

Mut zur fachlichen Expertise im Religionsunterricht! Eine Leseempfehlung für Religionslehrkräfte zu dem exegetischen Grundlagenband

Frankemölle, Hubert: Gott glauben – jüdisch, christlich, muslimisch, Freiburg (Herder) 2021

von Volker Garske, Universität Paderborn

1. Das Ideal: Kompetenzen zur Lösung einer Anforderungssituation beim interreligiösen Lernen

In einem aktuellen religionsdidaktischen Arbeitsbuch, das sich gleichermaßen an Studierende und Lehrkräfte wendet, stellt das Autorenteam im Rahmen eines Kapitels über das *Interreligiöse Lernen* eine fiktive, gleichwohl realistische Anforderungssituation aus dem Schulalltag vor¹: Es gelte, aus den Fachschaften für die evangelische und katholische Religionslehre konkrete Vorschläge für das Thema „Interreligiöses Lernen“ im Rahmen der anstehenden schulischen Projektwoche „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ zu generieren. Für welches Kompetenzmodell als theoretische Grundlage ihrer Projektarbeit die Fachkonferenzen sich auch immer entscheiden, welche Projektideen die Fachschaften auch immer im Einzelnen ins Auge fassen, die Lehrkräfte kommen, so betonen die Religionspädagogen, an der zentralen hermeneutischen Aufgabe zur *theologischen* Frage nach der Wahrheit von Religion(en) nicht vorbei: „Für konzeptionelle Vorentscheidungen wie auch für die konkrete Planung von Unterricht über ‚andere‘ Religionen ist es entscheidend, von welchem Vorverständnis hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis konkreter Religionen und deren Wahrheitsansprüchen ausgegangen wird.“² Mit Recht verlangen die Autoren daher: „Religionstheologisch relevante Fragen wie z.B. ‚Glauben Juden, Christen und Muslime alle an denselben Gott?‘ (...) oder noch weitergehend ‚Beziehen sich Religionen auf dieselbe transzendente Realität?‘ erfordern jeweils eine differenzierte Auseinandersetzung.“³

So sinnvoll diese Aufforderung ist, so sehr lassen die Autoren die Leser⁴ mit ihr allein zurück und setzen offenbar stillschweigend voraus, dass Studierende und Lehrkräfte die gestellten Fragen entweder ad hoc selbst beantworten oder eigenständig zu ihnen recherchieren können. Es gibt – auch im Literaturapparat – nicht einen Hinweis darauf, mit welcher Literatur die „differenzierte Auseinandersetzung“ am ehesten zu meistern sein könnte. Das aber wäre dringend angezeigt, denn die im Projektrahmen zweifellos aufkommenden Fragen, wie Christen, Muslime und Juden von Gott reden bzw. inwiefern wir Christen - im urbiblischen Sinne (Gen 15,6) - unserem Gott glauben bzw. inwiefern ihr, Juden und Muslime, eurem Gott glaubt, avancieren unweigerlich zum Dreh- und Angelpunkt der gesamten Projektarbeit.

Eng verflochten mit den angedeuteten theologischen Reflexionen sind die *religiösen Deutungs- und Urteilskompetenzen*, auf welche das Arbeitsbuch verweist und die sowohl Lehrende als auch Lernende zu erwerben haben. Der Hinweis ist konsequent, denn wer etwas ausgewogen beurteilen will, muss die zu beurteilende Sache geflissentlich analysiert haben. Zielen gemäß den Autoren die interreligiösen Lehr-Lernprozesse darauf ab, die eigene

¹ Vgl. Goiny, Tanja / Lenhard, Hartmut / Zimmermann, Mirjam: Religionspädagogik in Anforderungssituationen studieren. Fachdidaktische Grundlagen für Studium und Beruf, Göttingen 2022, 243ff..

² Goiny / Lenhard / Zimmermann: Anforderungssituationen, 249.

³ Goiny / Lenhard / Zimmermann: Anforderungssituationen, 251.

⁴ Um den Text lesbarer zu halten, wird im Folgenden von dem Leser, dem Lehrer etc. gesprochen und diese Form auch im Plural als Nomen generale genutzt.

Position klären, religionskundliche Kenntnisse erwerben, hermeneutische Fähigkeiten erlangen zu lassen sowie „Brücken des Verstehens“ und „bleibende Gräben“ zu klären⁵, so ist man als Lehrkraft gut beraten, das Gelände diesseits und jenseits des Gewässers oder der Schlucht zu kennen, um stabile Stellen der Überbrückung ebenso auszumachen wie dafür völlig ungeeignete Landabschnitte.

Sicher können auf dem Weg zur einer differenzierten „Geländeerkundung“ Projektfacetten hilfreich sein, die u.a. „zeitlich begrenzte interreligiöse Begegnungen mit theologisch ausgewiesenen *Experten fremder Bekenntnisse*“ und / oder eine „interreligiöse Begegnung durch von theologisch ausgewiesenen *Experten fremder Bekenntnisse* angeregte Lernprozesse“⁶ initiieren. Sie entlasten aber wie erwähnt die christliche Lehrkraft nicht vom Aufbau einer soliden fachwissenschaftlichen Expertise bzgl. des *eigenen* Bekenntnisses. Wer fremde Bekenntnisse zu Gottesbildern vor dem Hintergrund eigener Vorstellungen einordnen und so das eigene Gottesbild profilieren möchte, benötigt differenziertes fachwissenschaftliches, religionskundliches und hermeneutisches Wissen. Und hier liegt seit einigen Jahren ein wunder Punkt in der Religionslehrausbildung.

2. Die Realität: Theologische und hermeneutische Kompetenzmängel bei Lehrkräften

Der Religionspädagoge Rudolf Englert hat vor einigen Jahren unter dem Aspekt der „Substanzproblematik“ eine stärkere theologische Expertise bei Lehrern angemahnt, um überhaupt die Chance zu haben, mit Schülern aus theologischer Perspektive existenziell relevante Fragen klären und korrelieren zu können.⁷ Ein Fazit seiner empirischen Studien: Nicht wenige Lehrkräfte tendieren aktuell angesichts begrenzter theologischer (besonders: exegetischer) Kenntnisse zu einer Vermeidungsstrategie, d.h. sie greifen bei gleichzeitigem immensen methodischen Aufwand in unterrichtliche theologische Fragekomplexe nicht mehr klärend ein und sind für Lernende nicht als Experten erkenn- und verfügbar. Englert kommentiert derartige *unterrichtsdramaturgische Vernebelungen* so: „Meines Erachtens ist die Geringschätzung der fachwissenschaftlichen Expertise des Lehrers gegenwärtig eine der größten Gefährdungen unterrichtlicher Qualitätsentwicklung. Eigentlich ist dies ja fast eine Tautologie: Wo die Lehrerin keine Fachkompetenz ins Spiel bringt, reduzieren sich die Lernchancen der Schülerinnen.“⁸ Im Blick auf biblische Erzählungen, die im Kern ja die Gottesfrage ventilieren, realisiert Englert, dass sie häufig steinbruchartig, ohne Berücksichtigung „größerer Einbettungszusammenhänge und Referenzrahmen“⁹ verhandelt und zu kurzschlüssigen ethischen Handlungsanweisungen funktionalisiert werden. Er plädiert hermeneutisch daher entschieden dafür, die Texte zur Deutung insbesondere ihrer Gottesbilder in breitere antike gesellschaftliche und geschichtliche Horizonte zu stellen, und er bleibt dennoch skeptisch: „Wenn sich die Bedeutung solcher Texte und Überlieferungen nur bei Beachtung ihres kontextuellen Charakters wirklich erschließt – wie kann dann die Auseinandersetzung mit ihnen heute noch fruchtbar werden, in einer Zeit, in der die Menschen auf Deutungssysteme jedweder Art meist nur noch ausschnitthaft zugreifen? Offenbar haben wir es hier mit einer grundlegenden Schwierigkeit bei der Vermittlung religiöser Traditionen zu tun, ja, man könnte darüber hinaus von einer hermeneutischen Grundaporie im Umgang mit Traditionen überhaupt sprechen.“¹⁰

⁵ Goiny / Lenhard / Zimmermann: Anforderungssituationen, 249; die Autoren zitieren Karlo Meyer.

