

Interreligiöse und inter-weltanschauliche Kompetenz als Aufgabe öffentlicher religiöser Bildung

Von Manfred L. Pirner

1. Zum Forschungs- und Diskussionsstand in der Religionspädagogik

1.1 Kompetenzorientierung und religiöse Kompetenz

Vor acht Jahren habe ich es noch erlebt, dass einer der leitenden Theologieprofessoren beim Evangelisch-theologischen Fakultätentag meinte, „Kompetenzorientierung“ sei ja so ein Modewort geworden, dass bei vielen schon das Aussprechen dieses Worts bildungsschwangere Hochgefühle auslöse. Inzwischen dürfte auch er mitbekommen haben, dass es nicht beim Modewort geblieben ist, sondern sämtliche Lehrpläne in den Schulen und Studienpläne in den Hochschulen auf Kompetenzen umgestellt worden sind. Ich nenne kurz die drei Hauptcharakteristika dieser Kompetenzorientierung:

1. Outcome-Orientierung, d.h. die Grundidee, dass Lehrpläne nicht mehr in erster Linie vorschreiben, was im Unterricht gemacht werden soll, sondern was die Schüler*innen am Ende eines Schuljahres, nach einer Phase von mehreren Schuljahren (z.B. der Grundschulzeit) oder am Ende ihrer Schulzeit können sollen. Welche Kompetenzen soll eine Schülerin nach der Mittleren Reife oder nach dem Abitur z.B. im Religionsunterricht erworben haben – und zwar so erworben haben, dass sie diese Kompetenzen auch in bestimmten Lebenssituationen einsetzen kann? Damit ist ein zweiter Aspekt genannt:

2. Kompetenzen werden verstanden als Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch zugehörige Bereitschaften und Einstellungen, die erforderlich sind, um variable Anforderungssituationen in bestimmten Inhaltsbereichen (Domänen) erfolgreich zu bewältigen. Es ist also wichtig, sich zunächst darüber Gedanken zu machen, welche Anforderungssituationen sich den heutigen Kindern und Jugendlichen stellen werden.

3. Um einen gezielten und nachhaltigen Aufbau von Kompetenzen zu ermöglichen, muss eine Gesamtvorstellung davon entwickelt werden, welche Kompetenzen überhaupt in einem bestimmten Fach oder Inhaltsbereich aufgebaut werden sollen, wie diese miteinander zusammenhängen und wie sie mit den großen, übergreifenden Bildungszielen von Schule verbunden sind. Man braucht also *Kompetenzmodelle*, die solche Zusammenhänge verdeutlichen und Klarheit schaffen, was insgesamt in einem Fach gelernt werden soll.

In der Religionspädagogik waren wir in der glücklichen Lage, dass bereits lange vor dem Umschwung zur Kompetenzorientierung Ulrich Hemel, seiner Zeit voraus, 1988 ein Kompetenzmodell für religiöse Bildung vorgelegt hatte, das seitdem fleißig rezipiert und weiterentwickelt worden ist (Hemel, 1988; vgl. auch Hemel, 2015).

Als exemplarisches neueres Kompetenzmodell stelle ich Ihnen das Modell kurz vor, das eine Expertengruppe des Comenius-Instituts im Jahr 2006 entwickelt hat, weil ich es immer noch anregend finde.

Tabelle 1: Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung (Quelle: Fischer & Eisenbast, 2006, S. 19f.)

Dimensionen der Erschließung v. Religion	Wahrnehmen Beschreiben	Verstehen Deuten	Gestalten Handeln	Kommunizieren Urteilen	Teilhabe Entscheiden	
Gegenstandsbereiche	Kompetenzen					Exemplar. Lebenssituationen
<i>Subjektive Religion</i>	z.B.: Die persönliche Glaubensüberzeugung bzw. das eigene Selbst- und Weltverständnis wahrnehmen, zum Ausdruck bringen und gegenüber anderen begründet vertreten.					z.B. Gespräch unter Freundinnen und Freunden: „Glaubst du an Gott?“
<i>Bezugsreligion des RU (Christentum ev. Prägung)</i>	z.B.: Grundformen religiöser Praxis beschreiben, probeweise gestalten und ihren Gebrauch reflektieren.					z.B. Anfrage einer Verwandten: „Willst du Taufpate unseres Kindes werden?“
<i>Andere Religionen und / oder Weltanschauungen</i>	- Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren. - Zweifel und Kritik an Religionen sowie Indifferenz artikulieren und ihre Berechtigung prüfen.					z.B. Ramadan: „Warum fastet ihr?“ z.B. Mobbing gegen einen Jugendlichen, der sich in der Kirchen engagiert
<i>Religion als gesellschaftliches Phänomen</i>	z.B. religiöse Grundideen (z.B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Gerechtigkeit) erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen.					z.B. Pflegefall in der Familie: „Darf man Sterbehilfe leisten?“

Für nach wie vor hilfreich halte ich in diesem Modell die Einteilung in mehrere Dimensionen bzw. Gegenstandsbereiche der Erschließung von „Religion“ sowie die Benennung von Anforderungssituationen bis hin zu konkreten Aufgabenstellungen, welche in der Publikation einen beträchtlichen Raum einnehmen.

Die Probleme dieses Modells liegen vor allem darin, die religiöse Perspektive auf „Welt und Leben“ im umfassenderen Sinn fehlt; es geht statt dessen immer verengend um einen Blick *auf* Religion bzw. religiöse Dimensionen statt auch die Perspektive *von* Religion *auf* die Wirklichkeit in den Blick zu nehmen. Diese Verengung zeigt sich z.B. auch im vierten Gegenstandsbereich, wo nur „religiöse Ideen“ als Grundwerte zur Geltung gebracht werden sollen bzw., bei näherem Hinsehen, allgemeine gesellschaftliche Grundwerte als „religiöse Ideen“ vereinnahmt werden. Außerdem werden die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Religions-Dimensionen und Gegenstandsbereichen zu wenig klar.

