

Gordon Mitchell

Heilige Schriften und interkulturelle Bildung

Für viele Menschen sind Heilige Schriften eine Quelle der Inspiration und der moralischen Orientierung. Selbst wenn sie nur eine geringe Kenntnis vom Inhalt haben, billigen sie ihnen doch einen besonderen Status zu. Was genau unter Heiligkeit der Schrift verstanden wird, ist von Mensch zu Mensch und von Glaubensgemeinschaft zu Glaubensgemeinschaft unterschiedlich: Teil des geschätzten, kulturellen Erbes oder unfehlbares Wort Gottes. In einer heterogenen Schulklasse bezeugen einige eine tiefe Achtung, einige vagen Respekt, anderen scheint die Vorstellung, sich einer solchen Autorität unterzuordnen, abwegig. Die Beschäftigung mit den Heiligen Schriften in solchem Kontext gibt Raum, die unterschiedlichen Lebensweisen zu verstehen und anhand der unterschiedlichen Auslegungstraditionen das eigene methodische Repertoire zu erweitern. Aus den verschiedenen Traditionen lassen sich verschiedene Umgangsformen mit Heiligen Schriften ableiten, die gleichermaßen Beachtung finden sollen.

Innerhalb jeder Religionsgemeinschaft existieren bestimmte Unterweisungsmethoden für Kinder und Erwachsene. Einen Überblick über die Rolle Heiliger Schriften in den Weltreligionen gibt Udo Tworuschka (2000a). Er ermöglicht Lehrerinnen und Lehrer auf die Art und Weise, in der ihre Schülerinnen und Schüler mit solcherart Texten umgehen, einzugehen. Gemeinhin wird zu wenig berücksichtigt, dass im schulischen Religionsunterricht weniger die Informationen über fremde Religionen als neu oder schockierend erfahren werden, als vielmehr die didaktische Methode selbst (Lähnemann 1998, 165-181). Daher wird es zunehmend wichtig, Schülerinnen und Schüler darin zu verstehen, wie sie interreligiöses Lernen erleben.

Interreligiöser Dialog

Gemeinhin konzentrieren sich interreligiöse Dialogprogramme auf die Exegese ausgewählter Passagen aus den Heiligen Schriften. Dabei wird es normalerweise für sinnvoll erachtet, mit Themen oder Texten zu beginnen, bei denen sich Überschneidungen finden lassen. In Gruppenkonstellationen von vornehmlich Juden, Christen und Muslimen ist die Abraham-Geschichte besonders beliebt (vgl. Sieg 1995; Hagemann/Hirsch 2002). Obwohl er als Be-

gründer und Vater der drei Weltreligionen angesehen wird, sind in der Realität doch viele gewohnt, dieses Erbe als ihr distinktiv Eigenes zu betrachten (Kuschel 1994). Innerhalb der Erzählung kann der Konflikt zwischen Abrahams Söhnen Isaak und Ismael, die als Väter von Juden und Muslimen betrachtet werden, auch als Archetyp des unlösbaren Nahostkonflikts gelten (Mitchell 1993). In Genesis 22 beabsichtigt Abraham seinen Sohn Isaak zu opfern, in der muslimischen Tradition wird der unbenannte Sohn in Sure 37: 99-113 als Ishmael identifiziert. Es gibt daher genügend Streitpotenzial um die Akkuratheit der jeweiligen Heiligen Schrift. Auch wenn es, wie bei Juden und Christen, einen gemeinsamen Text gibt, kann bereits die Art und Weise seiner Bezeichnung zu Kontroversen führen. Reden wir von einem Text aus dem Tanach oder aus dem Alten Testament? Juden können es als störend empfinden, dass ein für sie einzigartiges Symbol nicht nur »geklaut« wurde, sondern auch noch einen neuen Namen erhalten hat, der dazu noch im Verhältnis zum Neuen Testament eine Unvollständigkeit suggeriert (vgl. Rendtorff 1998). Die Umbenennung des Alten Testaments in »Hebräische Bibel« hat diese Kontroverse gemildert, dennoch zeigt das Beispiel, dass in einem solcherart geteilten Raum immer das Potenzial für einen Besitzstreit enthalten ist.

