

Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie?

Auf dem Weg zu einer fundamentalen und konkreten Didaktik des
interreligiösen Lernens

1. Herausforderungen an den Religionsunterricht

Herausforderungen an den Religionsunterricht heute sind Herausforderungen angesichts einer Pluralisierung, die alle Bereiche menschlichen Daseins durchdringt. Dazu gehört auch eine vielschichtige Pluralisierung im Bereich der Religion, die sich einerseits auf der Ebene tradierter Religionen in einem gleichzeitigen Nebeneinander verschiedener religiöser Traditionen zeigt, andererseits auf der Ebene des Individuums in einem Neben- und zuweilen Durcheinander religiöser Elemente und Praktiken. Für den christlichen, konfessionellen Religionsunterricht stellen sich hier brisante Fragen: Wegen seiner verfassungsrechtlichen Grundlage trennt er in den meisten Bundesländern die Schüler/-innen nach Religionszugehörigkeit. Wie von daher *innerhalb* des Religionsunterrichts mit religiöser Pluralität umgegangen wird, entscheidet, zugespitzt formuliert, darüber, ob der Religionsunterricht zu einem fördernden oder verhindernden Faktor von Anerkennung religiöser Pluralität im Bildungssystem wird.¹

Die damit verbundene Frage, „welche Bedeutung die Perspektive des [A]nderen in der Ausbildung religiöser Identität hat“², ist unserer Überzeugung nach bislang nur unzureichend geklärt. Wenn es aber ein zentrales Ziel des Religionsunterrichts ist, junge Menschen dazu zu befähigen, in Sachen Religion zu begründeten eigenen Positionen zu gelangen,³ so kann dies unter den

-
- ¹ Ob von daher *Integration durch religiöse Bildung* gelingt oder gelingen kann, ist für uns zwar eine hoch wünschenswerte, theoretisch wie praktisch jedoch keineswegs hinreichend geklärte Frage (vgl. ALBERT BIESINGER u.a. [Hg.], *Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik*, Münster 2012 [Glaube, Wertebildung, Interreligiosität: Berufsorientierte Religionspädagogik; 1]).
- ² KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn 2012 (Beiträge zur Komparativen Theologie; 6), 329.
- ³ Vgl. GEMEINSAME SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, *Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule* [1974]. In: GSyn 1 (1976) 123-152, hier 139; vgl. dazu und dem aktuellen Zieldiskurs: STEFAN ALTMAYER, *Art. Religionsunterricht, kath.* In: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon* (www.wirelex.de), 2015 (siehe: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100104/>; 29.06.2015).

heutigen Bedingungen nur bedeuten, dass eine Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition nicht mehr ohne Einbindung anderer religiöser Traditionen wie auch nicht-religiöser Weltdeutungssysteme möglich ist.⁴ In diesem Zusammenhang ist die Frage von *Rudolf Englert*, „[i]nwiefern religiöse Pluralität auch neue Kompetenzen im Umgang mit der eigenen Religion erfordert“⁵, bedenkenswert. Geht es bei Prozessen religiösen Lernens allgemein und interreligiösen Lernens im Besonderen darum, im Rahmen einer die Lebenswelt(en) prägenden Pluralität Kompetenzen auszubilden, die einen friedvollen *Umgang mit anderen Religionen* ermöglichen, so gilt es, in genau diesem Kontext notwendige Kompetenzen auch im *Umgang mit der eigenen Religion* einzuüben.

Nun ist allerdings zu fragen, was genau unter der ‚eigenen Religion‘ zu verstehen ist. Religionssoziologische Forschungen bestätigen, dass religiöse Sozialisation im Sinne einer Inkulturation in eine konkrete religiöse Tradition heute kaum mehr erfolgt.⁶ Wo Religion aber als eine hoch individuelle und kulturell partikulare Angelegenheit gilt, die ihrerseits nicht oder nur sehr bedingt kommunizierbar ist, entfällt der Anlass, sich auseinanderzusetzen – zumindest auf einer Ebene, die die Bedeutung von Religion über das einzelne Individuum hinaus in den Blick nimmt.⁷ Ein zentral auf das Ziel einer religiösen Sensibilisierung ausgerichteter Religionsunterricht steht hier vor der Herausforderung, die Frage nach der Konsistenz und Kohärenz von Religion nicht aus dem Blick zu verlieren. In diesem Sinne gilt es, auch hoch individualisierte „[r]eligiöse Überzeugungen als verantwortungsbedürftige Teile unserer Weltbilder“⁸ zu verstehen.

⁴ Vgl. MONIKA TAUTZ, *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum*, Stuttgart 2007 (Praktische Theologie heute; 90); DIES., *Welche Rolle spielt die Theologie im interreligiösen Lernen?* In: STEFAN ALTMAYER/GOTTFRIED BITTER/JOACHIM THEIS (Hg.), *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*, Stuttgart 2013 (Praktische Theologie heute; 132), 279-288, hier 283.

⁵ RUDOLF ENGLERT, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart 2007 (Praktische Theologie heute; 82), 84.

⁶ Vgl. DETLEF POLLACK, *Probleme der Definition von Religion*. In: ULRICH KROPAČ/UTO MEIER/KLAUS KÖNIG (Hg.), *Jugend, Religion, Religiosität, Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung*, Regensburg 2012, 109-122.

⁷ Vgl. HANS-GEORG ZIEBERTZ, *Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen*. In: FRIEDRICH SCHWEITZER u.a., *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Freiburg i. Br. 2002 (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; 1), 121-143, hier 135; GOTTFRIED BITTER, *Religionsunterricht nach dem Würzburger Synodenbeschluß, noch immer aktuell?* In: *Lebendige Katechese* 24 (2002) 68-74, hier 72: „Eine diskursive Auseinandersetzung mit meiner Privat-Religion, mit der Vereinbarkeit ihrer Zutaten, mit ihren alternativen oder kritischen Impulsen findet darum meist nicht mehr statt. Eine religiöse Praxis, die auf das Prüfen ihrer Wahrheit verzichtet, gibt sich selbst auf.“

⁸ VON STOSCH, *Komparative Theologie*, 302. – Im Folgenden werden die Begriffe ‚religiöse Tradition‘ und ‚religiöse Überzeugung‘ insofern voneinander unterschieden, als wir unter ‚religiöse Überzeugung‘ eine verinnerlichte und gelebte Religiosität des Individuums verstehen, wohingegen der Begriff der ‚religiösen Tradition‘ auf eine tradierte und theologisch bzw. philosophisch durchdachte Religion bzw. Welt-Deutung zielt.

Noch einmal auf den Punkt gebracht: Der Umgang mit religiöser Pluralität ist heute ein, wenn nicht *der* Prüfstein für die Tauglichkeit des Religionsunterrichts, und zwar aus der Perspektive des Fachs und seiner Didaktik wie aus der Perspektive der Lernenden und deren Kompetenzen. Geht es in religionspädagogischen Diskursen um diese zentrale Frage, wie mit den vielfältigen Formen von Pluralität verantwortlich umgegangen werden soll und kann, nimmt gegenwärtig vor allem eine Forderung zentralen Stellenwert ein: die *Forderung nach Anerkennung*. Der Eindruck drängt sich auf, dass Anerkennung zum normativen Kern religiöser Bildung geworden ist, einer Art „kategorischem Imperativ“⁹ angesichts der Herausforderung religiöser Pluralität.¹⁰ Die Antwort auf Pluralität scheint in der Forderung nach Anerkennung zu liegen, ohne dass bislang hinreichend konzeptionell und methodisch geklärt wäre, wie dies zu denken und zu realisieren wäre.¹¹ Dabei wird Anerkennung weithin auf der Beziehungsebene gedacht. Dass Anerkennung auch die Sachebene betrifft, wird kaum reflektiert.

Die Komparative Theologie, so unsere These, formuliert eine theologische Antwort auf diese zentrale Forderung und die damit verbundenen argumentativen und methodischen Defizite. Denn hier liegt eine theologisch begründete Hermeneutik der Anerkennung religiöser Pluralität vor, die für die Ziele interreligiöser Lern- und Bildungsprozesse im Sinne einer fundamentalen Didaktik fruchtbar gemacht werden kann. Nach *Klaus von Stosch* liegt der entscheidende hermeneutische Perspektivenwechsel Komparativer Theologie darin, religiöse Vielfalt nicht länger apriorisch zu beurteilen, sondern sie aposteriorisch zu würdigen.¹² Theologie hat es dann nicht zuerst mit der Klärung der Voraussetzungen des interreligiösen Dialogs zu tun, sondern verortet sich selbst inmitten dieses Dialogs – als Theologie, die „aus dem Dialog heraus“¹³ entsteht. Dialog wird damit zur eigentlichen Vollzugsform von Theologie und Anerkennung religiöser Pluralität deren logische Voraussetzung. Die auf dieser Basis entfaltenen methodischen Grundsätze Komparativer Theologie liefern auf der Ebene der konkreten Didaktik interreligiösen Lernens gut

⁹ JOSEF SENFT, Die Anerkennung des Andern. Ein begründungs- und zukunftsfähiges Paradigma sozialetischer und religionspädagogischer Bildung. In: rfs 40 (1997) 202-207, hier 203.

¹⁰ Vgl. STEFAN ALTMAYER, Anerkennen und Bilden. Zwei komplementäre religionspädagogische Grundaufgaben. In: RpB, erscheint 2015.

¹¹ Wie der Wiener Religionspädagoge *Martin Jäggle* schon vor fast 15 Jahren diagnostizierte, durchzieht diese Forderung insbesondere alle Konzepte interreligiösen Lernens. Explizit oder implizit entdeckt er sie in den verschiedensten Ansätzen, vermisst dabei jedoch durchweg eine klare konzeptionelle oder methodische Klärung und Begründung (vgl. MARTIN JÄGGLE, Wie nimmt Schule kulturelle und religiöse Differenz wahr? In: BURKARD PORZELT/RALPH GÜTH [Hg.], Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster 2000, 119-138, hier 119).

¹² Vgl. VON STOSCH, Komparative Theologie, 227.

¹³ Ebd., 212.

begründete Wege, wie sich fremde Religionen nicht nur im theologischen Dialog, sondern auch im Religionsunterricht erschließen lassen.¹⁴

Damit ist allerdings aus religionspädagogischer Perspektive die Aufgabe erst zur Hälfte erledigt. Klärungsbedürftig bleibt, inwiefern Anerkennung nicht nur theologisch, sondern auch bildungstheoretisch und schließlich praktisch als Schlüsselkategorie religiöser Bildung im Allgemeinen und des interreligiösen Lernens im Besonderen gedacht werden kann. In anderen Worten: Es bleibt noch zu klären, inwiefern der kategorische Imperativ „Anerkennung zuerst!“¹⁵ dazu taugt, in einen realistischen Indikativ religiöser Bildung übersetzt zu werden. Dazu wollen wir nun im Folgenden einige zentrale bildungstheoretische Voraussetzungen klären (2). In einem zweiten Schritt gilt es dann der Frage nachzugehen, welche theologischen Kriterien für die Beurteilung eines gelungenen Religionsunterrichts als vielschichtigem Raum von Anerkennung herangezogen werden können (3). Was das für die Praxis des interreligiösen Lernens bedeutet, soll abschließend mit Blick auf den Religionsunterricht allgemein wie mit Blick auf erste didaktische Implikationen konkret aufgezeigt werden (4). Gelingt dies, könnte es ein vielversprechender Weg sein, den Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie zu denken.

