

1. Teilhabe an Bibel und Koran im katholischen Religionsunterricht

Gewiss, Wir offenbarten dir so,
wie Wir offenbarten Noah und den Propheten nach ihm.
Und Wir offenbarten Abraham und Ismael und Isaak und Jakob
und den Stämmen und Jesus und Ijob und Jona
und Aaron und Salomo
und Wir gaben David den Psalter.
(Sure 4:163)

Wenn LehrerInnen diese Worte im katholischen Religionsunterricht vorlesen, denken viele SchülerInnen an die Bibel, einige an den Koran. Noah, Abraham, Ismael, Isaak, Jakob, die Stämme, Jesus, Ijob, Jona, Aaron, Salomo und David sind allesamt aus der Bibel bekannt und der katholische Religionsunterricht als Lernsetting legt biblisches Lernen nahe. Auch wenn SchülerInnen nur selten in der Bibel lesen, kennen viele SchülerInnen die Namen „Jesus“, „Abraham“, „Noah“, „David“ oder auch „Jona“.¹ In diesem kurzen Vers kommt die tiefe Schriftverbundenheit, die über die gemeinsamen Figuren in Bibel und Koran verläuft, zum Ausdruck. Gott offenbarte sich Muhammad „so, wie“ er sich schon zuvor offenbart hat: Die Parallelisierung der Figuren hebt die Verbindung von Bibel und Koran hervor.

Darüber hinaus spricht ein „Wir“ sein gegenüber „dir“ an – Gott spricht Muhammad an – doch nicht der Name Muhammad, sondern zwölf andere Namen sind aufgelistet. Die Namen wecken Assoziationen zu vielen verschiedenen biblischen Erzählungen. Einer der Namen ist „Jona“, der trotz seiner Position in der Mitte der Aufzählung möglicherweise für SchülerInnen hervorsteht, wenn sie etwas mit dieser speziellen Figur verbinden. Intertextuelle Verknüpfungen zur biblischen Jona-Erzählung stellen für christliche LeserInnen und HörerInnen einen Zugang zum Koran dar. Neben den biblischen Namen fällt die mehrfache Verwendung des Begriffes „offenbaren“ auf. Gott teilt sich mit, die Menschen haben teil an Gott: Teilgabe und Teilhabe. Bibel und Koran eröffnen ihren LeserInnen und HörerInnen Zugänge zu gesellschaftlicher und theologischer

¹ Gennerich und Zimmermann 2020, S. 99–100; Hanisch und Bucher 2002, S. 40. Gennerich und Zimmermann haben neben deutschen Kindern (68% der Stichprobe) SchülerInnen in Australien, England und Kanada befragt (n = 1413). Die SchülerInnen waren im Alter von 9–20 Jahren (M = 13,52 Jahre), in der 5.–6./10.–11. Klasse. 39% der Kinder waren katholisch, 40% evangelisch, 10% konfessionslos und 4% muslimisch (Gennerich und Zimmermann 2020, S. 65–69). Hanisch und Bucher haben n = 2402 Kinder am Ende der Grundschulzeit in Baden-Württemberg und Berlin befragt, davon waren 21,5% katholisch und 78,5% evangelisch (Hanisch/Bucher, Netze 2002, S. 14–15).

Teilhabe, zu horizontalen und vertikalen Diskursen. Es ist zu untersuchen, inwiefern eine Teilhabe christlicher SchülerInnen an Bibel und Koran im katholischen Religionsunterricht möglich ist.

1.1 Gesellschaftliche Teilhabe

Bibel und Koran eröffnen katholischen SchülerInnen eine gesellschaftliche Teilhabe in zweierlei Hinsicht: *Erstens* ermöglicht die Beschäftigung mit Bibel und Koran SchülerInnen eine Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen über Christentum und Islam. *Zweitens* tragen ReligionslehrerInnen mit dem Angebot, Bibel und Koran im Religionsunterricht zu lesen, zu einer gesamtgesellschaftlichen Teilhabe an Bibel und Koran als kulturellem Erbe bei (*sharing heritage*).²

