die Eigenart der Tora als *hebräisches* Buch markiert, das für jüdische Leserinnen und Leser eine eigene Identität stiften kann. Zum anderen wird nicht-jüdischen Lesenden deutlich, dass es sich um die Urschrift einer *anderen* Religion handelt, die bei aller potenziellen Nähe mit Distanz, Respekt und Ehrfurcht zu betrachten ist.

3 Kinderkoran – eine neue Gattung

Im Islam ist die Frage, ob es überhaupt so etwas wie einen Kinderkoran geben darf, umstritten. *Lamy Kaddor* und *Rabeya Müller* legten 2008 eine weit verbreitete und heftig diskutierte Version vor: „Der Koran für Kinder und Erwachsene“¹⁵. Wahrscheinlich handelt es sich da-

bei um das erste Werk überhaupt, das diese Gattung des ‚Kinderkoran‘ begründet – auch dies, wie schon ‚Kindertora‘, ein provisorischer Begriff, der sich erst noch etablieren muss. Zwar gab es im Islam immer schon thematisch zentrierte oder chronologisch von der Welterschöpfung bis zu Mohammed aufgereichte Erzählungen über die Geschichte der Propheten, etwa in arabischer, persischer oder türkischer Sprache, aber einen mit Kinderbibeln vergleichbaren ‚Kinderkoran‘ wohl noch nie.

Zunächst fällt eine strukturelle Parallele zur Kindertora auf: Die Herausgeberinnen weisen im Nachwort explizit darauf hin, dass sie den Koran nicht ersetzen wollen, im Gegenteil: Sie wollen „zur Lektüre des Originals anregen“¹⁶. Gegen die verbreitete Unkenntnis vieler deutschsprachiger Muslime im Blick auf den Koran wollen sie das Werk neu zugänglich machen.

Sie folgen zur Erreichung dieses Ziels nicht dem klassischen Aufbau des Korans, sondern bieten einen thematisch gegliederten Zugang. Grundsätzliche thematische Einführungen, verständliche Übersetzungen, künstlerisch reizvolle Miniaturen aus der islamischen Tradition sowie Kalligraphien prägen das ästhetisch äußerst ansprechende Gesamtbild, das sich von vornherein deutlich von allen Kinderbibeln abhebt. Angesichts der weit „verbreiteten Annahme eines Bilderverbots“ hatten die Herausgeberinnen lange überlegt, die aufgenommenen historischen Bilder zu retuschieren, sich dann aber für den „unveränderten Abdruck der Originale entschieden“¹⁷ – Bilder mit den Gesichtszügen des Propheten Mohammed inklusive. Die Rezeption in der muslimischen Gemeinschaft verläuft angesichts dieser konzeptionellen

¹⁵ *Lamy Kaddor / Rabeya Müller, Der Koran für Kinder und Erwachsene*, München 2008.

¹⁶ Ebd., 225.

¹⁷ Ebd., 227.

Entscheidungen äußerst heterogen – von Begeisterung und Indifferenz bis zu Ablehnung und Protest.

Schon zwei Jahre später, 2010, folgte ein zweiter deutschsprachiger Kinderkoran: „Was der Koran uns sagt. Für Kinder in einfacher Sprache“¹⁸, verantwortet von *Hamideh Mohagheghi* und dem durch viele narrative und poetische Werke hervorgetretenen evangelischen Religionspädagogen *Dietrich Steinwede*. Einige konzeptionelle Entscheidungen erfolgen ähnlich wie bei Kaddor/Müller. Auch hier wird durchgängig von „Gott“ gesprochen, nicht von „Allah“. Auch hier liegt eine thematische Zugangsweise vor, nicht ein an der Reihenfolge des Koran orientierter Aufbau. Auch hier werden Kalligraphien und Bilder der muslimischen Kunstgeschichte aufgenommen. Insgesamt wird jedoch der Versuch deutlich, die *ästhetische* Form des Koran und mithin seine Eigenständigkeit noch stärker zu betonen. Die Texte sind stark poetisch und erzählerisch gestaltet und erlauben es sich „gelegentlich mit behutsamen inhaltlichen Ergänzungen“¹⁹ zu arbeiten. Es handelt sich also – so die Betonung im Vorwort in direkter Anrede an Kinder als potenzielle Nutzer – um „ein Buch, das es euch ein wenig leichter machen will, den Koran zu verstehen“²⁰. Es richtet sich vor allem an muslimische Kinder, bewusst aber auch „an alle anderen“²¹.

