

Abraham als Vater interreligiöser Ökumene?

Chancen und Probleme in religionspädagogischer Perspektive

Friedrich Schweitzer

Ich stelle drei persönliche Erinnerungen an den Anfang, die sich in ähnlicher Weise vielleicht auch bei anderen in der Religionspädagogik Tätigen so oder ähnlich beim Thema Abraham einstellen könnten:

Zunächst sind da die Erinnerungen an die Abrahamgeschichten aus meiner Kindheit, vor allem aus dem Grundschulreligionsunterricht. In erster Linie haben sich mir damals die Erzählungen von Sodom und Gomorra sowie zu Isaaks Opferung (so will es mein Gedächtnis) eingeprägt. Als Kind haben mich wohl die Vorstellungen von Bedrohung und Vernichtung sehr berührt, zumal ich den damals von mir besuchten Religionsunterricht als dramatisch erzählend im Gedächtnis habe – nicht zuletzt auch im Blick auf zahlreiche spätere Kampfhandlungen, die im Alten Testament beschrieben sind. Seitdem ist mir Abraham im Gedächtnis geblieben, gemeinsam mit Jakob und vor allem Mose.

Als ich vor mehr als 20 Jahren selbst als Grundschulreligionslehrer Kindern von Abraham erzählte, waren die schaurigen Geschichten nicht mehr en vogue. Damals betonte ich, mit der seiner Zeit vorherrschenden Grundschulreligionspädagogik, den Mut dieses Mannes zum Aufbruch: Abraham als Vorbild im Glauben in dem Sinne, dass sein Gottvertrauen zur Autonomie befähige, so wie dies heute auch für andere Menschen gilt, einschließlich der Kinder in meiner Klasse. Im Rückblick bin ich mir nicht sicher, ob meine Schülerinnen und Schüler diesen Abraham ähnlich lange im Gedächtnis behalten haben wie ich den meinen aus der Grundschule.

Die dritte Erinnerung, auf die ich hier eingehen will, bezieht sich auf meine Fortbildungsarbeit mit Erzieherinnen seit den 1980er Jahren. Denn hier begegnete mir Abraham als Schlüsselfigur des interreligiösen Lernens zum ersten Mal. An Abraham/Ibrahim soll seither erkennbar werden, dass Bibel und Koran Gemeinsamkeiten aufweisen, weshalb christliche und

muslimische Kinder einander nicht nur als Fremden begegnen oder einander ablehnen müssen.

Diese drei Erinnerungen legen meine eigene biografisch bedingte Hermeneutik ein Stück weit offen und verweisen zugleich auf die Art und Weise, wie das Thema Abraham in einem religionspädagogisch-interreligiösen Kontext heute, jedenfalls von christlicher Seite aus, aufgenommen werden kann und wo deshalb auch Grenzen einer solchen Aufnahme liegen. Christen begegnen Abraham aus einer bestimmten Perspektive, die ihnen ggf. in der religiösen Sozialisation zugewachsen ist. Ähnliches wäre wohl auch für Juden und Muslime zu sagen.

Im Folgenden setze ich ein bei der Praxis des Religionsunterrichts, stelle dann einige darauf bezogene Fragen vor dem weiteren Hintergrund der Diskussion zum interreligiösen Lernen und beschreibe schließlich zusammenfassend Probleme sowie Perspektiven für den Religionsunterricht.

1. Einblicke in die religionspädagogische Praxis: Ausgewählte Unterrichtsentwürfe und übergreifende Tendenzen

Als gleichsam empirischen, jedenfalls praxisnahen Zugang entscheide ich mich zunächst für eine Aufnahme ausgewählter Unterrichtsentwürfe zum Thema Abraham. Diese Entwürfe wurden mithilfe der Bibliographie des Comenius-Instituts identifiziert und stellen insofern eine gleichsam offizielle Auswahl dar. Alle diese Entwürfe gehen auf interreligiöse Aspekte ein. Die ersten drei entstammen dem Religionsunterricht, der vierte kommt aus dem Bereich der politischen Bildung. In einem weiteren Schritt werden dann Befunde aus aktuellen Lehrplan- und Schulbuchanalysen aufgenommen.

1.1 Abraham im Hamburger „Religionsunterricht für alle“

Für den Hamburger „Religionsunterricht für alle“, in dem Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit gemeinsam unterrichtet werden, spielte der interreligiöse Abraham von Anfang an eine wichtige Rolle. Für die Grundschule (Klasse 3) wurde eine Einheit vorgesehen: „Abraham – Ibrahim, Sara und Hagar – Namen, Wünsche, Gutes Wünschen“¹. Ursula Sieg beschreibt dafür eine differenzierte Zielsetzung:

1 Ursula Sieg, Ein interreligiös geöffneter Religionsunterricht an Grundschulen in Hamburg, in: Folkert Doedens/Wolfram Weiße (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Hamburg 1997, 125.

„Gemeinsames gemeinsam wahrnehmen, verschiedene Perspektiven gemeinsam wahrnehmen, die je eigene Perspektive einnehmen“². Eindrücklich an dieser Formulierung ist der Versuch, beim interreligiösen Lernen sowohl Gemeinsames als auch Verschiedenes aufzunehmen und ausdrücklich auch der jeweils „eigenen Perspektive“ Raum zu geben.