In Zeiten von ansteigendem Rassismus in Deutschland, speziell gegenüber dem Islam, ist die Auseinandersetzung mit dem Koran eine gesellschaftliche Notwendigkeit.³ Speziell in der Schule, die als „Kristallisationspunkt“ der Begegnung unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen gilt,⁴ ist eine Sensibilisierung notwendig. Die Gegenüberstellung von Islam und Christentum mit ‚dem‘ Islam als der ‚fremden‘ Religion verstärkt gesellschaftliche Ängste und (Alltags-)Rassismen gegenüber dem Islam sowie Benachteiligung von MuslimInnen im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt.⁵ Eine Konstruktion solcher binärer Oppositionen zielt auf Grenzziehungen und „Vereindeutigung“ ab.⁶

² Bibel und Koran gelten als kulturelles Erbe der Menschheit (Neuwirth 2010, S. 24. Vgl. auch Assmann 2018, S. 163; Mitchell 2005, S. 567; Sajak 2016). Schon in den 1930er Jahren hob der ägyptische Literaturwissenschaftler Ḥusain die Bedeutung des Korans als kulturelles Erbe hervor (Wielandt 2002, S. 131). Für alle Menschen einen Zugang zum kulturellen Erbe zu eröffnen, ist eine gesellschaftliche Verantwortung (Schüppel und Welzel 2020, S. 8). Die Begriffe „kulturelles Erbe“ und „kulturelles Gedächtnis“ gelten häufig als Synonyme. Kulturelles Erbe vermittelt kulturelles Gedächtnis (Robertson-von Trotha und Hauser 2011, S. 18).

³ Leimgruber 2001, S. 74.

⁴ Kirste 2005, S. 465.

⁵ Zu negativer *medialer Darstellung*: Gellner und Langenhorst 2013, S. 174–176; Lähnemann 2005, S. 414; von Stosch 2016b, S. 824; zur *Angst* vor dem Islam: Affolderbach 2005, S. 77; Bertelsmann Stiftung 2016, S. 5; Lähnemann 2005, S. 414; Messerschmidt 2014, S. 51; zu (Alltags-)Rassismus gegenüber dem Islam: Broden 2007, S. 12; Fereidooni 2015, S. 66, 142–143 u. 305; Messerschmidt 2014, S. 41 u. 54; zu *Bildungsungleichheiten*: Affolderbach 2005, S. 80; Foroutan und Schäfer 2009, S. 12–13; zu *Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt*: Behr 2008, S. 9; Foroutan und Schäfer 2009, S. 13.

⁶ Nehring und Tiesch 2013, S. 146. Nach dem Islamwissenschaftler Bauer ist eine Tendenz der „Vereindeutigung“ und ein Verlust an Ambiguitätstoleranz im 21. Jahrhundert zu beobachten (Bauer 2018, S. 13 u. 19)

Auch wenn religiöse Pluralität in Deutschland durch Globalisierung und Migration ansteigt und sich die räumliche Nähe zum Islam verringert, nehmen deshalb „Vertrautheit und Zugehörigkeit [...] nicht einfach automatisch zu, möglich sind sogar entgegengesetzte Tendenzen.“⁷ In Zeiten von Islamophobie, Extremismus und Fundamentalismus, die allesamt in „Vereindeutigung“ begründet sind, ist die Einübung von Mehrperspektivität ein dringliches gesellschaftliches Anliegen. Lernen mit Bibel und Koran kann die Entwicklung von Mehrperspektivität positiv beeinflussen. Obwohl ‚der‘ Islam in vielerlei Hinsicht in Medien und Gesellschaft diskutiert wird, fällt auf, dass theologische Stimmen nur selten erklingen.⁸ Eine Auseinandersetzung mit Bibel und Koran ermöglicht eine fachlich-kompetente Beteiligung am Gespräch über Christentum und Islam in Deutschland.⁹ Theologie muss daran gelegen sein, an gesellschaftlichen Diskursen teilzunehmen, um nicht zu einem abgeschlossenen „Inseldiskurs“¹⁰ zu verflachen.

Außerdem sind Bibel und Koran als kulturelles Erbe der Menschheit von Relevanz. Speziell in Europa scheint eine Reflexion der Bedeutung des Korans vonnöten. Eine künstlich konstruierte Gegenüberstellung von christlichem Abendland und islamischem Morgenland suggeriert, dass allein die Bibel kulturelles Erbe Europas ist, der Koran hingegen nicht. Doch der Koran ist als theologischer Gesprächspartner christlicher und jüdischer Traditionen im spätantiken Denkraum kein Gegenüber zur Bibel.¹¹ Darin ist er prägend für die europäische Kultur sowie für die religiösen Diskurse der drei Weltreligionen. Es ist wünschenswert, dass der Koran als bisher marginalisierte Stimme im Diskurs über das europäische Kulturerbe neu erklingt. Dafür ist eine Re-Fokussierung auf den literaturwissenschaftlichen Wert des Korans ertragreich.¹² Die intertextuellen Verbindungslinien heben hervor, dass der Koran theologischer Diskurspartner der Bibel ist und nicht „Rivale“ oder „Konkurrent“.¹³