Interessant im Blick auf die Rezeption: Weil die innermuslimische Kritik (wie

schon bei Kaddor/Müller) sich vor allem auf die abgedruckten Bilder bezog, veröffentlichte der Verlag schon 2011 eine Zweitversion unter dem Titel „Sein sind die schönsten Namen. Texte des Koran in einfacher Sprache“ – absolut textidentisch mit dem Kinderkoran, aber eben ohne die Bilder.

Da die Gattung des Kinderkoran gerade erst entsteht, gibt es auch noch keine nennenswerte muslimische oder interreligiös orientierte religionspädagogische Forschung zum Thema.²² Bei allen Vergleichsblicken auf die heiligen Schriften für Kinder wird man freilich eine grundlegende Asymmetrie²³ zu beachten haben, die sich bei vielen Einzelaspekten der Beziehungen zwischen Judentum, Christentum und Islam zeigt: Hier (christlich) eine knapp 500jährige Geschichte mit mehr als 1000 Primärwerken, jedes Jahr um etliche erweitert; dort (jüdisch) seit knapp 200 Jahren eine schmale Tradition mit gut einem Dutzend von Zeugnissen; wiederum dort (muslimisch) schließlich eine noch keine zehn Jahre alte Tradition mit gerade einmal zwei authentischen, aber nicht repräsentativen Werken. Systematisierende Vergleiche sind hier kaum seriös erhebbar.

4 Interreligiöse Perspektiven

In der praktischen religionspädagogischen und didaktischen Arbeit eröffnen sich hingegen reizvolle dialogische Per-

¹⁸ *Hamideh Mohagheghi/Dietrich Steinwede*, Was der Koran uns sagt. Für Kinder in einfacher Sprache, München 2010.

¹⁹ Ebd., 118.

²⁰ Ebd., 6.

²¹ Ebd., 119.

²² Vgl. aber: *Volker Menke*, Nur durch die Wurzel blüht auch ihr! Kinderbibeln im Lichte des christlich-jüdischen Dialogs, Berlin 2014.

²³ Vgl. *Georg Langenhorst*, Dialogische Religionspädagogik (s. Anm. 2), 161–167.

spektiven. Wo Kinderbibeln und die neue Kindertora explizit kaum interreligiöse Nutzungen vor Augen haben, sind die im deutschen Sprachraum entstehenden Kinderkorane zumindest in zweiter Linie auch für trialogische Lernprozesse intendiert. Historisch und im Blick auf die produktionsästhetischen Bedingungen ist darüber hinausgehend völlig klar, dass die christlichen Kinderbibeln sowohl auf die Kindertora als auch auf die Kinderkorane stilbildend wirkten. Ganz bewusst geht es jedoch nicht um Imitation, sondern eher um Absetzung. Die Produktivkraft der Kinderbibeln führt in den Geschwisterreligionen zu ganz originären Werken und neuen Gattungen mit eigenständigen konzeptionellen, inhaltlichen und ästhetischen Rahmenbedingungen und Entscheidungen.

Die dadurch eröffneten komparativen Chancen,²⁴ vergleichenden Lernperspektiven und methodischen Anregungen trialogischer Lernprozesse sind bislang noch ungenutzt. Hier öffnet sich ein fruchtbares Feld der Förderung der *interreligious literacy*. Dabei bedarf es freilich eines sensiblen Umgangs mit den einzelnen Traditionen. Wie man die jeweiligen Bücher versteht, mit ihnen umgeht und in sie hinein-führt, ist ein komplexes Feld.

