



Langenhorst, Georg: *Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam. Freiburg im Breisgau (Herder) 2016 [432 S., ISBN 978-3-45131-592-3]*

Die „Konturen eines Programms“, die der Verfasser bereits 2008 mit seinem wegweisenden Beitrag „Trialogische Religionspädagogik“ in der Zeitschrift „Religionsunterricht an höheren Schulen“ publizierte, hat er nun unter dem gleichnamigen Titel als Grundlagenwerk ausgearbeitet und der Öffentlichkeit vorgelegt.

In seiner „trialogischen Pionierstudie“ (21) entfaltet der Verfasser nun das für die Kommunikationsprozesse zwischen Vertretern des Judentums, Christentums und Islams bereits seit dem Mittelalter verwendete Kunstwort *Trialog* für eine – nicht zuletzt durch die aktuellen Anlässe dringend gewordene – interreligiöse Religionspädagogik in trialogischer Perspektive.

Dieser nähert sich der Verfasser in einem ersten Teil mit der Beschreibung der „Konturen eines etablierten religionspädagogischen Feldes“ des interreligiösen Lernens an, welches durch den Dialogbegriff (37–49) und die Darstellung religionstheologischer Modelle markiert ist (50–87). In einem zweiten, als „Hauptteil“ bezeichneten Kapitel bündelt er die zuvor genannten Spezifika des trialogischen Lernens schließlich in dem „noch ausbaufähigen Bild für den Trialog“ (143) der abrahamischen Gastfreundschaft (106–180), um in einem dritten Teil seinen Entwurf der trialogischen Religionspädagogik „im Koordinatensystem von Komparativer Theologie, dem Projekt Weltethos, der literarischen Neuaufbrüche im Blick auf Judentum und Islam sowie der spannenden Projekte hinsichtlich von Kindertora und Kinderkoran“ (254) zu positionieren. Im vierten Teil werden als trialogische „Lernfelder“, etwa die „Buchreligionen“, „Große Gestalten“, „Ein Gott – verschiedene Zugänge“, „Konvergenzen im Menschenbild“, „Vereint im Ethos“ und – unter dem Titel „Gemeinsame Spiritualität – getrennte Theologie“ –, Möglichkeiten des gemeinsamen Gebets, der Sakralraumpädagogik sowie der Feste im Jahreskreis entfaltet (254–396). Das Werk endet mit einer Reflexion über die Möglichkeiten

des gemeinsamen Gebets von Juden, Christen und Muslimen (404f.).

Was zeichnet nun den vorliegenden Entwurf einer trialogischen Religionspädagogik im Vergleich zu anderen Konzeptionen interreligiösen Lernens aus? Inspiriert durch den Tübinger Theologen Karl-Josef Kuschel, der den Begriff *Trialog* bereits 2007 als Leitbegriff zukünftigen theologischen Denkens etablierte (18), liegt der Fokus des hier vorgestellten religionspädagogischen Trialogs auf den im „weitesten“ Sinn (28) verstandenen „interreligiösen Lernprozessen im Blick auf die monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam“ (107). Damit entwirft der Verfasser einen pointiert anderen Ansatz als etwa sein Münsteraner Kollege Clauß Peter Sajak, der in die trialogische Perspektive auch den respektvollen Umgang von und mit Menschen mit nicht religiösen Weltorientierungen aufnimmt. Anders als für Sajak, der die Drei-Religionen-Stadt Jerusalem als „zentrales Realsymbol“ für trialogische Initiativen bezeichnet, ist für den Verfasser Abraham Ausgangs- und Kulminationspunkt einer trialogischen Religionspädagogik, die er jedoch zugleich von einer „abrahamischen Ökumene“ unterschieden wissen will. Denn während diese „eine einseitige Konzentration auf Verbindendes suggeriert, erweist sich trialogisches Lernen von vornherein als Lernen an Gemeinsamkeiten und Unterschieden.“ (300) Trialogische Religionspädagogik ist ferner von verschiedenen Richtungen eines *dialogischen Religionsunterrichts* zu unterscheiden (45), wobei hier eine Positionierung des trialogischen Ansatzes zum Hamburger Modell des *Interreligiös dialogischen Lernens* wünschenswert gewesen wäre.

Trialogische Religionspädagogik ist auch kein Begegnungslernen (das der Vf. mit Martin Bubers „Warnbegriff der potentiellen ‚Vergewinnung‘“ belegt, 102), sondern setzt voraus, dass sich „über ‚narrative Formen interreligiösen Lernens‘ aus dem Bereich des Kinder- und Jugendbuchs, über Folien, Filme, DVDs, Sachtexte, Statistiken und Karten [...] durchaus fundiertes Wissen, echte Kenntnis und tiefe Einfühlung in die je anderen Religionen erwerben“ (103) lassen. Denn hier liege der Mehrwert „vor allem in der Befähigung, die Perspektive der Anderen fiktional durchzuspielen, von innen heraus nachzuvollziehen“ (220), weswegen die „Welt der Dichtung und des Erzählens äußerst produktive Impulse für interreligiöses Lernen zu Tage fördern kann“ (222).