Der Europarat fordert in der „Rahmenkonvention über den Wert des Kulturerbes für die Gesellschaft“ (Faro-Konvention‘ 2005) „alle Formen von Kulturerbe gleich [zu] behandeln und somit den Dialog zwischen Kulturen und Religionen [zu] fördern“.¹⁴ Die Definition des kulturellen Erbes ist weit gefasst. Bibel und Koran fallen darunter. Als Ankerpunkte des kulturellen Erbes tragen sie zur Überlieferung des kulturellen Gedächtnisses bei.¹⁵ Sie vermitteln Werte, die be-

⁷ Riegger 2011, S. 67.

⁸ von Stosch 2016b, S. 824.

⁹ Middelbeck-Varwick 2014, S. 173; von Stosch 2016b, S. 824; Zirker 2012, S. 14.

¹⁰ Pregill 2007, S. 656. Im englischen Original verwendet Pregill den Ausdruck *insularity*.

¹¹ Neuwirth 2010, S. 24. Vgl. auch Assmann 2018, S. 163; Sajak 2016.

¹² Neuwirth 2007, S. 117.

¹³ Bal 2004, S. 16.

¹⁴ Europarat 2005, Präambel.

¹⁵ Robertson-von Trotha und Hauser 2011, S. 18.

reits über Jahrhunderte hinweg tradiert wurden und die bis heute von einer Gemeinschaft an Menschen wertgeschätzt werden.¹⁶ Schulische und außerschulische Lernorte sind dazu verpflichtet, allen Menschen, insbesondere auch jungen Menschen, eine Teilhabe am kulturellen Erbe zu ermöglichen, um „den Aufbau einer friedlichen und demokratischen Gesellschaft und [...] kulturelle[...] Vielfalt“¹⁷ zu fördern.¹⁸ Die Betrachtung von Bibel und Koran im Religionsunterricht trägt dazu bei.

1.2 Theologische Teilhabe

Neben einem wertschätzenden Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen eröffnet die Lektüre von Bibel und Koran außerdem einen theologischen Horizont. Der Glaube an den einen Gott verbindet Christentum und Islam. Der katholische Religionsunterricht ist ein Ort der Begegnung von SchülerInnen mit der Bibel. Darüber hinaus können ReligionslehrerInnen Wege in den Koran eröffnen. Lernen mit Bibel und Koran ist Teilhabe und Teilgabe: SchülerInnen treten mit Texten und anderen SchülerInnen in einen Diskurs. Sie nehmen und geben im Diskurs, indem sie selbst eine Perspektive einnehmen und diese preisgeben. Die Texte aus Bibel und Koran ermöglichen ebenfalls Teilhabe und Teilgabe: Sie eröffnen Perspektiven und gewinnen durch die Rezeption der LeserInnen und HörerInnen an Bedeutung. Die Teilhabe an Bibel und Koran *kann* für SchülerInnen einen Zugang zu Gott eröffnen,¹⁹ was für „eine Welt und Menschheit, für die Gott zunehmend verstummt“, ²⁰ eine bedeutungsvolle Lernchance ist. SchülerInnen können zu MultiplikatorInnen werden, indem sie in Diskursen über Islam und Christentum ihre theologische Perspektive fachkompetent einbringen und so die Gesellschaft an theologischen Diskursen über Christentum und Islam teilhaben lassen.

Das Lernen mit Bibel und Koran im Religionsunterricht ist nicht ‚nur‘ politisch und gesellschaftlich, sondern auch theologisch begründet: „Weil Gott das Heil für alle Menschen will, ist der respektvolle Umgang mit anderen Religionen als christliche Grundhaltung zu verstehen.“²¹ Das stößt in die Mitte der theologischen Beschäftigung mit dem Thema Inklusion: Inklusion zielt auf Teilhabe.²² Beide Konzepte lassen sich *schöpfungstheologisch* (Unterscheidung ist gottgewollt

¹⁶ Europarat 2005, Artikel 2.