1.2 Interreligiöse Kompetenz

In den vergangenen Jahren sind gleich mehrere religionspädagogische Monografien zum Thema erschienen (Willems, 2011; Schambeck, 2013; Bernlochner, 2013; Schweitzer, 2014). Außerdem ist die hohe Relevanz des Themas interreligiöse Kompetenz bzw. interreligiöse Bildung und Erziehung auch für Handlungsbereiche außerhalb des schulischen Religionsunterrichts erkannt worden. So hat es Veröffentlichungen zur interreligiösen Erziehung und Bildung in Kindertagesstätten (Harz, 2014) und in der Erzieher*innen-Ausbildung (Schweitzer & Biesinger, 2015), zur interreligiösen Kompetenz in der Pflege (Merkt, Schweitzer & Biesinger, 2014) sowie zum interreligiösen Lernen an Hochschulen (Baur & Oesselmann, 2017; siehe auch die Buchreihe „Interreligiöses Lernen an Hochschulen, hg. von Katja Baur u.a.) gegeben.

Interreligiöse Kompetenz wird dabei durchaus unterschiedlich definiert. So versteht z.B. Mirjam Schambeck darunter: „Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, angesichts und in einer bestimmten religiösen Tradition eine ver-

antwortete und begründete Position zu Religion auszubilden, die pluralitätsbewusst anerkennt, dass Religion nur im Plural vorkommt und diesen Religionsplural produktiv zueinander zu vermitteln versteht“ (Schambeck, 2013, 174). Deutlich wird hier die eigene religiöse Positionalität betont.

Zugleich offener und inhaltlich konkreter bestimmt Joachim Willems interreligiöse Kompetenz als „Kompetenz im Umgang mit interreligiösen Überschneidungssituationen, also solchen Situationen, in denen unterschiedliche Beteiligte jeweils durch Religionskulturen geprägte Deutungs-, Verhaltens- und Zuschreibungsmuster sowie emotionale und evaluative Muster zur Anwendung bringen und in denen sich durch die relative Inkongruenz dieser Muster Spannungen (von Konflikten bis hin zur exotischen Attraktivität) ergeben“ (Willems, 2015). Interessant ist an dieser Definition zum einen, dass sie nicht unbedingt ein religiöses Subjekt voraussetzt; interreligiöse Kompetenz könnte nach dieser Definition auch ein selbst nichtreligiöser Mitarbeiter einer städtischen Behörde haben, der für das Miteinander der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften in dieser Stadt zuständig ist. Zum anderen bringt der Begriff der „interreligiösen Überschneidungssituationen“ konkrete Anforderungssituationen in den Blick, ohne diese auf direkte persönliche Begegnungen – so wichtig diese sind – zu verengen. Demnach ließe sich auch eine Situation, in der eine Christin sich einen Film über den Islam im Fernsehen anschaut, als interreligiöse Überschneidungssituation deuten, die interreligiöse Kompetenz erfordert. Mein Bamberger Kollege Henrik Simojoki hat in seiner Habilitationsschrift sehr schön gezeigt, wie konkrete interreligiöse Begegnungssituationen sehr häufig beeinflusst und überlagert werden von überregionalen und international-globalen Erfahrungen, die überwiegend durch die Medien vermittelt sind (Simojoki, 2012). Der Begriff „Überschneidungssituationen“ scheint mir besonders gut geeignet, solche Vielschichtigkeiten in den Blick zu bekommen.

Gleichwohl spricht Willems von „unterschiedlichen Beteiligten“, womit er die Offenheit des Begriffs „religiöse Überschneidungssituationen“ wieder etwas zurück nimmt. Kritisch anzufragen ist außerdem, warum Willems nur von „Spannungen“ spricht und damit einen deutlich negativ konnotierten Begriff verwendet. Der neutralere Begriff „Differenzen“ oder „Andersheit“ wäre nach meiner Sicht besser geeignet, auch die positive wechselseitige Bereicherung als mögliche Konsequenz mit einzuschließen.

Ich schlage also folgende vorläufige, die Definition von Willems weiterentwickelnde Bestimmung von interreligiöser Kompetenz vor:

„Interreligiöse Kompetenz bezeichnet die Kompetenz im Umgang mit interreligiösen Überschneidungssituationen, also solchen Situationen, in denen Menschen durch die Andersheit von anderen als ihren eigenen religiös bzw. weltanschaulich geprägten Deutungs-, Verhaltens- und Zuschreibungsmustern herausgefordert werden.“

Was Kompetenzmodelle für interreligiöse Kompetenz angeht, gibt es bislang in der Religionspädagogik nur wenige erste Versuche.

Mirjam Schambeck fasst interreligiöse Kompetenz als Diversifikations- und Relationskompetenz. Damit sind Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen gemeint, die es ermöglichen, sich „angesichts des Religionspluralis angemessen zu

Religion“ zu verhalten und in „qualifizierter Weise Eigenes und Anderes, eigene religiöse Tradition und andere religiöse Traditionen, voneinander zu unterscheiden und miteinander zu verschränken“. Hier untergliedert Schambeck drei Kompetenzbereiche, nämlich ästhetische (Wahrnehmungs-) Kompetenz, hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz sowie praktische Kompetenz. Wer interreligiös kompetent ist, kann also zunächst Anderes differenziert aus unterschiedlichen Perspektiven wahrnehmen, dann auch eigene religiöse Traditionen im Angesicht der anderen Religion verstehen und ausdrücken sowie zwischen den Sprachwelten „übersetzen“, und schließlich mit anderen angemessen interagieren (Schambeck, 2013, S. 177-179).

