

1.3 Interreligiöse Kompetenz: Stand der Diskussion – Aufgaben der Forschung – Ausgangspunkte für die empirische Untersuchung

In der Religionsdidaktik, auf die sich dieses Kapitel bezieht, hat die Frage nach Kompetenzen, wie sie vor allem im Anschluss an die PISA-Studien in der Bildungsforschung diskutiert wird, von Anfang an die Aufmerksamkeit auf sich gezogen, aber auch ein kontroverses Echo hervorgerufen. Kritische Rückfragen betrafen verschiedene Aspekte: Kann es wirklich gelingen, religionsbezogene Bildungsziele mithilfe von Kompetenzmodellen zu erfassen? Ist eine solche Operationalisierung religionspädagogisch gesehen wünschenswert? Und was bringt sie für die Praxis des Religionsunterrichts? Diese und ähnliche Fragen werden bis heute kontrovers diskutiert. Die entsprechende Diskussion ist in der Literatur gut dokumentiert und soll an dieser Stelle nicht erneut referiert werden (vgl. als Sammelbände Rothgangel & Fischer, 2004; Sajak, 2007; Feindt et al., 2009; Sajak, 2012 sowie den Überblick bei Fischer & Elsenbast, 2006 und Obst, 2008; zu Kompetenzen in interreligiösen Zusammenhängen als Überblick Schweitzer, 2014b). Im Blick auf das in diesem Band beschriebene Forschungsprojekt ist es zunächst wichtig, den Unterschied zwischen der Forderung nach einem kompetenzorientierten Religionsunterricht einerseits und der Bedeutung von Kompetenzmodellen für die empirische Forschung andererseits bewusst zu halten. Denn diese beiden Aspekte hängen zwar miteinander zusammen, aber sie verweisen zugleich auch auf verschiedene Kontexte und haben unterschiedliche Konsequenzen.

Mitunter wird eine grundlegende Umstellung des Religionsunterrichts auf eine kompetenzorientierte Ausgestaltung empfohlen oder gefordert (vgl. Obst, 2008; s. allgemein auch Ziener, 2006). Diese Frage müsste eigens behandelt werden, was hier aber nicht in der erforderlichen Tiefe geschehen kann. Zu klären wären dabei etwa Fragen nach der genaueren Bedeutung von Kompetenzorientierung für die Planung von Religionsunterricht sowie für die Ausgestaltung auch einzelner Unterrichtsstunden. Beispielsweise müsste geprüft werden, wo eine von Anforderungssituationen ausgehende Unterrichtsgestaltung sinnvoll ist und wo nicht oder welche Ziele eine Einzelstunde oder auch eine Unterrichtseinheit verfolgen soll, wenn Kompetenzen doch immer nur über längere Zeiträume wie ganze Schuljahre hinweg aufgebaut werden können. Solche Fragen sind bislang in der Religionsdidaktik nicht abschließend geklärt und ihre Beantwortung wird bei der Tübinger Untersuchung auch nicht vorausgesetzt.

Von der Frage nach kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung ist die allgemeinere – und auch deutlich ältere – Frage nach der empirischen Überprüfung von Lernerfolgen zu unterscheiden. In dieser Hinsicht kann eher von einem Konsens in der Religionsdidaktik ausgegangen werden, was nicht bedeutet, dass Leistungsbeurteilung und Notengebung zu den beliebten und häufig bearbeiteten religionsdidak-