4.1 Gemeinsame Wurzeln – getrennte Deutungen

In den sich entfaltenden Prozessen interreligiöser Verständigung gehört es inzwischen zum Grundkonsens, dass sich Judentum, Christentum und Islam nicht nur auf gemeinsame Wurzeln beziehen, sondern dass es in spezifisch trialogischer Hinsicht

zentral darum geht, das Bewusstsein dieser Verbundenheit in einem gemeinsamen Wurzelgeflecht stärker wahrzunehmen und zu fördern. Gleichzeitig zeigt sich in alltäglichen Begegnungen wie in Expertengesprächen immer deutlicher, dass derartige Ansätze von Trialog eben nicht eine Verharmlosung der Unterschiede und Gegensätze intendieren. Die *gemeinsamen* Wurzeln werden – zumindest auch – *unterschiedlich* gedeutet. Darüber hinaus wächst jede der drei Religionen auch aus ganz eigenen Wurzelstöcken, die sie nicht mit den anderen teilt.

Der erste Aspekt von trialogischer Gemeinsamkeit fällt sofort ins Auge: In allen drei Religionen stehen – nach christlichem Sprachgebrauch – ‚heilige‘ Schriften im Zentrum, wobei Muslime den Koran weniger als ‚heilig‘ denn als ‚erhaben‘ bezeichnen. Alle drei sind Buchreligionen. Alle drei verbindet die Überzeugung, dass die für die jeweiligen Religionen grundlegenden Ereignisse in Schrift geronnen sind. Deshalb stellt die eigene Lektüre dieser Schriften oder das Hören auf deren vorgelesene Texte einen zentralen Weg der Gotteserkenntnis und der Rechtleitung zu gelingendem Leben dar. Judentum, Christentum und Islam sind *Buchreligionen*, (*Vor-*) *Lesereligionen*, *Schriftauslegungsreligionen*. Religiöse Kompetenz bedeutet in diesen Religionen an zentraler Stelle Lesekompetenz. Zudem bestimmt sich ihr jeweiliger Grundcharakter damit wesentlich als Erinnerungs-, Erzähl- und Deutungsgemeinschaften.

Der Stellenwert, den diese Schriften einnehmen, die Art und Verbindlichkeit der darin aufbewahrten Erinnerung sowie die Auslegungshermeneutik sind in die-

²⁴ Vgl. Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus von Stosch, *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015.

sen Religionen freilich schon jeweils intern umstritten, erst recht im Vergleich.²⁵ Folgende Fragen stellen sich Judentum, Christentum und Islam in strukturell vergleichbarer Weise:

- Darf man oder muss man diese Schriften ‚interpretieren‘?

- Darf man sie, muss man sie übersetzen und dadurch inkulturieren?

- Sprechen die Schriften ‚aus sich heraus‘, oder sind sie im Lichte der jeweiligen Tradition und Gegenwart zu deuten?

- Sind ihre Aussagen immer wieder neu historisch-kritisch zu kontextualisieren, oder unabänderlich und bindend gültig formuliert?

- Lässt sich die Botschaft der Schriften in feststehenden Formeln und Aussagen fixieren, oder bedarf es der umkreisenden, suchenden Sinnerschließung?

- Ist der Offenbarungsvorgang mit der Formulierung der jeweils maßgeblichen Schriften abgeschlossen oder nach vorn hin offen?

- Erfordert der Umgang mit den heiligen oder erhabenen Schriften besondere Formen des Respekts oder der Ehrfurcht?

