

DIE BLINDEN FLECKEN INTER- RELIGIÖSER KOMPETENZBILDUNG

BESTANDSAUFNAHME UND KONSEQUENZEN FÜR EIN MODELL VON INTERRELIGIÖSER UND INTERWELTANSCHAULICHER KOMPETENZ IM HORIZONT ÖFFENTLICHER RELIGIONSPÄDAGOGIK¹

Manfred L. Pirner

Blickt man mit dem Aufmerksamkeitshorizont einer Öffentlichen Religionspädagogik² auf die religionspädagogische Diskussion zu interreligiösem Lernen, so werden mehrere Aspekte sichtbar, die häufig vernachlässigt oder ausgeblendet werden. Nach einer kurzen Bestandsaufnahme zum Forschungs- und Diskussionsstand (Kapitel 1) sollen diese »blinden Flecken« benannt werden (Kapitel 2) und dann ein Modell für interreligiöse und inter-

¹ Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag, den ich bei der Tagung »Interreligiöse Kompetenz« im Juni 2017 in Tübingen gehalten habe, einer Kooperationstagung zwischen dem Weltetho-Institut Tübingen, dem Institut für Sozialstrategie und dem Forschungsinstitut für Philosophie in Hannover. Hilfreiche Anregungen verdanke ich dem Hauptinitiator der Tagung Ulrich Hemel, meinem Vorgänger auf dem Lehrstuhl für Religionspädagogik Johannes Lähnemann sowie Ulrich Kropač und Georg Langenhorst.

² Mit dem Jubilar Michael Wermke verbindet mich das Interesse für die Öffentlichkeitsdimension der Religionspädagogik und ihre Bezüge zum Diskurs um Öffentliche Theologie, wie sie in jüngster Zeit mit dem programmatischen Begriff »Öffentliche Religionspädagogik« angezeigt werden, vgl. zum Beispiel Manfred L. Pirner: Public Religious Pedagogy: Linking Public Theology, Social Theory and Educational Theory, in: International Journal of Public Theology 11 (2017), 328-350; Manfred L. Pirner: Religion und öffentliche Vernunft. Impulse aus der Diskussion um die Grundlagen liberaler Gesellschaften für eine Öffentliche Religionspädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67 (2015), 310-318; Miriam Rose/Michael Wermke (Hrsg.): Religiöse Rede in postsäkularen Gesellschaften, Leipzig 2016; Michael Wermke: Öffentliche Religionspädagogik jenseits kirchlicher Bildungsverantwortung, in: TheWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik 15 (2016), 1, 7-9; außerdem Bernhard Grümme: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart 2015; Bernd Schröder: Öffentliche Religionspädagogik. Perspektiven einer theologischen Disziplin, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 110 (2013), 109-132.

weltanschauliche Kompetenz vorgeschlagen werden, das versucht, die bislang vernachlässigten Aspekte mit einzubeziehen (Kapitel 3).

I. ZUM FORSCHUNGS- UND DISKUSSIONSSTAND

Im Rahmen der Kompetenzorientierung sind zunächst in allgemeinen Modellen zur religiösen Kompetenz Aspekte dessen, was man als interreligiöse Kompetenz bezeichnen kann, aufgenommen worden. Exemplarisch erinnere ich an das Kompetenzmodell der Expertengruppe des Comenius-Instituts aus dem Jahr 2006, weil ich es immer noch anregend finde:

Tabelle 1: Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung³

Dimensionen der Erschließung von Religion	Wahrnehmen Beschreiben Verstehen Deuten Gestalten Handeln Urteilen Kommunizieren	Telhaben Entscheiden
Gegenstandsbereiche	Kompetenzen	Exemplarische Lebenssituationen
Subjektive Religion	Zum Beispiel die persönliche Glaubensüberzeugung bzw. das eigene Selbst- und Weltverständnis wahrnehmen, zum Ausdruck bringen und gegenüber anderen begründet vertreten.	Zum Beispiel Gespräch unter Freundinnen und Freunden: »Glaubst du an Gott?«
Bezugsreligion des Religionsunterrichts: Christentum evangelischer Prägung)	Zum Beispiel Grundformen religiöser Praxis beschreiben, probeweise gestalten und ihren Gebrauch reflektieren.	Zum Beispiel Anfrage einer Verwandten: »Willst du Taufpate unseres Kindes werden?«
Andere Religionen und/oder Weltanschauungen	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.	Zum Beispiel Ramadan: »Warum fastet ihr?« Zum Beispiel Mobbing gegen einen Jugendlichen, der sich in der Kirchen engagiert
Religion als gesellschaftliches Phänomen	Zum Beispiel religiöse Grundideen (zum Beispiel Menschenwürde, Nächstenliebe, Gerechtigkeit) erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen.	Zum Beispiel 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, dass 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 zum Beispiel 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 Religionsdimensionen und Gegenstandsbereichen zu wenig klar.