tischen Themen gehören würden (vgl. grundlegend Nipkow, 1979; zum aktuellen Stand der Diskussion Schweitzer, 2016). Übereinstimmung besteht wohl in folgender Hinsicht: Zwar kann nicht alles, was im Religionsunterricht gelernt wird und gelernt werden soll, empirisch überprüft werden, jedenfalls nicht in einem wie auch immer forschungspragmatisch handhabbaren Sinne. Dazu gehören nicht nur die auf persönliche Glaubensüberzeugungen bezogenen Dimensionen, die sich prinzipiell einer Leistungsbewertung entziehen, sondern beispielsweise auch die für den Religionsunterricht besonders bedeutsamen Beziehungen sowohl zwischen Lehrperson und den Kindern und Jugendlichen als auch innerhalb der Lerngruppe. Solche Beziehungen sind für religionsunterrichtliches Lernen zentral, aber sie liegen gleichsam quer zur Leistungsbewertung. Auch bleibt es eine Frage der persönlichen Freiheit, wie sich jemand auf welche Beziehungen einlassen möchte und kann. Auf jeden Fall aber gibt es auch im Religionsunterricht messbare Lernergebnisse, und diese können und sollen auch überprüft werden. Das entspricht nicht nur theoretischen Einsichten und Anforderungen, sondern ebenso der Praxis des Unterrichts selbst. Dass auch im Religionsunterricht Leistungen bewertet und benotet werden, wird zumindest weithin als selbstverständlich angesehen und, was die Folgen für die Stellung des Faches in Schule und Öffentlichkeit betrifft, meistens als sogar erstrebenswert.

Die empirische Prüfung von Lernerfolgen setzt voraus, dass angegeben werden kann, woran Lernerfolge abgelesen werden können. Genau darin besteht der Sinn von ausweisbaren Kompetenzen und letztlich Kompetenzmodellen, die in der empirischen Forschung verwendet werden. Sie dienen der Identifikation von operationalisierbaren Aspekten, die empirisch erfasst werden können (den Bezugspunkt dafür stellen weithin Klieme et al., 2003 dar, vgl. dazu Fischer & Elsenbast, 2006). Insofern sind Kompetenzmodelle für die empirische Untersuchung unerlässlich. Das bedeutet allerdings noch nicht, dass auch kompetenzorientiert unterrichtet werden müsste. Empirische Messungen von Lernerfolgen sind mithilfe von Kompetenzmodellen auch für einen Unterricht möglich und sinnvoll, der nach anderen Prinzipien gestaltet wurde. Es ist ja davon auszugehen, dass aller Unterricht Kompetenzen unterstützt, auch wenn bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung nicht ausdrücklich auf den Kompetenzbegriff zurückgegriffen wird.

Die Überlegungen im Folgenden gehen also nicht weiter auf die Frage kompetenzorientierten Unterrichtens ein. Vielmehr konzentrieren sie sich auf Forschungshorizonte und deren Voraussetzungen in der religionspädagogischen Kompetenzdiskussion. Den Hintergrund stellt weithin das an anderer Stelle ausführlich dargestellte Verständnis interreligiöser Bildung dar (Schweitzer, 2014b), das sich seinerseits auch auf das in diesem Band vorgestellte Forschungsprojekt stützt.

1.3.1 Interreligiöse Aspekte in religionspädagogischen Kompetenzmodellen

In der Religionspädagogik sind bislang vor allem theoretische Überlegungen zu möglichen Kompetenzmodellen verfügbar (vgl. bes. Willems, 2011; Schambeck,

2013; Schweitzer, 2014b). Die mit Kompetenzmodellen konstitutiv verbundene Forderung nach empirischer Validierung konnte in diesem Bereich bislang bestenfalls ansatzweise erfüllt werden (vgl. etwa den in Handbüchern dokumentierten Stand der Diskussion: Schreiner et al., 2005; Engebretson et al., 2010). Das einzige größere empirisch ausgerichtete Forschungsprojekt in dieser Hinsicht wurde von der Berliner Forschergruppe um Dietrich Benner durchgeführt (Benner, Schieder, Schluß & Willems, 2011). Trotz des also noch als sehr vorläufig zu bezeichnenden Stands der Diskussion zu Kompetenzmodellen in der Religionspädagogik kann gefragt werden, welche Rolle interreligiöse Kompetenz bislang in dieser Diskussion spielt.