Ein anderer Ansatz konzentriert sich auf ein breiteres Themenspektrum. Seit 1998 versucht die NRO »ABRAHAM – Vereinigung für interreligiöse Friedensarbeit« (www.abraham.ba) Versöhnung und Frieden in Bosnien-Herzegowina zu befördern. Themen aus Abrahams Leben dienen als Leitprinzipien: Kampf gegen alte und neue Götzen, Gastfreundschaft, Erfahrung des Fremdseins usw. Ein solch konzentrierter Themenfokus schafft beträchtliche Möglichkeiten, sich auf gemeinsame Werte zu einigen. Der Unterschied, ob man die Schriften nun als Wort Gottes oder als geschätztes kulturelles Erbe ansieht, spielt dann nur noch eine geringfügige Rolle. Dennoch bleibt es unumgänglich, der jeweiligen Vorstellung von Heiligen Schriften Wertschätzung entgegenzubringen. Bei genauerer kritischer Exegese kann es zu Unstimmigkeiten kommen, wenn die Methoden von den einen als respektlos gewertet werden, während sie für andere die einzig vernünftige Option bilden.

Das Buch als heiliges Symbol

Wenn man sich zunächst auf die abrahamitischen Religionen bezieht, wird deutlich, dass die Vorstellungen von der Heiligkeit des Buches durch Rituale unterstrichen werden. Dabei fungiert das Buch als zentrales Symbol. Die Torarolle (Sefer Tora) wird in Synagogen mit silbernen oder goldenen Schildern bedeckt. Aufbewahrt wird sie in der heiligen Lade (Aron ha-Kodesch), normalerweise eine Nische in der östlichen Wand, hinter einem künstlerisch ge-

stalteten Schirm. Zum Höhepunkt des Gottesdienstes wird mit Achtung und Würde eine geeignete Passage ausgewählt und melodisch rezitiert. Wenn eine Schriftrolle unbenutzbar wird, beerdigt man sie respektvoll auf einem jüdischen Friedhof. Im Haus werden kurze Texte (Dtn 6,4-9; 11, 13-21) in der Mesusa an den Türrahmen angebracht. In den Kapseln der Tefillin (Gebetsriemen) sind auf Pergament geschriebene Texte (Dtn 6,4-9; 11, 13-21; Ex 13,1-10. 11-16), die am linken Oberarm und der Stirn befestigt werden. Bei der Bar/Bat Mitzwa, dem feierlich begangenen Ritual des Erwachsenwerdens, gilt die Fähigkeit, die Tora auf Hebräisch lesen zu können, als eine Schlüsselkompetenz.

Der Umgang mit den Worten der Heiligen Schriften ist auch in der Sozialisation muslimischer Kinder ein Kernelement. Schon in frühen Jahren fangen sie an, Gebete und Qur'an-Texte in arabischer Sprache auswendig zu lernen. Dabei wird vor allem die fließende Rezitation und nicht die Übersetzungsfähigkeit geschätzt. Als zu erreichendes Ideal gilt in einer Koranschule die Fähigkeit, auswendig den ganzen Qur'an melodios zu rezitieren. Der Klang der Worte hat eine eigene geistige Kraft und Schönheit (Kermani 1999). Die Kalligraphie unterstreicht dabei die Schönheit und Einmaligkeit der Buchstaben selbst. Exegese und Auslegung bedarf einer Ausbildung, wobei das Wort Allahs nicht in Frage gestellt werden soll. Obwohl nur der Qur'an in Arabisch die echten Worte beinhaltet, sind auch Übersetzungen mit Respekt zu behandeln.

Das europäische Christentum, besonders in der protestantischen Tradition, hat seit der Aufklärung den kritischen Umgang mit der Bibel gelernt. Es entstand eine Atmosphäre, in der es möglich wurde, sowohl ihre Wahrheitsansprüche als auch ihre Moral unter die Lupe zu nehmen und gleichzeitig den tiefen Respekt für ihre religiösen Inhalte beizubehalten. Befreiungstheologische und feministische Hermeneutik haben große Anteile ideologischer und patriarchaler Unterdrückung in den biblischen Texten ausgemacht. An den europäischen Universitäten ausgebildete Geistliche und Lehrkräfte wurden mehr und mehr in die Lage versetzt, solcherart kritische Auseinandersetzungen im Konfirmandenunterricht oder in Schulklassen moderieren zu können. Es mutet deshalb keineswegs seltsam an, wenn die Mehrheit einer Hamburger zehnten Klasse im Religionsunterricht offen darlegt, dass die biblische Geschichte von Ruth sie befremdet hatte (Koch 2004). Die Lehrerin verfolgte bei der Lektüre einen bewusst postmodernen und feministischen Ansatz. Sie fand, dass die Schulklasse dabei nur wenig Stimulation von ihrer Seite brauchte und auf diesen Gebieten bereits sehr kompetent erschien. Für die Schülerinnen und Schüler wurde durch die Auseinandersetzung mit Ruths Geschichte ein Raum geschaffen, in dem es ihnen ermöglicht wurde, ihre eigenen Positionen zu wichtigen, existenziellen Fragen zu entwickeln.