⁶ Goiny / Lenhard / Zimmermann: Anforderungssituationen, 246; kursiv V.G..

⁷ Vgl. Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 31ff..

⁸ Englert, Rudolf: Religion, 32.

⁹ Englert, Rudolf: Religion, 35.

¹⁰ Englert, Rudolf: Religion, 35.

In diesen hermeneutischen Problemkreis gehört eine weitere Schwierigkeit, auf die u.a. Hubertus Halbfas hingewiesen hat. Es ist nicht nur so, dass heutige Studierende und die junge Lehrergeneration offensichtlich verlernen, sich eine Expertise für den Unterricht aufzubauen. Die oft dünne theologische Information, auf die sie nach Englert in der Unterrichtsvorbereitung und –durchführung zugreifen, verstellt zudem allein aufgrund der sprachlichen Form ein tiefes Verständnis der Sache – ohne dass sich Lehrkräfte davon irritieren ließen. Die Ursache sieht Halbfas in erster Linie in der *Sprachlosigkeit der abstrakt-begrifflichen Dogmatik*, die „sich an Definitionen klammert, deren Verständnis mit dem Wissen der heutigen Welt nicht mehr zu verbinden ist.“¹¹ Die vermeintlich zeitlos gültigen dogmatischen Formeln bleiben den Menschen, insbesondere der Jugend in ihrer Alltagswelt - erst recht ohne eine nähere entstehungsgeschichtliche Kontextualisierung - unverständlich und verschlossen. Überlagern sie die eigentlich im Unterricht anstehende sprachliche Sensibilisierung für biblische Metaphern, Symbole, Mythen und andere stilistische Akzente, ist gemäß Halbfas das oben skizzierte interreligiöse Projekt zum Scheitern verurteilt: Denn wie sollen Lehrende und Lernende eine Deutungs- und Urteilskompetenz anhand eines hochaktuellen Themas wie die von den Autoren bspw. eingespielte Gewaltfrage aufbauen, wenn sie nicht die keinesfalls einheitlichen menschlichen Erfahrungen bedenken, die in der Entstehungszeit der Texte die biblischen Verfasser zu diversen Bildern und Bekenntnissen über Gott und die Gewalt bzw. die Ablehnung von Gewalt animierten (was analog für den bzw. die Verfasser des Korans gilt)?

3. Die Chance: Intrinsisch motivierte Weiterbildung durch theologisch fundierte Grundlagenliteratur

Ich möchte im Folgenden der Projektidee von Goiny / Lenhard / Zimmermann wenigstens einen exegetischen Literaturtipp hinzufügen, mit dessen Hilfe die eingeforderte „differenzierte Auseinandersetzung“ konkret zu bewältigen sein kann. Es ist der *entstehungs- und ursprungsgeschichtliche exegetische Ansatz* des Theologen Hubert Frankemölle, emeritierter Professor für die Exegese des Neuen Testaments an der Universität Paderborn, der seinen Band „Gott glauben – jüdisch, christlich, muslimisch“ für (angehende) Religionslehrkräfte m.E. so wertvoll macht. Die von ihm darin vorgenommene Einordnung der Gottesfrage in variierende soziologische, kulturelle und politische Konstellationen lässt Erfahrungen aufleuchten, die sich für die Ableitung von Korrelaten für den Religionsunterricht (RU) und als Basisinformation für etwaige Projekte eignen. Seine Forschungsergebnisse sind imstande, der Substanzproblematik (Englert) und der Sprachlosigkeit im RU (Halbfas) entgegenzuwirken.

(a) Das Buch, eine Art Lebenswerk, besticht durch seine Fülle an systematisch ausgewerteter Literatur. Das betrifft nicht allein die Exegese. Frankemölle sondiert, würdigt und kommentiert auch kritisch und unter Hinweis auf Desiderate aktuelle, für Lehrkräfte ansonsten oft unübersichtlich erscheinende Forschungsergebnisse der jüdischen, christlichen und muslimischen Theologie, insbesondere auch der Systematiker und Religionswissenschaftler. So bietet der umfangreiche Band für Lehrkräfte ein kompaktes, vollständiges Forschungs Panorama.

(b) Den Ausgangspunkt von Frankemölles hermeneutischen Überlegungen bildet der gegen Fundamentalisten gerichtete Aphorismus, dass die heiligen Schriften der drei monotheistischen Religionen „nicht vom Himmel fielen“, sondern verschriftlichte Trans-

¹¹ Halbfas, Hubertus: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Ostfildern 2012, 21, 56; vgl. grundlegend Halbfas, Hubertus: Kurskorrektur. Wie das Christentum sich ändern muss, damit es bleibt. Eine Streitschrift, Ostfildern ²2018.

formationen diverser Erfahrungen und Aktualisierungen unterschiedlicher Menschen im Rezeptionsprozess bilden: „Die Vielzahl der Schriften und ihre Entstehungszeit beruhen auf je unterschiedlichen menschlichen Erfahrungen, hängen von den sprachlichen Fähigkeiten ihrer Verfasser ab und sind insgesamt kontextuell bedingt. Konkret heißt das: Nomaden erfahren Gott anders als sesshaft lebende Menschen, Analphabeten anders als kulturell und philosophisch hochgebildete Autoren.“ (3) Die Kanonisierung der Schriften entbindet die je aktuelle Generation nicht von der Aufgabe, den momentanen Glauben aus ihnen begründet ableiten und die Gottesbilder immer wieder neu transformieren zu können. Dem widmet sich Kapitel I „Wie heute von Gott sprechen?“, indem es wesentliche moderne Gotteserfahrungen unserer Gesellschaft von der Gott-ist-tot-Theologie bis zur aktuellen Glaubenskrise skizziert. Eingebunden werden hier und wie an späteren Stellen für den RU wichtige theologische Reflexionen, etwa über die Theodizee, die feministische Bibellektüre, die Theologie der Befreiung und das Verhältnis von Schöpfungstheologie und Evolutionstheorie.