2. Anerkennung als kritische Kategorie religiöser Bildung

Welche Rolle spielt also Anerkennung in Bildungsprozessen?¹⁶ Spätestens seit *Wilhelm Heitmeyers* Diagnose vom gesellschaftlichen „Anerkennungszersfall“¹⁷ ist die Bedeutung von Anerkennung für gelingende und vielmehr noch scheiternde Bildungsprozesse vielfach diskutiert worden. Es scheint sich die These zu erhärten, dass fehlende Anerkennung im schulischen Kontext eng mit geringem Selbstwertgefühl der Schüler/-innen und sehr schnell dann auch mit Bildungsdefiziten zusammenhängt.¹⁸ Allerdings ist umstritten, was sich

¹⁴ Vgl. ausführlich hierzu STEFAN ALTMAYER, Anerkennung zuerst! Theologische Orientierungen für das interreligiöse Lernen. In: THOMAS KROBATH/ANDREA LEHNER-HARTMANN/REGINA POLAK (Hg.), Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen 2013 (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft; 8), 15-24.

¹⁵ Ebd., 15.

¹⁶ Vgl. zum Folgenden eingehend ALTMAYER, Anerkennen und Bilden.

¹⁷ WILHELM HEITMEYER, Soziale Desintegration, Anerkennungszersfall und Jugendgewalt in Deutschland. In: SUSANNE KREITZ-SANDBERG (Hg.), Jugendliche in Japan und Deutschland. Soziale Integration im Vergleich, Opladen 2002, 209-226, hier 209.

¹⁸ Vgl. CHRISTIANE MICUS-LOOS, Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2012) 302-320, hier 310; ANNETTE SCHEUNPFLUG, Anerkennung wagen. Herausforderungen für die Schule im Umgang mit Diversität. In: MARTIN JÄGGLE u.a. (Hg.), Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Baltmannsweiler 2013, 51-64, hier 51; TILMANN KAMMLER, Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest, Wiesbaden 2013.

aus solchen Befunden ableiten lässt. So kritisiert etwa *Dietrich Benner* eine Tendenz, die er „abstrakt-ethisch[e] Anerkennungspostulatorik“¹⁹ nennt. Anerkennung schlicht als Norm von Bildung zu setzen, heißt noch nicht, dass damit wie in einem „Fütterungsprozess“²⁰ auch schon gerechtere oder erfolgreichere Lernprozesse in Gang gesetzt, gar erzeugt werden. Gleiches gilt wohl für das interreligiöse Lernen: Die theologisch gut begründete Forderung nach Anerkennung muss erst noch von der spezifischen Logik von Bildungsprozessen her in den Blick genommen werden, um nicht in die Gefahr einer normativen Überfrachtung der Praxis zu geraten. Oder noch schärfer formuliert lautet die Frage, „wie überhaupt Lernprozesse gestaltet werden können, die nicht bloß zu Lippenbekenntnissen zu einer Kultur der Anerkennung, sondern zur Anerkennung selbst führen.“²¹

Aus den gegenwärtig diskutierten pädagogischen Anerkennungstheorien möchten wir hier auf *Krassimir Stojanov* etwas ausführlicher eingehen, der in seinem Konzept eine bildungstheoretische Weiterentwicklung des sozialphilosophischen Anerkennungsmodells von *Axel Honneth* vorgelegt hat.²² Diese erscheint uns daher besonders vielversprechend, da hier die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Bildung sowie die Bildungsprozesse selbst in den Blick genommen werden. Anerkennung dient als *kritisches* Konzept zur Analyse der gesellschaftlichen Bildungsbedingungen wie zugleich als *produktives* Konzept zur „Modellierung von bildungsstiftenden Formen des pädagogischen Handelns“²³. Anerkennung wird hier verstanden als „ein anthropologisch tiefsitzendes, aber in seinen historischen Formen variierendes Grundbedürfnis“, basierend auf der Annahme, dass Menschen „ohne Anerkennung kein gelingendes Selbstverhältnis auszubilden vermögen.“²⁴ Zwischenmensch-

¹⁹ DIETRICH BENNER, Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der ‚Aufforderung zur Selbst-tätigkeit‘ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 290-304, hier 296.

²⁰ NORBERT RICKEN, Erziehung und Anerkennung. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82 (2006) 215-230, hier 222.

²¹ TOBIAS BRAUNE-KRICKAU/DAVID KÄBISCH, Mehr als Bildung? Der Beitrag des Religionsunterrichts zu einer Kultur der Anerkennung. In: JÄGGLE u.a. (Hg.), Kultur der Anerkennung, 255-264, hier 257.

²² Vgl. insbesondere KRASSIMIR STOJANOV, Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, Wiesbaden 2006; sowie die zugrunde liegende sozialphilosophische Anerkennungstheorie von AXEL HONNETH, Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort, Frankfurt 2012 (stw; 1129); DERS., Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie, Berlin 2010 (stw; 1959).

²³ KRASSIMIR STOJANOV, Bildungsprozesse als soziale Geschehnisse. Anerkennung als Schlüsselkategorie kritischer Bildungstheorie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86 (2010) 558-570, hier 558.

²⁴ MATTIAS ISER, Anerkennung. In: GERHARD GÖHLER/MATTIAS ISER/INA KERNER (Hg.), Politische Theorie. 25 umkämpfte Begriffe zur Einführung, Wiesbaden 2011, 12-28, hier 23; vgl. MICUS-LOOS, Anerkennung des Anderen, 303; siehe innerhalb religionspädagogischer Diskurse z.B. auch *Martin Jäggle* und *Thomas Krobath*, die „bei Anerkennung von einem anthropologischen Grundbedürfnis ausgehen, das sich in interaktiven Strukturen Geltung ver-

liche Anerkennung ist ein wesentlicher Baustein für die Identitätsbildung des Menschen, denn nur in Beziehung mit konkreten Anderen kann sich ein Bild meiner selbst entwickeln. Damit ist Anerkennung in sozialen Prozessen verortet, in denen es um Identität im Kontext zwischenmenschlicher Beziehungen geht, und definiert den Zwischenraum von Identität und Sozialität des Menschen. Anerkennung meint jenen sozialen Prozess, „in dem sowohl die Entwicklung von Identität und gesellschaftlichem Bewusstsein als auch die gesellschaftliche Integration von Individuen entschieden wird.“²⁵ Stark vereinfacht kann man sagen, dass sich Anerkennung als ein zwischenmenschliches Verhältnis verstehen lässt, in dem sich mindestens zwei Personen wechselseitig *wahrnehmen* (Anerkennung) und *bejahen* (Anerkennung). Worauf sich diese Bejahung bezieht, kann unterschiedlich gefüllt werden und – je nachdem – zwischen bestimmten eingeschränkten Eigenschaften oder aber auch der Person als ganzer variieren.²⁶

Für *Honneth* und die sich auf ihn beziehenden pädagogischen Anerkennungstheorien fungiert daher intersubjektive Anerkennung als „Schlüsselbegriff zur Beschreibung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft“²⁷. Dazu werden drei gesellschaftliche Sphären unterschieden, denen jeweils eine bestimmte Erscheinungsform von Anerkennung zugeordnet wird, der sowohl für die soziale Ordnung als auch für die Identitätsbildung des Einzelnen eine Bedeutung zukommen soll. Um dies zu verdeutlichen, verknüpft *Honneth* jede Erscheinungsform der Anerkennung mit einem Modus der positiven Selbstbeziehung. Tabelle 1 versammelt die einzelnen Bausteine dieses theoretischen Gerüsts.

Tabelle 1: Das Anerkennungsmodell von Axel Honneth

Sphäre der Anerkennung	Anerkennung ‚als‘	Form der Anerkennung	Modus des Selbstbezugs
Nahbereich	Einzigartige Person	Emotionale Zuwendung	Selbstvertrauen
Recht	Gleiche/r unter Gleichen	Kognitive Achtung	Selbstachtung
Wertegemeinschaft	Besondere/r unter Gleichen	Soziale Wertschätzung	Selbstschätzung

schaft“ (MARTIN JÄGGLE/THOMAS KROBATH, Kultur der Anerkennung in der Schule. Eine Einführung. In: JÄGGLE/KROBATH u.a. [Hg.], Kultur der Anerkennung, 11-33, hier 14).

²⁵ WERNER NOTHDURFT, Anerkennung. In: JÜRGEN STRAUB/ARNE WEIDEMANN/DORIS WEIDEMANN (Hg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart 2007, 110-122, hier 110.

²⁶ Vgl. ARND POLLMANN, Anerkennung. In: STEFAN GOSEPATH/WILFRIED HINSCH/RENATE RÖSSLER (Hg.), Handbuch der Politischen Philosophie und Sozialphilosophie. Band 1, Berlin 2008, 28-32, hier 28.

²⁷ NOTHDURFT, Anerkennung, 110.

Die elementarste und zugleich am tiefsten reichende Form der Anerkennung ist die *emotionale Zuwendung*. Diese lässt sich vor allem im Nahbereich der engsten zwischenmenschlichen Beziehungen verorten, wo es darum geht, sich als einzigartige Person mit ihren Licht- und Schattenseiten anerkannt zu wissen. Eine Erfahrung grundlegender personaler Integrität ist die Voraussetzung dafür, dass sich Selbstvertrauen entwickeln kann. Schon im Nahbereich kommt Anerkennung auch in ihrer zweiten Form als *kognitive Achtung* vor, in allen weiteren sozialen Beziehungen bis hin zur Gesellschaft spielt dies in der Sphäre rechtlicher Verhältnisse eine ausdrückliche Rolle. Kognitive Achtung meint, dass es einen rational begründeten und einforderbaren (gesellschaftlichen) Konsens geben muss, wonach allen Personen der gleiche rechtliche Status zuerkannt wird, der darin besteht, Gleiche/r unter Gleichen zu sein. Das Gegenteil dieser Form der Anerkennung ist der Ausschluss Einzelner oder Gruppen von bestimmten Rechten. Gewährte oder verweigerte Anerkennung in diesem Bereich hat nach *Honneth* unmittelbaren Einfluss darauf, ob und inwieweit eine Person Selbstachtung entwickeln kann. Doch nicht nur die Erfahrung, Gleiche/r unter Gleichen zu sein, ist für die gesellschaftliche Integration und persönliche Integrität entscheidend, sondern auch die Erfahrung, auf der Basis gleicher Rechte sich auch mit seinen eigenen Vorlieben, persönlichen Fähigkeiten und unverwechselbaren Vorstellungen einbringen zu können. *Honneth* sieht hierin Anerkennung als *soziale Wertschätzung*, die sich gesellschaftlich in einer Werte- und Solidargemeinschaft, individuell in der Fähigkeit zur Selbstschätzung ausdrückt.

Honneth hat dieses Anerkennungsmodell im Sinne der Frankfurter Schule als kritische Theorie der Gesellschaft entworfen. Er möchte damit zeigen, dass sich soziale Konflikte oder geschichtliche Konstellationen als Kämpfe um Anerkennung in allen drei Sphären verstehen lassen. Zugleich haben Anerkennungsverhältnisse aber neben der sozialen auch die beschriebene individuelle Relevanz, womit sie ins Zentrum der Frage nach Identität und schließlich Bildung rücken. Denn Bildung verstanden als Prozess und Zielperspektive dialogischer Selbstentwicklung und wachsender Welterschließung hat es dann immer auch mit Fragen der Anerkennung zu tun. Bildungsprozesse setzen „qua Subjektivitätsentwicklung die Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung voraus“²⁸. Allerdings, so betont *Stojanov* in seiner an *Honneth* kritisch anschließenden pädagogischen Anerkennungstheorie, geht es in pädagogischen Beziehungen nicht um generelle soziale Anerkennungsverhältnisse, sondern um solche spezifischen Beziehungen, wie sie sich etwa unter den Bedingungen schulischen Lernens ausgestalten, wo Selbstentwicklung immer im Modus der Begegnung mit einer Sache, einem Bildungsgegenstand, geschieht. Unter Berücksichtigung dieser Bedingungen steht pädagogisch die Frage im Mittelpunkt, auf welche Weise Anerkennung als emotionale Zuwendung, kognitive Achtung und soziale

²⁸ STOJANOV, Bildungsprozesse, 567.