Ähnlich heißt es dann bei einem dazugehörigen Unterrichtsentwurf: „Akzeptanz und Toleranz des Fremden als Grundlage friedlichen Miteinanders einzuüben“: „Für einen interreligiösen Religionsunterricht soll und muss die Eigenart der jeweiligen Religion aber keineswegs aufgehoben werden“. Konkret vorgeschlagen wird dafür eine Pendelbewegung – bei der interreligiöser Unterricht „als ein Pendeln zwischen jeweiliger religiös-weltanschaulicher Eigenart und allgemeinen Anforderungen auf der Grundlage der Akzeptanz zu konzipieren“ ist.³

Die Abrahamerzählung könne dabei eine hervorgehobene Rolle spielen. „Die Abrahamserzählung bietet in sich schon ein interreligiöses Konzept: Drei Religionen – Judentum, Christentum und Islam – verstehen sich als Kinder Abrahams“. Dies werde bislang vor allem als „Entsprechung zur Glaubensweise Abrahams verstanden“, während die Autorin zugleich hervorhebt, dass die „Verheißung Gottes“ noch weiter greife: „Der Segen ist für alle Völker bestimmt. Gott liegt an Abraham, weil ihm an allen Völkern liegt.“⁴

Theologisch gesehen ist hier also zunächst der universelle Bezug von Gen 12,3 („In dir sollen gesegnet werden alle Geschlechter auf Erden“) maßgeblich, aber daneben kommen auch die verschiedenen Traditionen von Judentum, Christentum und Islam eigens zum Tragen. All dies soll freilich durch ein und dieselbe Lehrperson zur Darstellung kommen. Für Kinder in der Grundschule, die sich erfahrungsgemäß häufig mit der Lehrperson identifizieren,⁵ entsteht hier – zumindest möglicherweise – ein latenter Lernanstoß in dem Sinne, dass die *Einheit der verschiedenen Religionen*, die allesamt von dieser einen Lehrperson dargestellt werden, auch dann in den Vordergrund rückt, wenn sie nicht eigens hervorgehoben wird. Allerdings konnte

2 U. Sieg, Die gleiche Sache aus verschiedenen Perspektiven. Interreligiöses Lernen in der Grundschule, in: F. Doedens/W. Weiße (Hg.), 130.

3 U. Sieg, Wir haben alle große Namen. Interreligiöse Unterrichtseinheit zur Abrahamserzählung, in: Die Grundschulzeitschrift, 90/1995, 18.

4 A.a.O., 19.

5 So auch ein Ergebnis der Studie Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger u.a., Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg/Gütersloh 2002.

Barbara Asbrand bei ihrer Studie zum Hamburger Religionsunterricht beobachten, dass die Lehrerin bei der von ihr untersuchten Abraham-/Ibrahim-Einheit „in der Regel Position als Christin“ bezog.⁶ In diesem Falle stellt nicht eine vermeintliche Einheit der Religionen das didaktische Hauptproblem dar, sondern umgekehrt die Frage, wie ein solcher Unterricht nicht-christlichen Kindern – und hier vor allem jüdischen und muslimischen Kindern – gerecht werden soll.

In gewisser Weise zeigt sich dieses Problem auch dort, wo in den für den Unterricht konzipierten Medien im Blick auf die koranische Fassung der Abrahamerzählung formuliert wird: „Als Ismael herangewachsen ist, verlangt Allah, ihn zu opfern.“⁷ Bekanntlich bleibt im Koran offen, ob es hier um Ismael oder um Isaak geht. Es ist nicht unproblematisch, wenn hier eine – christliche – Lehrerin eine Entscheidung in einer Frage treffen will, die in der islamischen Tradition umstrittenen ist.⁸

Zusammenfassend festzuhalten ist, dass Abraham hier für eine differenzierte Form des interreligiösen Lernens stehen soll. Dabei treten aber nicht leicht zu lösende Probleme der Darstellung bzw. der Repräsentation verschiedener Religionen durch nur eine Lehrperson auf, die – gewollt oder ungewollt – im Sinne religiöser Einheit oder einseitiger Positionalität wirken könnte.

1.2 „Zu Gast bei Abraham“ – Impulse aus dem evangelischen Religionsunterricht in Württemberg

Bemerkenswerterweise kommt die derzeit umfangreichste Sammlung zu Abraham in religionspädagogisch-interreligiöser Perspektive aus dem Umkreis des konfessionellen (vorwiegend aus dem evangelischen) Religionsunterrichts in Württemberg – gleich als ein „Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung“⁹. Als Beispiel aus diesem Band nehme ich hier den Abschnitt „[...] und baute dort dem Herrn einen Altar“ (Gen 12,8) auf, der

6 Barbara Asbrand, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M. 2000, 99.

7 U. Sieg, Wir haben, a.a.O. 20.

8 Vgl. dazu Harry Harun Behr, Die Abraham-Konstruktion im Koran, in: Harry Harun Behr/Daniel Krochmalnik/Bernd Schröder (Hg.), Der andere Abraham. Theologische und didaktische Reflektionen eines Klassikers, Berlin 2011, 141.

9 Katja Baur (Hg.), Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung, Stuttgart 2007.

sich u.a. auf ein Unterrichtsprojekt im Religionsunterricht der Klasse 4 bezieht.

Im Zentrum des Projekts stehen die Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen, auch wenn die verschiedenen Religionen – Judentum, Christentum, Islam – dann jeweils für sich aufgenommen werden. Miriam Bäßler und Kathrin Bahler beschreiben den Plan für fünf Unterrichtsstunden, die jeweils in eine der Religionen einführen, mit folgenden Schwerpunkten:

„Der Glaube an den einen Gott eint im Glaubensleben (Bekenntnis) und im Sich-Sammeln um das Glaubensbuch (Koran, Tora, Bibel) und den Religionsstifter“

„Das Gebet als Mittel der Gemeinschaft“

„Der Alltag als Bewährungs- und Identitätsort von Religion“

„Der Kultraum als Gebets- und Versammlungshaus“

„Feste als Gemeinschaftserlebnisse“¹⁰.

Drei Berichte zum Besuch von Synagoge, Kirche und Moschee schließen sich an. Dabei kommen jeweils Angehörige der betreffenden Religion selbst zu Wort.¹¹ Ein ausdrücklich als Diskussionsbeitrag gekennzeichnetes Kapitel zu „Interreligiösen Schulgottesdiensten“ – also zu einem heiß umstrittenen Thema – beschließt diesen Teil des Buches.