Frankemölle erinnert die Leser dabei hermeneutisch daran, dass das heutige Christentum von zwei fundamentalen Brüchen der biblischen Gottesrede betroffen ist: Bis zum 4. Jhd. n.Chr. kommt es zur Transformation von der ursprünglich erfahrungsgesättigten poetischen aramäischen und hebräischen Sprache vor mesopotamischem, kanaanitischen und ägyptischem Horizont hin zur spekulativen hellenistisch-philosophisch und ontisch orientierten Theologie. Letzterer „geht es um metaphysische Wahrheiten, die zur existenziellen Sinndeutung wenig oder gar nichts beitragen.“ (33)¹² - Der zweite Umbruch erfolgt in der Neuzeit mit dem Aufkommen der historisch-kritischen Exegese. Verstanden sich die katholische Theologie und Kirche bis dahin als Ausdruck der zeitunabhängigen Wahrheit in der Geschichte, so relativiert die Exegese diesen übergeschichtlichen Wahrheitsanspruch und postuliert für die Klärung der Gottesfrage geschichtliche, soziale und politische Parameter (35). Diese Relativierung korreliert mit dem jüdischen Verständnis der hebräischen Bibel, insofern die Texte im Judentum schon immer aktualisiert, kommentiert und variiert wurden, denn „es (gibt) im Judentum im strengen Sinn keine Dogmen“ (37). Dieser durch die historisch-kritische Auslegung forcierte hermeneutische Wandel im Christentum spielt dem Korrelationsprinzip in die Karten. Frankemölle betont nämlich ganz in seinem Sinne: „Biblischer Glaube bedeutet kein sklavisches, wortgetreues Weitersagen von Traditionen und Glaubensformeln.“ (37)¹³

(c) Das umfangreiche, für die Folgekapitel zum Christentum und Islam essentielle Kapitel II umkreist den Schwerpunkt „Gott glauben im Judentum“. Die Reflexionen über die Entstehung und das Gottesbild in der Tora, bei den Propheten sowie in den (außerkanonischen) jüdischen Schriften wählen die aus der Rückschau poetisch verdichteten existenziellen Erfahrungen der Moses-Gruppe in Ägypten, in der Wüste sowie bei der Einwanderung in Kanaan zur Basis der Gottesbildanalysen. Sie prägen bis heute nicht allein

¹² Damit berührt Frankemölles Hinweis ein Kernanliegen der Religionsdidaktik: Es muss korrelativ ausgerichtetem RU zwingend um jene *urbiblische erfahrungsgesättigte, existenzielle Dimension* gehen, die dem Christentum stark verlustig ging. Kreist der Unterricht kognitiv-abstrakt um jene das Christentum bis heute beeinflussenden metaphysischen Spekulationen, wird er didaktisch fragwürdig; vgl. exemplarisch Woppowa, Jan: Religionsdidaktik, Paderborn 2018, 119.

¹³ Seine Thesen finden sich bspw. in den aktuellen Kompetenzorientierten Lehrplänen für NRW insofern wieder, als diese das Inhaltsfeld 3: „Bibel als ‚Ur-kunde‘ des Glaubens an Gott“ in die inhaltlichen Schwerpunkte „Entstehung und Sprachformen biblischer Texte“ und „Erzählungen der Bibel als *gedeutete* Glaubenserfahrung“ unterteilen und damit bei Schülern die Sachkompetenz verstärken wollen, „biblische Texte unter *Berücksichtigung ihres Entstehungskontextes* analysieren“ zu können. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2013, 27; kursiv V.G..

die jüdische, sondern auch die christliche Identität (58). Frankemölle unterstreicht in diesem Kontext und in Anlehnung an eine tiefenpsychologische Deutung von Erich Zenger den korrelativen Gedanken, dass es auch Ziel seines Buches ist, den Leser „seine Wege in die Freiheit, durch die Wüste seines Lebens und auf der Suche nach Geborgenheit und Glück im Vertrauen auf diesen Gott der Bibel zu wagen.“ (56) Der Exeget hilft uns Lehrkräften zugleich zu verstehen, wie sich allmählich aus dem breiten, polytheistisch-synkretistischen Spektrum diverser Götterbilder der exklusive Monotheismus herauskristallisierte, ein Prozess, der Reflexe auf sich wandelnde politische Herrschaftskonstellationen in Israel ebenso widerspiegelt wie kulturelle Muster. So spielen z.B. Priester und Kult in vorstaatlicher Zeit überhaupt keine Rolle für den Glauben. „Der geglaubte Gott ist ein Familiengott, andere Familien und Stämme haben andere Götter.“ (64)

Ein für interreligiöse Schulprojekte wichtiges Ergebnis des *entstehungsgeschichtlichen Verständnisses des Gottesglaubens* lautet: „Den Glauben an Gott, den Einen und Einzigen verdanken Juden, Christen und Muslime jüdischen Theologen, die seit der Königszeit immer stärker exklusiv an die Existenz des einen Gottes für Israel, sodann universal zur Deutung der Welt, des ganzen Kosmos (Schöpfung), der Geschichte und des Lebens generell glaubten.“ (57) Dieses Textverständnis grenzt Frankemölle durchgängig von der sog. kanonischen Lesart ab, die den Text systematisch als Endtext auslegt, was für das interreligiöse Gespräch Konsequenzen hat, auf die man bei Unterrichtsprojekten wie dem oben skizzierten vorbereitet sein sollte: „Bekanntlich lehnt die Mehrheit der Muslime ein solch differenziertes entstehungsgeschichtliches Verständnis ab, da der Koran als direkte Verkündung der Offenbarung Gottes an Mohammed verstanden wird.“ (67) Das gilt analog für die Auslegung der christlichen Bibel durch konservative kirchliche Kreise.

Ein für interreligiöse Unterrichtsprojekte ebenfalls bedeutsamer Aspekt liegt im von Frankemölle in diesem Kapitel grundlegend reflektierten In- und Nebeneinander von *Gewalt* und *Gewaltverzicht* in der hebräischen Bibel. Das strukturelle Übergewicht der gewaltkritischen Passagen kann für ihn nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Gewaltvirulenz die christliche Bibel und den Koran infiziert haben - zur Durchsetzung oder zur Verteidigung absoluter Wahrheitsansprüche (74). Frankemölle erfasst „deutlich eine Tendenz zur Kritik an Gewalt in jüngeren Texten (...), was nicht zuletzt mit der politischen Situation zu tun hat. Was von Theologen oft auf das Wirken Gottes, später auf das des (heiligen) Geistes zurückgeführt wird, verdankt sich bei nüchterner Betrachtung dem Zeitgeist und der lebensgeschichtlichen Situation.“ (78) So stellten sich für die urchristlichen Gemeinden die Gewalt- und Friedensprobleme jenseits der staatspolitischen Welt, was sich erst im 4. Jhd. ändert, als das Christentum eine staatstragende Funktion erhält. Und was für das Christentum gilt, ist analog für das Judentum und den Islam gültig: *Themen werden durch die Verfasser der heiligen Schriften in einem komplexen interaktionalen Geschehen diskutiert* – in Auseinandersetzung mit den ihnen vorliegenden mündlichen und schriftlichen Traditionen sowie in der Kommunikation mit der sozialen Gruppe (auch den Gegnern) (84). Für den Gottesglauben der jüdischen Erzähler werden dabei „die lebenserhaltenden Assoziationen“ (92) Jahwes zentral. Der Glaube an den an einer Optimierung des Lebens des Einzelnen und des Volkes interessierten Gott geht zurück auf die gemäß den Erzeltern Geschichten mit seinem Volk mitziehende Schutzgottheit und spiegelt sich in den ethischen Weisungen, die sozialen Ausgleich, Gerechtigkeit, Frieden und Erbarmen implizieren. Umgekehrt provoziert nicht-toragemäßes Verhalten den Zorn Jahwes, wobei das Do-ut-des-Modell in der Weisheits- und apokalyptischen Literatur Szenen eines Weltgerichts stimuliert (95). Interessant ist, dass diese Weltgerichtsszenen zwar Spuren im Gottesbild Jesu hinterlassen haben (Gott als Richter), dass Jesus jedoch das Leitmotiv des Tun-Ergehen-Zusammenhangs ablehnt, „da in

keiner der Heilungsgeschichten das Thema ‚Entsprechung von (sündigem) Tun und Krankheit‘ thematisiert wird. Jesus lehnt einen Automatismus ab.“ (344)