¹⁷ Europarat 2005, Artikel 1.

¹⁸ Europarat 2005, Artikel 1, 12 u. 13.

¹⁹ Mehr dazu in Abschnitt 4.2.1.2.

²⁰ Gäde 2004, S. 301.

²¹ Baumann 2005, S. 400.

²² Grosche 2015, S. 20; Pithan 2015; Saalfrank und Zierer 2017, S. 7.

und alle Wesen sind Teil der Schöpfung), *anthropologisch* (Gottesebenbildlichkeit ruft zu Verantwortung und Gleichberechtigung auf), *christologisch* (Teilhabe am Reich Gottes ohne [soziale] Benachteiligung), *soteriologisch* (Heils- und Erlösungsperspektive für alle sowie die Leiderfahrungen des Gerechten – Kreuzestheologie/Gottesknecht), *gnadentheologisch* (unbedingte Annahme aller Menschen) sowie *ekkesiologisch* (Teilhabe aller an der Gemeinschaft/Gemeinde als die vielen Glieder des einen Leib Christi) begründen und stoßen dementsprechend weitreichende theologische Reflexionshorizonte an.²³ Die Jona-Erzählung und ihre Rezeptionen leisten Impulse zum Thema Teilhabe.²⁴ Young erkennt in der Beschäftigung mit der Jona-Erzählung eine herausragende Lernchance, um das Konzept „Universalismus“ zu reflektieren.²⁵ Gottes Gerichtsankündigung, aber auch sein Heil und seine Barmherzigkeit gelten allen Menschen und Tieren (Jona 3–4). Auch die neutestamentlichen Jona-Rezeptionen bieten Anlass, um über die universal ausgerichtete Teilhabe am endzeitlichen Gericht nachzudenken. Die koranischen Jona-Texte legen einen Schwerpunkt auf die Rettung aller Menschen. Gott schätzt die Vielfalt, das hebt auch die koranische Botschaft hervor. Die Verschiedenheit der Menschen, ihrer „Sprachen und Farben“ ist Zeichen von Gottes Schöpfung (Suren 42:11; 30:22, 16:13). Auch die Vielfalt an gläubigen Gemeinschaften entspricht dem göttlichen Willen: „Hätte Gott gewollt, hätte Er euch zu einer Gemeinschaft gemacht, zu einer einzigen. Aber Er lässt eintreten, wen Er will, in Seine Barmherzigkeit.“ (Sure 42:8; vgl. Suren 16:93; 11:118; 5:48) Muslimische Gläubige sind nach dem Koran die „Gemeinschaft der Mitte“ (Sure 2:143) und sind deshalb zum Dialog mit Judentum und Christentum aufgerufen.²⁶ So eröffnen Bibel und Koran insgesamt und die Jona-Erzählung und ihre Rezeptionen im Speziellen eine Perspektive auf Momente der theologischen Teilhabe.

1.3 Systematisierung der Zielperspektiven zum Lernen mit Bibel und Koran in der bisherigen Forschung

Eine wechselseitige Teilhabe und Teilgabe gilt als Ziel interreligiösen Lernens: SchülerInnen unterschiedlicher Religionen lernen miteinander und voneinander.²⁷ Es gibt unzählige Beiträge zu den verschiedensten interreligiösen Bildungsprozessen. Der Anspruch dieses *Forschungseinblicks* ist es, Beiträge zu

²³ Pemsel-Maier 2014, S. 57. Mehr zu Inklusion aus theologischer Perspektive in: Liedke und Wagner 2016; Pemsel-Maier und Schambeck 2014; Pithan 2015; Pithan et al. 2013.

²⁴ Mehr dazu in den Abschnitten 2.1.1.3.1, 2.2.1.6, 2.2.2.6, 3.4.4, 3.6.5.

²⁵ Young 2004, S. 104.

²⁶ Behr 2008, S. 12; Güngör 2006, S. 110.

²⁷ Reinmuth 2010, S. 65.