Dass hier noch vieles offen ist, zeigt nicht zuletzt die abschließende Reflexion von Sabrina Lasch, einer der Autorinnen: „Zusammenfassend wird deutlich: Interreligiöse Feiern müssen die Texte der gemeinsamen Tradition im Sinne Abrahams als ‚Hörtexte‘ gestalten und so exemplarisch ein Leben mit Gott darstellen. Dass dabei der gemeinsame Gottesname ‚Gott‘ gewählt wird, ist sinnvoll. Schüler können gemeinsam auf die Worte Gottes hören. Meines Erachtens sollen und können sie [...] aber nicht in einem gemeinsamen Gebet den Namen Gottes anrufen. Wenn der Name Jesu oder erkennbar jesuanische bzw. islamische Traditionen keinen Raum mehr in diesen Feiern finden, wird dem Mühen um ein soziales Miteinander der religiöse Grund entzogen [...] Man kann auch im interreligiösen Schulgottesdienst zur gleichen Zeit im gleichen Raum mit verschiedenen Worten und Gesten beten“¹².

Besonders weitreichende theologische Fragen wirft bei diesem Kompendium allerdings der Rahmen auf, den die Herausgeberin Katja Baur be-

10 Miriam Bäßler/Kathrin Bahler, Aufeinander zugehen – Ein Unterrichtsprojekt im RU der Klasse 4, in: K. Baur, a.a.O. 135.

11 Rahel Dror/Carola Frieß/Sami Ercan, vgl. ebd., 144 ff.

12 Sabrina Lasch, Zur Diskussion: Mit Abraham und Ibrahim interreligiöse Schulgottesdienste gestalten, in: K. Baur, a.a.O. 161.

schreibt. Hier wird unterschieden zwischen „Exklusiv- oder Monologmodellen“, „Inklusiv- oder Dialogmodellen“ sowie „Pluralen oder Komplexmodellen“,¹³ die auf „Transreligiosität“ eingestellt sind. Dazu heißt es: „Dieses Modell geht von einer Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit unterschiedlicher Religionen oder verschieden religiöser Menschen aus. Jede Religion betrachtet ihre Glaubensüberzeugungen für sich als absolut und gesteht dennoch der anderen Religion einen Absolutheitsanspruch zu, der sich auch konträr zum eigenen Absolutheitsanspruch verhalten kann.“¹⁴ Soweit folgt die Darstellung gewiss den in der evangelischen Kirche und Theologie anerkannten Auffassungen. Schwieriger hingegen ist folgende Erläuterung: „Transformieren ist letztlich ein Weg des Symbolisierens. Er geht immer davon aus, dass nur in gegenseitiger Ergänzung Wahrheit und Heil der Religionen konkret und vorstellbar werden im Sinne von: Innerhalb der Kirche mein Heil, außerhalb der Kirche dein Heil, *jenseits der Religion unser aller Heil*“¹⁵. Hier bleibt erkennbar undeutlich oder überhaupt unklar, was genau „jenseits der Religion“ bedeuten soll und wie diese Überzeugung mit dem zunächst bejahten Absolutheitsanspruch jeder einzelnen – und also auch der eigenen – Religion zusammengehen kann. Gibt es überhaupt einen Raum außerhalb der Religionen? In welcher Gestalt und wo? Und ist dieser Raum dann religiös oder säkular? usw. Ähnliche Fragen stellen sich auch bei dem Versuch, das Gemeinsame der Religionen in einem „Urreligiösen“ zu finden, wenn es etwa heißt: „Dieses Urreligiöse ist das Einende unter den Religionen.“¹⁶ Zu Recht weist K. Baur am Ende denn auch auf die Grenzen dieses Modells hin: „So versöhnend das Transmodell ist, so haben ‚transreligiöse Religionspädagogen‘ die Frage zu klären, ob und wo sie die Grenze zwischen Pluralität und Relativität ziehen.“¹⁷ Nur: Ist das unter ‚trans-‘ oder ‚urreligiösen‘ Voraussetzungen überhaupt möglich? Oder wird in diesem Falle die Suche nach Gemeinsamkeiten so beherrschend, dass für Unterschiede letztlich kein Raum mehr bleibt?

13 K. Baur, Interreligiöse Kompetenzen bilden. Begriffsklärungen und Standortbestimmung, in: Baur, a.a.O. 12 ff.

14 A.a.O., 19.

15 A.a.O., 20; Hervorhebung von mir.

16 Ebd.

17 A.a.O., 24.

1.3 Abraham als „Vater der drei monotheistischen Religionen“ – ein Unterrichtsentwurf für die Sekundarstufe II im problemorientierten Horizont

Dieser Entwurf aus dem Jahr 2005 bezieht sich auf Israel bzw. Palästina. Er „intendiert ein respektvolles Gespräch der Religionen miteinander“, wobei die Jugendlichen sich auch mit ihrer „eigenen Religiosität“ auseinandersetzen sollen.¹⁸

Den Ausgangspunkt der geplanten Unterrichtseinheit stellen die Konflikte in Nahost dar. Die Frage nach Abraham steht so im Horizont der Suche nach weiterreichenden Hintergründen für die Probleme im Zusammenleben zwischen Juden, Christen und Muslimen.

Im Zentrum des Entwurfs steht die Einführung in den biblischen Abrahamzyklus. Im Anschluss daran wird Abraham von den drei Religionen her thematisiert. Die Arbeitsaufträge dazu lauten:

- „Charakterisieren Sie Abraham hinsichtlich seines Gottesverhältnisses!“
- „Welche Bedeutung hat Abraham für die Gläubigen der jeweiligen Religion?“
- „Wie wird Abraham in der jeweiligen Religion charakterisiert?“

Die Perspektive ist dabei deutlich von Hans Küngs Projekt „Weltethos“ und durch die Vorstellung einer „abrahamischen Ökumene“ im Sinne Karl-Josef Kuschels inspiriert.¹⁹ Herausgearbeitet wird etwa als „Fazit“: „Ismael steht als Nachkomme Abrahams in einer besonderen Beziehung zu Gott, ebenso wie Isaak. Die universale Dimension des Abraham-Segens (Gen 12) wird durch die Muslime und Christen deutlich“²⁰. Im Einzelnen wird ebenso auf „Trennendes“ wie auf „Verbindendes der drei abrahamitischen Religionen“ Wert gelegt. Und vor diesem Hintergrund sollen dann auch Möglichkeiten des „interreligiösen Dialogs“ erörtert werden, ehe der Bogen schließlich zurück zu den Verhältnissen in Nahost geschlagen wird. Am Ende steht, ohne weiterreichende Erläuterung, die These: „Ethik als gemeinsame Di-

18 Anke Walter, Abraham – der Vater der drei monotheistischen Religionen, in: Arbeitshilfen 91/2005. In der mir vorliegenden Form weist der Text keine Seitenzählung auf. Er umfasst 23 Seiten, wobei ein Großteil aus Schülermaterialien besteht. Soweit nicht anders gekennzeichnet, stammen die Zitate hier und im Folgenden aus den einführenden Seiten der Autorin.