Tabelle 2: Das Modell interreligiöser Kompetenz von Mirjam Schambeck (2013, S. 177-179)

Interreligiöse Kompetenz als Diversifikations- und Relationierungskompetenz (unterscheiden und in Beziehung setzen)
1. ästhetische (Wahrnehmungs-) Kompetenz
2. hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz
3. praktische Kompetenz

Joachim Willems hat seine Überlegungen zu einem Modell interreligiöser Kompetenz am Vorbild eines allgemeinen Modells religiöser Kompetenz orientiert, das von dem Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner entwickelt wurde (Benner u.a., 2011). Er arbeitet folgende Teilkompetenzen heraus: 1. interreligiöse Deutungskompetenz als die Fähigkeit, interreligiös relevante Situationen, Texte, Phänomene, Handlungen etc. zu deuten und zu beurteilen, 2. interreligiöse Partizipationskompetenz als die Fähigkeit, „Deutungen in außerunterrichtliche Diskurse und Verständigungsprozesse einbringen zu können“ (Benner, zitiert in Willems, 2011, S. 168), und 3. interreligiös relevante Kenntnisse (vgl. ausführlich: Willems, 2011, S. 165-169; siehe auch Willems, 2015).

Tabelle 3: Das Modell interreligiöser Kompetenz von Joachim Willems (2011, S. 165-169)

Interreligiöse Kompetenz als kompetenter Umgang mit interreligiösen Überschneidungssituationen
1. interreligiöse Deutungskompetenz
2. interreligiöse Partizipationskompetenz
3. interreligiös relevante Kenntnisse

Friedrich Schweitzer hat in seinem Buch zur interreligiösen Bildung (Schweitzer, 2014, S. 155) angeregt, der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme einen wichtigen Stellenwert unter den Teilkompetenzen von interreligiöser Kompetenz einzuräumen. Außerdem zeichnet er interreligiöse Bildung ein in das übergreifende Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit, wie das auch die von ihm federführend mitverantwortete EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht von 2015 tut (Kirchenamt der EKD, 2015). Damit verfolgt er eine Linie, die in Karl Ernst Nipkows Doppelband von 1998 bereits angelegt war, nämlich interreligiöse Kompetenz zu verstehen als Spezialfall eines kompe-

tenten Umgehens mit pluraler Vielfalt wie sie typisch ist für unsere westlichen, freiheitlich-demokratischen Gesellschaften (Nipkow, 1998). Das ist m.E. deshalb weiterführend, weil dabei deutlich wird, dass sowohl religiöse wie nicht-religiöse Menschen anhand der Beschäftigung mit interreligiöser Bildung etwas lernen können, was über den kompetenten Umgang mit religiös-weltanschaulicher Vielfalt hinaus geht und den kompetenten Umgang mit pluraler Vielfalt generell und auch in anderen Bereichen betrifft, wie z.B. kulturelle oder politische Vielfalt. Man könnte auch sagen: durch interreligiöse Bildung wird exemplarisch gelernt, mit dem fremden Anderen umzugehen (vgl. hierzu auch den Alteritätstheoretischen Ansatz von Grümme, 2007; 2017).

Ich möchte nun im Folgenden vier blinde Flecken, die ich im Diskurs um interreligiöse Kompetenz in der Religionspädagogik sehe, benennen, d.h. vier Aspekte, die wir häufig ausklammern oder zumindest nicht in der eigentlich angemessenen Weise berücksichtigen, wenn wir von interreligiöser Bildung sprechen. Diese blinden Flecken verweisen nach meiner Sicht auf vernachlässigte Aufgaben interreligiöser Bildung sowie fehlende Aspekte interreligiöser Kompetenz, die ich im Anschluss in einen eigenen Vorschlag für ein Kompetenzmodell integrieren werde.

2. Die vier blinden Flecken der Diskussion um interreligiöse Kompetenz / interreligiöse Bildung in der Religionspädagogik

2.1 Interkulturelle Bildung

Wenn Religionspädagog*innen von interkultureller Bildung sprechen, dann wird sie fast immer mit interreligiöser Bildung gleichgesetzt oder man konzentriert sich fast ausschließlich auf sie. Es ist schon auffällig, dass die Vernachlässigung des interkulturellen Aspekts in der Religionspädagogik sozusagen reziprok zur weitgehenden Vernachlässigung des interreligiösen Aspekts in der interkulturellen Pädagogik stattfindet (vgl. z.B. Auernheimer, 2013). Dass z.B. auch innerhalb des Christentums interkulturelles Lernen eine wichtige Aufgabe ist, bleibt so unterbelichtet. Wenn etwa Flüchtlinge aus Eritrea, Äthiopien oder Armenien oder Auswanderer aus Kasachstan zu uns kommen, die Christen sind, dann geht es in erster Linie um interkulturelles Lernen und nicht um interreligiöses Lernen. Allerdings hat dann auch der christliche Glaube dieser Zugewanderten eine andere kulturelle Prägung, selbst wenn sie evangelisch-lutherisch oder Katholiken sein sollten.