In allen drei Religionen wird um Antworten auf diese Fragen mit je eigener Schwerpunktsetzung und unterschiedlicher Aufmerksamkeit gerungen. Zumindest tendenziell lassen sich die drei unterschiedlichen Zugänge in aller gebotenen Knappheit charakterisieren. Dass es dabei innerhalb von allen drei einzelnen Religionen unterschiedliche Traditionen und

Schwerpunkte gibt, dass jegliche Rede von dem *einen* charakteristischen Zugang also stets eine perspektivische Annäherung bleiben muss, haben die differenziert vorangeschrittenen Diskurse der interreligiösen Verständigung in den letzten Jahren als Grundvorgabe herausgearbeitet.

4.2 Eigene Traditionen des Umgangs

Das Christentum sieht die *Bibel* vor allem als ‚Gotteswort im Menschenwort‘, sie *verweist* (nur) auf das zentrale – stets neu in Deutung zu erschließende – Geheimnis, die Menschwerdung Gottes in Jesus Christus. Eine besondere Verehrung, ein außergewöhnlich sorgsamer Umgang mit ihr, ein Beharren auf eine unbedingte Beachtung ihrer Ganzheit stehen dabei nicht an vorderster Stelle. Deshalb ist ein betontes Herausgreifen einzelner Teile genauso möglich wie ein freier, pragmatischer Umgang mit jedem konkreten Buchexemplar der Bibel. Die Originalsprachen erschließen zwar ein exakteres wissenschaftliches Erfassen der Urtexte, eine besondere Verehrung genießen sie aber nicht. Der zentrale pädagogische Zugang zur Bibel zielt auf ein umfassendes, intellektuelles wie affektives ‚Verstehen‘ ab.²⁶

Anders im Judentum! Vor allem die *Tora* gilt als „Baum des Lebens“, gepflanzt „inmitten der Gemeinschaft“²⁷. Als Ganzes garantiert sie – vor allem nach der Zerstörung des Tempels – jüdische Identität, verdient gerade in ihrer hebräischen Urfas-

²⁵ Vgl. z. B. Stefan Meißner / Gunther Wenz (Hg.), Über den Umgang mit den Heiligen Schriften. Juden, Christen und Muslime zwischen Tuchfühlung und Kluft, Münster 2007; Hansjörg Schmid / Andreas Renz / Bülent Ucar (Hg.), „Nahe ist dir das Wort ...“. Schriftauslegung in Christentum und Islam, Regensburg 2010.

²⁶ Vgl. Mirjam Zimmermann / Ruben Zimmermann (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013.

²⁷ Walter Homolka / Hanna Liss / Rüdiger Liwak (Hg.), Die Tora. Die Fünf Bücher Mose und die Prophetenlesungen (hebräisch-deutsch) in der revidierten Übersetzung von Rabbiner Ludwig Philippson, Freiburg i. Br.–Basel–Wien 2015, 15.

sung höchste Verehrung und respektvollen Umgang. Verfasst in ursprünglich vokallöser Schriftsprache bedarf sie der Stimme der (Vor-)Lesenden, nur so gewinnt sie Klang und Sinn. Deshalb wird sie in den allwöchentlichen Lesungen in der Synagoge zur immer wieder neu pulsierenden Lebensader des Judentums. Keineswegs zufällig zielt die neue Kindertora auf genau diesen kollektiv-liturgischen ‚Sitz im Leben‘ ab. Durch die notwendige Dialogizität von Buchstabe, Stimme und Gehör ist die Tora aber immer schon gedeutete, ausgelegte, interaktive Botschaft, um die gerungen werden muss.

Und entscheidend: Im Gegensatz zum christlichen Verständnis ist die Tora „kein Informationstext, der über eine Sache berichtet“²⁸. Hier geht es nicht in erster Linie um das ‚verstehende‘ Kennenlernen von Fakten, Figuren, Gedanken oder Normen, vielmehr ist die Tora „die Sache selbst, von der gelesen werden soll“²⁹. Die Tora, der Text selbst, stiftet jene jüdische Identität, die vormals der Tempel garantierte. Nur „durch das Lesen selbst treten wir in die jüdische Tradition ein und lassen das lebendig werden, was wir als jüdisch bezeichnen“³⁰, heben die Herausgeber der Kindertora *Hanna Liss* und *Bruno Landthaler* hervor.