19 Vgl. Hans Küng, Projekt Weltethos, München/Zürich 1990. – Karl-Josef Kuschel, Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint, Neuausgabe 2001. – Ders., Juden, Christen, Muslime. Herkunft und Zukunft, Düsseldorf 2007.

20 Im Original kursiv.

mension der abrahamitischen Religionen“, was als eine Art ethische Integration der Religionen aufgefasst werden kann.

Als problematisch anzusprechen ist in diesem Falle vor allem der für die Schülerinnen und Schüler bestimmte, von der Autorin selbst verfasste Text „Der Glaube an den einen Gott“ (M 8). Hier werden Auffassungen vertreten, die theologisch unzutreffend sind. Das gilt schon für den Anfang des Textes: „Juden, Christen und Muslime glauben an den einen Gott, den Schöpfer des Himmels und der Erde, der barmherzig und gerecht ist. Gott hat den Menschen als sein *Ebenbild* erschaffen“²¹ – eine Vorstellung, die im Islam prinzipiell ausgeschlossen ist, schon aufgrund des Bilderverbotes. – Sehr unscharf heißt es etwas später in diesem Text: „Alle drei Religionen kennen Propheten, die die Weisung Gottes unmittelbar empfangen und an das Volk weitergegeben haben.“ Das besondere Prophetenverständnis des Korans ist hier nicht zu erkennen. – Schließlich, angesichts der Beziehungen zwischen Christentum und Judentum unverständlich, wird gesagt: „Entstanden sind alle drei Religionen im Nahen Osten. Die jüngeren Religionen betrachten sich traditionellerweise als Erfüllung der älteren, und hoffen, dass die Angehörigen der älteren Religion(en) ihren Irrtum einsehen und sich zur wahren Religion bekennen.“ Hier wäre ein differenzierender Hinweis wichtig bzw. unverzichtbar gewesen.

Zusammenfassend ist erneut festzustellen, dass der Blick vor allem auf die Gemeinsamkeiten gehen soll, eben weil darin die Voraussetzung für Frieden gesehen wird. Weniger Beachtung findet demgegenüber die Frage eines Zusammenlebens angesichts bleibender Differenz.

1.4 Abraham in der politischen Bildung

Das letzte Einzelbeispiel, das hier aufgenommen werden soll, stammt aus der politischen Bildung. Genauer gesagt, findet es sich in einer Veröffentlichung der Bundeszentrale für politische Bildung „Islam. Politische Bildung und interreligiöses Lernen“²². Vorgestellt wird im Folgenden daraus eine Unterrichtseinheit für die Klassen 5/6.

Als Zielsetzung wird beschrieben: „Die Geschichten der Hebräischen Bibel und des Koran stehen im Mittelpunkt dieses Modulteiles. Die Schülerinnen und Schüler sollen Kenntnis der gemeinsamen Tradition erhalten,

21 Hervorhebung von mir hinzugefügt.

22 Jörg Bohn/Marlitt Gress, Islam. Politische Bildung und interreligiöses Lernen. Modul 7: Interreligiöses Lernen – Bibel und Koran. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2005.

aber ansatzweise auch die Unterschiede im Blick auf die jeweilige Religion deuten können.“²³ Auch hier stehen also die Gemeinsamkeiten im Vordergrund, auch wenn gleichwohl auf Unterschiede eingegangen werden soll.

Für die Bearbeitung im Unterricht wurden folgende inhaltliche Schwerpunkte gewählt:

- „Abrahams/Ibrahims Bekenntnis zu dem einen Gott“
- „Abraham verlässt seine Heimat: Aufbruch“
- „Abrahams/Ibrahims Gäste verkünden einen Sohn“
- „Hagar und Ismael“
- „Isaaks Bindung/Ismaels Opferung“²⁴

Die Texte wurden für die Unterrichtseinheit sorgfältig aufbereitet. Sie werden dabei jeweils spezifisch gekennzeichnet als ein „Text aus dem Koran“, eine „jüdische Geschichte“ usw. Den Lernenden soll also deutlich sein, dass die Geschichten jeweils einen bestimmten Kontext haben, dem sie entnommen sind – eine Überlegung, die auch deshalb bedeutsam ist, weil nicht mit Bibel und Koran als Büchern, sondern mit Arbeitsblättern gearbeitet werden soll. Ob sich bei der Vielzahl der eingesetzten Texte eine Gestalt erreichen lässt, durch die die Schülerinnen und Schüler die jüdische bzw. christliche oder islamische Sicht wirklich begreifen können, kann allerdings zumindest als kritische Rückfrage aufgeworfen werden.