In dieser Schulklasse bereitete ein solcher Umgang mit den biblischen Texten den muslimischen Schülerinnen und Schülern offenbar wenige Schwierigkeiten. Obwohl diese Texte respektiert werden, kommen sie nicht

an den unantastbaren Status der Worte des Qur'an heran. Dabei spielt eine hierarchische Einordnung von Heiligen Texten allem Anschein nach eine entscheidende Rolle. Erstens wird den Texten aus der eigenen religiösen Tradition ein höherer Status zubilligt, zweitens werden auch innerhalb einer religiösen Gemeinschaft verschiedene Abstufungen von Heiligkeit vorgenommen. Zum Beispiel kommt der Tora mehr Respekt zu als den Kethubim oder dem Talmud. Und selbst in der liberalsten christlichen Gemeinde werden Texte, die mit Jesus zu tun haben, sensibler behandelt als andere.

Wenn man im Religionsunterricht versucht, Kompetenzen in einer möglicherweise kontroversen Methode zu schulen, erscheint es angemessen, mit Texten aus einer eher niedrigen Stufe der Heiligkeit zu beginnen. Dies ist unter anderem ein Grund für die Beliebtheit der Hadithe im Islam. Diese Sammlung von Geschichten über den Propheten gleicht einer bunten Schatzkiste für den Unterricht. Ein Jahrhundert nach seinem Tod waren bereits ca. eine halbe Million dieser Geschichten im Umlauf, was zu einer seither andauernden Debatte über ihre Authentizität führte. Einige Hadithe erfreuen sich unter Muslimen großer Beliebtheit und werden oft als humorvolle Anekdoten zitiert oder als moralische Weisheiten weitergegeben. Es ist deshalb kein Wunder, dass die Hadithe auch in den Unterrichtsmaterialien für die Grundschule (vgl. Sieg 2003) und die Sekundarstufe (vgl. Bauer 2001) eine Rolle spielen. Aber gegen diese Tendenz äußern muslimische Bildungspolitikern ihren Widerstand, da sie den Fokus allein auf den Qur'an gelegt sehen wollen (Mohr 2000). In dieser Auseinandersetzung steht ein wichtiges Prinzip im Mittelpunkt: wer darf eine Religion beschreiben und den Inhalt des Religionsunterrichtes festlegen? Anders ausgedrückt geht es hier um den Unterschied zwischen dem, was Leute glauben sollen, und dem, wie sie ihre Religion in der Realität praktizieren, um den Unterschied zwischen einer normativen und einer deskriptiven Religionsdefinition. Wenn die Aufgabe des Religionsunterrichts die Unterweisung in ein bestimmtes Glaubenssystem sein soll, dann sollten selbst-definierte Schlüsseltexte den Inhalt bestimmen. Ein Religionsunterricht auf sozialwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Grundlage sollte hingegen auch die gelebte Religion ernst nehmen.

Schulbuchautoren haben ihre eigenen Schwerpunkte und Interessen, die manchmal über rein erziehungswissenschaftliche Begründungen hinausgehen. Das Buch von Jochen Bauer versucht den Islam als eine Religion der Toleranz darzustellen. Diskussionstexte aus den Hadithen beschreiben starke Frauenfiguren: Khadidscha und Aischa, Frauen Mohammeds, seine Tochter Fatima und Maria, die Mutter Jesu (Bauer 2001, 93-131). In einer Gesellschaft, in der der Islam oftmals von negativen Stereotypen besetzt ist, wird durch diese Geschichten von unabhängigen Frauen ein alternatives Bild skizziert. Das Augenmerk auf Maria schafft für Muslime und Christen die Möglichkeit, ihr gemeinsames religiöses Erbe zu entdecken.

Hier werden die Ziele interkultureller Bildung gefördert: Gemeinsamkeiten werden unterstrichen und Stereotype abgebaut. Manchmal vermisst

man allerdings die Schärfe einer offenen, ehrlichen Kritik. Ungeklärt bleibt beispielsweise die Frage, wie man mit schockierend sexistischen oder furchtbar autoritären Texten umgehen sollte.