Entsprechend entwickelt der Verfasser in den oben genannten Lernfeldern „trialogische Konkretionen“ und benennt als grundlegendes und „*erstes Aufgabenfeld der trialogischen Religionspädagogik* die Schaffung eines tiefgreifenden ‚Wurzelbewusstseins‘“ (254f.). Er setzt dabei voraus, dass diese drei monotheistischen Religionen auf „gemeinsame Wurzeln“ bei „getrennten Deutungen“ (254) zurückzuführen sind, weswegen er auch das Christentum unter die „Buchreligionen“ (255)

subsumiert und Mohammed „im Sinne nachbiblisch-historischer Gestalten *im übertragenen Sinne* als Propheten angesehen“ (297) wird. Für die Gottesfrage sei mit der Antwort Hans Küngs, dass die drei Religionen „der Glaube an den einen und selben Gott Abrahams“ verbindet (301) – mit Blick auf Sure 29,46 – „für den Islam [...] die Frage am einfachsten zu beantworten“ und in Bezug auf NA 3 und LG 16 „die Position der katholischen Kirche [...] hier am eindeutigsten“ (301), auch wenn der Verfasser einräumen muss: „So sehr es sich um die Verehrung des einen Gottes handelt, so verschieden sind die Zugänge und Verstehensweisen.“ (309)

Es bleiben offene Fragen: Werden im trialogischen Lernen – insbesondere im vierten Teil der Lernfelder – bekenntnissensible Differenzierungen ausreichend wahrgenommen oder eher vorschnell dem angestrebten Prinzip eines „gemeinsamen Wurzelbewußtseins“ geopfert? Können theologische Aussagen aus den Traditionen der Weltreligionen wirklich so eindeutig kategorisiert werden, wie der Verfasser sie durchgängig darstellt? Wie ist angesichts der begrüßenswerten Betonung des Verfassers einer grundlegend notwendigen gegenseitigen Wertschätzung die eher kritische Haltung zur eigenen Glaubensgemeinschaft, hier der katholischen Kirche (insb. 51–57), zu bewerten? Werden andere Ansätze interreligiösen Lernens in ihren eigenen Zugängen noch gebührend gewürdigt, wenn deren Kompetenzformulierungen als „unsystematisch“ (zu Katja Baur, 32), „wenig spezifisch“ (zu Joachim Wilms, 34), ohne „strukturierte und genaue Auflistung oder Begründung“ (zu Max Bernlochner, 36) bezeichnet werden? Und wie ist die eindeutige Ablehnung des Verfassers von didaktisch initiierten interreligiösen Begegnungen, wie sie etwa in der Aussage zum Ausdruck kommt: „Den Königsweg interreligiösen Lernens am Lernort Schule bilden sie nicht“ (102), einerseits mit dem Lob auf das vom Verfasser als trialogisches „Vorzeigemodell“ bezeichnete Beispiel der „Drei-Religionen-Grundschule“ in Osnabrück (153–155) andererseits zu vereinbaren?

Dennoch können kritische Leser/-innen mit theologisch fundiertem Vorwissen (aber leider nur diese) aus diesem durchaus überzeugend systematisierten Grundlagenwerk zur trialogischen Religionspädagogik wertvolle Impulse, eine Fülle von Übersichten und weiterführende Zusammenfassungen sowie anregende Literaturhinweise gewinnen.

*Katja Boehme*



*Mirjam Zimmermann/Christian Butt: Bilderbuchstunden. Bilderbücher für religiöse Bildungsprozesse in Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2016 [288 S., ISBN 978-3-525-70220-8]*

Im vorliegenden Werk werden 89 Bilderbücher präsentiert und im Blick auf religionspädagogisch reflektierte Verwendungsmöglichkeiten in der Praxis religiöser Bildung skizziert. Die theoretische Grundlage dafür liefern Überlegungen zur Definition und Geschichte, Typologien und Funktionen von Bilderbüchern (vgl. 15–25), bevor vier Kriterien für ein gutes Bilderbuch vorgestellt werden (vgl. 26–29): Kindgemäßheit, inhaltliche Qualität, Qualität der Bilder und theologisch-religionspädagogische Kriterien. Letztere werden als sechs „Leitfragen“ formuliert: „Werden im Sinn einer narrativen Identität elementare, auch religiös bedeutsame Erfahrungen und Fragehorizonte menschlicher Existenz anknüpfend an die Lebenswelt der Kinder eröffnet? Werden religiös-ethische Herausforderungen in Kultur, Wissenschaft, Politik, Wirtschaft oder in menschlichen Beziehungen verdeutlicht? Kann ausgehend von der Lektüre sinnvoll über den Zusammenhang von Glauben, Werten, Normen und Handeln gesprochen werden? Wird im Sinne ethischen Lernens eine Deutungs- und Urteilskompetenz gefördert? Hilft die durch die Lektüre angeleitete Diskussion dabei, am religiösen Dialog argumentierend teilzunehmen? Wird die religiöse Pluralität der modernen Welt authentisch dargestellt und kann damit Pluralitätsfähigkeit gefördert werden?“ (28f.)

Kurze entwicklungspsychologische und kindertheologische Anmerkungen leiten mit allgemeinen methodischen Hinweisen zum Einsatz von Bilderbüchern im Klassenzimmer (vgl. 30–36) über zur Darstellung konkreter „Beispiele für alle Altersstufen“: Für sechs Altersstufen (Kindergarten/Vorschule, Klasse 1/2, Klasse 3/4, Klasse 5/6, Mittelstufe und Oberstufe) werden jeweils zwei Projekte im Dreischritt „Kurzvorstellung“ – „Ziele und Kompetenzen der Stunde“ – „Unterrichtsinhalt“ (detaillierte Hinweise zu den elementaren Lernwegen)