Bedeutsam ist im vorliegenden Zusammenhang aber vor allem die Ausrichtung, in der hier, im Rahmen der politischen Bildung – offenbar verstanden als weltanschaulich neutrales Angebot –, unterrichtet werden soll:

„Im Umgang mit der Differenz der gemeinsamen Überlieferung sollten folgende Grundsätze leitend sein:

- Die Frage nach Wahrheit der Tradition sollte nicht thematisiert werden. Es muss so gesprochen werden, dass das andere anders sein darf. Schülerinnen und Schüler müssen lernen, sich über Unterschiede respektvoll zu verständigen.“²⁵

Demnach würde die Auseinandersetzung mit der „Frage nach Wahrheit“ bedeuten, dass nur eine Position obsiegen kann. Der Verzicht auf Wahrheit bzw. Wahrheitsansprüche wäre demnach der Preis des Friedens – eine (zu problematisierende) Sichtweise, die nicht wenig Verbreitung besitzt.²⁶ Für einen interreligiösen Dialog ist damit streng genommen kein Raum mehr, da die eigene religiöse Überzeugung ausgeschlossen bleiben müsste – so

23 A.a.O., 42.

24 Ebd.

25 Ebd.

26 Vgl. dazu Friedrich Schweitzer (Hg.), Religion, Politik und Gewalt, Gütersloh 2006.

gesehen ist grundsätzlich klärungsbedürftig, wie der Anspruch, in der politischen Bildung interreligiöses Lernen realisieren zu können, eingelöst werden kann. Und wie das Ausblenden der Wahrheitsfrage auch bei Texten wie Gen 22 (Isaaks Bindung) möglich sein soll, wird in dem Modul ebenfalls nicht weiter erörtert.

1.5 Übergreifende Tendenzen

Der Zugang über nur wenige Unterrichtsentwürfe und -einheiten bleibt notwendig selektiv. Deshalb ist es besonders hilfreich, dass aktuelle weiterreichende Untersuchungen zur Abrahamthematik in Unterrichtswerken und Lehrplänen für den evangelischen, den katholischen und den islamischen Religionsunterricht vorliegen. Deren Befunde sollen im Folgenden aufgenommen werden. Damit rückt zugleich, neben dem oben genannten „Kompendium“, die zweite größere religionspädagogische Einzelveröffentlichung zum Thema in den Blick: „Der andere Abraham. Theologische und didaktische Reflektionen eines Klassikers“²⁷. Dieses Buch ist auch deshalb bemerkenswert, weil es von drei Religionspädagogen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit herausgegeben wurde (Harry Harun Behr, Daniel Krochmalnik, Bernd Schröder).

Knut Thielsen analysiert evangelische Lehrpläne und Schulbücher aus verschiedenen Bundesländern. Zusammenfassend kommt er zu dem Ergebnis: „Insgesamt kann festgehalten werden, dass Abraham in den evangelischen Lehrplänen wenn, dann seinen größten Widerhall in der Grundschule (Primarstufe) findet. Dort und in der Sekundarstufe I dient er der anthropologischen („Fremde“) und ethischen Orientierung („Aufbruch“, „Frieden stiften“), der theologischen Reflexion („Segen“, „Bund“, Gottesfrage) und schließlich dem interreligiösen Dialog, und zwar etwas häufiger im Verhältnis zum Judentum als zum Islam.“ Besonders bemerkenswert ist die daran anschließende Feststellung: „Je neuer die Lehrpläne, desto häufiger dient Abraham als Denkanstoß für das Verhältnis der drei monotheistischen („abrahamitischen“) Weltreligionen zueinander.“²⁸ Allerdings darf nicht übersehen werden, dass zugleich manche Lehrpläne, den Beobachtungen dieses Autors zufolge, hinter interreligiösen Herausforderungen noch weit zurückbleiben.

27 H. H. Behr/D. Krochmalnik/B. Schröder, a.a.O.

28 Knut Thielsen, Abraham in evangelischen Lehrplänen und Schulbüchern, in: a.a.O., 35 f.

Agnes Steinmetz untersucht katholische Religionsbücher. In vielen Fällen kann sie Ansätze religionsdialogischer oder „trialogischer“ Lernprozesse feststellen.²⁹ Insofern fällt das Ergebnis ähnlich wie im Falle der evangelischen Analyse aus.

Als letzter in dieser Reihe fragt Harry Harun Behr nach „Abraham in den Lehrplänen für den Islamunterricht“. Untersucht werden können Lehrpläne aus vier Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen). Vor allem der nordrhein-westfälische Plan wird von Behr kritisch eingeschätzt: „Zu diskutieren wäre allerdings, und dies besonders im Blick auf Dokument *nnw* [Nordrhein-Westfalen; F.S.], inwieweit sich der islamische Abraham als Quell ethischer Maximen zur Verfügung stellt. In diesem Dokument wird Abraham ganz und gar einer sekundär angelegten Matrix unterworfen: Ihr werden die spezifischen Parameter eines Islam-kundlichen Unterrichts zu Grunde gelegt, der einer erzieherischen Diktion folgen, vor allem derjenigen des vermeintlichen Beitrags von Judentum, Christentum und Islam zur gesellschaftlichen Integration in Deutschland.“³⁰ Ähnlich scharf grenzt sich Behr auch von s. E. missverstandenen Religionsvergleichen ab: „Hier schließt sich der interreligiöse Aspekt an. Es kann nicht darum gehen, einen jüdischen, christlichen und islamischen Abraham übereinander zu legen und aus der Schnittmenge die Halbplastik eines Gottesgerechten zu bauen.“³¹

Die Befunde bestätigen die oben an den Einzelbeispielen herausgearbeitete zunehmende Tendenz, Abraham im Religionsunterricht als interreligiösen Lernanlass zu sehen. Allerdings konkurriert damit die vor allem für den evangelischen Religionsunterricht beobachtete Zuordnung zur Grundschule, wo weiterreichende Auseinandersetzungen („Trialog“) nur ansatzweise möglich sind.³² Auch das Problem einer interreligiösen Konstruktion eines Abraham-Bildes – Behr nennt es eine „Halbplastik“ – tritt hervor,

29 Vgl. Agnes Steinmetz, Vorbilder im Glauben für Juden, Christen und Muslime? Die Erzelttern in Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht, in: a.a.O., 22–24.

30 H. H. Behr, Abraham in den Lehrplänen für den Islamunterricht, in: a.a.O., 48.

31 A.a.O., 50.

32 Es konnte zwar nachgewiesen werden, dass sich Kinder schon im Elementarbereich mit interreligiösen Fragen befassen und dass interreligiöse Bildung im frühen Alter sinnvoll ist, aber das gilt schwerlich für Themen und Zusammenhänge, bei denen für die Kinder keine lebensweltlichen Bezüge gegeben sind oder die ganz von Erwachsenen her konzipiert sind; vgl. mit empirischen Befunden Anke Edelbrock/Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger (Hg.), *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*, Münster 2010.

samt der Tendenz zu einem vor allem ethisch ausgerichteten Integrationsinteresse als Horizont der religionsunterrichtlichen Begegnung mit Abraham.