Sa'diyya Shaikh (Shaikh 2004) versucht in einer feministischen Exegese der Hadithe nicht nur Bilder von Frauen, wie Aischa, in den Vordergrund zu stellen, sondern konfrontiert die Texte gleichzeitig damit, dass hier die Weiblichkeit als Ablenkung für männliche Frömmigkeit dargestellt wird. Die Hadithe werden in bestimmten sozio-historischen Kontexten dargestellt und dabei ihrer Widersprüchlichkeiten entlarvt, außerdem werden die erbärmlichen Ansprüche männlicher Großartigkeit ins Lächerliche gezogen. Die problematischen Textabschnitte werden hierbei nicht, wie manchmal der Fall, ignoriert, sondern in Orte verwandelt, an denen der Lesende sich mit einer besonderen Eindringlichkeit den Fragen von Sinn und Moral widmen kann.

Die Hadithe beinhalten einen erfrischenden Anflug von Selbstironie und oftmals ein bewusstes Anspielen auf Zweideutiges. Daher eignen sie sich sowohl als schriftliche Texte als auch als mündliche Anekdoten gut für die notwendige Auseinandersetzung mit den Sinnfragen einer unsicheren Welt. Obwohl diese Texte mit Respekt zu behandeln sind, sind sie keine direkte Offenbarung Allahs, wie im Qur'an, und daher in Bezug auf die Historizität oder Moralität bestimmter Stellen eher kritisierbar. Hier besteht auch nicht der Anspruch, dass nur Menschen mit einer besonderen Ausbildung oder einem bestimmten religiösen Status das Recht auf Interpretation hätten.

Heiliger Text und Biblische Exegese

Historisch-kritische und feministische Exegese werden nur in Bezug auf breitere intellektuelle Entwicklungen innerhalb des europäischen Christentums seit der Aufklärung wirklich verständlich. Seit die Bibel in der Reformation in die verschiedenen Landessprachen übersetzt wurde, verbreitete sich der Gedanke, dass jede Person die Pflicht habe, die Bibel selbst zu interpretieren. Ein solch anti-autoritärer Ansatz stand im Kontrast zu den Entwicklungen an den Universitäten. In ihrer einflussreichsten Phase konnten »die gesicherten Ergebnisse der Bibelwissenschaft« über die geschichtliche Authentizität eines Textes befinden. Professoren übertrafen Päpste und Bischöfe in ihrer Funktion als Quelle interpretativer Autorität. Am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts hat die Postmoderne zugegebenermaßen zu einer Abnahme dieses Einflusses beigetragen.

Die historisch-kritische Herangehensweise ist nur noch eine von vielen Methoden und ihren Ergebnissen wird nicht allzu viel Beachtung geschenkt (vgl. Lämmermann 1999). Obwohl einige frühere Versuche, Schulklassen mit

bibelwissenschaftlichen Methoden vertraut zu manchen, als unnötige Belastung diskreditiert wurden – wie die Arbeit mit Evangelien-Synopsen –, bleiben einige dennoch sehr aktuell und erfolgreich (vgl. Berg 1991; Kalloch 2000, 180-211; Theißen 2003).

Die Arbeit Ingo Baldermanns zu den Psalmen (Baldermann 1993) hat die Methoden der Formgeschichte zum Ausgangspunkt: die Kategorisierung einer literarischen Gattung in einem bestimmten Sitz im Leben. Um beispielsweise mit Klageliedern zu arbeiten, brauchen Kinder eine empathische Vorstellungskraft. Erst einmal vertraut mit der formalen Struktur von Klageliedern, werden die Schülerinnen und Schüler in einem nächsten Schritt aufgefordert, ein eigenes Klagelied zu schreiben oder zu malen. Dadurch werden sie ermutigt, den Sitz des Klagelieds im Leben empathisch aufzusuchen und werden in die Lage versetzt, eine Sprache zu entwickeln, die sich auf die eigene existenzielle Situation bezieht.

Trotz heftiger Kritik, dass Kinder entwicklungspsychologisch gesehen noch nicht in der Lage seien, mit solchen Fragen und Gefühlen umzugehen (Kalloch 2000, 192-195), haben einige Schulklassen gute Erfahrung mit der Methode gemacht. Die Verwendung von Empathie als exegetischem Kernelement der romantischen Strömung kann als Abwendung von einer rationalistischen Strömung innerhalb der Aufklärung gelten.