Lernprozessen mit Bibel und Koran im Religionsunterricht konkret zu betrachten und nicht, interreligiöses Lernen im Allgemeinen. Die bisherigen Beiträge sind alle an interreligiösen Bildungsprozessen ausgerichtet und benennen dabei unterschiedliche Zielperspektiven.²⁸ Schwerpunkte liegen auf Dialogfähigkeit, Perspektivübernahme, Toleranzförderung, Wissenserwerb und religiöser Kompetenzerweiterung. Die ‚Kategorien‘ gesellschaftliche und theologische Teilhabe sind für eine Systematisierung dienlich. Unter gesellschaftliche Teilhabe fallen vor allem die Ziele der Verständigung, des (Werte-)Austausches, der Toleranz und der Konfliktlösung für ein friedliches Miteinander der Menschen.²⁹ Das trialogische Lernen rückt dabei die Verständigung und Begegnung zwischen jüdischen, christlichen und muslimischen GesprächspartnerInnen ins Blickfeld. Es fällt auf, dass die Texte aus Bibel und Koran dabei häufig „Basis“, „Medium“ und „Ausgangspunkt“ für interreligiöse Lernprozesse und Begegnungen sind.³⁰

Die theologische Teilhabe steht in der bisherigen Forschung im Kontext einer interreligiösen Diversifikations- und Relationskompetenz. Die Wahrnehmung der ‚eigenen‘ und der ‚fremden‘ Schrift, „Selbstverstehen“ und „Fremdverstehen“,³¹ und insbesondere ein *Vergleich* von Gemeinsamkeiten und Unterschieden stehen im Vordergrund,³² um einerseits etwas über die ‚andere‘ bzw. ‚fremde‘ Schrift und Religion zu lernen oder/und um andererseits etwas Neues über die ‚eigene‘ Schrift und Religion zu erfahren. Langenhorst und von Stosch legen den Schwerpunkt auf die Wahrnehmung der *eigenen* Schrift: SchülerInnen entdecken den „Reichtum an Gottes- und Menschenerfahrungen“,³³ vertiefen

²⁸ Hervorzuheben sind vor allem die Sammelbände „Die Heiligen Schriften des anderen im Unterricht. Bibel und Koran im christlichen und islamischen Religionsunterricht einsetzen“, herausgegeben von van der Velden (2011) und das „Handbuch Interreligiöses Lernen“, herausgegeben von Schreiner (2005), in denen jeweils Beiträge zum Thema Bibel und Koran im Religionsunterricht enthalten sind. Darüber hinaus sind die Beiträge aus der Trialogischen Religionspädagogik (Sajak 2016/Langenhorst 2016) sowie der Komparativen Theologie (Burrichter et al. 2015) und die Publikationen von Schambeck „Interreligiöse Kompetenz“ (2013), von Sajak „Kippa, Kelch und Koran“ (2010), von Leimgruber/Wimmer „Von Adam bis Muhammad. Bibel und Koran im Vergleich“ (2005) sowie von Meyer „Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht“ (2012) zu erwähnen. Meyer, Gellner und Langenhorst sowie Sajak betrachten nicht (nur) Bibel und Koran, sondern religiöse „Zeug(-)nisse“ und „Artefakte“, die auch Texte aus Koran und Bibel umfassen, außerdem aber auch den Gebetsruf des Muezzins, heilige Worte wie „Akbar“ oder die Erfahrung einer Pilgerreise (Meyer 2012, S. 216–220; Gellner und Langenhorst 2013, S. 352–353; Sajak 2010, S. 44–45).

²⁹ Langenhorst 2008, S. 289; Leimgruber 2005, S. 128; Mitchell 2005, S. 573; Nipkow 2005, S. 374; Sajak 2016; Schambeck 2013, S. 18; Sieg 2005, S. 392.

³⁰ Kirste 2005, S. 467; Lähnemann 2005, S. 415; Leimgruber und Wimmer 2005, S. 15 u. 18.

³¹ Nipkow 2005, S. 371. Vgl. auch Leimgruber und Wimmer 2005, S. 18–19; Sajak 2016; Schambeck 2013, S. 213–216.

³² Lähnemann 2005, S. 415; Leimgruber und Wimmer 2005, S. 18; Schambeck 2013, S. 214.