2. Anfragen aus der Diskussion zum interreligiösen Lernen

Mit diesem Schritt der Analyse verlassen wir die Ebene von Einzelbeispielen und überschreiten auch die übergreifenden Lehrplan- und Schulbuchanalysen. Stattdessen soll nun die religionspädagogisch-theoretische Diskussion zum interreligiösen Lernen den Ausgangspunkt bilden. Vor allem zwei Fragen sind im vorliegenden Zusammenhang m. E. bedeutsam: zum einen die Frage nach dem Bezug zum gelebten Glauben, zum anderen die nach den Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen. Weitere Fragen, die etwa mit der „Differenzkompetenz“ ebenfalls das Verständnis interreligiösen Lernens betreffen, sollen dann im letzten Abschnitt aufgenommen werden.

In der internationalen Diskussion zum interreligiösen Lernen hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass die Aufnahme anderer Religionen sowie die Begegnung unterschiedlicher Glaubensweisen im religionspädagogischen Bereich nicht auf religiöse Traditionen und Lehren beschränkt sein darf.³³ Wenn Kinder in England beispielsweise den Hinduismus kennenlernen sollen, dann müssen sie auch Einblick darin gewinnen, wie Hindu-Kinder in Großbritannien ihre Religion leben.³⁴ Umgekehrt sollen Hindu-Kinder erfahren, was der gelebte christliche Glaube bedeutet. Ohne solche Bezüge auf die gelebte Religion bleibt interreligiöses Lernen abstrakt. Es kann dann Kindern und Jugendlichen keine Unterstützung dabei geben, sich die von ihnen erfahrene soziale, kulturelle und religiöse Welt zu erschließen.

Auch wenn der Ansatz bei der gelebten Religion, wie ihn vor allem der englische Religionspädagoge Robert Jackson entwickelt hat,³⁵ gerade in Großbritannien auch sehr kritisch diskutiert wird und hier nicht einfach übernommen werden soll, lässt sich im Ausgang von diesem Ansatz doch feststellen, dass die Frage nach der *Bedeutung Abrahams in der gelebten Religion* der Kinder und Jugendlichen im Religionsunterricht bislang offenbar kaum eine Rolle spielt. Bei den aufgenommenen Autorinnen und Autoren ist es lediglich Behr, der auch auf die Vielfalt dieses Glaubens in den Religionen

33 Den besten Überblick zum Stand der Diskussion geben die Handbücher: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005. – Kath Engebretson u.a. (Hg.): *International Handbook of Inter-religious Education*. 2 Bde., Dordrecht u.a. 2010.

34 Vgl. Robert Jackson/Eleanor Nesbitt, *Hindu Children in Britain*, Stoke-on-Trent 1993.

35 Vgl. bes. Robert Jackson, *Religious Education: An Interpretive Approach*, London 1997.

hinweist.³⁶ Vor allem im Blick auf das Christentum ist jedenfalls bislang nicht davon auszugehen (das zeigen auch meine eigenen, oben berichteten Erinnerungen), dass Abraham eine hervorgehobene Rolle spielt. Er gehört wohl zumeist einfach in die Reihe biblischer Gestalten, und es fiel christlichen Kindern und Jugendlichen wohl nicht leicht zu sagen, welche Bedeutung dieser Mann heute für sie und für ihren Glauben haben soll oder auch nur haben kann. Wenn nun zunehmend beispielsweise Abraham-Feste usw. gefeiert werden, besitzt dies wenig Anhalt im gelebten christlichen Glauben. Abraham wird damit vielmehr zu einer religiösen Kunstfigur, von der man bestenfalls hoffen kann, dass es ihr einmal wie St. Martin gehe und ihr Name durch wiederholten Gebrauch ab der Kindergartenzeit eine Aufwertung erfährt. Derzeit ist eine solche Aufwertung auf christlicher Seite jedoch nicht zu erkennen.

Ebenfalls insgesamt noch viel zu wenig beachtet, zumindest in der Theorie aber doch weithin anerkannt ist die Forderung, dass auch interreligiöses Lernen im Sinne der Elementarisierung konstitutiv die Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen muss.³⁷ Wenn ich soeben die Vermutung geäußert habe, christliche Kinder und Jugendliche könnten wohl kaum sagen, welche Bedeutung Abraham für sie heute haben kann oder soll, so ist nun weiterreichend die Forderung nach entsprechenden empirischen Untersuchungen zu stellen. Bislang sind keine systematischen Untersuchungen dazu verfügbar, wie Kinder und Jugendliche mit Abraham umgehen. Im Rahmen kindertheologischer Gespräche wurden einzelne Kinder zu Abrahamgeschichten befragt – mit Ergebnissen, die beispielsweise die theologische Problematik und das Gottesbild in der Erzählung von Sodom und Gomorra betreffen.³⁸ Interessant wäre aber beispielsweise auch zu sehen, wie Kinder das Verhältnis Isaak/Ismael oder die unterschiedliche und vielleicht konkurrierende Inanspruchnahme der Abrahamfigur ihrerseits verstehen und deuten.

Über diese beiden Fragen nach der Bedeutung Abrahams in der gelebten Religion (besonders von Christen) einerseits und nach Elementarisierungsperspektiven von den Kinder und Jugendlichen her andererseits hinaus fällt

36 H. H. Behr, *Abraham*, a.a.O. 50.

37 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Gütersloh 2011.

38 Vgl. etwa Sabine Teuchert, „Das ist auch ganz schön schwierig in der Bibel“. Eine 5. Klasse denkt über die Erzählung von Sodom und Gomorra nach, in: Gerhard Büttner/Martin Schreiner (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament., Stuttgart 2004, 71–83

auf, dass die allgemeine Diskussion zum interreligiösen Lernen und die Abrahamthematik in der Religionspädagogik insgesamt noch nicht ausreichend miteinander verknüpft sind. Darauf zielen die Beobachtungen und Impulse im nächsten Abschnitt.