Speziell zum Thema »Interreligiöse Kompetenz« bzw. »Interreligiöses Lernen« sind in den vergangenen Jahren gleich mehrere religionspädagogische Monografien erschienen.⁴ Außerdem ist die hohe Relevanz des Themas der interreligiösen Kompetenz bzw. der interreligiösen Bildung und Erziehung auch für Handlungsbereiche außerhalb des schulischen Religionsunterrichts erkannt worden. So hat es Veröffentlichungen zur interreligiösen Erziehung und Bildung in Kindertagesstätten und in der Erzieherausbildung, zur in-

³ Tabelle (Auswahl) nach Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, 19f.

⁴ Vgl. Max Bernlochner: Interkulturell-Interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam, Paderborn 2013; Georg Langenhorst: Dialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg im Breisgau 2016; Mirjam Schambeck: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013; Friedrich Schweitzer: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014; Joachim Willems: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen - Konzeptualisierung - Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011; vgl. auch bereits Johannes Lähnemann: Interreligiöse Schulbuchforschung und -entwicklung. Vorschläge für Standards, in: Manfred L. Pirner/Johannes Lähnemann/Werner Haußmann (Hrsg.): Medien - Macht und Religion, Berlin 2011, 316-326; Johannes Lähnemann: Kompetenzen und Standards interreligiösen Lernens, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hrsg.): Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 409-421; außerdem Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus von Stosch (Hrsg.): Komparative Theologie: Herausforderungen für die Religionspädagogik. Perspektiven zukünftigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015; Urich Hemel: Warum Religionsunterricht zum Anwalt der Freiheit wird. Der schulische Religionsunterricht vor dem Anspruch religiöser Selbstbestimmung, in: Religionspädagogische Beiträge 72 (2015), 105-116.

terreligiösen Kompetenz in der Pflege sowie zum interreligiösen Lernen an Hochschulen gegeben.⁵ Interreligiöse Kompetenz wird dabei unterschiedlich definiert, so zum Beispiel von Mirjam Schambeck:

Interreligiöse Kompetenz besteht nach ihr aus »Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, angesichts und in einer bestimmten religiösen Tradition eine verantwortete und begründete Position zu Religion auszubilden, die pluralitätsbewusst anerkennt, dass Religion nur im Plural vorkommt und diesen Religionsplural produktiv zueinander zu vermitteln versteht«⁶.

Deutlich wird hier die eigene religiöse Positionalität betont. Zugleich offener und inhaltlich konkreter bestimmt hingegen Joachim Willems interreligiöse Kompetenz wie folgt:

Sie ist »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«⁷.

Interessant ist an dieser Definition zum einen, dass sie nicht unbedingt ein religiöses Subjekt voraussetzt; interreligiöse Kompetenz könnte nach dieser Definition auch ein selbst nicht-religiöser 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 Überschneidungssituationen⁸ konkrete Anforderungssi-

⁵ Vgl. zum Beispiel Katja Baur/Dirk Oesselmann (Hrsg.): *Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz. Eine Herausforderung für das Lernen, Lehren und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen*, Berlin 2017; Frieder Harz: *Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas*, Göttingen 2014; Heinrich Merkt/Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger (Hrsg.): *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege. Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde*, Münster 2014; Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger (Hrsg.): *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich*, Münster 2015.

⁶ Schambeck: *Interreligiöse Kompetenz*, 174.

⁷ Joachim Willems: *Interreligiöse Kompetenz*, in: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon*, online: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100070 (26. November 2017).