³³ Gellner und Langenhorst 2013, S. 345.

die Wahrnehmung bereits bekannter Erzählungen „im Spiegel einer Fremdsprache“³⁴ und reflektieren, „ob der Text [...] Wichtiges und vielleicht auch Neues zu sagen hat“.³⁵ Die islamische Religionspädagogin Müller hebt hervor, dass SchülerInnen durch Differenzlernen ihre eigene religiöse Identität weiterentwickeln können.³⁶

Bei Meyer, Mitchell, Schambeck, Sajak, Sieg und Lähnemann geht es vor allem um die Wahrnehmung der ‚anderen‘ Schrift. Dabei spielt der Erwerb von Wissen eine Rolle.³⁷ Mit den Zielen Anerkennung, Respekt und Toleranz liegt der Schwerpunkt auch hier auf gesellschaftlicher Teilhabe. Meyer betont, dass SchülerInnen durch innere Auseinandersetzung, ritualisierende Begegnung und die Wahrnehmung von Fremdheit „einen Sinn für“ religiöse Zeugnisse entwickeln können.³⁸ Mitchell hebt hervor, dass SchülerInnen methodische Kompetenzen ausbauen und eine „inter-religious literacy“ entwickeln können.³⁹ Nach Sajak steht „die breite Bedeutung des Korans für das Glaubensleben und für die Rechtsauffassung der Muslime“⁴⁰ im Mittelpunkt. Schambeck hebt ebenfalls die Bedeutung des Korans für MuslimInnen hervor: Ziel ist es, „die Weite und Tiefe des islamischen Gottesverständnisses“ zu erkennen, damit christliche SchülerInnen lernen, „wie andere Menschen Gott verstehen“.⁴¹ Der Vergleich einer Sure mit dem „Lobpreis Gottes“ von Franz von Assisi (anstelle eines biblischen Textes!) rückt die *Bedeutung der Texte für Gläubige* ins Zentrum, nicht die Texte selbst. Schambeck schlägt dafür vor, einen muslimischen „Experten“ einzuladen, „der darüber erzählt, was die Sure ihm bedeutet“.⁴²

Der kurze Einblick in die bisherige Forschung zeigt, dass es etliche Beiträge zu interreligiösen Bildungsprozessen gibt, sich diese jedoch erheblich ausdünnen, wenn es konkret um die Ziele von Bibel- und Koranlektüre im Religionsunterricht geht. Bisher ist vor allem die „Funktion“ von Bibel und Koran als „Vorbereitung“ auf interreligiöses (Begegnungs-)Lernen zentral sowie Ziele gesellschaftlicher Teilhabe. Die Reflexion des Eigenwerts einer Bibel- und Koranlektüre, die Bedingungen und Gründe, inwiefern und warum christliche SchülerInnen neben der Bibel auch an und mit dem Koran lernen können, erscheint ertragreich.

³⁴ Langenhorst 2011, S. 111.

³⁵ von Stosch 2016a, S. 16.

³⁶ Müller 2005, S. 148.

³⁷ Lähnemann 2005, S. 414; Sajak 2016.

³⁸ Meyer 2012, S. 289–290.

³⁹ Mitchell 2005, S. 567; Nipkow 2005, S. 369.

⁴⁰ Sajak 2010, S. 157.

⁴¹ Schambeck 2013, S. 216.

⁴² Schambeck 2013, S. 216.

1.4 *Jona als Schlüssel zur Teilhabe an Bibel und Koran*

Toleranz und Teilhabe sind übergreifende Konzepte und der Blick in die Fachliteratur zeigt, dass eine Konkretisierung anhand eines Lerngegenstands sinnvoll erscheint. Lernprozesse mit Bibel und Koran sind sowohl für SchülerInnen als auch für ReligionslehrerInnen herausfordernd. Deshalb soll die Betrachtung eines spezifischen Lerngegenstands verdeutlichen, *warum* sie dennoch ertragreich und wertvoll sind und gerade auch in Abgrenzung zu anderen interreligiösen Lernprozessen, beispielsweise dem sogenannten „Königsweg Begegnungslernen“ (Leimgruber), einen eigenen, speziellen Beitrag leisten.

„Jona in Bibel und Koran“ erweist sich als ein passender Lerngegenstand, weil er die Schriftverbundenheit von Bibel und Koran unterstreicht. Sowohl Langenhorst als auch Neumann heben hervor, dass sich biblische Figuren gut für das Lernen mit Bibel und Koran im katholischen Religionsunterricht eignen, sogar schon im Primarbereich.⁴³ Behr postuliert dies ebenfalls für den islamischen Religionsunterricht.⁴⁴ Das Lernen an Figuren stellt weder ethische Fragestellungen noch die religiöse Lebenspraxis von gläubigen MuslimInnen in den Vordergrund. Letzteres resultiert häufig darin, dass sich Vorurteile gegenüber dem Islam verstärken.⁴⁵ Im Gegensatz dazu rückt das Lernen mit Bibel und Koran die Schriftverbundenheit und den Glauben an „den alleinigen Gott“ (Nostra Aetate 3) in den Mittelpunkt. Texte aus Bibel und Koran ermöglichen eine tiefgründige Auseinandersetzung, auch für SchülerInnen mit wenig Vorwissen, indem sie Gesprächsstoff liefern.⁴⁶