Die Vorstellung, die Menschlichkeit als solche mit dem Menschen aus biblischen Zeiten zu teilen, erhält für immer mehr Exegeten eine große Bedeutung (vgl. Schramm 2000). Die Methode des Bibliodramas ermutigt Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sich mit den Rollen von Charakteren aus einer biblischen Szene zu identifizieren. Da es sich hierbei um eine Kombination von emotionaler Perspektivenübernahme und spielerischer Distanzierung handelt, hat das Bibliodrama viel zu bieten, besonders bei der Förderung von interreligiösem Verständnis (Aldebert 2000 und in diesem Handbuch).

Es gibt nicht nur eine Methode moderner Exegese, sondern mehrere. In der angelsächsischen Diskussion unterscheidet man gemeinhin drei hermeneutische Herangehensweisen:

- 1) *Reading behind the text.* Für Bibelwissenschaftler bleibt die Herkunft eines Textes ein zentrales Element. Eine wichtige Rolle kommt dabei der Traditionsgeschichte zu, die diese Frage zu beantworten sucht: Die soziale und historische Umgebung, in der die Tradition entstand, die Umwandlung von mündlicher zu schriftlicher Tradition, die Redaktionsgeschichte und die Kanonisierungsprozesse.
- 2) *Reading in the text.* Als Reaktion auf »Reading behind the text« existiert seit den siebziger Jahren der Versuch, einen Text als Kunstwerk zu studieren, seine Schönheit und seine inneren Strukturen zu entdecken.
- 3) *Reading in front of the text* meint die Auseinandersetzung mit zeitgenössischen, existenziellen Fragen in Form von Musik, Theater, Kunst oder auch politischen Aktionen, um Texte dann in diesen Formen »widergespiegelt« zu rezipieren.

Obwohl zwischen den verschiedenen Lesarten eine gewisse Konkurrenz besteht, wird immer mehr akzeptiert, dass die eine die andere nicht ausgrenzen muss. Baldermann versucht beispielsweise immer »Reading behind the text« und »Reading in front of the text« zu verbinden. Bibliodrama ist selbstverständlich ein Beispiel für »Reading in front of the text«, aber es beinhaltet auch die sorgfältige Auseinandersetzung mit den zwei anderen Wegen. Innerhalb der postmodernen Akzeptanz konkurrierender Lesarten wird eine Offenheit für die Lesarten anderer Religionen nicht erstaunen.

Erweiterung des Methodenkanons

Der Textzugang über die Erklärung ist nicht der einzig denkbare. So sind ästhetische und mystische Ansätze für manche Menschen ebenso wichtig. Kalligraphie bietet beispielsweise eine Form der Auseinandersetzung mit Schriftbildern, die ihre Schönheit und Heiligkeit unterstreicht. Solche Ansätze finden heute nicht nur im Religionsunterricht, sondern auch im Konfirmandenunterricht Verwendung.

In einer Unterrichtseinheit »Die 99 schönsten Namen Gottes« (Sorkale/Starck 1996) werden die Teilnehmenden zuerst gebeten, die unterschiedlichen Namen für Gott in der Bibel zu benennen. Auf einer schön gestalteten Overhead-Folie finden sich die Namen in Arabisch kalligraphisch dargestellt. Eine Übersetzung steht zur Verfügung, um eine persönliche Auswahl treffen und mit den biblischen Namen vergleichen zu können. Über eine Übung in Kalligraphie werden sie auf einer mystischeren Ebene mit den Namen vertraut. Eine Einführung macht mit der spirituellen Praxis bekannt, in die die »99 schönsten Namen Gottes im Islam« gehören: Im Alltag werden regelmäßig alle Namen rezitiert, oft mit Hilfe einer Gebetskette, der Tesbih. Diese Namen sind auch eine wichtige Tradition im islamischen Religionsunterricht, die sich auf die Sure 7:179: »Und Allahs sind die schönsten Namen. Darum ruft ihn an mit ihnen (...)« bezieht. Der hundertste Name ist ein Geheimnis.