⁸ Der Begriff »Überschneidungssituation« kommt dabei aus der interkulturellen Pädagogik, vgl. hierzu auch Bernlochner: *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz*, 58ff.

tuationen 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.⁹ 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 »Interreligiöse Überschneidungssituationen« wieder etwas zurück nimmt. Kritisch anzufragen ist außerdem, warum Willems nur von »Spannungen« spricht und damit einen deutlich negativ konnotierten Begriff verwendet. Die neutraleren Begriffe »Differenzen« oder »Andersheit« wären 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. So fasst Mirjam Schambeck interreligiöse Kompetenz als »Diversifikations- und Relationskompetenz«¹⁰. Damit sind Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen gemeint, die es ermöglichen, sich »angesichts des Religionsplurals angemessen zu Religion«¹¹ zu verhalten und in »qualifizierter Weise Eigenes und Anderes, eigene religiöse Tradition und andere religiöse Traditionen, voneinander zu unterscheiden und miteinander zu verschränken«¹². Hier untergliedert Schambeck drei Kompetenzbereiche, nämlich ästhetische (Wahrnehmungs-)Kompetenz, hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kom-

⁹ Vgl. Henrik Simojoki: *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*, Tübingen 2012.

¹⁰ Schambeck: *Interreligiöse Kompetenz*, 177.

¹¹ A.a.O., 179.

¹² Ebd.

munikative 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.¹³

Tabelle 2: Das Modell interreligiöser Kompetenz von Mirjam Schambeck¹⁴

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. Er arbeitet folgende Teilkompetenzen heraus: erstens interreligiöse Deutungskompetenz als die Fähigkeit, interreligiös relevante Situationen, Texte, Phänomene, Handlungen etc. zu deuten und zu beurteilen, zweitens interreligiöse Partizipationskompetenz als die Fähigkeit, »Deutungen in außerunterrichtliche Diskurse und Verständigungsprozesse einbringen zu können«¹⁵, und drittens interreligiös relevante Kenntnisse.¹⁶

Tabelle 3: Das Modell interreligiöser Kompetenz von Joachim Willems¹⁷

Interreligiöse Kompetenz als kompetenter Umgang mit interreligiösen
Überschneidungssituationen

1. interreligiöse Deutungskompetenz

2. interreligiöse Partizipationskompetenz

3. interreligiös relevante Kenntnisse

¹³ Vgl. a.a.O., 177–179.

¹⁴ Vgl. ebd.

¹⁵ Dietrich Benner, zitiert in Willems: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen, 168.

¹⁶ Vgl. a.a.O., 165ff.; auch Willems: Interreligiöse Kompetenz (s. Anmerkung 7).

¹⁷ Vgl. Willems: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen, 165–169.

Friedrich Schweitzer hat in seinem Buch zur interreligiösen Bildung angeregt, der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme einen wichtigen Stellenwert unter den Teilkompetenzen von interreligiöser Kompetenz einzuräumen.¹⁸ Außerdem zeichnet er interreligiöse Bildung ein in das übergreifende Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit, wie das auch die von ihm federführend mitverantwortete Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Religionsunterricht von 2014 tut.¹⁹ Damit verfolgt er eine Linie, die in Karl Ernst Nipkows Doppelband von 1998 bereits angelegt war, nämlich interreligiöse Kompetenz zu verstehen als Spezialfall eines kompetenten Umgehens mit pluraler Vielfalt wie sie typisch ist für unsere westlichen, freiheitlich-demokratischen Gesellschaften.²⁰ 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 zum Beispiel kulturelle oder politische Vielfalt. Man könnte auch sagen: Durch interreligiöse Bildung wird exemplarisch gelernt, mit dem fremden Anderen umzugehen.²¹

Ich möchte nun im Folgenden vier blinde Flecken, die ich im Diskurs um interreligiöse Kompetenz in der Religionspädagogik sehe, benennen, das heißt 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.

¹⁸ Vgl. Schweitzer: *Interreligiöse Bildung*, 155.

¹⁹ Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 2014, online: www.ekd.de/download/religioese_orientierung_gewinnen.pdf (27. November 2017).

²⁰ Vgl. Karl E. Nipkow: *Bildung in einer pluralen Welt. Band 2: Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998.

²¹ Vgl. hierzu auch den alteritätstheoretischen Ansatz von Bernhard Grümme: *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg im Breisgau 2017; Bernhard Grümme: *Von Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik*, Gütersloh 2007.