3. Bleibende Probleme – Perspektiven für den Religionsunterricht

In einem letzten Schritt sollen nun in zusammenfassender Weise fünf Probleme beschrieben werden, die bei der vorangehenden Analyse entweder bereits zu Tage getreten sind oder die sich in weiterer Interpretation damit verbinden. Im Blick auf diese Probleme sollen darüber hinaus Perspektiven für den Religionsunterricht entwickelt werden, die als Voraussetzung einer angemessenen didaktischen Problembearbeitung zu verstehen sind.

3.1 Das nur scheinbar Gemeinsame

Gewollt oder ungewollt kommt es in den Unterrichtsentwürfen und -materialien, die oben aufgenommen wurden, immer wieder zu einer einseitigen Konzentration auf das „*abrahamitisch*“ *Gemeinsame*, ohne dass die *Unterschiede* gleichermaßen Beachtung finden würden. Teilweise kulminiert dies sogar in ausgesprochenen Fehlkonstruktionen wie beispielsweise der, dass der Mensch in allen drei „*abrahamitischen*“ Religionen als Ebenbild Gottes gelte. Ein solches Vorgehen widerspricht einer differenzsensiblen theologischen Position und erweist sich auch pädagogisch, angesichts der realen Erfahrungen von Differenz im Leben der Kinder und Jugendlichen, als nur wenig hilfreich oder tragfähig. Weiterführend ist in dieser Hinsicht das ursprünglich für den konfessionell-kooperativen (evangelisch-katholischen) Religionsunterricht entwickelte, aber auf interreligiöse Bildungszusammenhänge, bei entsprechender Modifikation, übertragbare Programm *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*.³⁹ Dieses Programm muss theologisch und didaktisch auf unterschiedliche Religionen eingestellt werden, bleibt aber auch hier tragfähig. Vor allem eignet es sich als übergreifende Leitlinie für einen Religionsunterricht, der das Thema Abraham in interreligiöser Perspektive aufnehmen will. Der Ansatz bei *Gemeinsamkeiten und Unterschieden* wird dann zu einem Weg hin zur Ausbildung von Pluralitäts-

39 Vgl. Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger u.a., *Gemeinsamkeiten*, a.a.O., sowie, im Blick auf eine Kooperation mit dem islamischen Religionsunterricht F. Schweitzer/A. Biesinger u.a., *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg 2006, 174 ff.

fähigkeit und Differenz-Kompetenz.⁴⁰ Ohne Zweifel ist es sinnvoll, dass Kinder und Jugendliche erfahren, dass etwa Abraham nicht nur im Christentum vorkommt, sondern auch im Judentum und im Islam. Als Schlüssel für eine „abrahamitische Ökumene“, die sich allein am (scheinbar) Gemeinsamen orientiert, sollte Abraham nicht gebraucht werden.

3.2 Ethische Integration der Religionen

Immer wieder begegnet auch die nicht zuletzt vom Projekt „Weltethos“ inspirierte Überzeugung, dass die Religionen zwar vielleicht nicht im Glauben, aber doch im ethischen Handeln zueinander kommen könnten. Im Blick auf die Idee eines „Weltethos“ wird diese Vorstellung inzwischen breit kritisiert.⁴¹ Die dabei vielfach angenommene Entsprechung zwischen Glaube und Handeln oder Ethik und Ethos erweist sich als problematisch. Ein zum gemeinsamen „Weltethos“ stilisierter ethischer Minimalkonsens gewinnt innerhalb der Religionen keine wirkliche Bedeutung und kann die Menschen nicht wirksam motivieren. Und selbstverständlich gilt auch im Blick auf interreligiöses Lernen, dass eine Reduktion von Glaubensüberzeugungen auf deren ethischen Gehalt, vielleicht sogar zum Zwecke der Integration besonders von Muslimen in Deutschland,⁴² eine theologisch zurückzuweisende Funktionalisierung von Religion bedeutet. Religion – einschließlich des Bezugs auf Abraham – und interreligiöses Lernen können für eine gelingende Integration bedeutsam sein, und auch das ethische Potential der religiösen Traditionen ist keineswegs zu leugnen. Die aus den Religionen erwachsenden ethischen Motive sollten auch in Zukunft im Religionsunterricht wahrgenommen werden. Es muss aber deutlich bleiben, dass nicht die Ethik den Glauben begründet, sondern dass ethische Motive aus dem Glauben hervorgehen. Und dabei muss bewusst bleiben, dass Abraham auch in ethischer Hinsicht ebenso für Gemeinsamkeiten steht wie für Unterschiede zwischen den Religionen – wofür nur an die paulinische, ganz am Gegensatz zwischen Glaube und Werken ausgerichtete Deutung des Abraham-

40 Vgl. Rudolf Englert u.a. (Hg.), *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff*, Freiburg u.a. 2012. – Thomas Klie/Dietrich Korsch/Ulrike Wagner-Rau (Hg.), *Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit*, Leipzig 2012, darin Friedrich Schweitzer, *Interreligiöses Lernen und Differenz. Doppelte Fremdheits Erfahrung als Herausforderung und Chance für religiöse Bildung*, 61–69.

41 Vgl. bspw. schon den Band: Johannes Rehm (Hg.), *Verantwortlich leben in der Weltgemeinschaft. Zur Auseinandersetzung um das „Projekt Weltethos“*, Gütersloh 1994.