Für einen korrelativen RU fundamental werden nun Frankemölles explizite Ausführungen zu einzelnen Facetten der Gottesbilder in der hebräischen Bibel, insofern hier ein reiches Arsenal an Korrelaten liegt. Das betrifft v.a. die offenkundig recht früh gebrauchte Vater-Metapher, in deren Konnotationen sich positive wie negative Erfahrungen mit der eigenen Familie spiegeln. Die in der Familie, insbesondere auch durch die Mutter verbürgten Eigenschaften wie Schutz, Fürsorge, Verlässlichkeit, Nähe und das für das jüdische Denken so elementare Erbarmen, das sich im Hebräischen aus dem Mutterschoß als Ort der schützenden Liebe der Frau zum ungeboren Kind herleitet, werden auf die Gottheit projiziert, von der man sich – analog zur idealen Familie – getragen fühlt (113ff.). Reflexe auf despotische Väter werden nicht ausgeklammert, wie natürlich in einer patriarchalischen Gesellschaft auch weitere „männliche“ Metaphern für Jahwe gewählt werden können (Hirt, Krieger, Richter, Arzt etc.). Frankemölles Studien zu weiteren Gottesvorstellungen wie Gott/el, Gottheit/elohim, der Allmächtige/el shaddai, Allherrscher/zebaot, mein Herr/adonai/ha schem, seine Reflexionen zu Gottesbildern im Kontext von König und Tempel sowie der Weisheitsliteratur führen Religionslehrern vor Augen, welcher Vielfalt an Farben die biblischen Verfasser sich beim Malen ihrer Gottesbilder bedienen: „Die jüdische Bibel bietet kein einheitliches Bild von Gott, sondern vielfältige Variationen, begründet in unterschiedlichen Erfahrungen, Hoffnungen und Deutungen des Alltags und soziologisch variierenden Situationen (Nomaden, Fremdarbeiter, sesshafte Bauern bzw. Städter) sowie in politischen Konstellationen (Familienverbände, Stadtstaaten, Königsherrschaft, Exile unter polytheistischer Fremdherrschaft).“ (144) Es ist eine lohnende Aufgabe moderner Religionslehrer, für diese Alltagssituationen sog. „Strukturanalogien“¹⁴ in der heutigen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ausfindig zu machen und dabei für interreligiöse didaktische Szenarien sowie vor dem Hintergrund der zunehmenden Pluralisierung den liberalen Erzählzug ernst zu nehmen, dass Jahwe gemäß den meisten biblischen Autoren bis hin zu Paulus im NT auch als Gott aller Völker vorgestellt wird, deren Jahwe-Verehrer keine Konvertiten werden müssen (143). Nicht die formale Zugehörigkeit zu einer Nation und Religion entscheidet demnach über den Wahrheitsgehalt des Glaubens, sondern das Handeln, das Tun der Tora beglaubigt das Bekenntnis (161). Religionslehrkräfte, die sich im Unterricht in die Abstraktion von Glaubenslehrensätzen flüchten, sollten sich Frankemölles These bewusst machen, dass die biblischen Verfasser wie auch die spätere christliche Tradition zwar mit Abstraktionen bei der Gottesfrage operieren können, dass aber bis heute die dahinter liegenden - übrigens gemäß der Korrelationsdidaktik durchaus auch kritisch zu beurteilenden - Erfahrungswelten entscheidend sind: „Überzeugungskraft gewannen und gewinnen Bekenntnisse nicht von den Begriffen, Hoheitstiteln und Dogmen, sondern von bewährten Erfahrungen, die man vielfältig mit Begriffen und Personifikationen interpretiert.“ (153).

Die Ausführungen zum philosophisch-theologischen Konzept des Philo von Alexandrien führen den Lesern vor Augen, welche Akzentverschiebungen bei dem Versuch erfolgen konnten, den jüdischen Glauben an die griechische Philosophie zu binden, was wiederum Konsequenzen für die griechisch geprägten Christologien ntl. Autoren (v.a. Johannes) und die abstrakt-metaphysische Theologie der Kirchenväter hatte. Zwar vertritt kein ntl. Theologe in der Christologie eine Zwei-Götter-Lehre und alle bleiben innerhalb gut jüdischen Denkens, dass Gottes Wirkweise (Hypostase/ Einwohnung, schechina) in Jesus glaubend erfahren wurde. Doch der Reservierung eines unmittelbaren Verhältnisses zu Gott *allein* für Jesus, der *exklusiven* Bindung der „Offenbarung“ (ein abstrakter Begriff, den biblische Verfasser nicht

¹⁴ Woppowa, Jan: Religionsdidaktik, 125.

kennen) an Jesus Christus konnten und können bis heute jüdische Traditionen nicht zustimmen (173). Belastend für interreligiöse Begegnungen wirken zudem die triadische Rede von „Vater, Sohn und heiligem Geist“ im NT sowie das trinitarische Bekenntnis des Konzils von Konstantinopel (381 n.Chr.): „Spekulationen über Gott, wie sie die christliche Theologie seit den großen Konzilien prägten, haben jüdische Theologen vermieden, so dass das Judentum kein Dogma bzw. keine Theologie in Analogie zur christlichen Theologie kennt.“ (250). Frankemölle betont daher nicht nur, dass „christologische Aussagen (...) im Neuen Testament keine dogmatisch-ungeschichtlichen Bekenntnisse (sind)“ (218), sondern er zeigt zudem auf der Basis seiner Erläuterungen des wesentlichen atl. Geist-Begriffes ruách/pneuma auf, dass die personal interpretierte hebräische Sprache nur zu Missverständnissen führen konnte und kann: „Der Begriff ‚Person‘ darf auf keinen Fall im Sinne der Subjektidentität verschiedener Individuen verstanden werden. Dann würden Christen drei Götter anbeten.“ (180f.) Insofern ist z.B. verständlich, dass Mohammed später zwar das monotheistische Gottesbild der hebräischen Bibel rezipierte, aber mit der kontinuierlichen Hinwendung Gottes zur Welt, erst recht mit den christologischen Spekulationen der Konzilien Probleme hatte. Er besaß keine Kenntnis von der griechischen Sprache, Bildwelt und Philosophie. „Konsequent lehnt er jede Differenzierung im polyvalenten und polysemantischen Gottesbild ab.“ (513)

Neben den komplexen, bisweilen religionstrennend wirkenden christologischen Konstrukten der Kirchenväter erörtert Frankemölle den für den RU weiterhin bedeutsamen und bei unsensibler mythischer Sprachreflexion Missverständnisse provozierenden Themenkreis Schöpfung aus dem Nichts / Jungfrauengeburt / Auferweckung / Himmelfahrt. Auch hier wirkt seine Kontrastierung der hebräisch-aramäischen Überlieferung mit der (Sprach-) Welt des Hellenismus aufklärend. Nur exemplarisch sei auf eine Kritik verwiesen, die arroganten christlichen Einstellungen in interreligiösen Unterrichtsprojekten Einhalt gebieten sollte: „Der Auferwekungsglaube ist nicht ein Alleinstellungsmerkmal der Christen, als ob erst durch den Glauben an die Auferweckung Jesu durch Gott der Glaube an die Auferweckung aller Menschen begründet werden könne, wie vielfach im Christentum angenommen wird. Aus solcher Überzeugung folgt gegenüber dem Judentum von Seiten der Christen immer wieder Überheblichkeit, für das Christentum von Seiten der Juden immer der Vorwurf der Häresie, der Götzendienerei.“ (210) Eng mit dem Stoff der Auferweckung verbunden ist der obligatorische Unterrichtsgegenstand der Eschatologie, für den sich Frankemölles Ausführungen als hilfreich erweisen, die um den Kontrast von apokalyptischen und eschatologisch-prophetischen Geschichtsbildern einschließlich des Messias als eschatologischer Figur kreisen - mit Blick auf gegenwärtige Krisenerfahrungen (wie Pandemie, Klimawandel, Ukraine-Krieg und atomare Bedrohung) eine äußerst ergiebige Quelle an Struktur analogien (vgl. 220).