2. DIE VIER BLINDEN FLECKEN DER DISKUSSION UM INTERRELIGIÖSE KOMPETENZ/INTERRELIGIÖSE BILDUNG IN DER RELIGIONSPÄDAGOGIK

2.1 INTERKULTURELLE BILDUNG

Wenn Religionspädagogen von interkultureller Bildung sprechen, dann wird sie fast immer mit interreligiöser Bildung gleichgesetzt oder man konzentriert sich fast ausschließlich auf letztere.²² 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.²³ Dass zum Beispiel 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 häufig auch der christliche Glaube dieser Zugewanderten eine andere kulturelle Prägung, selbst wenn sie evangelisch-lutherisch oder römisch-katholisch 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 ist der Glaube an Gott für 45 % der befragten Jugendlichen in den alten Bundesländern unwichtig, in den neu-

²² Selbst in Arbeiten, die erfreulicherweise den Diskurs mit der interkulturellen Pädagogik führen wie etwa jene von Willems und Bernlochner, werden eher Erkenntnisse aus dem interkulturellen Lernen auf das interreligiöse Lernen bezogen und weniger dem interkulturellen Lernen eine eigenständige Rolle in der religiösen Bildung zugeschrieben.

²³ Vgl. Georg Auernheim: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden 2013.

en Bundesländern sogar für 68 %. Mittlerweile sind bundesweit 23 % der Jugendlichen konfessionslos, gehören also keiner Kirche oder Religion an.²⁴

Solche Umfrageergebnisse machen deutlich, dass die große Herausforderung für das Zusammenleben in unserer pluralen Gesellschaft vor allem die zunehmende Zahl der Nicht-Religiösen ist. Zwar ist in jüngerer Zeit in Teilen der Religionssoziologie und der Religionspädagogik betont worden, dass das Säkularisierungsparadigma überholt sei, und stattdessen vom Pluralisierungsparadigma abgelöst worden sei, was die weltanschaulich-religiöse Orientierung der Menschen angehe. Dabei entsteht allerdings die Gefahr, dass die Nicht-Religiösen, Säkularen übersehen oder marginalisiert werden. Für die Religionspädagogik haben vor allem Michael Wermke und andere Kollegen aus den östlichen Bundesländern darauf hingewiesen, dass insbesondere in diesem Kontext der Umgang mit säkularen Kindern und Jugendlichen die zentrale Herausforderung darstellt, die im Fahrwasser des Pluralitätsparadigmas leicht unterbewertet wird.²⁵ 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 Nicht-Religiösen aus oder vereinnahmt sie mit der Behauptung, sie seien dabei ja mit gemeint. John Valk, Professor für World View Studies an der University of New Brunswick in Kanada, hat sich wiederholt gegen diesen exkludierenden Sprachgebrauch gewehrt und vertritt die Meinung, dass »worldview education« oder »inter-worldview learning« inklusivere Begriffe gegenüber »religious education« und »interreligious learning« seien, denn da seien die Nicht-Religiösen mit eingeschlossen.²⁶

Die Vernachlässigung der nicht-religiösen Menschen in Konzepten des interreligiösen Lernens lässt sich tendenziell auf beiden Seiten pädagogischer Prozesse erkennen – auf der Adressatenseite wie auf der Akteursseite. So werden in manchen Veröffentlichungen zur interreligiösen Bildung oder interreligiösen Kompetenz im Religionsunterricht die nicht-religiösen Schüler nicht oder nur am Rande eigens bedacht. Und andererseits wird in Veröffentlichungen zum interreligiösen Lernen zum Beispiel in Kindertagesstätten oder in der Jugendhilfe zu wenig berücksichtigt, dass viele Erzieher selbst

²⁴ Vgl. Thomas Gensicke: Die Wertorientierungen der Jugend (2002-2015), in: Shell Deutschland Holding GmbH (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt am Main 2015, 237-272, 252 und 257.

²⁵ Vgl. Miriam Rose/Michael Wermke (Hrsg.): Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität, Leipzig 2014.

²⁶ Vgl. John Valk: A Plural Public School: Religion, Worldviews & Moral Education, in: British Journal of Religious Education 29 (2007), 273-285; John Valk: Religion or Worldview: Enhancing Dialogue in the Public Square, in: Marburg Journal of Religion 14 (2009), 1-16.

nicht religiös sind und es für sie erst einmal darum geht, überhaupt eine religionsensible Haltung und Pädagogik zu entwickeln.

Aus diesen Gründen spreche ich in letzter Zeit häufiger, wie auch im Titel dieses Beitrags, von interweltanschaulichem Lernen bzw. interweltanschaulicher Kompetenz in Ergänzung zu oder anstelle von interreligiöser Kompetenz – auch wenn mir natürlich klar ist, dass der Begriff im Deutschen sprenger ist als das englische Pendant »inter-worldview«.