In meiner Sicht gehört es zentral zur interreligiösen Kompetenz dazu, religiöse von kulturellen oder auch politischen, sozialen und anderen Aspekten unterscheiden zu können und gleichzeitig wahrnehmen zu können, dass und wie sie häufig miteinander verbunden und vermischt werden. Es macht einen Unterschied, ob ich die Fremdheit des anderen oder eine in meinen Augen unmögliche Praxis, wie etwa die Zwangsverheiratung Minderjähriger, einer Religion oder einem kulturbedingten Brauch zuschreibe. Und es ist wichtig, die kulturelle Prägung und Ausprägung der eigenen Religiosität als solche zu erkennen und sich bewusst zu werden, dass es eine Vielfalt anderer kultureller Ausdrucksformen meiner eigenen Religion und Konfession gibt, die theologisch gesehen ebenso legitim sein können.

2.2 Nicht-religiöse Menschen

Nach der Shell-Jugendstudie von 2015 (Albert u.a., 2015) ist der Glaube an Gott für 45 % der befragten Jugendlichen in den alten Bundesländern unwichtig, in den neuen Bundesländern sogar für 68 %. Mittlerweile sind bundesweit 23 % der Jugendlichen konfessionslos, gehören also keiner Kirche oder Religion an.

Solche Umfrageergebnisse machen deutlich, dass die große Herausforderung für das Zusammenleben in unserer pluralen Gesellschaft vor allem die zunehmende Zahl der Nichtreligiösen ist. Zwar ist in jüngerer Zeit in Teilen der Religionssoziologie und der Religionspädagogik betont worden, dass das Säkularisierungsparadigma, also die Ansicht, unsere Gesellschaft würde immer säkularer werden, überholt sei, und statt dessen vom Pluralisierungsparadigma abgelöst worden sei, also der Sicht, dass unsere Gesellschaft immer pluraler, vielfältiger werde, was die weltanschaulich-religiöse Orientierung der Menschen angehe. Dabei entsteht allerdings die Gefahr, dass die Nichtreligiösen, Säkularen übersehen oder marginalisiert werden. Das gilt vor allem, wenn man sich den Diskurs zum interreligiösen Dialog, interreligiösen Lernen oder eben zur interreligiösen Kompetenz anschaut. Schon begrifflich-konzeptionell schließt die Rede vom „interreligiösen“ Dialog oder Lernen die Nichtreligiösen aus oder vereinnahmt sie mit der Behauptung, sie seien dabei ja mit gemeint. In einem internationalen wissenschaftlichen Netzwerk, dem International Seminar on Religious Education and Values, dem ich angehöre, hat ein kanadischer Kollege immer wieder auf diese Problematik aufmerksam gemacht. John Valk ist Professor of World View Studies an der University of New Brunswick und vertritt die Meinung, dass World View Education oder inter-world view learning inklusivere Begriffe gegenüber Religious Education und interreligious learning seien, denn da seien die Nichtreligiösen mit eingeschlossen (vgl. z.B. Valk, 2007; 2009).

Die Vernachlässigung der Nichtreligiösen in Konzepten des interreligiösen Lernens lässt sich tendenziell auf beiden Seiten pädagogischer Prozesse erkennen: auf der Adressatenseite wie auf der Akteursseite. In manchen Büchern zur interreligiösen Bildung oder interreligiösen Kompetenz im Religionsunterricht werden die nichtreligiösen Schüler*innen nicht oder nur am Rande eigens bedacht. Und andererseits wird in Veröffentlichungen zum interreligiösen Lernen z.B. in Kindertagesstätten oder in der Jugendhilfe zu wenig berücksichtigt, dass viele Erzieherinnen und Erzieher selbst nicht religiös sind und es für sie erst einmal darum geht, überhaupt eine religions-sensible Haltung und Pädagogik zu entwickeln.

Aus diesen Gründen spreche ich selbst in letzter Zeit häufiger, wie auch im Titel dieses Beitrags, von *inter-weltanschaulichem* Lernen bzw. *inter-weltanschaulicher* Kompetenz in Ergänzung zu oder an Stelle von interreligiöser Kompetenz – auch wenn mir natürlich klar ist, dass der Begriff im Deutschen sperriger ist als das englische Pendant „inter-worldview“.

Übrigens ist die Vernachlässigung der Nichtreligiösen im Diskurs um interreligiöse Bildung auch deshalb problematisch, weil der Eindruck entstehen könnte, Nichtreligiös-Sein sei das Ursprüngliche, Natürliche; erst durch Einflüsse einer Religionskultur

würden Menschen dann religiös und müssten sich über ihre weltanschaulichen Orientierungen verständigen. Dabei täuscht man sich darüber, dass auch Säkularität sich den Einflüssen einer bestimmten Kultur verdankt – wie sich u.a. an der hohen Zahl der Nichtreligiösen in den ostdeutschen Bundesländern ersehen lässt – und die Form von starken weltanschaulichen Wahrheitsansprüchen annehmen kann.

2.3. Hybrid-religiöse bzw. -spirituelle Menschen

Bereits seit den 1980er Jahren wird in soziologischen Erhebungen darauf verwiesen, dass immer mehr Menschen sich nicht mehr an einer dominanten Religion oder Weltanschauung orientieren, sondern sich sozusagen aus mehreren Bezugsreligionen und –weltanschauungen ihr individuelles Religiositätsmenü zusammenstellen. Es entstehen Mischungen von mehr oder weniger religiösen Orientierungen, die häufig als Patchwork-Religiosität oder mit dem schillernden Begriff Spiritualität bezeichnet werden (vgl. Hempelmann, 2008; Kögler, 2010). Wie vielfältig solche hybriden Formen von Religiosität sein können, lässt sich z.B. aus der gründlichen neueren Studie meines Bielefelder Kollegen Heinz Streib (Streib & Keller, 2015) ersehen.