(d) Auf die Studien zu jüdischen Gottesbildern folgt das große Kapitel III „Gott glauben im Neuen Testament“, welches darauf reagiert, wie der Jude Jesus von dem jüdischen Gott in seinem Handeln und in seiner Verkündigung gesprochen hat. Frankemölle erinnert gerade interreligiös arbeitende Religionspädagogen an die *ursprünglich innerjüdische Erzählsituation*: „Die Verkündigung Jesu von Gott bot keine Gründe zur Aufspaltung, wenn er auch eigene Akzente wie jeder andere Theologe neben ihm in seiner Deutung von Gottes Wirklichkeit und seinen Weisungen in der Tora setzte. (...) Der Gott Jesu ist der Gott Israels“ (295), Jesu Muttersprache war das Aramäische, er rezipierte die hebräische Bibel, seine volksnahe Poesie erzählte (wie auch der jeweilige Evangelist über ihn) von der *heilenden Begegnung* mit dem Göttlichen, mit Auswirkungen auf den Körper, die Psyche und das soziale Miteinander (z.B. die auffällig hohe Anerkennung von Frauen und Kindern). Es wird Religionslehrkräften nicht allein im interreligiösen Gespräch, sondern auch bei der Entdeckung von struktur analogen Korrelaten im Kontext obligatorischer Unterrichtsthemen

wie Wundergeschichten, Gleichnisse, Tod und Auferstehung helfen, sich einzelne Facetten der lebensnahen, präsentischen „Königsherrschaft Gottes bzw. der Himmel / malkút shamáim“ bewusst zu machen, die Frankemölle im Folgenden erläutert. Kann man solche Forschungsergebnisse grundsätzlich auch in anderen exegetischen Büchern erfassen, so liegt der Gewinn des Frankemölle-Bandes darin, als Leser die Facetten der ntl. Gottesbilder immer wieder mit denen des Judentums und des Korans pointiert abgeglichen vor Augen zu haben. So vernetzt Frankemölle seine zu Jesus anstehenden Deutungen immer wieder mit Kapitel II und verortet ihn nicht nur inhaltlich in der jüdischen Tradition, v.a. der Propheten, der Tora, der Psalmen, sondern auch formal: „Wie von Jahwe in den biblischen Vorlagen nur narrativ gesprochen wird, so erzählt auch Jesus in ‚Gleichnissen‘, da von Gott nur metaphorisch angemessen gesprochen werden kann. Abstraktes, ungeschichtliches Reflektieren über Gott ist blutleer.“ (309) Für seine Zeit singular ist die Vereinigung von Toralehrer und Therapeut in der Person Jesu, die kein Interesse am Tempelkult, dagegen aber an einer „unreinen Gemeinde“ mit Sündern und Kriminellen hatte, die pazifistisch war, der es konkret um die Bedrängnisse des Alltags ging und die von sich nie als „Messias“ sprach. Für den RU bedeutsam: Frankemölle mahnt an, die oft mythisch aufgeladenen Erzählungen und die dahinter liegenden Erfahrungen nicht supranaturalistisch zu deuten: „Diese Erfahrungen hinsichtlich der Möglichkeit der Durchbrechung der Naturgesetze zu deuten, verkennt die Erzählintention.“ (317) Erst vor dem Hintergrund der gegenwärtig realisierten Optimierung des Lebens ergeben Jesu gut-jüdische Vater/ábba-Anrede, seine gewählten Metaphern wie Heiler, Ernährer, Freund des Lebens, Anwalt, Lehrer, Barmherziger, Erbarmer und Schöpfer Sinn. Gerade der Hinweis darauf, dass die für Jesus und das Judentum wichtigen familiären Metaphern wie „Vater“ und „Sohn“, der in der Bibel nie als Gott verehrt wird, im Koran fehlen, dürfte für interreligiöse Projekte von Belang sein (335). Wenn die Konzilien von Nizäa (325) und Chalzedon (451) den Sohn und Gott als Vater als Wesenseinheit verstehen, etablieren sie mit Hilfe der griechischen Philosophie ein Alleinstellungsmerkmal des christlichen Glaubens, dem weder Juden noch Muslime folgen konnten und können, weil sie die Einzigartigkeit Gottes gefährdet sehen. Frankemölle leitet daraus - und das sollte Religionslehrern zu denken geben - konsequent ab: „Wer diesen neuen Zugang nicht hatte (wie Mohammed) oder hat (wie viele Menschen heute), braucht alte (biblische) oder neue Kategorien zur Deutung von Gottes Wirklichkeit und Handeln – auch durch Menschen.“ (336)

Mit den von Frankemölle analysierten hellenistischen Transformationen in den Gottesbildern des Neuen Testaments sowie anhand des Kapitels V „Gott glauben im Koran“ hilft der Exeget uns Lehrkräften nachzuvollziehen, dass und warum der Islam bzw. der Koran anders als Judentum und Christentum nicht daran glaubt, das Wirken des Göttlichen in geschichtlichen Erfahrungen erfassen zu können (347). Aber er zeigt auch auf, wie sich das Christentum mit den dogmatischen Erklärungen der ersten Konzilien von der „Erdung“ des Schutzgottes Jahwes, seiner intensiven Beziehung zu jedem Einzelnen, den Tieren und dem Volk löste und sich so bis heute in ungeschichtlichen Abstraktionen verlieren kann, was Frankemölle als theologischen „Quantensprung“ (352) bezeichnet – mit unterrichtliche Arbeit berührenden didaktischen Konsequenzen. Er fragt: „Muss der ‚Glaube‘ in Lehrsätzen als System von Satz Wahrheiten als ‚dogmatische Wahrheit‘ wie in alten Katechismen auswendig gelernt und geglaubt werden?“ (352) Und er kommt nicht ohne einen Seitenhieb auf die abstrakten, meist exegetischer Grundlagen entbehrenden Deutungen zu Jesus und seinem Gott von Papst Benedikt XVI. zu dem bedeutsamen Schluss: „Christliche Theologie hat das Neue Testament zu interpretieren, nicht zu revidieren.“ (354) Vor diesem Hintergrund wirken Frankemölles Ausführungen erhellend, die die Gottesbilder bei Paulus in den Kontext der Auseinandersetzung mit rabbinischen Haltungen stellen (Rolle von Gesetz und Beschneidung, Verhältnis von Sohn (Jesus) zum Vater (Jahwe), Präexistenz). Gleiches gilt für die Deutung des

Kreuzestodes Jesu – ein für den RU zentraler Inhalt: Sind wir Religionslehrer ernsthaft gewillt, dem - im Kern gut jüdischen - Gottesbild der westlichen Theologen des Mittelalters zu folgen und vor Lernenden, an deren Identitätsentwicklung wir positiv, stärkend mitarbeiten sollen, den Kreuzestod als sühnendes Opfer eines Märtyrers zu deuten (Satisfaktionstheorie), „als müsse ein beleidigter Gott durch Jesu Tat versöhnt werden“ (381)? Leiden für Gott? Frankemölle wirft für Lehrkräfte, die sich gemäß der Religionsdidaktik auf eine biografische und unterrichtspraktische Selbstreflexion einlassen wollen, spannende Fragen auf, die durch Erläuterungen zu den Sprechsituationen der nachpaulinischen Schriften, des Johannes-evangeliums sowie der Johannesoffenbarung zusätzlich angeregt werden.