Auch der *Koran* – der Wortbedeutung nach ‚Lesung, Rezitation, Vortrag‘ – wird als Ganzes verehrt, erhält in seiner Ursprache seine besondere Würde. Auch er ist ein Text, der primär ästhetisch wirkt: Auch er

muss rezitiert, gehört, sinnlich wahrgenommen werden, um seine ganze Schönheit zu entfalten. Er ist mit den Worten *Navid Kermani* „kein Buch [...], sondern seiner eigenen Textgattung nach ein liturgischer Vortrag“³¹. Ähnlich die Islamwissenschaftlerin *Angelika Neuwirth*: „Präziser gesprochen ist der Koran die tonale, akustisch zugängliche Verkörperung des Gotteswortes.“ Dieser besonderen, einzigartigen „Qualität muss man sich bewusst sein, wenn man sich als Außenstehender dem ‚Buch‘ des Koran nähert.“³² Deshalb gebührt ihm höchster Respekt. Man darf mit ihm aus muslimischer Sicht nur in größter Vorsicht und tiefster Verehrung umgehen.

Das hat entscheidende Konsequenzen, etwa für den muslimischen Religionsunterricht: Kinder und Jugendliche haben dort erfahrungsgemäß „eine große Hemmschwelle, den Koran“ auch nur „anzufassen, bzw. im Buch zu blättern“ – so die muslimische Religionspädagogin *Gül Solgun-Kaps*. Der Koran muss im Unterricht zunächst einmal erst „als ‚Buch‘ entdeckt werden“³³, in dem man frei lesen darf, mit dem überhaupt ein eigener Umgang erlaubt ist. Hier zeigen sich erstaunliche Parallelen zwischen Judentum und Islam, auch wenn im Koran der konkrete Inhalt mit seinen präzisen Setzungen sicherlich eine größere Rolle spielt. Im Mittelpunkt des pädagogischen Bemühens steht in den beiden Religionen eher eine umfassende Ergriffenheit als ein intellektuelles Verstehen.

²⁸ *Hanna Liss/Bruno Landthaler*, Erzähl es deinen Kindern. Die Torah in fünf Bänden. Bd. 3: Wajikra – Und er rief, Berlin 2015, 10.

²⁹ Ebd.

³⁰ Ebd., 11.

³¹ „Natürlich ist Religion erst mal Pflicht“. Gespräch mit *Navid Kermani* und *Martin Mosebach*, in: *Süddeutsche Zeitung Magazin*, 27.08.2015, 9–16, hier: 10.

³² *Angelika Neuwirth*, Ist der Koran vom Himmel gefallen?, in: *Welt und Umwelt der Bibel* 1 (2012), 11–17, hier: 11.

³³ *Gül Solgun-Kaps*, Islam – Didaktik für die Grundschule, Berlin 2015, 114.

Insgesamt werden so grundlegenden Unterschiede zwischen Tora-, Bibel- und Koranverständnis deutlich.³⁴ Während der *Koran* sowohl in seiner umfassenden Schönheit als auch buchstäblich Silbe um Silbe für Muslime *das* zentrale Offenbarungsereignis darstellt, *zeigt* sich Gott für Juden in der Geschichte des ausgewählten Volkes, für Christen zudem in der Menschwerdung in Jesus. Die Schriften gelten im Christentum und in großen Teilen des Judentums als nachträglich verfasste, menschlich konzipierte, gleichwohl ‚göttlich inspirierte‘ Bezeugungen, nicht als das direkt und unmittelbar Offenbarte selbst. Ein *auch* wissenschaftlich-distanzierter, ein *auch* historisch-kritischer Umgang mit der Bibel ist zumindest in den westlichen Kulturen zum Standard geworden – aus der Überzeugung heraus, dass alles objektive Wissen um die Entstehungsbedingungen und die literarischen Strategien der Abfassung den Zugang zum vermittelten Geheimnis letztlich nicht verstellt, sondern fördert. Kindertora und Kinderbibeln entstehen – mal mehr, mal weniger – vor dem Hintergrund dieser Grundüberzeugung.