Übrigens ist die Vernachlässigung der nicht-religiösen Menschen im Diskurs um interreligiöse Bildung auch deshalb problematisch, weil der Eindruck entstehen könnte, Nicht-Religiös-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 Nicht-Religiösen 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.²⁷ Wie vielfältig solche hybriden Formen von Religiosität sein können, lässt sich zum Beispiel aus der gründlichen neueren Studie unseres Bielefelder Kollegen Heinz Streib ersehen.²⁸

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

²⁷ Vgl. Reinhard Hempelmann: Patchwork-Religiosität – ein Thema von bleibender Aktualität, in: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen 71 (2008), 123f.; Ise Kögler: Patchworkreligion, Theodiversität und eigener Gott. Nicht nur eine kommunikative Herausforderung, in: Theologisch-praktische Quartalschrift 158 (2010), 11-19.

²⁸ Vgl. Heinz Streib/Barbara Keller: Was bedeutet Spiritualität? Befunde, Analysen und Fallstudien aus Deutschland, Göttingen 2015.

gruppenbezogenen Mischformen zu wenig in den Blick. Gerade Migranten unterstellen wir sehr schnell, dass sie zum Beispiel als Muslime voll und ganz in ihrer Religion beheimatet sind – obwohl aktuelle Untersuchungen zeigen, dass auch unter Muslimen in Deutschland eine große Varianz in der Religionsbindung besteht und Mischungen mit Elementen des christlichen Glaubens oder säkularen Überzeugungen durchaus verbreitet sind.²⁹

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, das heißt 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 häufig das Begegnungslernen, am besten in der Form direkter personaler Begegnung von Menschen mit unterschiedlichen religiösen Orientierungen. Ich will die große Bedeutung eines solchen personalen Begegnungslernens nicht bestreiten; sie wird u.a. negativ belegt durch die bekannte Tatsache, dass die Islamfeindlichkeit in jenen Bundesländern am größten ist, in denen die Möglichkeit zur persönlichen Begegnung mit Muslimen am geringsten ist. Allerdings ist eine allzu einseitige Idealisierung des Begegnungslernens im religionspädagogischen Kontext von verschiedenen Seiten wiederholt – und m.E. zu Recht – kritisiert worden.³⁰

Unter der Perspektive einer Öffentlichen Religionspädagogik kommt es mir vor allem darauf an, sich klar zu machen, dass interreligiöser oder interweltanschaulicher Dialog nie einfach im luftleeren bzw. wertfreien Raum stattfindet, sondern – in Deutschland – in einer Gesellschaft, die auf freiheitlich-demokratischen, menschenrechtlichen Grundwerten basiert und gerade

²⁹ Vgl. Tarek Badawia: »Der dritte Stuhl«. Eine Grounded-theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz, Frankfurt am Main 2002; Cornelia Spohn (Hrsg.): *Zweiheimisch. Bikulturell leben in Deutschland*, Bonn 2006; Fahimah Ulfat: *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott*, Paderborn 2017; Hans-Jürgen Wensierski/Claudia Lübcke: »Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause«. *Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland*, Opladen/Berlin/Toronto 2012.

³⁰ Vgl. die hilfreiche kritische Auswertung der Diskussionslage bei Langenhorst: *Trialogische Religionspädagogik*, 99ff.

so weltanschaulich-religiösen Pluralismus ermöglicht, fördert und herausfordert.³¹

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.³² Rawls 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.³³ 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.³⁴ Der Konsens über die Grundwerte kann zunächst einmal völlig unabhängig von den religiösen oder weltanschaulichen Orientierungen, die Menschen haben, zustande kommen. Dass zum Beispiel 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

³¹ Damit setze ich einen noch etwas anderen, mehr gesellschaftstheoretischen Akzent als Klaus von Stosch, der in seinem innovativen und zukunftsweisenden Ansatz einer Komparativen Theologie dessen Rekurs auf eine an »westliche[n] Rationalitäts- und Wissenschaftsstandards« orientierte Vernunft als unverzichtbar einräumt, vgl. Klaus von Stosch: *Dialog der Religionen im Religionsunterricht. Plädoyer für eine religionspädagogische Neubesinnung*, in: Norbert Mette/Matthias Sellmann (Hrsg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie*, Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2012, 325–337; Klaus von Stosch: *Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht*, in: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus von Storch (Hrsg.): *Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015, 279–301.