(e) Mit Blick auf das eingangs skizzierte interreligiöse Unterrichtsprojekt wird es für christliche Religionslehrer nun spannend, wenn Frankemölle in Kapitel IV „Gott glauben in der Zeit der alten Kirche und im Judentum“ den Gottesglauben in urchristlichen Gemeinden bis zum Auftreten Mohammeds darstellt. Damit führt Frankemölle die Leser an die Pointen des letzten Kapitels V „Gott glauben im Koran“ heran. Der Theologe löst damit auch bzgl. der dritten abrahamitischen Religion sein hermeneutisches Versprechen ein, ihre heiligen Texte gegen fundamentalistische Positionen ursprungsgeschichtlich auszulegen. Denn „nur in diesem Kontext, im Wechselspiel zu diesen beiden großen Glaubensrichtungen seiner Zeit ist der islamische Glaube zu lokalisieren. Als weiterer Kontext sind der Polytheismus der Mitmenschen in Mohammeds Umgebung und deren Gottesbilder zu bedenken, mit denen Mohammed sich zunächst in der Zeit von Mekka auseinandersetzt.“ (425) Wir erfahren dabei, dass und wie die stark toraorientierten und erfahrungstheologisch denkenden jüdenchristlichen Gemeinden immer mehr von heidenchristlicher und pharisäisch-rabbinischer Seite an den Rand gedrängt wurden, bis sie am Ende des 4. Jhds. nicht mehr existierten. Die Heidenchristen bemühten sich um den Aufbau einer eigenen Identität auf Kosten der jüdischen Wurzeln, deren hebräisch-aramäischen Denkformen im Zuge der Rezeption der hellenistischen Philosophie und ihrer ontischen Denkweise immer stärker vernachlässigt wurden.

Frankemölle macht darauf aufmerksam, dass es vor diesem historischen Hintergrund bei allen theologischen Streitigkeiten zum Gottesbild und zur Christologie, insbesondere zur Trinität immer auch um politische Macht ging und dass sich den Muslimen ihrer Zeit ein verwirrendes christliches Glaubensbild bot, auf das Mohammed reagierte. Mit Mohammed eint uns Heutige und damit unsere Schülerklientel, dass weite Teile der komplizierten heidenchristlichen Lehre (v.a. die Trinität) einschließlich ihrer philosophischen Sprache nicht verstanden werden und damit glaubenshindernd wirken (459). Der Exeget analysiert die negativen Folgen dieses Paradigmenwechsels für die Schullandschaft genau, wenn er konstatiert, dass für „Religionslehrer der Eindruck entsteht, dass Jesus von Nazaret und seine Verkündigung von der Wirksamkeit/Herrschaft Gottes hinter den hochspekulativen Formulierungen der Kirchenväter verschwinden (...). Von der Wirksamkeit/Herrschaft Gottes ist nicht mehr die Rede. Sie wird von ontologisch-philosophischen Spekulationen verdrängt.“ (460) Daher muss didaktisch korrelativ ausgerichteten Lehrkräften, die gemäß Lehrplänen auch immer Spracherziehung zu leisten haben, Frankemölles Kritik an der offiziellen kirchlichen Sprache zu denken geben: „Die heutige offizielle Theologie der christlichen Kirchen ist noch nicht in der Neuzeit angekommen. Sie lebt weiter im ‚Sprachhaus‘ der hellenistisch-philosophischen Sprache, die Menschen im 21. Jahrhundert in der Regel nicht verstehen.“ (465)

(f) Das Kapitel V „Gott glauben im Koran“ geht von der für den RU bedeutsamen Prämisse aus, dass traditionelle muslimische Wissenschaft den Koran ungeschichtlich auslegt und sich erst langsam eine historisch-kritische Auslegung des Korans, der im Unterschied zur Bibel in einer sehr kurzen Zeitspanne von nur 23 Jahren (610-632 n.Chr.) entstanden ist und die

Botschaft nur eines Verfassers enthält, etabliert. Analog zur christlichen Erforschung der Bibel können aber nur mit Hilfe des entstehungsgeschichtlichen Ansatzes die widersprüchlichen Aussagen des Korans zum Gottesbild erklärt werden.

Leitend wird dabei für Frankemölle die *Übersiedlung Mohammeds von Mekka nach Medina* (622 n.Chr.), die mit seinem Aufstieg zum politischen Leiter der muslimischen Glaubensgemeinschaft, dann aber auch mit Schlachten gegen Mekkaner und die Vertreibung der ansässigen jüdischen sowie christlicher Stämme aus Nordarabien verbunden ist. Wohltuend wirkt bei der Aufarbeitung der Entstehungszeit der Suren für Lehrkräfte das Bemühen um eine seriöse, wissenschaftlich begründete Erörterung, die humane Akzente im Koran unterstreicht, aber auch kritische Punkte nicht ausblendet. Sieht Mohammed demnach in Mekka den Islam grundsätzlich noch im Einklang mit dem Glauben der Juden und Christen, würdigt er dort noch Tora und Evangelium und bemüht sich um eine tolerante Kommunikation mit ihnen, reflektiert er über Themen wie Gott als Schöpfer und Richter, über das nahe Weltgericht und Jenseitsvorstellungen, kennen die Suren aus der Zeit von Mekka keine Gewalthinweise, appelliert Mohammed noch moderat an die Umkehr von der traditionellen Vielgötterei, so mündet nun, nach seinem politischen Aufstieg in Medina seine maßlose Ansicht, die an ihn ergangene Offenbarung überbiete die Mose-Tradition und die Offenbarung Jesu, in Kriegen, Hinrichtungen von Männern, Versklavung von Kindern und Frauen. Über die äußerst ergiebigen sozial-politischen Hintergrundinformationen hinaus, die Frankemölle den Lesern über den Wandel vom friedfertigen, barmherzigen zum gewalttätigen Islam zusammenstellt, sind besonders jene theologischen Reflexionen für Lehrkräfte pikant, die im Unterricht ausgelöst werden können. „So steht nicht alles, was traditionelle Muslime heute als ‚Rechtleitung‘ Gottes annehmen, im Koran. Ein Gebot der Beschneidung (wie in Gen 17.9-14 u.a.) oder ein Gebot für Frauen, sich (ganz; V.G.) zu verschleiern, finden sich im Koran nicht“ (550); ebenso erwähnt er die oft diskutierte religiöse Pflicht des Schweinefleischverbots nicht (480); auch kennt der Koran keine Verschränkung Gottes mit der Geschichte, keine Freudenbotschaft des ansonsten von Mohammed gewürdigten Propheten Jesus von Nazareth vom Handeln Jahwes in der Welt, und er folgt in diesem Punkt der ontisch-griechischen Tradition der alten Konzilien; wie die biblischen Stammesgesellschaften, so kennt auch Mohammed einen „exklusive(n) Anspruch auf Wahrheit, der verbunden mit wirtschaftlichen und politischen Interessen keine Konkurrenz zulässt und die eigene Intoleranz mit allen Mitteln, auch der Gewalt begründet – im Namen Gottes. (...) Das Gottesbild im Koran ist in seinem Ursprung mit Gewalt verbunden. Im eigenen Kampf gegen die Polytheisten in Mekka und Medina kommt ein kämpferischer und Gewalt nicht scheuender Abraham gelegen.“ (500f.) Um Christen nicht überheblich werden zu lassen, verschweigt Frankemölle im Kontext der muslimischen Variante des „heiligen Krieges“, der im Koran als Begriff nicht belegt ist, die abschreckenden Beispiele der Christentumsgeschichte nicht (Kreuzzüge, Pogrome, Zwangstaufen, Missionierungen etc.; 507). Auch unterstreicht der Exeget im Punkt der Jesus-Rezeption, dass kritische Suren sich nicht generell gegen den christlichen Glauben richten, „sondern gegen Fehlentwicklungen (Vergottung von Jesus und Maria, falsches Verständnis von Trinität), gegen ‚Schriftverfälscher‘ bestimmter Richtungen.“ (519)