Für die Hauptströme islamischer Theologie und Frömmigkeit ist ein solcher Zugang im Umgang mit dem Koran aufgrund des nachgezeichneten unterschiedlichen Grundverständnisses – zumindest derzeit noch – kaum vorstellbar. Dass auch hier textkritische und wissenschaftlich-distanzierende Zugänge die Akzeptanz

steigern könnten, ist ein muslimisch bislang wenig verbreiteter Gedanke, der freilich für alle Versuche der Konzeption eines Kinderkorans zur fast unverzichtbaren Ausgangsbasis wird. Wenige muslimische Theologen wagen vorsichtige Öffnungen: *Mouhanad Khorchide* etwa lädt dazu ein, „den Koran als ein Buch zu verstehen, das Menschen aus unterschiedlichen Kulturen mit unterschiedlichen Sprachen zu unterschiedlichen Zeiten und vor allem in unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten anspricht“, weil es selbst „unter Berücksichtigung des historischen Kontextes seiner Offenbarung“³⁵ zu lesen wäre.

Unterstützung erhalten derartig denkende Muslime von westlichen Islamwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern sowie von dialogwilligen christlichen Theologinnen und Theologen. *Thomas Bauer* etwa plädiert dafür, dem Koran im Gefolge der Lesart zahlreicher muslimischer Gelehrter früherer Jahrhunderte eine „Bedeutungspluralität“³⁶ zuzuerkennen. Die renommierte Islamwissenschaftlerin *Angelika Neuwirth* legt fundierte Studien vor, die den „Koran als Text der Spätantike“ kontextuell erschließen, entfaltet dabei bewusst einen „europäischen Zugang“³⁷. Im Wissen um die Komplexität der Fragestellung ermunterte *Hans Küng* schon 2004 muslimische Theologen und Verbände nachdrücklich dazu, ein „zeitsensibles Koranverständnis“³⁸ zu entwickeln, um ein „historisch-kritisch-aktuelle[s] Verständ-

³⁴ Vgl. *Hansjörg Schmid* u. a., „Nahe ist dir das Wort ...“ (s. Anm. 25), 262 f.

³⁵ *Mouhanad Khorchide*, *Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion*, Freiburg i. Br.–Basel–Wien 2015, 214.

³⁶ *Thomas Bauer*, *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams*, Berlin 2011, 130.

³⁷ Vgl. *Angelika Neuwirth*, *Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang*, Berlin 2010.

³⁸ *Hans Küng*, *Der Islam Geschichte – Gegenwart – Zukunft*, München–Zürich 2004, 632.

nis³⁹ zu fördern, das eine auch intellektuell anschlussfähige Beheimatung von Muslimen in den postmodernen westlichen Gesellschaften erleichtern könnte. Diese Positionen werden jedoch (noch?) von den führenden Schichten der Muslime – sei es in Europa, sei es weltweit – entweder ignoriert oder stoßen auf heftigen Widerstand.

4.3 Grundlegende Gemeinsamkeiten

Aus all dem wird deutlich: Der grundsätzliche, zudem aber auch der zeitgenössisch vorherrschende Umgang mit den religiösen Urschriften in Judentum, Christentum und Islam ist von vornherein ungleichgewichtig. Diese Differenzen prägen maßgeblich die Gestaltungsprinzipien von Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran. In interreligiösen Lernprozessen gilt es jeweils feinfühlig, differenziert und unter Vermeidung von Pauschalcharakterisierungen die Position der eigenen wie der anderen Religion darzustellen.