Wertschätzung in schulischen Lernprozessen realisiert werden kann, um so die Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse zu schaffen.

So gesehen, sind die Anerkennungsverhältnisse nicht das Ziel von Bildung, zu dem diese hinführen muss, sie sind keine objektive gesellschaftliche Gegebenheit, die durch Bildung angeeignet werden soll, sondern vielmehr Voraussetzung und Triebwerk von Bildung.²⁹

Folgt man diesem Ansatz, lässt sich Anerkennung von einem normativen Postulat zu einer kritischen Kategorie entwickeln, die hilft, Bildungsprozesse auf ihre sozialen Bedingungen hin zu befragen und zugleich die unterrichtlichen Anerkennungsbeziehungen zu analysieren. Um das zu verdeutlichen, seien über *Stojanov* hinaus folgende Ebenen von Anerkennung in Bildungsprozessen unterschieden (vgl. Tab. 2).³⁰

Tabelle 2: Ebenen von Anerkennung in Bildungsprozessen

Form der Anerkennung	Bildung als dialogische Selbstentwicklung		
	Anerkennungsarena	Anerkennungsordnung	Anerkennungsfiguration
Emotionale Zuwendung			
Kognitive Achtung			
Soziale Wertschätzung			

In Bildungsprozessen lassen sich Anerkennungsverhältnisse zunächst auf der Ebene der sog. *Anerkennungsarena* anschauen. Hiermit sind die größeren sozialen Gegebenheiten gemeint, die unterschiedliche Anerkennungskulturen prägen, welche sich wiederum bis auf Unterrichtsprozesse auswirken. So kann man sich leicht vorstellen, dass etwa der Stellenwert von emotionaler Zuwendung nach Schularten variiert (nicht selten wird das als Kulturbruch des Wechsels von der Grund- zur Sekundarschule wahrgenommen) oder die Praxis sozialer Wertschätzung nach sozioökonomischem Umfeld einer Schule ganz unterschiedlich sein kann. Auch der Umgang einer Schule insgesamt mit religiöser und kultureller Pluralität ist Teil der Anerkennungsarena, welche interreligiöse Lernprozesse im konkreten Unterricht nachhaltig beeinflusst.

Auf der mittleren Ebene werden konkrete *Anerkennungsordnungen* relevant. Hiermit ist das implizite (selten explizite) Regelwerk gemeint, nach dem in einer Gruppe Anerkennung gewährt oder verweigert wird. Man kann etwa an eine konkrete Klasse denken und die dort geltenden Regeln, von wem und auf welche Weise emotionale Zuwendung gewährt wird, welche Rechte gelten und welche Leistungen mit sozialer Wertschätzung honoriert werden. Vielleicht zeichnet sich auch mancherorts der Religionsunterricht durch eine besondere Anerkennungsordnung aus, die ihn von anderen Fächern unter-

²⁹ STOJANOV, *Bildung und Anerkennung*, 168f.

³⁰ Vgl. NOTHDURFT, *Anerkennung*, 118f.

scheidet. Wenn zum Beispiel *Reinhold Boschki* vorschlägt, den Religionsunterricht als „Raum der Wertschätzung“³¹ zu profilieren, meint das genau dies, hier eine spezifische Anerkennungsordnung zu etablieren, in welcher der je eigene Beitrag des Einzelnen ausdrücklich gewürdigt wird. Die besondere Anerkennungsordnung von Unterricht fordert aber nicht nur Anerkennung gegenüber den Personen, sondern auch gegenüber den Gegenständen des Unterrichts.

Auf der Mikroebene konkreter Kommunikationssituationen und Unterrichtsthemen lässt sich schließlich von *Anerkennungsfigurationen* sprechen. Hierbei liegt das Augenmerk auf konkreten Konstellationen, in denen emotionale Zuwendung, kognitive Achtung und soziale Wertschätzung auf bestimmte Weise in der Kommunikation zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen oder zwischen Schüler/-innen realisiert wird.

Typisch für Bildungsprozesse ist nach *Stojanov*, dass in die interpersonalen Anerkennungs geschehen auf verschiedenen Ebenen der Umgang mit Lerngegenständen eingewoben ist. Es geht in der Bildung um Anerkennung als emotionale Zuwendung, kognitive Achtung und soziale Wertschätzung nicht an sich, sondern in jenen besonderen Kommunikationsprozessen im Kontext des Systems Schule, in denen Lernende sich *eine Sache* aneignen und dabei von einer Lehrperson begleitet werden. Kommt die Sache ins Spiel, stellt sich die Frage nach dem Religionsunterricht als einem Ort Komparativer Theologie. Um dieser nachgehen zu können, ist es notwendig, die religionspädagogischen Chancen eines Miteinanders von Komparativer Theologie und Anerkennungsparadigma zu betrachten.

3. Komparative Theologie unter der Perspektive von Anerkennung

Wenn interreligiöses Lernen im Raum des konfessionellen Religionsunterrichts verortet werden soll, ist unter der Perspektive von Anerkennung als kritischer Bildungskategorie zu fragen, ob und inwiefern dies hinsichtlich der jeweiligen theologischen Gehalte begründet werden kann. Bei allen zu beachtenden Unterschieden zwischen Formen interreligiösen Lernens im Religionsunterricht einerseits und einem interreligiösen Dialog unter Theologinnen und Theologen andererseits soll es daher hier um Komparative Theologie als eine gemeinsame Grundlage für beide Prozesse gehen. Im Sinne von Anerkennung als kritischer Kategorie religiöser Bildung, die im schulischen Kontext religiöse Urteilsbildung eines ihrer wesentlichen Ziele nennt, wäre danach zu fragen, wie religiöse Urteilsbildung und einander anerkennende Begegnung

³¹ REINHOLD BOSCHKI, ‚Devaluation‘ oder ‚Wertschätzung‘? Der Beitrag des Berufsschulreligionsunterrichts zur Integration. In: ALBERT BIESINGER/FRIEDRICH SCHWEITZER u.a. (Hg.), *Integration durch religiöse Bildung (Glaube, Wertebildung, Interreligiosität: Berufsorientierte Religionspädagogik; 1)*, 155-171, hier 160.

mithilfe einer theologisch begründeten Kriteriologie evaluierbar werden können. Es geht schließlich um die Frage, ob und inwiefern solche Kriterien Lehrer/-innen im Religionsunterricht helfen können, die interreligiösen Bildungsprozesse planen und die Argumentation der Schüler/-innen moderierend begleiten und herausfordern zu können.

Für den Bereich des wissenschaftlichen Diskurses nennt *Klaus von Stosch* die „Frage nach einer Kriteriologie interreligiöser Urteilsbildung [...] eines der wichtigsten Forschungsfelder für den Fortgang der Komparativen Theologie und der Theologie der Religionen“³². Damit Menschen unterschiedlicher religiöser Traditionen in interreligiöse Such- und Verständigungsprozesse eintreten können, entwickelt er eine derartige Kriteriologie auf der Basis eines dezidiert nicht theologischen, sondern philosophischen Argumentationsgangs.³³ Genau das macht das Vorgehen *von Stoschs* auch für unsere Überlegungen interessant, da die weltanschaulichen Überzeugungen von Schüler/-innen im konfessionellen Religionsunterricht heute keineswegs mehr aus einer religiösen Tradition allein erwachsen, z.T. auch nichtreligiöser Art sind. Außerdem bietet ein solches Vorgehen die Chance, im Religionsunterricht neben nicht-christlichen Religionen auch atheistische Weltdeutungen einzubinden.

Daher soll im Folgenden kurz danach gefragt werden, was religiöse Überzeugungen als System von Welt-Deutung kennzeichnet und inwiefern dies für den Religionsunterricht bedeutsam ist (a). In einem zweiten Schritt werden die fünf von *Klaus von Stosch* erarbeiteten Kriterien vorgestellt, die als kritische Instanz für interreligiöse Urteilsbildung dienen sollen (b).

a) Religiöse Überzeugungen als System von Welt-Deutung

Religiöse wie nicht-religiöse (z.B. naturalistische) Weltansichten können dadurch in Frage gestellt werden, „dass sie mit alternativen Weisen der Gesamtdeutung der Wirklichkeit konfrontiert“³⁴ sind. Die erlebte Pluralität ganz unterschiedlicher religiöser und nicht-religiöser Weltdeutungen hat zur Folge, „dass kein Weltbild in seiner regulativen Geltung unhinterfragbar akzeptiert sein kann.“³⁵ In diesem Sinne verstehen auch *Georg Gasser* und *Matthias Stefan* (religiöse) Weltanschauungen als einen „Überzeugungsrahmen [...], von dem aus wir die Welt verstehen und unsere Erfahrungen und Überzeugungen einordnen können.“³⁶ Weltanschauungen prägen auf entscheidende Weise unsere Weltinterpretation. Denn durch sie „wird ein umfassender

³² VON STOSCH, *Komparative Theologie*, 293.

³³ Vgl. ebd., 301.

³⁴ Ebd., 304.

³⁵ Ebd.

³⁶ GEORG GASSER/MATTHIAS STEFAN, *Weltanschauliche Überzeugungen und die Möglichkeit des rationalen Dialogs*. In: *Renovation* (2009) 21-29, hier 22.

Zugang zur Welt ermöglicht, der normalerweise gegeben ist und nicht ausdrücklich expliziert wird, sehr wohl aber interpretierend erschlossen werden kann.³⁷ Somit sind aber auch religiöse Überzeugungen bezweifelbar, „weil ihre (ja aufgrund ihres universalen Anspruchs notwendige) Kompatibilität mit der Gesamtheit unserer Wirklichkeitserfahrung durch neue Wahrnehmungen der Wirklichkeit immer neu in Frage gestellt werden kann.“³⁸

Wenn der Argumentation von Stoschs zugestimmt werden kann, dass „regulative und enzyklopädische Elemente zumindest bei christlichen religiösen Überzeugungen unauflöslich miteinander verwoben und aufeinander verwiesen sind“³⁹, dann kann damit auch etwas über die Logik religiöser Lernprozesse ausgesagt werden. Christliche Religion kann dann erst kognitiv verstanden und emotional bzw. affektiv als ein schlüssiges System von Weltdeutung erfahren werden,⁴⁰ wenn neben enzyklopädisch herauszuarbeitenden Inhalten (der kognitiv-propositionalen Dimension) auch die Struktur (die regulativ-orientierende Dimension) aufgegriffen und für Schüler/-innen lebendig werden kann. Dass genau dies bei einer weitgehend nicht mehr religiös sozialisierten Schülerschaft schwierig ist, liegt auf der Hand. Insofern ist es auch wenig überzeugend, wenn eine wie auch immer geartete Beheimatung im christlichen Glauben als notwendige Voraussetzung gesehen wird, um in den Dialog mit Menschen anderer Religionen einsteigen zu können, wie es im religionspädagogischen Diskurs vielfach geschieht.⁴¹ Wenn für religiöse

³⁷ Ebd.