³² Vgl. zum Folgenden Manfred L. Pirner: *Human Rights, Religion, and Education. A Theoretical Framework*, in: Manfred L. Pirner/Johannes Lähnemann/Heiner Bielefeldt (Ed.): *Human Rights and Religion in Educational Context*, Cham 2016, 11–27; Pirner: *Religion und öffentliche Vernunft* (s. Anmerkung 2), 310–318.

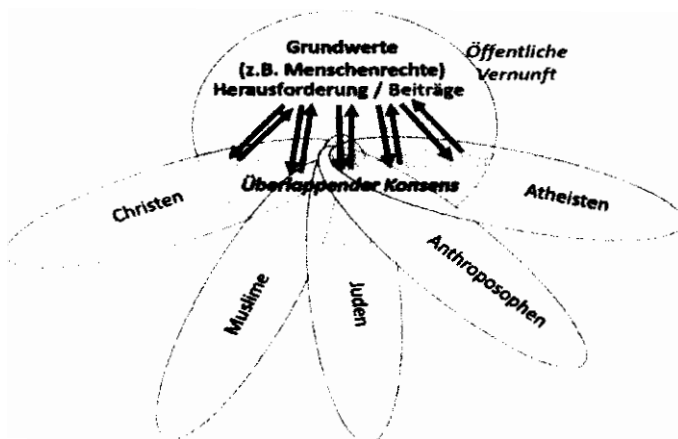
³³ Vgl. John Rawls: *Collected Papers*, Cambridge in Massachusetts 1999; John Rawls: *Political Liberalism. Expanded Edition*, New York 2005.

³⁴ Ich wähle hier und im Folgenden bewusst das Beispiel der Menschenrechte, das Rawls selbst in seinem Buch »Political Liberalism« nicht eingeführt, sondern erst später als einen wichtigen Bestandteil seiner Völkerrechtsphilosophie ausgewiesen hat. 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 Normenschwäche 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.

bejahen. Rawls spricht von der »öffentlichen Vernunft« (*public reason*) als dem 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 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: Zusätzlich zu allgemeinen Vernunftgründen können dann aus je spezifischen religiösen oder weltanschaulichen Perspektiven zum Beispiel die Menschenrechte unterstützt 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 zum Beispiel die Menschenrechte Religionen und Weltanschauungen zu mehr Menschlichkeit und auch mehr Dialog und Gemeinsamkeit herausfordern, wie sie das faktisch auch getan haben. Es ist beispielsweise bemerkenswert, was die menschenrechtlichen Forderungen nach der Gleichberechtigung von Mann und Frau oder nach der Achtung der Rechte von homosexuellen oder von Menschen mit Behinderungen in den christlichen Kirchen bewegt haben. Aktuell zeigt vor allem 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 Funktionalisierungen und Sparprogrammen zum Opfer fallen. Das folgende Schaubild versucht, Rawls' Konzept grafisch darzustellen:

Abbildung: Öffentliche Vernunft und übertappenden Konsens nach Rawls (eigene Grafik)



Was den interreligiösen Dialog und das interreligiöse bzw. interweltanschauliche 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 historisch 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.

Diese Zusammenhänge zu kennen und entsprechende Konsequenzen ziehen zu können, gehört für mich unverzichtbar zur interreligiösen und interweltanschaulichen Kompetenz dazu. Ich bin überzeugt, dass es eine zentrale gegenwärtige Aufgabe Öffentlicher Theologie und Religionspädagogik ist, unseren Zeitgenossen zu verdeutlichen, dass und wie starke Wahrheitsansprüche zum Zusammenhalt und Gemeinwohl pluralistischer Gesellschaften beitragen können – statt zu Streit und gesellschaftlicher Desintegration zu führen. Dies beinhaltet im Hinblick auf den Religionsunterricht die Aufgabe zu plausibilisieren, dass und wie *spezifische* religiöse Perspektiven und interreligiöses Lernen das *gemeinsame* Wertefundament unserer Gesellschaft unterstützen können. Gelingt diese Plausibilisierung nicht, wird sich der Ruf nach einem einheitlichen schulischen Werteunterricht für alle anstelle eines pluralistischen Religionsunterrichts immer mehr durchsetzen, wie jüngst in Luxemburg.³⁵

³⁵ Vgl. hier auch die Tendenzumfrage des Meinungsforschungsinstituts YouGov, in der sich eine deutliche Mehrheit der befragten Deutschen für einen solchen allgemeinen Werteunterricht anstelle des Religionsunterrichts ausgesprochen hat. Die Umfrage kann nicht als seriös repräsentativ gelten, hat jedoch trotzdem im September 2016 die Schlagzeilen vieler Medien bestimmt, vgl. online: <https://fowid.de/meldung/allgemeiner-werteunterricht-oder-religionsunterricht> (30. November 2017).