Solche Initiativen sind keine Ausnahmen. Inzwischen gibt es zahlreiche Beispiele für Methoden, die versuchen, eine ästhetische Erfahrung mit dem Text selbst zu vermitteln. Mit Hilfe einer Transkriptionstabelle schreiben Kinder ihre Namen auf Arabisch oder Hebräisch. Mit der gleichen Methode können sie einen Lieblingstext aus dem Qur'an oder der Hebräischen Bibel auswählen und ihn kalligraphisch darstellen. Im Laufe solcher Übungen verliert die Schrift ihre Fremdartigkeit und durch die sorgfältige Arbeit mit der Kalligraphie entsteht ein tieferes Verständnis für die Heiligkeit der Texte. Die Rezitation von Passagen in Hebräisch oder Arabisch wird im schulischen Religionsunterricht ebenfalls ausprobiert. Nebenbei wird so mehr Verständnis

und eine neue Wertschätzung für das religiöse Leben von Mitschülerinnen und Mitschülern geschaffen, die nachmittags solcherart Übungen in Bar/Bat Mitzwa Klassen oder in Koranschulen praktizieren. Mit diesen Methoden an Bibeltexten heranzutreten, ist zugleich eine Wiederentdeckung einiger Aspekte sehr alter mystischer und liturgischer Traditionen des Christentums. Interessanterweise verwenden Lehrerinnen und Lehrer bei der Beschreibung solcher Methoden den immer bekannter werdenden Begriff *Mantra*, ein Zeichen für den breiten Einfluss und Bekanntheitsgrad fernöstlicher Religionen in Europa.

Da solche Ansätze nicht in den Kanon der gewöhnlichen hermeneutischen Methoden passen, muss den oben genannten eine vierte hinzugefügt werden: einfach *Reading the text*.

Als Teil einer multikulturellen Gesellschaft erscheint es wahrscheinlich, dass in Europa in der nächsten Zeit eine Reihe von Einflüssen den Zugang zu den Heiligen Texten prägen werden. Es ist aber nicht nur eine Frage des zunehmenden Pluralismus, es ist auch eine Frage der bewussten Entscheidung. Der Heidelberger Alttestamentler Rolf Rendtorff hat die jüdische exegetische Tradition, die in früheren Generationen oft komplett ausgegrenzt wurde, erneut in den Blick gerückt (vgl. Rendtorff 1998). Die Wiederholung der Leitworte ist beispielsweise ein wichtiges Strukturelement in den biblischen Geschichten (vgl. auch Illman 1975). Seine Entwicklung der Kompositionsgeschichte, die die rabbinischen Auslegungsmethoden ernst nimmt, markiert einen signifikanten Richtungswechsel in der Bibelwissenschaft (Rendtorff 1995).

Ein anderes Beispiel für die Wechselwirkung von Methoden findet man im Indien des neuzehnten Jahrhunderts. Die intellektuelle Auseinandersetzung mit dem biblischen Kanon der englischen Missionare brachte nicht nur die Bhagawadgita unter einer Vielzahl heiliger Schriften zu Prominenz. Auch die Gewohnheit, Argumente mit Zitaten zu untermauern, fand Nachahmung (Sugirtharajah 1998, 29-53). In Kontexten sozialer Ungleichheiten sind solche Einflüsse selten wechselseitig. Die meditative und kulturelle Rolle der Heiligen Schriften im Hinduismus wurde daher weitestgehend ignoriert, der Focus verblieb auf einer rationalistischen Ebene. Diesen misslungenen Dialog nennt Sugirtharajah »cultural imperialism«. Die hermeneutische Aufgabe nach Auschwitz und nach dem Kolonialismus ist es nun, die Rolle solcher Ungleichheiten in den Vordergrund zu stellen und sich dabei des politischen Kontextes bewusst zu werden.

Im Problemorientierten Religionsunterricht der siebziger Jahre war »Tradition« ein Gegenstand, den man mit Hilfe einer »Hermeneutik des Verdachts« untersuchte. Seit den neunziger Jahren versuchen Religionspädagoginnen und Pädagogen solche Methoden den Erfordernissen einer pluralistischen Gesellschaft anzupassen. Statt Tradition zu kritisieren, geht es heute darum, diese zu respektieren (Mitchell 2003, 265). Religionsgemeinschaften sollten sich »authentisch« darstellen. In einigen der neueren Schriften des

Problemorientierten Religionsunterrichts werden teilweise einfach Texte aus unterschiedlichen Glaubensgemeinschaften, die als Antworten auf bestimmte persönliche oder soziale Probleme dienen sollen, abgedruckt. Ein Ansatz, der Traditionen nur beschreibt und respektiert, kann einen vorkritischen Umgang mit Texten hervorrufen, bei dem einige moderne Methoden ausgeklammert werden. Junge Leute aller Glaubensrichtungen, sozialisiert in einer Gesellschaft mit solcherart modernen Wertstrukturen, können diesen kritischen Blick manchmal nicht ausklammern, ohne dabei auch ihr Interesse zu verlieren.