³⁸ VON STOSCH, *Komparative Theologie*, 304. Theologisch gesprochen bleibt hier auch zu bedenken, dass „das Reden von einer letzten Wirklichkeit notwendigerweise (aufgrund ihrer inneren Struktur) eine solche regulative Bedeutung nicht zukommen kann. Denn der mit der letzten Wirklichkeit notwendig einhergehende universale Anspruch kann bei Menschen weder ein unbezweifelbares (sprachspiel)praxeologisches Fundament, noch eine unhintergehbare intersubjektive Geltung haben.“ (Ebd., 305f.)

³⁹ Ebd., 306.

⁴⁰ Interessant sind in diesem Zusammenhang Überlegungen der sogenannten Philosophie der Gefühle. Die im englischsprachigen Raum etwa seit den 1980er Jahren bedachte Philosophie der Gefühle wird seit einigen Jahren auch im deutschsprachigen Raum rezipiert und traut Gefühlen im engeren Sinne, die auf einen Gegenstand in der Welt gerichtet sind, epistemische bzw. kognitive Bedeutung zu (vgl. SABINE A. DÖRING, *Allgemeine Einleitung: Philosophie der Gefühle heute*. In: DIES. [Hg.], *Philosophie der Gefühle*, Frankfurt a.M. 2009, 12-65, zur Unterscheidung der beiden Formen von Gefühlen: 13ff.) Emotionen sind also für Sinnzuweisung und Weltdeutung verantwortlich, weshalb der Philosoph *Heiner Hastedt* Emotionen – hier spricht er von ‚emotionalen Gefühlen‘ – als „langwellige Grundtönungen der Existenz und der Weltwahrnehmung“ (HEINER HASTEDT, *Art. Emotionen*. In: EIKE BOHLKEN/CHRISTIAN THEIS [Hg.], *Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik*, Stuttgart 2009, 308-311, hier 308) versteht. Sie gelten ihm als Teilbereich der Gefühle und haben die Eigenschaft, die Welterschließung und Wahrnehmung der eigenen Person wie des Anderen zu ‚tönen‘. Damit vermag die Philosophie der Gefühle eine Begründung dafür zu bieten, weshalb die Ebenen der Kognition und der Emotion im Anerkennungsparadigma durchaus als gleichberechtigte Lernformen angesehen werden können.

⁴¹ Vgl. hierzu beispielsweise STEPHAN LEIMGRUBER, *Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Konziliar und inklusivistisch*. In: PETER SCHREINER/URSULA SIEG/VOLKER ELSENBAST (Hg.), *Handbuch interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005, 126-133, hier 128.

Sozialisation heute Erfahrungen religiöser Pluralität, ganz eigen-sinnige Formen subjektiver Religiosität und unterschiedliche, nicht-religiöse Weltdeutungen prägend sind, wenn Religion zudem funktional als Wellness-Faktor verstanden wird,⁴² dann darf bezweifelt werden, ob Religion als Welt-Deutungs-System⁴³ wahrgenommen wird. Interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht bietet hier die Chance einer Auseinandersetzung mit der je eigenen, ganz individuell gebildeten (wenn auch als solche nicht reflektierten) Welt-Deutung⁴⁴ in einer kritischen Konfrontation mit christlichen Glaubensüberzeugungen und Lebensweisen. Dass Religion als Sinn- und Weltdeutungssystem zu verstehen ist, kann jungen Menschen in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen Traditionen aufscheinen, und zwar mit *Helmut Peukert* gesprochen in einer Art „Durchgang durch das Fremde“⁴⁵, der sich im Zwischenraum von Identität und Sozialität des Menschen ereignet. Anerkennung der sachlichen Strukturen wie der Personen, also der inhaltlichen wie der persönlichen Dimensionen religiöser Überzeugungen ist damit Bedingung und kritisches Regulativ eines solchen dialogischen Bildungsprozesses.

Auch *Clauß Peter Sajak* geht, indirekt davon aus, dass eine zumindest grundlegende Beheimatung gegeben sein muss, wenn er davon spricht, dass interreligiöses Lernen mit dem Erlernen einer zweiten Sprache, die auch neue Einblicke in die erste Sprache gibt, verglichen werden kann (vgl. hierzu CLAUB PETER SAJAK, *Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht*. In: BERNHARD GRÜMME/HARTMUT LENHARD/MANFRED L. PIRNER [Hg.], *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012 [Religionspädagogik innovativ; 1], 223-233, hier 225-227). *Georg Langenhorst* fragt Konzepte interreligiösen Lernens kritisch an, die die Frage nach der Beheimatung nicht stellen oder zu schnell als unbedeutsam oder als bereits beantwortet abtun (vgl. GEORG LANGENHORST, *Trialogische Religionspädagogik. Konturen eines Programms*. In: rhs 51 [2008] 289-298, hier vor allem 290f.).

⁴² Vgl. hierzu JUDITH KÖNEMANN, *Religion als Wellness für die Seele? Pastoralsoziologische Beobachtungen zu einem religiösen Trend*. In: *Diakonia* 37 (2006) 209-215.

⁴³ Zur bildungstheoretischen Bedeutung von Religion, verstanden als Weltdeutungssystem vgl. JUDITH KÖNEMANN, *Religion als Differenzkompetenz eigenen Lebens. Zur Bedeutung religiöser Bildung in pluraler Gesellschaft*. In: *Zeitschrift für Katholische Theologie* 133 (2011) 69-82. Speziell für interreligiöse Bildungsprozesse vgl. MONIKA TAUTZ, *Interreligiöses Lernen*, 155-165; *DIES.*, *Die handlungsleitende Kraft des christlichen und islamischen Ethos – Die Frage nach einem gelingenden Leben in interreligiösen Lernprozessen*. In: HEIKE BARANZKE (Hg.), *Menschenleben – Lebenszeit. Impulse für eine Ethik der Hoffnung*, Göttingen 2009, 185-205, hier 201f.; *DIES.*, *Welche Rolle spielt die Theologie im interreligiösen Lernen?*, 283.

⁴⁴ Vom lernenden Subjekt aus gedacht, kann hier auch von Weltanschauung gesprochen werden. (Vgl. hierzu GASSER/STEFAN, *Weltanschauliche Überzeugungen*, 21-29, die in Anlehnung an den Philosophen *Otto Muck* unter dem Begriff der Weltanschauung „eine persönlich gelebte Einstellung zur Welt als Ganzer und zu unserem Platz in ihr“ [ebd., 22] verstehen.)

⁴⁵ HELMUT PEUKERT, *Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne*. In: INGRID LOHMANN/WOLFRAM WEIBE (Hg.), *Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, Münster 1994, 1-14, hier 6. Interessant ist, dass *Peukert* sich bereits 1994 mit *Honneths* Überlegungen zum *Kampf um Anerkennung* auseinandergesetzt hat.

b) Kriterien interreligiöser Urteilsbildung im Rahmen Komparativer Theologie

Interreligiöses Lernen im Sinne des von *Stephan Leimgruber* als Königsweg beschriebenen Begegnungslernens⁴⁶ will Menschen unterschiedlicher religiöser Traditionen in interreligiöse Such- und Verständigungsprozesse führen. Von daher unterscheiden sich theologische Diskurse interreligiöser Art nicht von Formen interreligiösen Lernens. Die entscheidende Frage ist, welche Kriterien sowohl im theologischen Diskurs als auch im Kontext von Lernprozessen herangezogen werden können, um den Prozess wie auch das Ergebnis der interreligiösen Urteilsbildung von einer Metaebene her, also außerhalb der selbstverständlich weiterhin bedeutsamen und für den Einzelnen entscheidenden (religionsinternen) Plausibilitäten, zu strukturieren und noch einmal kritisch anfragen zu können. Hier hat die Komparative Theologie im Sinne *Klaus von Stosch* fünf Kriterien aufgestellt, die im Folgenden in gebotener Kürze aufgeführt werden.

Das erste Kriterium ist ein Bewusstsein um *Kontingenz*, das sich zweifach begründen lässt. Zum einen können tradierte Religionen aus einer (weltbild-) externen Perspektive angefragt werden und erweisen sich damit als kontingent gegenüber anderen Religionen und Weltdeutungen. Aber auch (weltbild-) intern leuchtet das Kriterium von Kontingenz insofern auf, als das Nachdenken über die letzte Wirklichkeit diese selbst immer nur antizipativ verwirklichen kann. Gott selbst bleibt unbegreifbar und kann letztlich nicht in Begriffen gefasst werden.⁴⁷ Neben der Verpflichtung, Rechenschaft über den eigenen Glauben zu geben, klingt hier auch die Bereitschaft und Fähigkeit an, sich für diesen Glauben – trotz vielfältiger anderer Möglichkeiten – zu entscheiden. Im Blick auf den Religionsunterricht verstehen wir dies als angestrebte Kompetenz, religiös-weltanschauliche Pluralität wahrnehmen und bejahen (also anerkennen) zu können bei gleichzeitiger Bereitschaft, über die eigene Position Auskunft zu geben. Im Anerkennungsparadigma ist dieses Moment in den immer wieder neu auszuhandelnden Strukturen von individueller und sozialer Anerkennung wiederzufinden.

Mit dem zweiten Kriterium der *Konsistenz* ist die Forderung nach einer innerreligiösen „Widerspruchsfreiheit bei der Artikulation der religiösen Überzeugung“⁴⁸ angesprochen. Dieses Kriterium ist in religiösen Lernprozessen keineswegs vorgegeben, sondern muss als Kompetenz erst erarbeitet, kritisch befragt, ausgelotet werden. Es geht um den Anspruch religiöser Tradi-

⁴⁶ Vgl. LEIMGRUBER, STEPHAN, *Interreligiöses Lernen*. München, 2. vollständig erneuerte Aufl. 2007, 101-104.

⁴⁷ Vgl. VON STOSCH, *Komparative Theologie*, 310; vgl. hierzu auch DERS., *Glaubensverantwortung in doppelter Kontingenz. Untersuchungen zur Verortung fundamentaler Theologie nach Wittgenstein*, Regensburg 2001 (ratio fidei; 7), 268-277.

⁴⁸ VON STOSCH, *Komparative Theologie*, 311.

tion(en) an die Lernenden, die innere Stringenz einer individuellen religiösen Überzeugung vor sich und vor anderen aufzuweisen. Diese Kompetenz wächst gerade in der Auseinandersetzung mit Positionen anderer Religionen und Weltanschauungen.