Bei den Jona-Perikopen in Bibel und Koran handelt sich um einen vergleichbaren und überschaubaren Textbestand (Altes Testament: 4 Kapitel, 48 Verse; Neues Testament: 2 Evangelien, 21 Verse; Koran: 6 Suren, 17 Verse). Jona kommt sowohl in den alttestamentlichen als auch in den neutestamentlichen Schriften vor, sodass die Betrachtung der Jona-Texte eine innerbiblische Reflexion anstößt. Das alttestamentliche Jona-Buch bietet sich für die Lektüre von Ganzschriften und für intertextuelle Lernprozesse im Religionsunterricht an.⁴⁷ Im Gegensatz zur Abrahamsfigur ist die Auseinandersetzung mit Texten über Jona aus Bibel und Koran weniger emotional aufgeladen oder politisch funktionalisiert. Zu Abraham gibt es eine Fülle an Texten in Bibel und Koran und Behr stuft „Abraham eine Nummer zu groß“⁴⁸ ein.

⁴³ Langenhorst 2011, S. 118–119; Neumann 2011, S. 161.

⁴⁴ Behr 2014, S. 145–146.

⁴⁵ Sajak et al. 2014, S. 215.

⁴⁶ Kammeyer 2012, S. 198–199, 203 u. 207–208.

⁴⁷ Baumann 2020.

⁴⁸ Behr 2005, S. 150. Vgl. auch Krochmalnik, der die (emotionale) Nähe zu Abraham für jüdische, christliche und muslimische Gläubige als Herausforderung benennt (Krochmalnik 2011, S. 58).

Die Jona-Figur ist sowohl im Christentum als auch im Islam bekannt und beliebt. Die Erzählung kommt in etlichen christlichen Kinderbibeln und in deutschen Kinderkoranen vor.⁴⁹ Verschiedene Bücher, Filme und Lieder knüpfen als literarische Rezeptionen an die alttestamentliche Jona-Erzählung an und verankern sie tief im kulturellen Gedächtnis der Menschheit.⁵⁰ Sie scheint aufgrund ihrer Offenheit, ihrer märchenhaften Poesie, ihrer Dialogizität und der Möglichkeit, sich in Jona und in Gott hineinzufühlen, so beliebt zu sein.⁵¹ Trotz ihrer Bekanntheit ermöglicht die Jona-Erzählung Neuentdeckungen, denn viele SchülerInnen kennen nur einzelne Motive, nicht aber die gesamte Erzählung in ihrer theologischen Tiefe.⁵² Als Lehr-Erzählung ist das Jona-Buch ein passender Lerngegenstand im Religionsunterricht. Hennecke stellt heraus, dass sich die befragten SchülerInnen einer Längsschnittuntersuchung in der Grundschule an keine andere biblische Erzählung „so gut und so ausführlich“⁵³ erinnern konnten, wie an die Jona-Erzählung.

Die alttestamentliche Jona-Erzählung bietet vielfältige theologische und religionspädagogische Lernanlässe, die LehrerInnen noch nicht im vollen Umfang ausschöpfen.⁵⁴ Die Jona-Rezeptionen in Bibel und Koran können einen positiven Impuls leisten, den religionspädagogischen „Kanon im Kanon“ zu sprengen. LehrerInnen neigen dazu, ihren Lerngruppen ein kleines Repertoire an biblischen Texten anzubieten und an diesen Texten dieselben Themen und theologischen Fragestellungen zu bearbeiten. Gründe für einen solchen „subjektiven Kanon“ sind mangelnde theologische und hermeneutische Kompetenzen der Lehrpersonen sowie persönliche Vorlieben oder Abneigungen.⁵⁵ Eine Betrachtung neuerer religionspädagogischer Beiträge und aktueller Materialien für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht legt offen, dass die *Figur* Jona das Hauptaugenmerk im Unterricht darstellt. Es findet eine Inszenierung Jonas als *Identifikationsfigur* für SchülerInnen statt.⁵⁶ Jonas Auftrag, Flucht, Angst, Zorn, gar sein Tod bieten (angeblich) Anknüpfungspunkte zur Lebenswelt der

⁴⁹ Kaddor und Müller 2010; Mohagheghi und Steinwede 2010.