Eine Erweiterung des Methodenkanons sollte auch an erziehungswissenschaftlichen Maßstäben gemessen werden. Nach Kieran Egan, Erziehungswissenschaftler an der Universität Chicago, gibt es unterschiedliche Denkweisen – somatisch, mythisch, romantisch, synthetisch und ironisch –, die man bei Lernprozessen beachten sollte (Egan 1997). Die Zusammenstellung einer methodischen Vielfalt aus unterschiedlichen Traditionen nach erziehungswissenschaftlichen Kriterien bietet reichhaltige und interessante Möglichkeiten zum Umgang mit Texten. Weil eine methodische Vielfalt sowohl erziehungswissenschaftlich als auch integrationspolitisch begründet ist, ist die Notwendigkeit einer gleichrangigen Beteiligung von Angehörigen verschiedener Religionen bei den Prozessen zur Planung und zur Durchführung äußerst wichtig. Ein gutes Beispiel für eine solche partizipatorische Curriculumentwicklung ist das Unterrichtsprojekt »Der Seele Flügel verleihen«, bei dem Muslime mit Christen kooperiert haben (Sieg 2000). Durch die Mitgestaltung verschiedener Menschen mit ihren je unterschiedlichen Perspektiven entstehen Materialien, die einen reichen Schatz an Informationen und Methoden bereithalten.

Schlussfolgerungen

Die Textarbeit fällt im Religionsunterricht oftmals übermäßig stark ins Gewicht; für viel beschäftigte Lehrerinnen und Lehrer sind Texte schnell kopiert und verteilt. Nach der protestantischen Lehre der *sola scriptura* und ihrer Äquivalenten im Judentum und im Islam sollen die Heiligen Schriften sogar die Inhalte des Religionsunterrichts bestimmen. Einem deskriptiven Ansatz zufolge beinhaltet Religion aber wesentlich mehr: Rituale, mündliche Überlieferungen, heilige Orte, Recht, Mystik, Kunst usw. Schriften können als Teil einer Hochkultur und als ein wichtiges Element gelebter Religiosität gelten, aber ihre Rolle im Verhältnis zu den anderen Aspekten von Religion sollte man überprüfen.

Schriften spielen im schulischen Religionsunterricht, besonders in einer multireligiösen Gesellschaft, dennoch eine wichtige Rolle. Sie dienen als Hei-

lige Orte, die man besuchen kann, um dort den anderen, als Zeitgenossen oder aber den anderen aus antiken Zeiten, kennen zu lernen.

Es gilt, einen respektvollen Raum für diese Heiligkeit und für die, die daran glauben, zu öffnen. Dies kann bereits durch kleine Änderungen signalisiert werden, beispielsweise durch den Einsatz ungewöhnlicher Methoden, oder aber, indem man Roger Homans Rat befolgt: »Dog-eared photocopies will fail to signal the numinous quality of the word«¹ (Homan 2004, 27). Aber auch den anderen, die viel lockerer mit Heiligen Schriften umgehen, sollte man Respekt entgegenbringen. Schriften bieten eine Möglichkeit, nicht nur über die Religion zu reden, sondern eines ihrer Elemente direkt zu erfahren. Andererseits wird mit der Methodenvielfalt ein unkritischer Dogmatismus untergraben. Je mehr man die Methoden des anderen kennt und respektiert, desto besser ist man in der Lage, eine kritische Distanz zum eigenen hermeneutischen Horizont zu bewahren.