Im Diskurs um interreligiöse Bildung oder interreligiöse Kompetenz neigen wir häufig dazu, „Religionen“ als feste kulturelle Einheiten anzusehen, denen sich die Menschen verschrieben haben. Dabei kommen dann sowohl die innere Pluralität der einzelnen Religion als auch die individuellen oder gruppenbezogenen Mischformen zu wenig in den Blick. Gerade Migrant*innen unterstellen wir sehr schnell, dass sie z.B. als Muslime voll und ganz in ihrer Religion beheimatet sind – obwohl aktuelle Untersuchungen zeigen, dass auch unter Musliminnen und Muslimen in Deutschland eine große Varianz in der Religionsbindung besteht und Mischungen mit Elementen des christlichen Glaubens oder säkularen Überzeugungen durchaus verbreitet sind (vgl. z.B. Ulfat, 2017; Spohn, 2006; Badawia, 2002).

2.4 Der Bezugsrahmen gemeinsamer Grundwerte und -prinzipien

Der vierte blinde Fleck des Diskurses um interreligiöse Bildung und Kompetenz betrifft das, was ich den Bezugsrahmen gemeinsamer Grundwerte und -prinzipien nenne. Fast immer wird interreligiöser Dialog oder interreligiöses Lernen als, wie der Name oft schon sagt, dialogischer Prozess aufgefasst, d.h. zwei Dialogpartner begegnen sich und tauschen sich aus, versuchen sich wechselseitig zu verstehen, loten Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus usw. Als Idealtypus des interreligiösen Lernens gilt von daher meist das Begegnungslernen, am besten in der Form direkter personaler Begegnung von Menschen mit unterschiedlichen religiösen Orientierungen. Ich will die Bedeutung eines solchen personalen Begegnungslernens nicht bestreiten; bekanntlich ist die Islamfeindlichkeit in jenen Bundesländern am größten, in denen die Möglichkeit zur persönlichen Begegnung mit Muslim*innen am geringsten ist.

Allerdings ist es sowohl nötig wie sinnvoll, sich klar zu machen, dass interreligiöser oder inter-weltanschaulicher Dialog nie einfach im luftleeren bzw. wertfreien Raum

stattfindet, sondern – in Deutschland – in einer Gesellschaft, die auf freiheitlich-demokratischen, menschenrechtlichen Grundwerten basiert und gerade so weltanschaulich-religiösen Pluralismus ermöglicht, fördert und herausfordert.

Ich halte nach wie vor das Ende der 1990er Jahre von John Rawls entwickelte sozialphilosophische Modell für besonders hilfreich, um das Zusammenspiel von gesellschaftlichen Grundwerten und unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen näher zu bestimmen (vgl. zum Folgenden auch Pirner, 2015; 2016). Rawls (2005; 1999a) geht davon aus, dass für den Zusammenhalt in einer pluralistischen Gesellschaft kein umfassender Konsens zu dem, was das gute Leben insgesamt ausmacht, gefunden werden kann und muss. Vielmehr reicht es, wenn man sich auf gemeinsame politische Grundwerte und -prinzipien geeinigt hat, wie sie etwa in einer freiheitlich-demokratischen Verfassung oder den internationalen Menschenrechten festgelegt sind.¹ Der Konsens über die Grundwerte kann zunächst einmal völlig unabhängig von den religiösen oder weltanschaulichen Orientierungen, die Menschen haben, zustande kommen. Dass z.B. die Menschenrechte eine sinnvolle Grundlage für ein friedliches und humanes Zusammenleben sind, kann ein Christ oder ein Muslim oder ein Atheist gleichermaßen auf der Basis allgemeiner Vernunftüberlegungen erkennen und bejahen. Rawls spricht von der „öffentlichen Vernunft“ (public reason) als den Bereich, in dem ein solcher Konsens ausgehandelt wird.