⁵⁰ Sherwood 2000, S. 198–199.

⁵¹ Sherwood 2000, S. 199.

⁵² Khorchide stellt das für SchülerInnen des islamischen Religionsunterrichts heraus (Khorchide 2018, S. 82).

⁵³ Hennecke 2012, S. 306. Hennecke hat dafür zwei katholische Lerngruppen eines 3. Schuljahres in zwei Grundschulen in einer Längsschnittuntersuchung über ein Schuljahr beobachtet und befragt (Hennecke 2012, S. 109).

⁵⁴ Pemsel-Maier 2018, S. 104.

⁵⁵ Pemsel-Maier 2018, S. 105.

⁵⁶ Beiträge aus der katholischen Theologie: Hennecke 2012, S. 314; Pedrazzini und Rotner 2008, S. 10; Schärer 2004, S. 81; Scheller 2019, S. 76; Schmid 2016, S. 180; Beiträge aus der evangelischen Theologie, die allerdings nicht nur ausschließlich für den evangelischen Religionsunterricht konzipiert sind: Dressler 2012, S. 79; Forssman 2020; Freudenberg 2008, S. 16; Kessler 1997, S. 340; Lachmann 2018, S. 202 u. 205–206; Munzel 2003, S. 111 u. 114; Steinkühler 2012, S. 75.

Kinder. Dabei handelt es sich um ein verzerrtes und reduziertes Bild der alttestamentlichen Jona-Erzählung, das auch den heterogenen lebensweltlichen Erfahrungen der SchülerInnen nicht gerecht wird.⁵⁷ Die Jona-Rezeptionen im Neuen Testament und Koran heben hervor, dass es sich bei dem Zugang über Jona als *Identifikationsfigur* um eine eingeschränkte Perspektive handelt. Jona ist vorrangig ein Vorbild für Christus sowie Muhammad. Auch schon im Kontext des alttestamentlichen *Jona-Buches* stößt der Zugang zur Jona-Erzählung über Jona als *Identifikationsfigur* an seine Grenzen: „Jona – das Buch‘, nicht Jona – die Figur‘ ist die biblisch vorgegebene Einheit.“⁵⁸ Jona ist eine sperrige Figur in einer wundersamen Erzählung über menschliche Umkehr und Gottes Barmherzigkeit. Als Prophet nimmt er eine herausragende Rolle in der Geschichte Gottes mit seinem Volk ein.

1.5 *Kanonisch-intertextuelle Methodik: Steigende Komplexität mit steigender Anzahl von Jona-Rezeptionen*

Die intertextuelle Herangehensweise eröffnet SchülerInnen vielfältige Zugänge zur Jona-Erzählung.⁵⁹ Sinnstiftende Verknüpfungen ermöglichen SchülerInnen ein Eintauchen in die Textwelt von Bibel und Koran. Dadurch findet eine Begegnung von Text- und Lebenswelt statt, in der die Texte, aber auch die SchülerInnen als lesende Subjekte Wertschätzung erfahren.⁶⁰ Das Anbahnen von intertextuellen Lernprozessen ist einerseits der didaktische Zugriff auf den Lerngegenstand „Jona in Bibel und Koran“ und andererseits auch die methodische Basis der Exegese. Intertextualität ist ein „konstitutives Merkmal von Diskursen und Texten gleichermaßen“⁶¹ und bietet sich für die Betrachtung von Bibel und Koran an,⁶² weil sie vielfache semantische, syntaktische und pragmatische Verknüpfungen vorweisen. So stößt eine intertextuelle Lektüre eine Reflexion des Verhältnisses von Bibel und Koran zueinander an.⁶³ In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine synchrone, kanonisch-intertextuelle Erschließung der

⁵⁷ Ballhorn und Gärtner 2017, S. 20; Schwarzkopf 2016, S. 224.

⁵⁸ Ballhorn und Gärtner 2017, S. 20.

⁵⁹ Oberthür 2006, S. 255.

⁶⁰ Ballhorn und Gärtner 2017, S. 135.

⁶¹ Spieß 2007, S. 208.

⁶² Renz und Takim 2010, S. 264.

⁶³ Takim 2010, S. 196.