Kohärenz nimmt als drittes Kriterium die erfahrbare Wirklichkeit als Ganzes in den Blick. Wenn Religionen den Anspruch auf Rationalität nicht verlieren wollen, kann der Anspruch der jeweiligen Religion nicht in Widerspruch zu allgemein anerkannten Einsichten über die Wirklichkeit stehen. Dieses Kriterium hat vor allem für religiöses Lernen von Schüler/-innen in der Phase der Adoleszenz besondere Bedeutung. Denn gerade dann treffen unterschiedliche Formen von Rationalität, wie sie sich beispielsweise in der Evolutionstheorie und dem Schöpfungshymnus zeigen, zumeist unvermittelt aufeinander.⁴⁹ Englert geht davon aus, dass der Aufbau von Kohärenzsinn eine notwendige Aufgabe für Menschen heute darstellt.⁵⁰ In diesem Zusammenhang verweist er auf *Heiner Keupp*, der den Kohärenzsinn als eine geistige Haltung beschreibt, die die Welt als verständlich, stimmig und geordnet erfahren lässt. Dadurch können *Keupp* zufolge im Alltag erfahrene Probleme und Belastungen in einen größeren Zusammenhang gestellt werden. Der Kohärenzsinn ermöglicht damit Lebensbewältigung und fördert die Fähigkeit zur Resilienz. Das eigene Leben kann so aktiv gestaltet werden, das Engagement und die Anstrengung auf anvisierte Ziele können als sinnvoll erlebt werden. Für religiöse Lehr- und Lernprozesse ist dabei die Erkenntnis bedeutsam, dass Fragen zur Kohärenz in Lebenswelten, die von Pluralität und Individualisierung geprägt sind, nicht beantwortet und bewältigt werden können, indem einfach auf verfügbare Sinnpotenziale verwiesen wird. Kohärenz ist stattdessen „nur noch in vom Subjekt selbst gesteuerten diskursiven und konstruktiven Prozessen“⁵¹ zu leisten.⁵²

Mit dem vierten Kriterium der *Symmetrie* ist zwar ein „nicht mehr so klar ausweisbarer Bereich der rationalen Prüfung“⁵³ angesprochen, es kann aber darauf nicht verzichtet werden, geht es doch hierbei im Sinne Wittgensteins um die innerhalb eines Sprachspiels, einer Weltdeutung geltenden bzw. als schlüssig erachteten Zusammenhänge. Bezogen auf die vom Subjekt vertretene religiöse Überzeugung ist hier vor allem deren nachvollziehbarer und

⁴⁹ Bei diesem Beispiel zeigt sich, wie Kriterien der Komparativen Theologie auch für Bereiche des Religionsunterrichts relevant sind, die über das interreligiöse Lernen hinausgehen.

⁵⁰ Vgl. RUDOLF ENGLERT, *Von der Katechese zur Salutogenese? Wohin steuert die religiöse Erwachsenenbildung?* In: DERS./STEPHAN LEIMGRUBER (Hg.), *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität*, Gütersloh/Freiburg i.Br. 2005 (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; 6), 83-106, hier 102-106.

⁵¹ Ebd., 105.

⁵² Vgl. hierzu auch die Kerngedanken einer religionspädagogisch verantworteten konstruktivistischen Didaktik bei HANS MENDEL, *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005 (Religionsdidaktik konkret; 1).

⁵³ VON STOSCH, *Komparative Theologie*, 311. Ausführlich zum Begriff der Symmetrie vgl. DERS., *Glaubensverantwortung*, 109f.

stimmiger Aufbau im Blick. Es geht hier also vor allem um das, was man die Architektur des eigenen Glaubens nennen könnte. Das ist insofern für Prozesse interreligiösen Lernens im Religionsunterricht von Bedeutung, als innerhalb des eigenen Glaubens Argumente als schlüssig, ja als geradezu zwingend logisch erscheinen können, die innerhalb eines anderen Glaubens, einer anderen Religion (Weltdeutungssystem) keineswegs so verstanden werden müssen.⁵⁴ Symmetrie fordert also, diese Eigenlogik religiöser Überzeugungen so weit möglich nachvollziehend anzuerkennen, selbst wenn damit positionelle Unterschiede verbunden sind.

Das Kriterium der Symmetrie kann die Kompetenz herausfordern und fördern, das Proprium des eigenen Glaubens in Teilbereichen zu entdecken, aber auch den für interreligiöses Lernen notwendigen Perspektivenwechsel⁵⁵ nicht an der Oberfläche der fremden Religion verharren zu lassen, sondern nachzufragen und in die Tiefe zu gehen. An dieser Stelle erweist sich das mikrologische Vorgehen Komparativer Theologie als hilfreich. Die mikrologische Arbeit an und mit ausgewählten Themenfeldern (oder um in der Sprache der Kompetenzorientierung zu sprechen: im Rahmen ausgewählter Lernlandschaften) vermag dann nicht nur im Ergebnis, nicht nur im Prozess, sondern auch in der Art und Weise des Lernens die vermeintliche Spannung von überlieferter Tradition und kreativ bearbeiteter Tradition als eine zu erkennen, die menschliches Weltverstehen prinzipiell prägt. Ein verantworteter Umgang mit der kritischen Frage nach der Symmetrie der jeweiligen Aspekte der Tradition ist dann letztlich nichts anderes als die zu Recht für junge Menschen heute besonders bedeutsame und daher in den Curricula eingeforderte Urteilskompetenz.

Wichtig für diese vier erstgenannten Kriterien ist, „dass sie sich nicht nur auf den kognitiv-propositionalen Gehalt religiöser Überzeugungen beziehen, sondern auch auf ihre regulative Rolle.“⁵⁶ Mit anderen Worten: Es muss darum gehen, Anerkennung sowohl auf der zwischenmenschlichen Ebene als auch auf der Sachebene zu bedenken.⁵⁷ Dabei ist Anerkennung im zwischenmensch-

⁵⁴ Unsere Welt beobachtend, werden beispielsweise Christen wie Muslime gleichermaßen feststellen, dass vieles im Argen liegt, dass Bosheit, Zerstörung und Tod diese Welt prägen. Ist nun aber für christliche Beobachter die Deutung denkbar, dass dies ein indirekter Beleg für die Macht der Sünde ist, die nicht nur das Leben des Einzelnen betrifft, sondern die Schöpfung Gottes als Ganze in eine Unheilsituation hineinzieht, so werden muslimische Beobachter darin möglicherweise die Bestätigung finden, dass der Ungehorsam Einzelner dem Willen Gottes gegenüber Leid bewirkt, aber dadurch keineswegs die sehr gute Qualität der Schöpfung Gottes beeinträchtigt werden kann.

⁵⁵ Vgl. MONIKA TAUTZ, Art. Perspektivenwechsel. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2015 (<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100074/>; 29.06.2015).

⁵⁶ VON STOSCH, *Komparative Theologie*, 311.

⁵⁷ *Stephan Leimgruber* hat vielfach darauf verwiesen, dass beim interreligiösen Lernen neben der kognitiven Dimension auch die affektive und handlungsorientierte Dimension zu beachten ist (vgl. LEIMGRUBER, *Interreligiöses Lernen*).

lichen Bereich von Anerkennung auf der Sachebene noch einmal zu unterscheiden. Anerkennung im zwischenmenschlichen Bereich zielt auf den Anderen als Person, als Mitmensch, theologisch gesprochen als der mir zur Seite gestellte Nächste. Dabei ist es keineswegs notwendig, allen gelebten und geäußerten Eigenschaften des Anderen zustimmen zu können. Gefragt ist eine Haltung dem Anderen gegenüber, die diesem ein Recht auf sein Dasein und Sosein – auch bei möglicher, vielleicht auch notwendiger Kritik – zuspricht und im alltäglichen Miteinander gewährt. Vergleichbar ist Anerkennung auf der Sachebene keinesfalls gleichbedeutend mit Einverständnis oder Zustimmung zu den Inhalten oder den Argumenten. Anerkannt und ggf. kritisch angefragt wird allerdings das Bemühen, die eigenen Argumente den oben beschriebenen Kriterien entsprechend verständlich zu formulieren.

Damit ist dann auch das von *Klaus von Stosch* angeführte fünfte Kriterium angesprochen. Das *ethische Kriterium* fordert die Bereitschaft, „die Perspektive Andersgläubiger ernst zu nehmen und ihre Wertschätzung nicht aus apriorischen Gründen auszuschließen.“⁵⁸ Die Wertschätzung des Anderen kann gerade daran abgelesen werden, dass sie auch dann dem Anders-Glaubenden gegenüber eingehalten wird, wenn auf der Sach- bzw. Inhaltsebene keine Zustimmung erfolgen kann. Die im Rahmen interreligiöser und interkulturellen Lernens immer wieder zu hörende Forderung nach einer über die reine Duldung hinausgehenden Toleranz kann in so strukturierten Lernprozessen eingeübt werden, statt sie in moralisierender Form einzufordern.⁵⁹ Hier bestätigt sich, von Seiten der Komparativen Theologie her argumentierend, die bildungstheoretisch verortete Forderung *Stojanovs* nach Anerkennung, der zufolge Umgang mit Lerngegenständen in interpersonalen Anerkennungsgeschehen derart eingewoben ist, dass interpersonale Anerkennung gerade durch die Auseinandersetzung mit und in der Aneignung einer Sache lebendig werden kann.

4. Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie im Paradigma der Anerkennung

Die genannten Kriterien reflektieren auf einer mittleren didaktischen Ebene das religionspädagogische Anliegen, sowohl (konfessionelle) religiöse Identität als auch eine Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit mit fremden kon-

⁵⁸ VON STOSCH, *Komparative Theologie*, 312.

⁵⁹ Dass Religionsunterricht in der Regel jedoch nicht zu Einstellungsveränderungen im Sinne gelebter Toleranz im Alltag führt, dass am ehesten noch mit einem Zuwachs an Wissen über andere Religionen gerechnet werden kann, zeigt die Studie von Georg Ritzer auf (vgl. GEORG RITZER, *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*, Wien 2010 [Empirische Theologie; 19]).

fessionellen und religiösen Orientierungen zu unterstützen.⁶⁰ Wir sehen den Religionsunterricht insofern als einen Ort Komparativer Theologie, indem im Sinne des Imperativs ‚Anerkennung zuerst!‘ der These einer Identität *durch* Verständigung der Vorzug vor derjenigen einer Identität *vor* Verständigung gegeben wird. Wie sich dies in konkreten Praxisformen ausbuchstabieren ließe, möchten wir zum Schluss zumindest beispielhaft andeuten. Daher soll im Folgenden in einem ersten Schritt kurz begründet werden, warum sich das Paradigma der Anerkennung mit seinen drei Anerkennungsformen der Emotionalität, der Kognition und der sozialen Wertschätzung gut mit den theologischen Kriterien religiöser Urteilsbildung verknüpfen lässt (a). Die eingangs gestellte Frage nach der Form des Unterrichts wird in einem zweiten Schritt aufgegriffen, um die Chancen eines von uns vertretenen konfessionellen Religionsunterrichts mit interreligiöser Kooperation zu begründen (b). Abschließend sollen in einer Art praktischem Erprobungsfeld didaktische Impulse gegeben werden, um beispielhaft aufzuzeigen, wie der Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe zu einem Ort Komparativer Theologie werden kann (c).

a) Ziel: Religiöse Urteilskompetenz – emotional, kognitiv, sozial

Wenn Anerkennung eine notwendige Voraussetzung und ein kritisches Korrektiv für Bildungsprozesse allgemein ist, dann kann nach unserer Überzeugung auch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Anerkennungsparadigmen in Form von religiösen Traditionen, die Sprachen von Religion im Plural zu hören und zumindest in ausgewählten Bereichen zu erlernen auch ein Mehr an Welterschließung und damit Selbstentwicklung bedeuten. Denn religiöse Traditionen können als eigene Weltdeutungssysteme verstanden werden, die für unterschiedliche Aspekte immanenter wie transzendenter Erfahrungsräume sensibilisieren und diese erst als solche wahrnehmen (und anerkennen) lassen.⁶¹ Es geht damit nicht allein um eine Anerkennung der am

⁶⁰ Zu diesem Anliegen vgl. auch SAJAK, *Interreligiöses Lernen*, 223.