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 dem Titel »Interreligiöse und interweltanschauliche Kompetenz« überschrieben habe.

3. EIN EIGENES MODELL INTERRELIGIÖSER UND INTERWELTANSCHAULICHER KOMPETENZ

Wie schnell deutlich wird, habe ich mein 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 dabei, 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 nicht-religiösen 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 4: Interreligiöse und interweltanschauliche Kompetenz
- ein Strukturmodell (eigene Entwicklung)*

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 interreligiösen Überschneidungssituationen
Eigene Religion(en), Konfession(en) oder Weltanschauung(en) (eigene Bezugsüberzeugung)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Positive Grundhaltungen der eigenen Bezugsüberzeugung gegenüber Fremden und Anderen (zum Beispiel Nächstenliebe, Achtung, Respekt) kennen, darstellen und begründen. 2. Die Pluralität von Glaubensinhalten und -formen innerhalb der eigenen Bezugsüberzeugung kennen und deren Wertschätzung begründen. 3. Grenzen der Wahrheitsgewissheit wahrnehmen und aus der eigenen Bezugsüberzeugung heraus begründen. 4. Mit Kritik an der eigenen Bezugsüberzeugung konstruktiv und selbstkritisch umgehen. 5. Offenheit gegenüber anderen religiösen oder weltanschaulichen Orientierungen aus der eigenen Bezugsüberzeugung begründen. 	<p style="text-align: center;">Personal - Sozial - Medial</p>
Andere Religionen, Konfessionen oder nicht-religiöse Weltanschauungen und spirituelle Lebensstile	<ol style="list-style-type: none"> 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. 7. Die Angemessenheit von Meinungen und Darstellungen zu anderen Religionen, Weltanschauungen und spirituellen Lebensstilen beurteilen. 8. Sich in anders-religiösen, -weltanschaulichen und -kulturellen Kontexten einfühlend und respektvoll verhalten. 	<p style="text-align: center;">Lokal - Regional - National - International - Global</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 9. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen anderen Religionen, Weltanschauungen sowie spirituellen Lebensstilen und der eigenen Bezugsüberzeugung wahrnehmen, beurteilen und über sie kommunizieren. 10. Die eigene Bezugsüberzeugung aus der Perspektive anderer Religionen und Weltanschauungen wahrnehmen. 11. Von anderen Religionen, Weltanschauungen und spirituellen Lebensstilen lernen und Perspektiven der eigenen religiösen oder weltanschaulichen Überzeugung als Lernangebot an andere zur Sprache bringen. 12. Mit Anhängern anderer Religionen, Weltanschauungen und spiritueller Lebensstile zum Wohl aller kooperieren. 13. Mit Anhängern anderer Religionen und Weltanschauungen über strittige Fragen sowie kritische Situationen friedlich und respektvoll diskutieren. 	<p>Intrakulturell – Transkulturell – Interkulturell</p>
<p>Gesellschaftliche und globale Grundwerte und -prinzipien (zum Beispiel Grundwerte der Verfassung, Menschenrechte)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 14. Grundwerte und -prinzipien aus der Perspektive der eigenen Bezugsüberzeugung begründen, interpretieren und beurteilen. 15. Wissen, dass diese Grundwerte und -prinzipien von unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen oder vernünftig-pragmatischen Perspektiven aus begründet, bejaht und interpretiert werden können. 16. Die normativen Prämissen von Grundwerten und -prinzipien als konstruktiv-kritische Herausforderung der eigenen und anderer religiös-weltanschaulicher Überzeugungen verstehen und entsprechende Konsequenzen bedenken. 17. Grundwerte und -prinzipien als Basis für interreligiöse und interweltanschauliche Verständigung verstehen und in Anspruch nehmen (zum Beispiel Recht auf Religionsfreiheit). 	<p>Intrareligiös – Transreligiös – Interreligiös</p>