42 Vgl. dazu Albert Biesinger u.a. (Hg.), *Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik*, Münster 2012.

Glaubens in Röm 4 erinnert sei. In jüdischer Sicht erscheint dies als eine unangemessene Interpretation, der entgegenzuhalten bleibt: „Gott lässt keinen guten Willen und Gedanken ungedankt und ungelohnt.“⁴³

3.3 Das Repräsentations- und Neutralitätsproblem

Wenn Abraham in interreligiöser Perspektive aufgenommen werden soll, stellt sich die Frage, *wer* ihn auf *welche Weise* darzustellen vermag bzw. wem hier welche Deutungsrechte und -hoheiten zukommen sollen. Dieser Frage lässt sich auch auf dem Weg einer (angestrebten) Neutralität nicht einfach entkommen. Denn wo auf jede Positionalität in der unterrichtlichen Darstellung verzichtet wird, da stellt sich am Ende leicht eine latente, aber deshalb nicht weniger wirksame Zielsetzung im Sinne der Einheit aller Religionen ein. Wo die Darstellung umgekehrt positionell – im christlichen Religionsunterricht also christlich – ausgestaltet wird, da bleibt die Frage nach der interreligiösen Ausgewogenheit schnell auf der Strecke.

Auch der im Rahmen der politischen Bildung gewählte Ansatz der Neutralität droht ein Lippenbekenntnis zu bleiben, solange nicht deutlich ist, wie diese Neutralität mit der Auseinandersetzung mit religiösen Texten, die zu eigener Stellungnahme auffordern, vereinbart werden kann. Die Wahrheitsfrage auch dann einfach gar nicht anzusprechen, wenn es etwa um die Streitfrage geht, ob Abraham nun der Urvater des Judentums, der Vater des christlichen Glaubens oder ein vorbildlicher Muslim war, vermag nicht zu überzeugen. Gerade Kinder und Jugendliche wollen wissen, was richtig ist. Auch wenn sich diese Frage nicht einfach mit dem Verweis auf den eigenen Glauben oder auf die eigene religiöse Tradition beantworten lässt, darf sie nicht überspielt werde.

Das Problem der angemessenen Repräsentation unterschiedlicher religiöser Standpunkte im Unterricht muss also bei der Unterrichtsgestaltung sorgfältig beachtet werden. Dass dabei beispielsweise Begegnungen im Rahmen von Besuchen in Synagogen, Kirchen und Moscheen eine hervorgehobene Rolle spielen können, ist ebenfalls deutlich geworden.

3.4 Kein Absehen vom gelebten Glauben

Wirksames interreligiöses Lernen ist nur dort zu erreichen, wo sich der Unterricht auf die gelebten Formen von Glaube und Religion bezieht. Dass

43 Benno Jacob, *Das Buch Genesis* (Berlin 1934), Stuttgart 2000 (Nachdruck), 394.

dies beim Thema „Abraham“ noch kaum geschieht, ist fast durchweg deutlich geworden. Insofern handelt es sich bei dem interreligiösen Abraham um eine Art Kunstfigur, die mit dem „Leben“ nur wenig zu tun hat – eine Erfahrung, die Kinder und Jugendliche mit den in der Schule gelernten Inhalten ja nur allzu oft machen. Positiv formuliert muss es darum gehen, den Unterricht weit stärker unter dem Aspekt zu konzipieren, welche Bedeutung Abraham im Leben von Kindern und Jugendlichen heute hat und haben kann, und dies im Blick auf die verschiedenen religiösen Traditionen und Religionsgemeinschaften.

Wenn dabei festzustellen war, dass die als eingeschränkt zu bezeichnende Bedeutung Abrahams im Blick auf den christlichen Glauben besonders bei Kindern und Jugendlichen auch ein wirksames Hindernis für allzu weitreichende Erwartungen an eine „abrahamische Ökumene“ darstellt, so liegt darin nur ein weiteres Argument dafür, dass diese Problemstellung didaktisch in konstitutiver Weise berücksichtigt werden muss.

3.5 Wie Kinder und Jugendliche Abraham verstehen

Letztlich können religionspädagogische Intentionen erst dann als erfolgreich umgesetzt gelten, wenn sie von den Kindern und Jugendlichen tatsächlich aufgenommen werden. Diese Einsicht ist inzwischen aus unterschiedlichen Perspektiven akzentuiert und bestätigt worden – aus der Sicht der Entwicklungspsychologie ebenso wie aus der des Konstruktivismus. Eine solche Aufnahme wiederum kann nur gelingen, wenn Unterrichts- und Lernprozesse konsequent von den Kindern und Jugendlichen sowie von deren Deutungsweisen her konzipiert werden (was im Übrigen nicht bedeutet, dass Unterricht sich darauf beschränken kann). In dieser Hinsicht war auffällig, dass die erörterten Unterrichtsentwürfe auf diese Dimension so gut wie gar nicht eingehen. Unterricht zum Thema Abraham ist demnach noch wenig auf religionsdidaktische Anforderungen eingestellt, wie sie sonst ganz selbstverständlich gelten. Insofern besteht hier ein erheblicher Nachholbedarf, der sich wohl nur mithilfe entsprechender empirischer Analysen weiter bearbeiten lässt.

Solange solche Untersuchungen nicht verfügbar sind, empfiehlt es sich für den Unterricht, bewusst bei den Sichtweisen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler in der eigenen Lerngruppe anzusetzen. Die erste Frage im Unterricht ist dann nicht, was die Unterrichtenden denken, sondern wie Kinder und Jugendliche Abraham wahrnehmen. Erst von diesem Ausgangspunkt aus können fruchtbare Lernprozesse unterstützt werden – auch beim Thema Abraham.

Abstract

This article analyzes published lesson plans on the topic of Abraham from different fields of religious education and civic education in order to identify the tendencies that are characteristic of the ways in which this topic is treated in education today. Next, the author discusses the results of this analysis in the context of interreligious education, confronting them with a number of insights and demands from the discussion on interreligious approaches in religious education. In a final step, he critically identifies a number of weaknesses that should be addressed in the future – the presentation of Abraham as a shared interreligious figure at the expense of the different views of Abraham within the different religions; the limitation to ethical aspects at the expense of Abraham's importance for the different faiths; the issue of – allegedly – neutral presentations of Abraham as a potentially controversial religious symbol; the need to relate teaching approaches to lived religion; the need to include the actual views of Abraham that are characteristic of today's children and adolescents. The author argues that religious education cannot do justice to the topic of Abraham as long as these problems have not been addressed successfully.