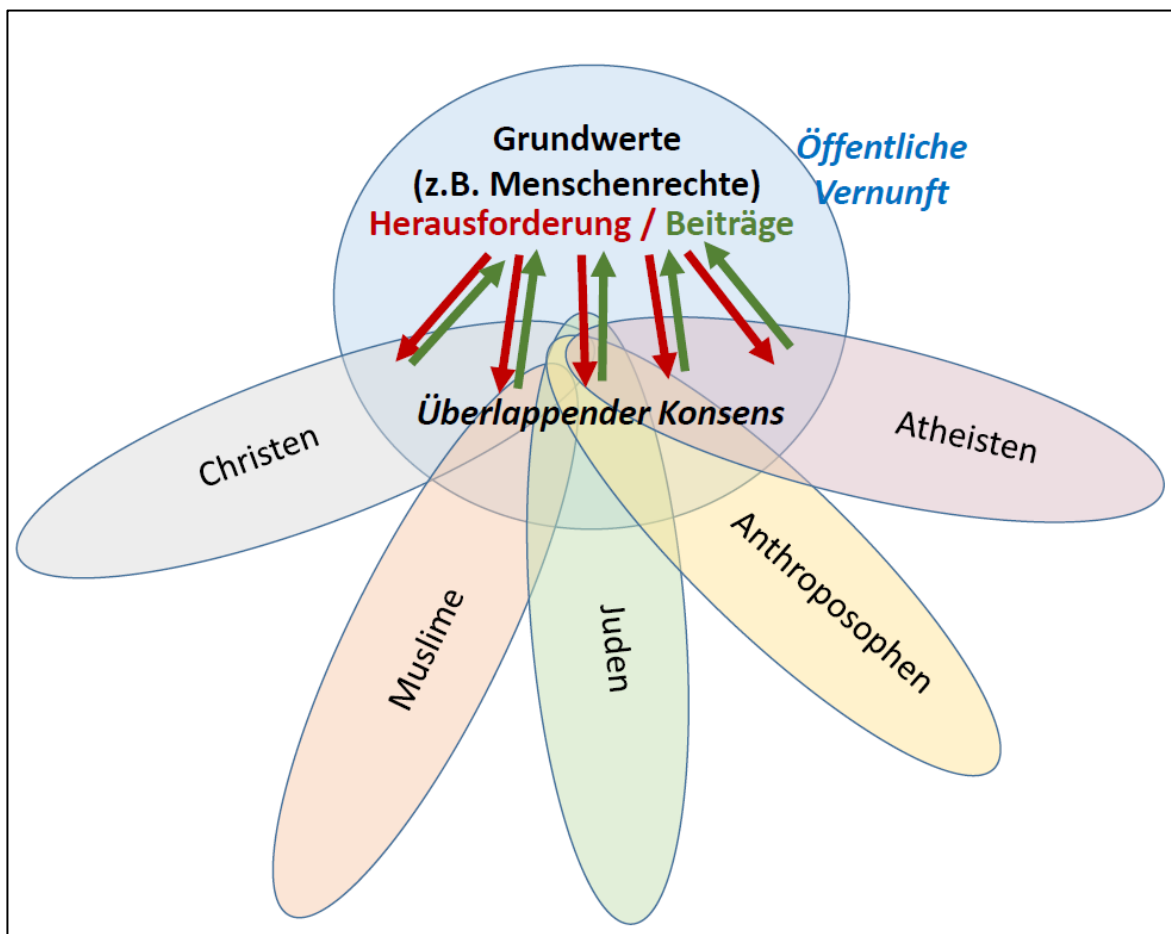
Aber Rawls weist auch darauf hin, dass der Konsens erheblich tiefer, breiter und nachhaltiger wird, wenn die Bürgerinnen und Bürger ihre Bejahung der politischen Grundwerte auch aus ihren je unterschiedlichen religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen heraus unterstützen können und sich eine Wechselwirkung zwischen den Grundwerten und den Überzeugungen ergibt: Aus religiösen oder weltanschaulichen Perspektiven können dann z.B. die Menschenrechte unterstützt werden und Beiträge zu ihrer Interpretation und Umsetzung in den Menschenrechtsdiskurs eingebracht werden. Umgekehrt können die Grundwerte auf die religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen zurück wirken und diese beeinflussen und verändern. So können z.B. die Menschenrechte Religionen und Weltanschauungen zu mehr Menschlichkeit und auch mehr Dialog und Gemeinsamkeit herausfordern, wie sie das faktisch auch getan haben. Denken Sie nur daran, was die menschenrechtliche Forderung nach der Gleichberechtigung von Mann und Frau, der Achtung der Rechte von homosexuellen oder von behinderten Menschen in den christlichen Kirchen bewegt haben. Aktuell zeigt v.a. das Beispiel der UN-Behindertenrechtskonvention und die aus ihr hervorgegangene Forderung nach einer inklusiven Gesellschaft und einer inklusiven Bildung, wie menschenrechtliche Maßstäbe Anregungen zu einer menschlicheren Gesellschaft und zu menschlicheren Schulen geben können – wenn sie denn nicht politischen Fehlentwicklungen und Sparprogrammen zum Opfer fallen.

¹ Ich wähle hier und im Folgenden bewusst das Beispiel der Menschenrechte, das Rawls selbst in seinem Buch „Political Liberalism“ nicht eingeführt hat, sondern erst später als einen wichtigen Bestandteil seiner Völkerrechtsphilosophie ausgewiesen hat (Rawls, 1999b). Meine These, die ich im vorliegenden Kontext nicht weiter ausführen kann, ist, dass durch den Bezug auf die Menschenrechte als Kernbereich der Grundwerte und -prinzipien in Rawls' Modell die diesem vielfach unterstellte Normschwäche vermieden werden kann. Die Menschenrechte haben sich sowohl national als auch international hochgradig und nachhaltig als konsensfähige normative Orientierungen erwiesen und damit als geeignet, die Rolle einer Bezugsbasis für den Diskurs der öffentlichen Vernunft zu erfüllen.

Was den interreligiösen Dialog und das interreligiöse bzw. inter-weltanschauliche Lernen betrifft, so werden sie einerseits dadurch herausgefordert und angeregt, dass sich die verschiedenen Religionen und Weltanschauungen mit den gemeinsamen gesellschaftlichen und globalen Grundwerten auseinandersetzen müssen. Andererseits gehört zu diesen Grundwerten zentral das Menschenrecht auf Religionsfreiheit, das auch inhaltlich die Anerkennung der je anderen religiösen oder weltanschaulichen Überzeugung einfordert.

Darüber hinaus macht Rawls' Modell auch deutlich, wie wichtig die *innerreligiösen* bzw. *innerweltanschaulichen* Perspektiven und Motive für das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft sind. So kann die *religiös motivierte* interreligiöse Verständigung wesentlich zur Unterstützung und Förderung einer Kultur der Menschenrechte beitragen, wie sich sehr schön am Beispiel der von Hans Küng initiierten Weltethos-Erklärung des Weltparlaments der Religionen zeigen lässt. So wie sich der Aufschwung der säkularen, aufklärerischen Vernunft ganz wesentlich aus der Frustration über den Streit der Konfessionen und Religionen gespeist hat und heute noch speist, könnte die friedliche Verständigung zwischen den Religionen und ihr konstruktives Mitwirken an der Förderung des Gemeinwohls dazu beitragen, dass das Forum der öffentlichen Vernunft nicht säkularistisch missverstanden wird, sondern die Stimme der Religionen in diesem Forum wertgeschätzt wird.