Aufschlussreich sind in diesem Kontext zudem Frankemölles *theologische Reflexionen* (u.a. Gott als Schöpfer, als absolut Transzendenter, als Vorsteher eines himmlischen Hofstaates mit Engeln, als Leiter für ein gottgemäßes ethisches Tun, als Richter), insofern er immer wieder deutlich machen kann, wie der Koran die biblischen Gottesbilder beerbt und sie für seine Gemeinde zugleich transformiert. Im Koran ist Allah das arabische Wort für Gott, den Jahwe-Namen und die Vater-Metapher übernimmt er nicht, obwohl sprachgeschichtlich eine Verwandtschaft Allahs mit den (vor-) biblischen Gottesnamen erkennbar ist. Der

entscheidende Unterschied ist, so Frankemölle unter Hinweis auf den Exegeten Gnilka: „So sehr sich der Koran auf den Gott der Bibel beruft, ohne ihn nicht denkbar ist, ‚verharrt‘ Gott im Koran ‚außerhalb der Geschichte‘.“ (530) Das hindert Mohammed nicht an der Übernahme des hermeneutischen biblischen Ansatzes, das muslimische Recht als Aktualisierung des Gottesrechts zu deuten, was v.a. in zahlreichen Parallelen zu dem für den RU obligatorischen Dekalog einschließlich seiner prophetischen Sozialkritik (an Ausbeutung, Betrug, übler Nachrede) sichtbar wird (553), was aber auch je nach sozialpolitischem Kontext (Mekka vs. Medina) inhaltlich unterschiedlich, widersprüchlich gefüllt werden kann.¹⁵ Mohammed verspricht – in gut biblischer Tradition – jenen, die das Recht achten, paradisische Zeiten im Jenseits. Für den RU prominente biblische Erzählungen wie das Buch Jona lösen den Konflikt zwischen Gerechtigkeit und Barmherzigkeit, zwischen einem konsequent strafenden, zürnenden und dem nachsichtigen, emotional berührten Gott so, dass letztlich Gnade vor Recht ergehen muss. Dieses Ringen Gottes um Erbarmen, das etymologisch gesehen im Hebräischen auf den Mutterschoß als Sitz der Gefühle verweist, soll gemäß einem wichtigen Strang der Bibel nicht erst im letzten Gericht bestimmend, sondern in der Geschichte eines Volkes und in der Existenz des Einzelnen als ethische Handlungsmaxime erkennbar sein. Der Unterschied: „Ein solch engagiertes Verhalten Gottes kennt der Koran nicht.“ (562) Für den Koran erweist sich Gott erst am Tag des Gerichts als barmherzig, was zu einem Dilemma führen kann, insofern die gewaltverherrlichenden Suren von der Barmherzigkeit (Basmala) eingeleitet werden. Das wiederum wird von fundamentalistischen Gruppen instrumentalisiert. Die „Hingabe an Gott“ (arab.: „islam“) wird bei ihnen als militärischer Kampf interpretiert, der zu einem gerechten Urteil im Jenseits führen soll. Frankemölle unterstützt aktuelle Versuche vornehmlich der systematischen Theologen, für die Kernaussage zum Islam „Gott ist Barmherzigkeit“ zu werben, was jedoch seiner Meinung nach nicht zu einer unkritischen Rezeption heikler Koranstellen führen darf.

Das gilt auch für den ebenfalls unterrichtlich relevanten Aspekt des Verständnisses des *Offenbarungsbegriffes*. Nach Mohammed haben Christen und Juden die Offenbarung verfälscht, und erst durch ihn wird sie im Original hinterlegt. Traditionell verstehen Muslime die Verbalinspiration so, dass der Erzengel Michael Mohammed (der realiter wohl weder schreiben noch lesen konnte) die Wahrheit diktiert habe (571). Der Koran ist demnach die Offenbarung Gottes an Mohammed (571). Während aber die historisch-kritische Exegese die Verbalinspiration der atl. Schriftpropheten psychologisch als subjektives „Ergriffensein des Propheten durch Gott“ (572) deutet, das einen Reflex auf das angenommene Handeln Gottes in der Geschichte seines Volkes darstellt, kennt der Koran diesen Geschichtsbezug nicht. Erst jüngere Islamwissenschaftler folgen den Spuren dieser christlichen Hermeneutik, die, so Frankemölle, „auch in der katholische Kirche offen und kontrovers (blieb). Offenbarung als wörtliche Eingebung der Worte Gottes durch den heiligen Geist und Irrtumslosigkeit der Schrift (neuscholastische, römische Schultheologie, Offenbarung als wörtliche Belehrung der Verfasser sozusagen als Sekretäre) oder Offenbarung als Selbstmitteilung Gottes in Wort und Schrift in der Deutung von Menschen.“ (574) Als Gewährsmann für seine historisch-kritische Auslegung gemäß II. Vatikanischen Konzil führt Frankemölle den damals noch jungen Theologieprofessor Josef Ratzinger an, demzufolge sich die Schrift „nicht in eine unvermittelte Direktheit des Göttlichen auflösen (lässt).“ (576) Für ertragreiche interreligiöse

¹⁵ Vgl. Langenhorst, Georg: *Triologische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg 2016, 295, der plausibel erläutert, dass es aus christlicher Sicht „kaum möglich (ist), Mohammed als Propheten in eine Reihe mit den alttestamentlichen Prototypen oder Jesus darzustellen.“ Ein wichtiger Grund dafür liegt in der vehementen gesellschaftskritischen Haltung der atl. Propheten, die im Koran wesentlich milder ausfällt. So konnten und können bis heute die Rechtsgelehrten im Islam den Koran herrschaftsstabilisierend instrumentalisieren. Da die Rechtleitung im Koran eine perfekte Gemeinde im Sinne Gottes anzielt, werden bereits dort biblische Figuren und Gattungen wenig rezipiert, die religiöse und politische Institutionen kritisieren und an Gott zweifeln. Auch fehlen bisweilen starke Frauencharaktere.

Gespräche, also auch für das anfangs skizzierte Schulprojekt, fordert Frankemölle von Seiten der Wissenschaft eine stärkere Entfaltung des historisch-theologisch-rezeptionsorientierten Islams (577), nach dessen traditionellem Verständnis Offenbarung abweichend vom Judentum unhistorisch, nämlich in der Rezitation der Suren geschieht.