⁶¹ Wenn Bildungsprozesse die wachsende Selbstwertung des Menschen in dialogischer Auseinandersetzung mit Welt und Mensch darstellen, dann muss ein bildungstheoretisches Konzept der Anerkennung immer auch Welt als einen Raum wahrnehmen und ernst nehmen, in dem Anerkennung möglich wird, in dem sie gelebt werden kann. Gleichzeitig stellt Welt einen Raum dar, der durch Anerkennung erst konstituiert wird. Die konkrete Schule vor Ort ist für die in ihr Lebenden und Arbeitenden eine solche durch Anerkennung konstituierte Welt. Folgt man der These *Aleida Assmanns*, dass Traditionen eine auf Dauer gestellte kulturelle Konstruktion von Identität sind, dann kann auch tradierte Religion als eine durch Anerkennung konstituierte Welt angesehen werden. In diesem Sinne hat *Rudolf Englert* die Bedeutung von Tradition für religiöse Bildungsprozesse darin erkannt, dass sie erstens geschichtliche Beziehungszusammenhänge stiftet, zweitens unbeliebige Konfigurationen darstellt, drittens vielstimmige Auslegungsangebote macht, viertens sich in Praxiserfahrungen erschließt und schließlich konstitutiv für menschliche Selbstauslegung ist (vgl. ENGLERT, *Religionspädagogik*).

Dialog oder am Unterricht beteiligten Personen, sondern immer auch um eine kritische Anerkennung der Sach-Strukturen, die den Raum für Anerkennung eröffnen.⁶² Auf diesen Zusammenhang macht auch *Peukert* aufmerksam, wenn er Bildung als Wahrnehmung und Anerkennung des Anderen im Sinne einer „Ethik intersubjektiver Kreativität im Horizont universaler Solidarität“⁶³ versteht und damit eine die Identitätsfindung des Individuums unterstützende Bildung mit einer Bildung von Weltverantwortung verknüpft. Hier zeigt sich die für (inter)religiöse Bildungsprozesse bedeutsame Herausforderung des Konzepts von Anerkennung, wie es oben beschrieben ist.⁶⁴

Damit ist die zentrale Kompetenz religiöser Bildung, die Entwicklung und Förderung religiöser Urteilskompetenz, angesprochen. In einer Lebenswelt, die in allen Bereichen von unterschiedlichen Formen der Pluralität durchdrungen ist, schließt religiöse Urteilskompetenz im Umgang mit der eigenen, möglicherweise ganz individuell und synkretistisch zusammengesetzten ‚Religion‘ Folgendes mit ein: die Einsicht in die Pluralität von Möglichkeiten der Weltdeutung bei gleichzeitigem Bewusstsein, nicht in allen gleichermaßen leben zu können, sich also ent-scheiden⁶⁵ zu müssen. Religiöse Traditionen stellen eben auch Anforderungen an die Kohärenz auch der eigenen (religiösen) Biographie⁶⁶ und die Konsistenz der eigenen (religiösen) Überzeu-

gische Grundfragen, 86f.) Wird religiöse Tradition in diesem Sinne verstanden, wird der Anspruch deutlich, diese auch in Zeiten einer umfassenden (religiösen) Pluralität als ein in sich schlüssiges Weltdeutungssystem zu verstehen, das sowohl herausfordert als auch bereichert.

⁶² Eine kritische Anerkennung von Strukturen darf hier nicht missverstanden werden als eine widerspruchsfreie Bejahung solcher Strukturen. Vielmehr wird damit Bildung im Sinne einer Streitkultur verstanden. Vgl. hierzu auch URSULA FROST/WOLFGANG KRONE, Was wird aus der Sache der Bildung angesichts der Inflation der Rede von ihr? In: ALTMAYER/BITTER/THEIS (Hg.), *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*, 279-288.

⁶³ PEUKERT, *Bildung als Wahrnehmung des Anderen*, 11.

⁶⁴ Das kritische Potenzial von Bildung reflektierend, formuliert *Gottfried Bitter*: „Solche Bildung ist ausgerichtet auf die freie Anerkennung des Anderen, d.h. dass der Andere im Modus intersubjektiv reflektierter Selbstbestimmung er selbst werden kann. Das Verständnis von Bildung wird hier also eingebunden in den Willen zum Aufbau einer kommunikativen Lebenswelt. Damit wird die gesellschaftliche und politische Dimension von Bildung neu erinnert und eingefordert.“ (GOTTFRIED BITTER, *Bildung und Religion, ein Verhältnis in Kontakt und Distanz*. In: DERS./MARTINA BLASBERG-KUHNKE [Hg.], *Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft*. Für Norbert Mette, Würzburg 2011 [Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge; 86], 240-265, hier 250.)

⁶⁵ Die Erkenntnis, dass Entscheidung eine bewusste Trennung von anderen Möglichkeiten bedeutet, kann sich in der Biographie des Einzelnen nicht niederschlagen, solange nicht eine emotionale Zustimmung erfolgt. Dann erst können tradierte Religion zwar als vielstimmiges Auslegungsangebot, aber keineswegs als unbeliebige Konfiguration ernst genommen werden. Ein Forschungsdesiderat besteht sicherlich darin, die Bedeutung emotionaler Zuwendung, wie sie im Paradigma der Anerkennung gefordert ist, in dieser Hinsicht genauer in den Blick zu nehmen.

⁶⁶ Vgl. hierzu die Überlegungen zum biographischen Lernen HANS-GEORG ZIEBERTZ, *Biographisches Lernen*. In: GEORG HILGER/STEPHAN LEIMGRUBER/HANS-GEORG ZIEBERTZ, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, vollst. überarb. 6. Aufl., München 2010, 374-386.

gungen. Dass Religionen Welt-Deutungs-Systeme sind, dass sie Antworten auf die Sinnfrage geben wollen, die in sich verständlich und schlüssig zu sein beanspruchen, kann auf diese Weise gelernt und auf die eigene (religiöse) Weltdeutung bezogen werden.⁶⁷

Die in der Komparativen Theologie formulierten Kriterien im Umgang mit anderen Religionen beschreiben einen Rahmen, der sich im Sinne einer Didaktik des interreligiösen Lernens konkretisieren lässt. Wichtig ist hierbei zunächst, dass Komparative Theologie von einem bestimmten religiösen Standpunkt ausgeht, was notwendig ist, soll die interreligiöse Begegnung mit ihren religiösen Implikationen nicht geradezu ausgehöhlt oder zu einer Sache der Interkulturalität verkürzt werden. Für religiös sehr unterschiedlich, z.T. gar nicht sozialisierte Schüler/-innen bietet der konfessionelle Rahmen des Religionsunterrichts damit eine Basis, von der aus Gedankenexperimente gewagt (Kognition und Emotion) und ein ernsthafter Streit in der Sache (Kognition und soziale Wertschätzung) mit einer den Anderen um seiner selbst willen achtenden Haltung (Emotion und soziale Wertschätzung) eingeübt werden können. Die Rolle der Komparativen Theologie in interreligiösen Lehr- und Lernprozessen zeigt sich auf diese Weise zum einen im Umgang mit den Inhalten, aber zum anderen auch in der Art und Weise der interreligiösen Begegnung. Den Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie zu denken und zu gestalten, hieße damit: Erstens, eine anerkennende Form des Theologisierens im Religionsunterricht⁶⁸ zu entwerfen, die zweitens einer Zielperspektive anerkennender interreligiöser Urteilskompetenz eingegliedert ist.⁶⁹

Diesen doppelten Impuls wollen wir nun insoweit konkretisieren, als wir die Dialogkriterien Komparativer Theologie als didaktische Kriterien im Anerkennungsgefüge des Religionsunterrichts verorten und jeweils eine Leitfrage für die Planung und Reflexion des Unterrichts formulieren. Es geht also nicht darum, die Kriterien im Religionsunterricht durch die Schüler/-innen direkt anwenden zu lassen, wohl aber um die didaktische Reflexion im Sinne theologischer Standards für das interreligiöse Lernen, so dass ein notwendiger

⁶⁷ Dass dazu immer auch ein religionskritischer Blick gehört, wird hier als selbstverständlich vorausgesetzt, zumal dieser auch durch die Kriterien der Kontingenz und Symmetrie eingefordert ist.

⁶⁸ In diesem Zusammenhang kann auch auf die Erkenntnisse der Kinder- und Jugendtheologie verwiesen werden, insbesondere wo die Bedingungen heterogener Lerngruppen im Blick sind (vgl. etwa KATHARINA KAMMEYER, Theologisieren in heterogenen Lerngruppen – Empirische Einsichten in Perspektiven von Lehrkräften und konzeptionelle Überlegungen. In: VEIT-JAKOBUS DIETERICH [Hg.], Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012, 191-210).

⁶⁹ Dies entspricht der Doppelstruktur religiöser Überzeugungen, die für Komparative Theologie bedeutsam sind. Sie setzt sich in ihrer orientierend-expressiven Komponente einerseits aus einer durch die religiöse Überzeugung geprägte Lebenseinstellung und Handlungsweise zusammen. Andererseits zeigt sie eine kognitiv-propositionale Komponente in Form des unaufgebbaren Gehalts (vgl. VON STOSCH, Komparative Theologie, 301-316).

theologischer Tiefgang bei gleichzeitiger Achtung (Anerkennung) der Position des Anderen gewährleistet ist.

- Das Kriterium der Konsistenz verorten wir schwerpunktmäßig in der Anerkennungsordnung des Unterrichts selbst. Hier bedeutet es, dass in der Sache religiöse Überzeugungen auf Plausibilität zu prüfen sind und zwischen Personen individuelle Positionen auf ihre Stringenz hin befragt werden können. – Als Leitfrage formuliert: *Welche religiösen Überzeugungen können als intersubjektiv plausibel anerkannt werden?*
- Das Kriterium der Kontingenz liegt am Übergang von der Anerkennungsarena (außerhalb des Unterrichts) zur Anerkennungsordnung des Unterrichts. Es bedeutet, dass die erlebte Wirklichkeit religiöser und kultureller Pluralität einer Schule derart aufgegriffen wird, dass religiöse Überzeugungen stets durch Positionen und Einstellungen anderer angefragt werden können. *Inwieweit reflektieren also die im Unterricht anerkannten religiösen Überzeugungen die Existenz anderer Überzeugungen?*
- In umgekehrter Richtung verweist das Kriterium der Kohärenz aus der Anerkennungsordnung des Unterrichts hinaus in die größere Anerkennungsarena. Was immer als Inhalt oder Position innerhalb des Religionsunterrichts anerkannt wird, muss sich der Frage aussetzen, inwieweit es von außen als kohärent wahrgenommen wird. Die entsprechende Leitfrage lautet: *Wie sehen die im Unterricht anerkannten religiösen Überzeugungen aus der Perspektive von ‚nicht Beteiligten‘ aus?*
- Das Kriterium der Symmetrie spielt insbesondere in der Gestaltung konkreter Unterrichtskonstellationen auf der Ebene der Anerkennungsfigurationen eine Rolle. Sowohl in kognitiver wie auch in emotionaler und sozialer Dimension des Lernens geht es darum, andere religiöse Überzeugungen tatsächlich symmetrisch zur eigenen zu behandeln, und zwar was die individuelle Religiosität als auch die den Unterricht ‚definierende‘ Religion angeht. – Als Frage formuliert: *Begegnen sich eigene und fremde religiöse Überzeugungen mit gleicher emotionaler, kognitiver und sozialer Anerkennung?*
- Das ethische Kriterium schließlich verbindet die allgemeine Anerkennungsordnung des Unterrichts sowohl mit den einzelnen Unterrichtskommunikationen als auch der außerunterrichtlichen Wirklichkeit, was sich in folgender Leitfrage ausdrücken lässt: *Hat die im Unterricht angezielte generelle Anerkennung religiöser Überzeugungen Auswirkungen auf das konkrete Lernen im Unterricht wie auch den Umgang mit religiöser und kultureller Pluralität in der Schule?*

b) Konfessioneller Religionsunterricht – interreligiös geweitet

Das im christlichen Religionsunterricht gesetzte Anerkennungsparadigma ist gleichsam durch die Koordinaten christlichen Glaubens abgesteckt. Hier schließt die Frage nach der Begründung des konfessionellen Religionsunterrichts an, der – in interreligiöser Gastfreundschaft (Haltung) und Kooperation (Organisationsform) – in der Linie komparativ-theologischer Begründung zu denken ist.