Abb. 1: Öffentliche Vernunft und überlappender Konsens nach John Rawls (eig. Grafik)



Diese Zusammenhänge zu kennen und entsprechende Konsequenzen ziehen zu können, gehört für mich unverzichtbar zur interreligiösen und inter-weltanschaulichen Kompetenz dazu.

Abschließend möchte ich aus den beschriebenen vier blinden Flecken der Diskussion um interreligiöse Kompetenz Konsequenzen ziehen und ein eigenes Modell zur Diskussion stellen, das ich bewusst mit „interreligiöse und inter-weltanschauliche Kompetenz“ überschrieben habe.

3. Ein eigenes Modell interreligiöser und inter-weltanschaulicher Kompetenz

In dieses Modell sind neben den vorgestellten Überlegungen auch Anregungen durch die Thesen bzw. Prinzipien interreligiöser Kompetenz eingegangen, die mir Ulrich Hemel vor der Tagung zu geschickt hatte, sowie Anregungen aus den Überlegungen, die mein Vorgänger in Nürnberg Johannes Lähnemann als Pionier des interreligiösen Lernens schon 1996 zu „Grundregeln der Weltreligionendidaktik“ entwickelt (Lähnemann, 1996), 1998 zu entsprechenden Lernzielen weitergeführt (Lähnemann, 1998) und später dezidiert in „Kompetenzen und Standards“ transformiert hat (Lähnemann, 2005; vgl. auch: 2011). Wie schnell deutlich wird, habe ich das Modell strukturell an das vom Comenius-Institut entwickelte Gesamtmodell religiöser Kompetenz angelehnt, aber mit anderen Inhalten.

Anders als das Modell des Comenius-Instituts meine ich, dass die interreligiöse Kompetenz nicht auf den Bereich der „anderen Religionen und Weltanschauungen“ beschränkt werden kann, sondern auch den Bereich der eigenen, persönlichen Religion und des gesellschaftlichen Kontexts mit umfasst, wobei letzterer weiter gefasst ist als lediglich die gesellschaftliche Präsenz von Religion (und m.E. auch grundsätzlich weiter zu fassen wäre). Von daher werden auf der linken Seite als „Bezugsbereiche“ die eigene religiös-weltanschauliche Orientierung, andere Religionen und Weltanschauungen und die gemeinsamen Grundwerte und -prinzipien benannt. Dabei versuchen die gewählten Formulierungen auch nichtreligiösen und hybrid-religiösen bzw. -spirituellen Menschen gerecht zu werden. Deshalb wird auch von der „Bezugsüberzeugung“ gesprochen; das kann eine bestimmte Bezugsreligion oder -Weltanschauung sein, sie kann aber auch Elemente aus mehreren Religionen oder Weltanschauungen umfassen, die patchworkartig verbunden sind.

Die Operatorenbezeichnungen in der Mitte versuchen die Unterscheidungen von Ulrich Hemel (emotionale, kommunikative, kognitive und pragmatische Dimension) mit konkreten lernergebnisbezogenen Handlungsbeschreibungen zu verbinden. In der dritten Spalte habe ich keine exemplarischen Anforderungssituationen beschrieben, aber dafür Aspekte aufgelistet, die mir wichtig erscheinen, um die Vielfalt möglicher Anforderungssituationen im Auge zu behalten. In der mittleren Spalte werden dann – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – zentrale Teilkompetenzen formuliert.

(Tabelle siehe nächste Seite)

Tabelle 4: Interreligiöse und inter-weltanschauliche Kompetenz – ein Strukturmodell (Quelle: selbst)

Bezugsbereiche	a) wahrnehmen und deuten – b) kennen und wissen – c) sich einfühlen und Perspektiven wechseln – d) ausdrücken und darstellen – e) kommunizieren und teilhaben – f) urteilen und begründen – g) sich verhalten und handeln	Aspekte von interrelig. Überschneidungssituationen
eigene Religion(en), Konfession(en) oder Weltanschauung(en) (eigene Bezugsüberzeugung)	<p>1) Positive Grundhaltungen der eigenen Bezugsüberzeugung gegenüber Fremden und Anderen (z.B. Nächstenliebe, Achtung, Respekt) kennen, darstellen und begründen.</p> <p>2) Die Pluralität von Glaubensinhalten und –formen innerhalb der eigenen Bezugsüberzeugung kennen und deren Wertschätzung begründen.</p> <p>3) Grenzen der Wahrheitsgewissheit wahrnehmen und aus der eigenen Bezugsüberzeugung heraus begründen.</p> <p>4) Mit Kritik an der eigenen Bezugsüberzeugung konstruktiv und selbstkritisch umgehen.</p> <p>5) Offenheit gegenüber anderen religiösen oder weltanschaulichen Orientierungen aus der eigenen Bezugsüberzeugung begründen.</p>	personal – sozial – medial
andere Religionen, Konfessionen oder nicht-religiöse Weltanschauungen und spirituelle Lebensstile	<p>6) Andere Religionen und Weltanschauungen sowie Mischformen von Religiosität und Spiritualität nach ihrem eigenen pluralen Selbstverständnis kennen und unter Respektierung ihrer Andersheit und Fremdheit darstellen.</p> <p>7) Die Angemessenheit von Meinungen und Darstellungen zu anderen Religionen, Weltanschauungen und spirituellen Lebensstilen beurteilen.</p> <p>8) Sich in anders-religiösen, -weltanschaulichen und -kulturellen Kontexten einfühlsam und respektvoll verhalten.</p> <p>9) Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen anderen Religionen, Weltanschauungen sowie spirituellen Lebensstilen und der eigenen Bezugsüberzeugung wahrnehmen, beurteilen und über sie kommunizieren.</p> <p>10) Die eigene Bezugsüberzeugung aus der Perspektive anderer Religionen und Weltanschauungen wahrnehmen.</p> <p>11) Von anderen Religionen, Weltanschauungen und spirituellen Lebensstilen lernen und Perspektiven der eigenen religiösen oder weltanschaulichen Überzeugung als Lernangebot an andere zur Sprache bringen.</p> <p>12) Mit Anhängern anderer Religionen, Weltanschauungen und spiritueller Lebensstile zum Wohl aller kooperieren.</p> <p>13) Mit Anhängern anderer Religionen und Weltanschauungen über strittige Fragen sowie kritische Situationen friedlich und respektvoll diskutieren.</p>	<p>lokal – regional – national – international – global</p> <p>intra-kulturell – trans-kulturell – inter-kulturell</p> <p>intra-religiös – trans-religiös – interreligiös</p>
gesellschaftliche und globale Grundwerte und -prinzipien (z.B. Grundwerte der Verfassung, Menschenrechte)	<p>14) Grundwerte und -prinzipien aus der Perspektive der eigenen Bezugsüberzeugung begründen, interpretieren und beurteilen.</p> <p>15) Wissen, dass diese Grundwerte und -prinzipien von unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen oder vernunftpragmatischen Perspektiven aus begründet, bejaht und interpretiert werden können.</p> <p>16) Die normativen Prämissen von Grundwerten und -prinzipien als konstruktiv-kritische Herausforderung der eigenen und anderer religiös-weltanschaulicher Überzeugung/en verstehen und entsprechende Konsequenzen bedenken.</p> <p>17) Grundwerte und -prinzipien als Basis für interreligiöse und inter-weltanschauliche Verständigung verstehen und in Anspruch nehmen (z.B. Recht auf Religionsfreiheit).</p>	intra-religiös – trans-religiös – interreligiös