Die Gemeinsamkeiten von Judentum, Christentum und Islam als Buchreligionen reichen aber tiefer. Die Religionen sind nicht nur jeweils nach innen *Erinnerungs-* und *Erzähl-*, dadurch auch *Lerngemeinschaften*, sondern auch – in eingeschränktem Maße – untereinander. Alle drei Religionen berufen sich auf die Texte der hebräischen Bibel, des Ersten, des Alten Testaments. Der Islam nimmt im Koran zusätzlich Textelemente des Neuen Testaments auf. Die Bedeutung dieser jeweils *gemeinsamen Textelemente* ist freilich erneut in allen drei Religionen unterschiedlich. Trotzdem lassen sich einige zentrale textliche und damit auch theologische Grundelemente herausarbeiten, die gerade

auch in Kindertora, Kinderbibeln und den Kinderkoranen deutlich werden und im Einzelfall zu spannenden Vergleichen führen können. Finden die folgenden theologischen Grundgemeinsamkeiten⁴⁰ tatsächlich Berücksichtigung in den jeweiligen Darstellungen?

- Alle drei Religionen semitischen Ursprungs und semitischer Sprache teilen die Überzeugung, dass der eine und einzige, gnädige und barmherzige Gott als *Person* verstanden und im Gebet angesprochen werden kann.

- Sie teilen den Glauben daran, dass sich der personale Gott *zielgerichtet in der Geschichte offenbart* hat, vor allem – zumindest zunächst – in der Geschichte des Volkes Israel.

- Sie erzählen die Geschichten von der sinnreich geplanten *Schöpfung* der Welt durch Gott, abzielend auf die Möglichkeit eines sinnvollen und verantworteten Lebens des Menschen in seiner geschöpflichen Mitwelt.

- Sie erzählen die in Adam und seiner Frau entfaltete Geschichte vom urmenschlichen Sündenfall und der Vertreibung aus einem Idealeben im ‚Paradies‘. Der Mensch steht so im Spannungsfeld von Schuld und Verantwortungsfähigkeit.

- Im Bilde Noachs erzählen sie die Geschichte von einer *Urflut* als Reaktion auf menschliches Fehlverhalten, die in der Zusicherung künftiger Verschonung und die von Gott gewährten Setzung einer neuen, zweiten Chance einmündet.

- Abraham und Mose gelten als Grundtypen von *Propheten*, auserwählten Menschen, die in einer besonderen Gottesbeziehung stehen und den Menschen Gottes Willen verbindlich übermitteln.

³⁹ Ebd., 638.

⁴⁰ Vgl. grundlegend: Karl-Josef Kuschel, *Juden – Christen – Muslime. Herkunft und Zukunft*, Düsseldorf 2007.

– Die in den heiligen Schriften fixierten Gebote und Gesetze sind *Weisungen*, die ein gelingendes Leben vor Gott und untereinander ermöglichen sollen und können.

– Die drei Religionen stimmen in der Überzeugung überein, dass sich von diesem Gott ein *Grundethos* herleitet, das die privaten, sozialen und politischen Beziehungen zum Besten der Gemeinschaft regelt.

– Christentum und Islam kennzeichnen *Jesus* und *Maria* als (jüdische) Menschen, in denen Gottes Weisungen besonders deutlich werden.

– Alle drei Religionen kennen die *Hoffnung*, dass Gott am Ende der Zeit die Welt vollenden wird und dass jeder Einzelne die Aussicht auf ein ‚ewiges Leben‘ hat.

5 Trialogische Lernperspektiven

Der Katalog dieser Gemeinsamkeiten umfasst also ein erstaunlich weites Feld. Auch wenn die einzelnen Aussagen in den Religionen erneut durchaus unterschiedlich gedeutet und gewichtet werden, wird das beträchtliche Ausmaß an gemeinsamer Wurzelverflechtung deutlich. Die hier aufgerufenen *trialogisch relevanten Gemeinsamkeiten* werden eben nicht mit anderen Religionen geteilt. Hierin liegt das besondere und verbindende Erbe von Judentum, Christentum und Islam, zugleich aber auch ihr Vermächtnis für Gegenwart und Zukunft. Das Bewusstsein und tiefgründige Empfinden, dass es diese Gemeinsam-