Wir verstehen, wie oben dargelegt, Anerkennung im Sinne einer doppelten, sich gegenseitig herausfordernden und stärkenden Bewegung, so dass der Lerngegenstand in interpersonalen Anerkennungsgeschehen derart eingewoben ist, dass eine Anerkennung der am Lernprozess Beteiligten gerade durch die Auseinandersetzung mit und in der Aneignung einer Sache lebendig werden kann. Weil dies Prozesse sind, die nicht zuletzt wegen der Kultivierung von Anerkennung auf eine überschaubare und konstante Gruppe angewiesen sind, stellt ein konfessioneller Religionsunterricht mit interreligiös geöffneter Kooperation an der Schule vor Ort einen geeigneten Rahmen dar. Eine immer wieder neue Begegnung mit bisher unbekanntem Menschen (zum Teil von außerhalb der Schule) ist hingegen wenig förderlich. Sowohl im Rahmen Komparativer Theologie als auch beim interreligiösen Lernen im Religionsunterricht will Gastfreundschaft eingeübt werden, was kontinuierlicher gemeinsamer Lernpraxis bedarf. Ein offener Austausch mit der Gefahr, sich selbst zu blamieren oder verletzt zu werden, ist auf ein Klima des Vertrauens – eben auf Anerkennung angewiesen. Ein solches Klima aber muss wachsen können. So geht auch der US-amerikanische Theologe *James L. Fredericks* davon aus, dass interreligiöse Freundschaften eine wichtige Hilfe dabei sein können, der Angst vor dem Fremden zu begegnen.⁷⁰ Angst vor dem Fremden zu haben, ist eine durchaus natürliche Reaktion von Menschen und ist gewiss auch bei religiösen Lernprozessen zu beachten. So hat *Monika Scheidler* im Rahmen ihrer Überlegungen zum interkulturellen Lernen innerhalb christlicher Gemeinden auf die Bedeutung der Angst in kulturellen Überschneidungssituationen hingewiesen und Möglichkeiten wie aber auch Grenzen der Angstreduktion vorgestellt.⁷¹ Damit sind Gründe benannt, die es als sinnvoll erscheinen lassen, dass interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht verortet ist, der in einer regelmäßigen, wohl geplanten Kooperation mit den Lerngruppen anderer Religionen und/oder dem Ethikunterricht steht.

⁷⁰ Vgl. VON STOSCH, *Komparative Theologie*, 150.

⁷¹ Vgl. MONIKA SCHEIDLER, *Interkulturelles Lernen in der Gemeinde. Analysen und Orientierungen zur Katechese unter Bedingungen kultureller Differenz*, Ostfildern 2002 (*Zeitzeichen*; 11), 193-206.

c) Praktisches Erprobungsfeld: Jesus, der Christus – Jesus, der Prophet und Gesandte Gottes

Als Beispiel dient uns ein Thema im christlich-islamischen Dialog, das ‚harte‘ Differenzen erwarten lässt: Jesus, der Christus – Jesus, ein Prophet.⁷² Wir wollen dieses Beispiel für die gymnasiale Oberstufe hier aus einer doppelten Perspektive betrachten, und zwar als Thema des christlichen Religionsunterrichts, der einmal die islamische Perspektive ausschließlich mittels ausgewählter Unterrichtsmedien einspielt oder aber eine Kooperation mit einer islamischen Lerngruppe mit einbezieht. Ziel ist zu zeigen, wie sich komparativ-theologische Zugänge in didaktischen Entscheidungen konkretisieren können.

Tabelle 3 zeigt, wie sich die spezifischen Bedingungen im Paradigma der Anerkennung analysieren lassen. Ausgehend von einem konfessionellen Religionsunterricht ist die christliche Konfession prägend für die Anerkennungsordnung.⁷³ Dementsprechend steht im Zentrum der *kognitiven Ebene* die Auseinandersetzung mit der christlichen Sicht auf Jesus, den Christus. Ganz im Sinne des Prinzips der Korrelation sind dabei auch die in der Regel nicht expliziten Anerkennungsordnungen der individuellen religiösen Überzeugungen zu Jesus Christus aus der Sicht der Schüler/-innen einzubeziehen. Da die islamischen Sichtweisen auf Jesus den konfessionellen Religionsunterricht nicht direkt prägen, werden sie in der Spalte der Anerkennungsarena verortet, wo sich allerdings noch viele weitere Vorstellungen wiederfinden, wie etwa medial vermittelter Jesusbilder (Filme, Songs...), Vorstellungen der *peer-groups*, der Familien usw. Im Sinne der komparativ-didaktischen Kriterien haben diese ‚externen‘ Vorstellungen allerdings zentrale Bedeutung für die ‚interne‘ Anerkennungsordnung, insofern sie von den eigenen Überzeugungen Kohärenz und Kontingenzbewusstsein einfordern.

⁷² Im Rahmen der hier vorgestellten Überlegungen kann die Komplexität interreligiöser Lernens nur annäherungsweise aufgezeigt werden. Vorausgesetzt – und hier nicht weiter ausgeführt – wird, dass im konfessionellen Unterricht grundlegende Fragen zur Christologie erarbeitet worden sind. Entsprechend gilt für den islamischen Religionsunterricht die Erarbeitung von Jesus Christus als Prophet.

⁷³ Darauf ist in der Tabelle 3 mit dem Hinweis „Bildung als dialogische Selbstentwicklung und Welterschließung auf der Grundlage christlicher Anthropologie“ verwiesen.

Tabelle 3: Anerkennungsebenen im Unterricht am Beispiel Christologie (im konfessionellen Religionsunterricht)

Form der Anerkennung	Bildung als dialogische Selbstentwicklung und Welter-schließung auf der Grundlage christlicher Anthropologie		
	Anerkennungsarena	Anerkennungs-ordnung	Anerkennungs-figuration
Emotionale Zuwendung <i>Kognitive Achtung</i>	<ul style="list-style-type: none"> - medial vermittelte Überzeugung(en) - Familie; peer-group 	<ul style="list-style-type: none"> - christlich: Jesus, der Christus 	<ul style="list-style-type: none"> - Anerkennung islamischer Überzeugungen?
Soziale Wertschätzung	<ul style="list-style-type: none"> - islamisch: Jesus Christus - ein Prophet 	<ul style="list-style-type: none"> - individuelle religiöse Überzeugung(en): Jesus - ein guter Mensch 	

Die im engeren Sinn didaktische Frage lautet nun, wie die Anerkennungsfigurationen konkret gestaltet werden können, um islamische Deutungen im Sinne kritischer Anfragen für die (tatsächlichen oder vermeintlichen) eigenen Überzeugungen zu Wort kommen zu lassen, und zwar so, dass beide sich symmetrisch begegnen. Methodisch hieße das z.B., die islamischen Deutungen Jesu, wie sie im Koran vorliegen, mit biblischen Texten in einen Dialog treten zu lassen, wobei hinsichtlich des christlichen Kontextes die Formel von Chalcedon als kirchliche Erläuterung zumindest mitzudenken wäre, auf islamischer Seite die Bedeutung des Wortes Gottes im offenbarungstheologischen Kontext. Für ein vertiefendes Verständnis bietet es sich dann an, weitere Zeugnisse in Form von Texten, Bildmaterial, Liedern usw. mit aufzunehmen.⁷⁴ Das Kriterium der Konsistenz fordert zudem, dass hier mehrere, durchaus unterschiedliche Deutungen innerhalb der islamischen und christlichen Zeugnisse gehört, gelesen und durchdacht werden, um eindimensionalen und vorschnellen Urteilen entgegenwirken zu können. Im Zentrum der Auseinandersetzungen steht jeweils die Frage nach Anerkennung nicht-christlicher, hier

⁷⁴ Bei der Auswahl der Medien ist darauf zu achten, dass sie zum einen hilfreich für das mikrologische Vorgehen sind und dass sie zum anderen tatsächlich zum Dialog auffordern. Daher müssen die zum Dialog herangezogenen Medien auf den thematischen Schwerpunkt und die Art und Weise der Argumentation didaktisch überprüft werden.

konkret der islamischen Verstehensweisen Jesu Christi.⁷⁵ Den Rahmen bildet dabei der christliche Deutungskontext (vgl. Anerkennungsordnung), da der Unterricht in unserem ersten Beispiel im konfessionellen Religionsunterricht stattfindet.⁷⁶

Doch auch in der weiterhin üblichen Form des konfessionellen Religionsunterrichts lassen sich die Lernprozesse nach den Kriterien Komparativer Theologie ausrichten, indem die islamischen Deutungen als theologische Deutungen, aber auch als Deutungen aufgrund islamischer Lebenspraxis (Orthopraxie) ernst genommen werden. Anerkennung geschieht dann im Bemühen um Verstehen. Der Prozess des Verstehens wäre komparativ-theologisch zirkulär anzulegen, indem im Sinne des Symmetriekriteriums die islamischen Deutungen die christlichen anfragen und im Nachfragen aus christlicher Perspektive die islamischen reflektiert werden.⁷⁷ Anerkennende Formen des Theologisierens, die einer anerkennenden interreligiösen Urteils-kompetenz eingegliedert sind, werden dabei eingeübt.

Vor allem im Sinne des ethischen Kriteriums⁷⁸, das neben der (rein) theologischen auch die praktische, handlungsorientierte Seite beleuchtet, kommen

⁷⁵ Bei Überlegungen zum interreligiösen Lernen wird der Arbeit an und mit *Artefakten und Zeugnissen* nicht-christlicher Religionen eine große religionspädagogische Bedeutung zuerkannt. Die Zeugnisse selbst werden allerdings nicht im hier vorgestellten Sinne als Dialogpartner verstanden, sondern stellen eher Objekte des Lernprozesses dar (vgl. CLAUB PETER SAJAK, Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch, München 2010). Vor allem für den Bereich der Grundschule und der Sekundarstufe I versteht *Karlo Meyer* Heilige Schriften, individuelle Aussagen und Praktiken, Klänge, Artefakte und Geschichte als Gegen-Stände, die als Zeugen eines anderen Welterlebens deutlich werden sollen (vgl. KARLO MEYER, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im englischen und deutschen Religionsunterricht, Göttingen 2012). – Hier wäre zu fragen, ob der Religionsunterricht, der sich als Ort Komparativer Theologie versteht, nicht gerade die Fähigkeit, ein ernsthaftes Gespräch vor allem mit *Texten* zu führen, fördern muss. Nicht nur im Religionsunterricht der Sekundarstufe II (Gymnasium und Berufsbildende Schule) können Texte als mich kritisch anfragende Gesprächspartner – wahrgenommen werden. Zu einem solchen Verständnis von Textarbeit vgl. TAUTZ, Interreligiöses Lernen, 296, 309; DIES., Einfach sind des Koran Worte. Koranauslegung als eine Form der (theologischen) Religionskritik? In: *ReliS* 2 (2012) 54-59.