Literatur

- Albert, M. et al. (2015). *Jugend 2015* (17. Shell-Jugendstudie). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer.
- Badawia, T. (2002). „Der dritte Stuhl“. *Eine Grounded-theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Baur, K. & Oesselmann, D. (Hrsg.) (2017). *Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz. Eine Herausforderung für das Lernen, Lehren und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen*. Berlin: LIT-Verlag.
- Bernlochner, M. (2013). *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam*. Paderborn: Schöningh.
- Fischer, D., & Elsenbast, V. (Red.) (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius-Institut.
- Grümme, B. (2007). *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Harz, F. (2014). *Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hemel, U. (1988). *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hemel, U. (2015). Warum Religionsunterricht zum Anwalt der Freiheit wird. Der schulische Religionsunterricht vor dem Anspruch religiöser Selbstbestimmung. *Religionspädagogische Beiträge* Nr. 72/2015, 105-116.
- Hempelmann, R. (2008). Patchwork-Religiosität - ein Thema von bleibender Aktualität. *Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen*, 71(4), 123-124.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. Online unter:
www.ekd.de/download/religioese_orientierung_gewinnen.pdf
- Kögler, I. (2010). Patchworkreligion, Theodiversität und eigener Gott. Nicht nur eine kommunikative Herausforderung. *Theologisch-praktische Quartalschrift*, 158(1), S. 11-19.

- Lähnemann, J. (1996). Weltreligionendidaktische Grundregeln. In E. Groß & K. König (Hrsg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht* (S. 49-67). Regensburg: Pustet.
- Lähnemann, J. (1998). *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lähnemann, J. (2005). Kompetenzen und Standards interreligiösen Lernens. In P. Schreiner, U. Sieg & V. Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch interreligiösen Lernens* (S. 409-421).
- Lähnemann, J. (2011). Interreligiöse Schulbuchforschung und -entwicklung. Vorschläge für Standards. In M. L. Pirner, J. Lähnemann & W. Haußmann (Hrsg.), *Medien-Macht und Religionen* (S. 316-326). Berlin: EB-Verlag.
- Merkt, H., Schweitzer, F., & Biesinger, A. (Hrsg.) (2014). *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege. Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Münster: Waxmann.
- Nipkow, K. E. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Pirner, M. L. (2015). Religion und öffentliche Vernunft. Impulse aus der Diskussion um die Grundlagen liberaler Gesellschaften für eine Öffentliche Religionspädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 67(4), 310-318.
- Pirner, M. L. (2016). Human Rights, Religion, and Education. A Theoretical Framework. In M. L. Pirner, J. Lähnemann & H. Bielefeldt (eds.), *Human Rights and Religion in Educational Contexts* (pp. 11-27). Cham: Springer International Publishing.
- Rawls, J. (2005). *Political Liberalism. Expanded Edition*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (1999a). *Collected Papers*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1999b). *The Law of Peoples*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Schambeck, Mirjam (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, Friedrich (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., & Biesinger, A. (Hrsg.) (2015). *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich*. Münster: Waxmann.
- Simojoki, H. (2012). *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Spohn, C. (Hrsg.) (2006). *Zweiheimisch. Biculturell leben in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Streib, H., & Keller, B. (2015). *Was bedeutet Spiritualität? Was bedeutet Spiritualität? Befunde, Analysen und Fallstudien aus Deutschland*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ulfat, F. (2017). *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Valk, J. (2007). A Plural Public School: Religion, Worldviews & Moral Education. *British Journal of Religious Education*, 29(3), 273-285.

Valk, J. (2009). Religion or Worldview: Enhancing Dialogue in the Public Square. *Marburg Journal of Religion*, 14(1), 1-16.

Willems, J. (2011). *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen - Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: VS Verlag.

Willems, J. (2015). Interreligiöse Kompetenz. Wissenschaftlich-religionspädagogisches Lexikon (WiReLex).

Online: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100070/>