Literatur

- Aldebert, Heiner, Bibliodrama der Buchreligionen. Spielende Gemeinschaft zwischen Juden, Christen und Muslimen, in: Goßmann, Hans-Christoph/Ritter, André (Hg.), Interreligiöse Begegnungen. Ein Lernbuch für Schule und Gemeinde. Studien zum interreligiösen Dialog, Bd. 4, Hamburg 2000, 171-195.
- Baldermann, Ingo, Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn 1993.
- Berg, Horst-Klaus, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München 1991.
- Egan, Kieran, The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape our Understanding, Chicago 1997.
- Hagemann, Waltraud/Hirsch, Elke, Unter dem Segen des Einen Gottes. Abraham und seine Familie, Düsseldorf 2002.
- Homan, Roger, Religion and literacy: observations on religious education and the literacy strategy for secondary education in Britain. *British Journal of Religious Education*, 26 (2004), H. 1, 21-32.
- Illman, Karl-Johan, Leitwort – Tendenz – Synthese. Programm und Praxis in der Exegese Martin Bubers, Åbo Akademi, Turku 1975.
- Kalloch, Christina, Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich, Münster u.a. 2000.
- Kermani, Navid, Gott ist Schön. Das ästhetische Erleben des Koran, München 1999.
- Koch, Mara, Das Buch Ruth entdecken. Aneignung und Differenz als Strukturelement biblischen Lernens, Landesinstitut für Ausbildung, Hamburg 2004.

1 An Kopien mit Eselsohren wird die Heiligkeit des Wortes nicht erkennbar.

- Kuschel, Karl-Joseph, *Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie verbindet*, München 1994.
- Lähnemann, Johannes, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.
- Lämmermann, Godwin/Morgenthaler, Christoph/Schori, Kurt/Wegenast, Philipp (Hg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag*, Stuttgart u.a. 1999.
- Mitchell, Gordon, *Abraham in World Religions: Perspectives from Biblical Scholarship*, in: *Journal of Theology for Southern Africa* 85 (1993), 47-52.
- Mitchell, Gordon, *Religionspädagogik und sozialer Umbruch. Südafrikanischer Religionsunterricht und das Hamburger Modell im Vergleich*, in: Dommel, Christa u.a. (Hg.), *Werte Schätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung. Jürgen Lott zum 60. Geburtstag*, Frankfurt a.M. 2003, 256-273.
- Mohr, Irka-Christin, *Muslime zwischen Herkunft und Zukunft. Islamischer Unterricht in Berlin*, Berlin 2000.
- Rendtorff, Rolf, *Die Bundesformel*, Stuttgart 1995.
- Rendtorff, Rolf, *Als Christ das »Alte« Testament lesen. Drei Vorträge. Christen und Juden heute*, Neukirchen-Vluyn 1998, 42-87.
- Shaikh, Sa'diyya, *Knowledge, Women and Gender in the H)adith: A Feminist Interpretation*, in: *Islam and Christian-Muslim Relations*, Vol. 15 (2004), H. 1, 99-108.
- Sieg, Ursula, *Wir haben alle Große Namen. Interreligiöse Unterrichtseinheit zur Abrahamerzählung*, in: *Die Grundschulzeitschrift* 9 (1995), H. 90, 18-21.
- Sieg, Ursula, *Jesus gibt der Seele Flügel. Baustein einer christlich-islamischen Unterrichtseinheit zum Leben und Wirken Jesu*, in: Goßmann, Hans-Christoph/Ritter, André (Hg.), *Interreligiöse Begegnungen. Ein Lernbuch für Schule und Gemeinde, Studien zum interreligiösen Dialog*, Bd. 4, Hamburg 2000, 231-241.
- Sorkale, Florian/Starck, Rainer, *Die 99 schönsten Namen Gottes – Namen Gottes kalligraphisch gestalten und mit Namen Gottes aus dem Islam vergleichen*, in: *Raum für Begegnungen mit Gott. KU – Praxis* 34, Gütersloh 1996, 39-44.
- Sugirtharajah, R.S., *Asian Biblical Hermeneutics and Postcolonialism. Contesting the Interpretations*. Maryknoll: New York 1998.
- Schramm, Tim, *Die Bibel ins Leben ziehen*, Stuttgart u.a. 2003.
- Taji-Farouki, Suha (Ed.), *Modern Muslim Intellectuals and the Qur'an*. Oxford University Press: Oxford 2004.
- Taji-Farouki, Suha (Ed.), *Modern Muslim Intellectuals and the Qur'an*. Oxford: Oxford University Press in sociation with The Institute for Ismaili Studies, London 2004.
- Theißen, Gerd, *Zur Bibel motivieren. Eine Bibeldidaktik*, Gütersloh 2003.
- Tworuschka, Udo (Hg.), *Heilige Schriften. Eine Einführung*, Darmstadt 2000.
- Tworuschka, Udo, *Vom Umgang mit Heiligen Schriften*, in: Tworuschka, Udo (Hg.), *Heilige Schriften. Eine Einführung*, Darmstadt 2000, 1-28.