⁷⁶ In welcher Art und Weise der Religionsunterricht interreligiös geweitet wird, hängt von vielen Faktoren ab. Wichtig ist, dass die Phasen der Kooperation gut geplant sind und notwendige Vorkenntnisse und -erfahrungen auf Seiten der Schüler/-innen bereits bei der Planung bedacht werden. Ein gut geplanter Wechsel von Unterrichtsphasen in der eigenen konfessionellen bzw. religiösen Gruppe mit Phasen gemeinsamen Unterrichts kann den Spannungsbogen des interreligiösen Dialogs im schulischen Kontext lange hoch halten.

⁷⁷ Für *von Stosch* ist damit immer auch eingeschlossen, sich vom Anstößigen der anderen Überzeugung anfragen zu lassen (vgl. VON STOSCH, *Komparative Theologie*, 295).

⁷⁸ Wenn Anerkennung als kritische Kategorie religiöser Bildung gelten soll, wenn das gut zu begründende Prinzip der Anerkennung interreligiös gestaltete Lehr-Lern-Prozesse ein bildungstheoretisches Fundament zu geben vermag, so kann andererseits interreligiöses Lernen das Prinzip der Anerkennung begründen und stärken. So verweist *Judith Könemann* darauf, dass zentrale Motive des christlichen Glaubens sich mit dem Anspruch von Bildungsgerechtigkeit in einem doppelten Sinne decken: Zum einen geht es um Bildungsgerechtigkeit selbst, zum anderen geht es um Bildung zur Gerechtigkeit (vgl. KÖNEMANN, *Bildungsgerechtigkeit*,

im Anerkennungsparadigma die Ebenen der Emotionalität und der sozialen Wertschätzung ins Spiel. *Emotionalität* kann in den unterschiedlichen Spalten (vgl. Tab. 3) durch unterschiedliche Impulse ausgelöst werden, sie kann mit Blick auf die individuellen Voraussetzungen und Zugänge auch ganz unterschiedlich gefüllt sein. Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie wäre dann über Kognition hinaus auch als Raum zu gestalten, in dem zustimmende, ablehnende, fragende, aufwühlende Emotionen selbst thematisiert werden und die Lernenden sich mit den konkreten Positionen in Form von Textbeiträgen usw. selbst in Beziehung setzen können.⁷⁹ Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie könnte sich dann dadurch auszeichnen, dass emotionale Bezüge zum Thema auf Anerkennungsfigurationen (Gesprächsformen, Umgang miteinander etc.) treffen, die diesen entsprechen. Hier sollen dann auch die ungebändigten, die überfließenden Gefühle einen Raum finden, die sich aufgrund von Angst und Unsicherheit einstellen können, gerade weil sie einen ersten Zugang zur pluralen, bisher selbst nicht bewusst wahrgenommenen Welt darstellen.

Ebenso kann und sollte die *soziale* Dimension mit einbezogen werden, wobei *Wertschätzung* nicht moralisierend eingefordert werden kann. Hier gilt es, in Prozessen der Reflexion und im Bemühen, die eigenen Deutungsmuster zu entschlüsseln, danach zu suchen, wie beispielsweise bei Ablehnung der Inhalte ein achtsamer und wertschätzender Umgang möglich sein kann. Wichtig ist, dass dies als Prozess anzusehen ist, der mit einer Unterrichtseinheit nicht abgeschlossen ist.

Kommt es in unserem Beispiel zu einer direkten Begegnung zwischen islamischem und christlichem (katholischem und/oder evangelischem) Religionsunterricht im Sinne einer konfessionellen Kooperation, ergeben sich neue didaktische Konstellationen. Über das vom christlichen Anerkennungsparadigma ausgehende Lernen hinaus kann dann die Anerkennungsordnung von den theologisch-anthropologischen Grundhaltungen *beider* Religionen, hier des Christentums, dort des Islams, geprägt sein (vgl. Tab. 4).

5-12; PEUKERT, *Bildung als Wahrnehmung des Anderen*). Interreligiöses Lernen, dass im Raum des Prinzips von Anerkennung vollzogen wird, kann beides gleichermaßen fördern. Dem fünften Kriterium Komparativer Theologie, das von Stosch aufstellt, dem ethischen Kriterium, kommt hier besondere Bedeutung zu. Im gemeinsamen Handeln, im Einsatz für soziale Anerkennung, die stets Voraussetzung für soziale und politische Gerechtigkeit ist, erfährt interreligiöses Lernen somit auch eine pragmatische Dimension.

⁷⁹ Welche epistemische Bedeutung Emotionen in religiösen Bildungsprozessen zukommt, ist in diesem Zusammenhang sicherlich ein noch weithin unbeachtetes Forschungsfeld.

Tabelle 4: Anerkennungsebenen im Unterricht am Beispiel Christologie (in einer kooperativ christlich-islamisch verantworteten Phase des Religionsunterrichts)

Form der Anerkennung	Bildung als dialogische Selbstentwicklung und Weiter-schließung auf der Grundlage christlicher Anthropologie		
	Anerkennungsarena	Anerkennungs-ordnung	Anerkennungs-figuration
Emotionale Zuwendung Kognitive Achtung	<ul style="list-style-type: none"> - medial vermittelte Überzeugung(en) - Familie; peer-group 	<ul style="list-style-type: none"> - christlich: Jesus, der Christus 	<ul style="list-style-type: none"> - Anerkennung des Anderen, auch bei abgelehntem Einverständnis
Soziale Wertschätzung	<ul style="list-style-type: none"> - individuelle religiöse Überzeugung: Jesus – ein guter Mensch 	<ul style="list-style-type: none"> - islamisch: Jesus Christus – ein Prophet 	

Solche Wechsel zwischen den unterschiedlich gefärbten Anerkennungsordnungen eröffnen einen Raum, in dem die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zur Anerkennung des widerständig Fremden, zur Anerkennung der Person bei Nicht-Einverständnis mit den Überzeugungen des Anderen im umfassenden Sinne von Kompetenzerwerb eingeübt werden müssten und könnten. Die Anerkennungsfiguration ist auf der Ebene der *Kognition* dann vor allem ein Lernraum, in dem nach ‚harten‘ Differenzen gefragt wird: ausgehend von neutestamentlichen Texten zu Jesus, dem Christus, und christlichen Deutungen von Texten des ersten Testaments wie auch des Koran sowie ausgehend von koranischen Texten und Hadithen zu Jesus Christus, dem Prophet, und deren kritischer Anfrage an christliche Verstehensweisen. Das widerständig Fremde zeigt sich dabei im Raum der Anerkennungsfiguration oft nicht in den verwendeten Worten, sondern in der – hier durchaus auch in einem übertragenen Sinne verstandenen – Syntax, in dem für die religiöse Überzeugung typischen Sprachspiel. Das, was zuvor jeweils im christlichen und islamischen Religionsunterricht im Raum der Anerkennungsordnung der jeweiligen Religion erarbeitet worden ist, kann nun in einer direkten Begegnung gleichsam auf seine Praxistauglichkeit hin erprobt werden. Methodisch wäre es wichtig, dass erneut, allerdings nun gemeinsam, an und mit denselben Texten (und den anderen zuvor genutzten Medien) gearbeitet wird. Diese wiederholte Auseinandersetzung mit denselben Medien ist keineswegs redundanter Art, sondern

didaktisch gesteuerte Übung der zentralen Kriterien interreligiöser Urteils-kompetenz: In der dreifachen Frage, wie liest und verstehst du die gleichen Texte und Zeugnisse, wie lese ich sie, und wie wollen wir sie gemeinsam lesen und verstehen, kommen Kohärenz, Konsistenz und Kontingenzbewusstsein religiöser Überzeugungen auf den Prüfstein wechselseitiger Anerkennung. Dies weitet den Blick für theologische Tiefendimensionen einerseits und eine Sensibilität für die Schwierigkeit, das als richtig und gut Erkannte im konkreten Vollzug auch leben zu können. Neben der damit geförderten und in die Tiefe gehenden kognitiven Herausforderung liegt der Zugewinn vor allem auf der Ebene der *Emotion* und der *sozialen Wertschätzung*. Für die Schüler/-innen eröffnet der Unterricht hier ein Erprobungsfeld, auf dem das zuvor im ‚internen‘ Kreis Erarbeitete im direkten Dialog eingeübt werden kann.⁸⁰ Gastfreundschaft kann in einem so gestalteten Unterricht wachsen und darf sich Zeit lassen zur Entfaltung. Wenn solche Gastfreundschaft dann nicht nur im interreligiös geöffneten, konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erlebt und gelebt wird, wenn sich aus dieser Gastfreundschaft eine Dynamik entwickelt, die die Welt der Schule bewusst im Sinne dieser Gastfreundschaft gestalten will, hat sich der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie erwiesen.

Anerkennung in Bildungsprozessen ist, so hatten wir mit *Stojanov* gesagt, stets ein interpersonales Geschehen, in das der Umgang mit Lerngegenständen eingewoben ist. Umgekehrt zeigt sich hier, wie ebenso im ernsthaften und an der Sache interessierten Umgang mit dem Lerngegenstand ein interpersonales Anerkennungsgeschehen erwachsen kann. Genau darin läge u.E. auch das Markenzeichen eines Religionsunterrichts, der sich als Ort Komparativer Theologie versteht. Die Fähigkeit zur Anerkennung des Anderen auch bei abgelehntem Einverständnis fordert mehr als ‚nur‘ eine tolerante Haltung. Diese kann sich erst dann ausbilden, wenn deutlich wird, dass ein Sich-kritisch-Anfragenlassen die eigene Überzeugung zu bereichern vermag, auch wenn sie zunächst ins Wanken gerät (*Kontingenz*⁸¹). Sie baut auf dem Bemühen auf, die eigene religiöse Überzeugung in ihrer *Konsistenz* zu erläutern und verständlich

⁸⁰ Um hier nicht allein bildungstheoretisch, sondern auch aufgrund gut gesicherter empirischer Daten argumentieren zu können, bedarf es entsprechender Forschungen, die vor allem auf die Nachhaltigkeit einer kritischen und doch dem Anderen gegenüber offenen, diesen anerkennenden Haltung ausgerichtet sein müsste.

⁸¹ Zum Zusammenhang von Kontingenz und Emotionalität vgl. POLLACK, Probleme der Definition von Religion, 115f.: „Kontingenz ist jedoch nicht nur ein Bewusstseinsphänomen. Sie ist auch emotional erfahrbar, wenn etwas Unerwartetes, etwas Gutes oder Schlechtes geschieht, das das Gemüt des Menschen bewegt. Die affektive Erfahrbarkeit von Kontingenz ist nicht an die Weite, sondern an die Begrenztheit des Erwartungshorizonts gebunden. Die Wahrscheinlichkeit von Kontingenzerfahrung wächst, wenn sich der Mensch in einem geschlossenen Sinnkosmos bewegt, wenn er nicht alles für möglich hält, sondern manches für ausgeschlossen hält und einem geordneten Weltbild anhängt. Die affektive Kontingenzerfahrung ist häufig mit Gefühlen von Furcht und Hoffnung, Trauer und Freude, von Bedauern und Dankbarkeit, von Bedrückung und Erleichterung verbunden.“

zu machen und dabei die Perspektive ‚von außen‘ mitbedenken zu können (*Kohärenz*). Der Umgang mit fremden und eigenen Überzeugungen folgt dabei einem steten Bemühen um *Symmetrie* der emotional, kognitiv und sozial gewährten Anerkennung. Das *ethische Kriterium* ist dabei durchgängig wirksam in der Art und Weise der tatsächlich gelebten Anerkennung oder ihrer Verweigerung. Die Anerkennung des Fremden ist und bleibt eine Herausforderung, nicht nur für Schüler/-innen.