keiten gibt, ist aber noch keineswegs Allgemeingut bei den Angehörigen dieser Religionen. Das „Studium heiliger Texte der großen Religion“ wird deshalb zu einer „exzellente[n] Voraussetzung“ auf dem Weg zu „wechselseitigem Respekt“⁴¹. Im „möglichst vorurteilsfrei[en]“ Umgang mit der hebräischen und der christlichen Bibel sowie mit dem Koran liegt eine „große Bildungschance für die nachwachsende Generation“⁴².

Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran bieten sich als besonders gut geeignete Medien für derartige Lernprozesse an. Der Blick auf die Bücher als solche, aber auch auf ausgesuchte Einzelerzählungen oder Textpassagen lässt Gemeinsamkeiten und Unterschiede klar erkennen. Der Aufbau, die Ästhetik, der ausgewählte Text, der Umgang damit – all das lässt sich hier viel konkreter und unmittelbarer erfahren als über andere Zugänge. Im Zentrum steht dabei die Ausbildung und Anregung eines tiefgreifenden gemeinsamen Wurzelbewusstseins von Judentum, Christentum und Islam.

Die Förderung des Wissens und der affektiven Hinordnung auf diese gemeinsamen Grundbestände des kulturellen und religiösen Erbes schließt dabei die Berücksichtigung der im Idealfall mit Ehrfurcht und Respekt betrachteten trennenden Aspekte explizit mit ein. Auch die im direkten Vergleich immer wieder erkennbaren „markanten Unterschiede“⁴³ der konkreten Ausgestaltungen und Deutungen sind in trialogischer Hinsicht zentral. *Clauß Peter Sajak* fasst zusammen: Für Schülerinnen

⁴¹ *Stefan Jakob Wimmer/Stephan Leimgruber*, Von Adam bis Muhammad. Bibel und Koran im Vergleich, Stuttgart 2005, 15.

⁴² Ebd., 16.

⁴³ *Andreas Renz/Stephan Leimgruber*, Christen und Muslime Was sie verbindet – was sie unterscheidet, München 2004, 139; Vgl. jetzt auch: *Karl-Josef Kuschel*, Die Bibel im Koran. Grundlagen für das interreligiöse Gespräch, Ostfildern 2017.

und Schüler ist es unabdingbar, dass „sie lernen, die Heiligen Schriften aller drei Religionen in ihren Gemeinsamkeiten, aber auch in ihren entscheidenden Unterschieden wahrzunehmen, aufzunehmen und zu reflektieren“⁴⁴. Über die eigentlich primär für den jeweiligen internen Gebrauch konzipierten Werke der Kindertora, der Kinderbibel und des Kinderkorans bieten sich

in diesem Sinne ganz neu herausfordernde wie chancenreiche Möglichkeiten interreligiösen Lernens.

Der Autor: Dr. Georg Langenhorst ist Professor für Didaktik des katholischen Religionsunterrichts/Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Universität der Universität Augsburg.

⁴⁴ Clauß Peter Sajak, Heilige Schriften (s. Anm. 7), 11.

Theologie und Moderne

OTTO WEISS

Aufklärung – Modernismus – Postmoderne

Das Ringen der Theologie um eine zeitgemäße Glaubensverantwortung

Aus verschiedenen Perspektiven zeigt Otto Weiß, wie in den vergangenen zweihundert Jahren um die Verantwortung des Glaubens vor der Vernunft im Kontext der Moderne gerungen wurde. Er ruft eine Fülle von Namen – u. a. Philipp Funk, Alfred Loisy, Friedrich Heinrich Jacobi – und Schicksalen in Erinnerung, die diesen Diskurs prägten.

184 S., kart., ISBN 978-3-7917-2876-6
€ (D) 24,95 / € (A) 25,70 / auch als eBook



Verlag Friedrich Pustet



www.verlag-pustet.de