(g) In Kapitel VI „Zur Rezeption von Bildern Gottes in heiligen Schriften“ kehrt Frankemölle zum Ausgangspunkt seiner hermeneutischen Überlegungen aus Kapitel I zurück und fasst zusammen, inwiefern die drei monotheistischen Religionen ihr Verhältnis zur Gründungsurkunde ganz verschieden deuten. So glaubt das Judentum, in der Tora zwar die ganze Offenbarung Gottes vor Augen zu haben, aber gottgewollt dort stets einen im Kontext der je eigenen Lebenswelt zu ermittelnden Sinnüberschuss einlösen zu müssen. Die Offenbarung wird also aktualisierend interpretiert, wobei schwierige theologische Probleme meist in Prosa und Lyrik entfaltet werden. Die gesamte Midraschkultur sowie die mündliche Tora belegen diese rezeptionsorientierte, offene Hermeneutik. Frankemölle verweist auf den Widerspruch, der zwischen der jüdischen und christlichen Hermeneutik besteht. Seit ihrer Anerkennung durch den römischen Staat im 4. Jhd. adaptierte die römische Kirche immer stärker die hierarchische Struktur Roms (bis hin zur Unfehlbarkeitserklärung des Papstes im Ersten Vatikanischen Konzil 1870), was auch Konsequenzen für die Schriftauslegung hat, die sich in der vermeintlich ewige Gültigkeit spiegelnden Gesetzessprache von Dogmen artikuliert. Frankemölle macht mit einem Zitat des Judaisten Thoma klar: „Das Judentum hat keine eigentliche theologische Dogmatik, vor allem kein hierarchisches Lehramt geschaffen. Es gibt keinen jüdischen Papst. Das Judentum war weit mehr auf Diskussion eingestellt als auf Glaubensentscheidungen.“ (586)¹⁶ Solche Fortschreibungen der heiligen Texte, die Trennung zwischen ihnen und der Tradition (sunnā) kennt auch der Islam. Dazu zählen die Erzählungen der ersten Gefährten Mohammeds (hadithe) und die Erklärungen für etliche Suren (tafsir), was zu einer Vielfalt an muslimischen Kommentaren und Schulen führte. Lesenswert sind auf diesem Hintergrund die von Frankemölle skizzierten jüngsten Entwicklungen der Koranexegese, die sich lange aus politischen Gründen gegen die „westliche“ Bibelauslegung sperrte (588).

Das Kapitel VI beschließen ein spannender Exkurs, mit dem Frankemölle die Kernfrage des eingangs skizzierten interreligiösen Projekts aufgreift („Beten Juden, Christen und Muslime denselben Gott an?“), und eine pointierte Auswertung des Vergleichs der monotheistischen Religionen bzgl. ihrer Gottesbilder. Eine differenzierte, exegetisch legitimierte Antwort auf die Frage, ob die drei abrahamitischen Religionen denselben Gott anbeten, verlagert Frankemölle in das sein Buch abschließende Kapitel VII „Wege zu dem einen einzigen Gott“. Es erhält für Lehrkräfte insofern immense Bedeutung, als es aufgrund seines Gegenwartsbezugs wesentliche Korrelate für den RU bereitstellt. Frankemölles differenziert begründete Bejahung der Kernfrage wird an hermeneutische und theologische Bedingungen geknüpft, die von allen Teilnehmern interreligiöser Diskurse erfüllt werden müssen. Der Theologe erinnert die Leser am Ende daran, dass Glaubende der abrahamitischen Religionen die *jüdische Perspektive* zu achten haben, die die Exodus-Erfahrung und eine entsprechende

¹⁶ Die christliche Dialogscheu hat nach meiner Erfahrung als Hochschul- und Gymnasiallehrer auch Konsequenzen für den Habitus von Lehramtsstudierenden und Schulkollegen, die bei ihren Universitätsdozenten und Fachleitern genau beobachten, ob und inwiefern sie religionswissenschaftliche und exegetische Konsequenzen für die Glaubenslehre öffentlich bekennen oder ob sie vor dem lehramtlichen Hintergrund, einem möglichen Entzug der Lehreraubnis (Nihil obstat / Missio canonica) zittern. Die Angst der Wissenschaftler vor den klerikalen Glaubenswächtern überträgt sich nolens volens auf Studierende und Fachkollegen und bestimmt Themenwahl und Problemverschleierung im Unterricht. Wie sollen Lehrkräfte interreligiöse Projekte bereichern, wenn sie bezüglich ihrer eigenen Religion mit einer hermeneutischen Schere im Kopf agieren? Vgl. zur Bestätigung von Frankemölles hermeneutischen Thesen aus religionspädagogischer Sicht Halfbas, Hubertus: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Ostfildern 2012, 20ff.

Theologie der Befreiung aus sozial-politischen Unterdrückungsmechanismen zum Profil des Gottesbildes wählt (620). *Für Christen* offenbart sich dieser gottgewollte Schutz des Lebens, die Absage jedweder Form existenzieller Selbstentfremdung in der Person des Jesus von Nazareth. Dessen Gleichnisse und die Erzählungen über ihn unterstreichen ein Gottesbild, das in der Tradition zur Tora zu einer Optimierung des Lebens beitragen möchte. Psyche und Körper auch im zwischenmenschlichen Umgang sensibel achtend, wird für Christen in der Tradition der jüdischen Charaktereigenschaften Gottes von Befreiung, Schutz und Geleit Religion zu einer dezidiert *heilenden Religion*, die die Natur in den Prozess der Lebensförderung mit einbindet (623).¹⁷ Letztlich gewährleisten können den Schutz der Humanität die abrahamitischen Religionen nur, wenn sie bei allen zu achtenden und - auch im RU - nicht zu verschleiern den Unterschieden im Gottesbild einstimmig für *Toleranz* werben und sich nicht zum ideologischen Spielball politischer und militärischer Macht instrumentalisieren lassen (634). Nur, so das Fazit Frankemölles, sofern die drei Religionen auf diese *Gewalt verzichten* und „sie nicht ihre Überzeugung als ausschließlich behaupten, sondern als Bekenntnis des eigenen Glaubens, der andere Überzeugungen zulässt, sind sie als monotheistische Religionen gemeinsam auf dem Weg zu dem einen einzigen Gott.“ (635)

4. Fazit

Die Lehrkräfte, die sich die Zeit und Mühe nehmen, das umfangreiche Buch Frankemölles zu lesen, werden reich belohnt: Sie erweitern, wie didaktisch gefordert, besonders ihre „*interreligiös inhaltliche Kompetenz* – die Fähigkeit zum kognitiv-begrifflichen Verstehen anderer Religionen, ihrer Glaubenssysteme, Überzeugungen und Traditionen“, die „*interreligiöse Kommunikationskompetenz* – die Fähigkeit, in religiöse Dialoge einzutreten und eine dafür erforderliche, noch einmal anders profilierte angemessene Sprachfähigkeit einzubringen“ sowie schließlich ihre „*interreligiöse Handlungskompetenz* – die Fähigkeit, mit oder in Hinblick auf die Angehörigen anderer Religionen spirituelle, ethische oder soziale Projekte und Aktionen zu gestalten.“¹⁸ Das eingangs vorgestellte Schulprojekt zum Rassismus wäre eine solche sozial-ethische Aktion. Ihrem Gelingen zuträglich wäre Frankemölles Ansatz, Kritik an den Anderen stets mit christlicher Selbstkritik zu verknüpfen und Verbindendes und Trennendes der abrahamitischen Religionen so deutlich betonen, dass Lehrkräfte auf diese Weise Eigenes und Fremdes klar zu unterscheiden, aber auch Beides in Verbindung zu bringen vermögen. Wohl dem Lehrer, der das vor dem Hintergrund der „Substanzproblematik“ (Englert) und „Sprachlosigkeit“ (Halbfas) im RU noch kann.

¹⁷ Didaktisch treffend umgesetzt hat diese theologische Quintessenz die Korrelative Symboldidaktik; vgl. zu einem unterrichtspraktischen Transfer des Akzents von Frankemölle, Gott in Beziehungen zu mir selbst, zu Dritten und zur Natur zu realisieren, Bürger, Markus / Garske, Volker / Hellgermann, Andreas / Jendt, Sebastian: *Christliche Ethik: Der Klimawandel. Interpretationen – Unterrichtsmodell*, Paderborn 2023.

¹⁸ Langenhorst, Georg: *Dialogische Religionspädagogik*, 33.