Als Ausgangspunkt der neueren Diskussion zumindest auf evangelischer Seite, der aber auch in der katholischen Religionspädagogik Beachtung fand, kann der Entwurf einer Expertengruppe am Comenius-Institut bezeichnet werden (vgl. Fischer & Elsenbast, 2006). Von dieser Gruppe wurde ein Modell vorgelegt, das ganz auf theoretischen Erwägungen beruht und das bislang nicht empirisch validiert wurde. Das Modell enthält zwölf Einzelkompetenzen. Eine dieser Teilkompetenzen bezieht sich ausdrücklich auf „andere religiöse Überzeugungen“: „Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren“ (Teilkompetenz 8). Als Gegenstandsbereich werden dabei „andere Religionen und/oder Weltanschauungen“ genannt. Wie die weiteren Ausführungen in dieser Veröffentlichung zeigen, wird hier besonderer Wert auf detailliertes Wissen gelegt, vor allem zum Islam.

Im Anschluss an das Modell dieser Expertengruppe, das zum Teil eine auch kritische Diskussion auslöste (vgl. Comenius-Institut, 2007), wurde von der EKD ein Orientierungsrahmen „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“ veröffentlicht (EKD, 2010). Dieser Orientierungsrahmen entwickelt das Modell der Expertengruppe am Comenius-Institut weiter und verringert insbesondere auch die allgemein als zu groß empfundene, für die Praxis nicht mehr orientierende Anzahl der Teilkompetenzen. Im Blick auf interreligiöse Bildung sind hier zwei Teilkompetenzen zu nennen: „Sich mit anderen religiösen Glaubensweisen und nicht-religiösen Weltanschauungen begründet auseinandersetzen, mit Kritik an Religion umgehen sowie die Berechtigung von Glaube aufzeigen“ (Kompetenz 6). „Mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren“ (Kompetenz 7). Der Orientierungsrahmen der EKD versteht sich als kirchliche Stellungnahme, nicht als Forschungsbeitrag. Als solcher wird er auch in der EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“ weitergeführt, auch mit Überlegungen zu entsprechenden Kompetenzbeschreibungen (vgl. EKD, 2014).

Auf katholischer Seite sind in Analogie zu dem Orientierungsrahmen der EKD die von den katholischen Bischöfen in Deutschland veröffentlichten Stellungnahmen zu Bildungsstandards zu nennen. Schon für die Grundschule werden dabei „andere Religionen“ im Sinne der hier sogenannten „inhaltlichen Kompetenzen“ als eigener

„Gegenstandsbereich“ hervorgehoben. Im Zentrum stehen dabei Judentum und Islam (DBK, 2006). Für die Sekundarstufe heißt der entsprechende Bereich „Religionen und Weltanschauungen“, wobei zu den Bezügen auf Judentum und Islam weitere allgemeine Aspekte hinzukommen, die auch das Verhältnis zwischen dem Christentum und anderen Religionen betreffen (DBK, 2004). Eine empirische Validierung ist auch in diesem Falle nicht erfolgt.

Die kirchlichen Stellungnahmen haben sich in den meisten Bundesländern auch in entsprechenden Lehr- und Bildungsplänen niedergeschlagen, die dem eigenen Verständnis zufolge kompetenzorientiert sein sollen. Ein Bezug auf wissenschaftliche Kompetenzmodelle wird dabei jedoch nicht transparent gemacht. Offenbar folgen die Lehr- und Bildungspläne eher bildungspolitischen Vorgaben als etwa den theoretischen Anforderungen und Befunden der Empirischen Bildungsforschung, wobei entsprechende Befunde zum Religionsunterricht, wie gesagt, ohnehin weithin noch ausstehen.

Als bislang einziger forschungsbasierter Beitrag zur religiösen Kompetenz ist die Veröffentlichung des Berliner Forschungsprojekts „Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung“ (Benner et al., 2011) anzusprechen. Im Zentrum stand dabei die „Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus“. Genannt werden drei Teilkompetenzen: religionskundliche Kenntnisse, religiöse Deutungskompetenz, religiöse Partizipationskompetenz, wobei empirisch nur die beiden zuerst genannten Kompetenzen befriedigend erfasst werden konnten. Eine eigene interreligiöse Kompetenz wurde hier also nicht erfasst, aber bei der empirischen Untersuchung wurden auch Fragen und Aufgaben eingesetzt, die sich auf andere Religionen und Weltanschauungen beziehen. Die entsprechenden Auswertungen der Befunde zeigen, dass die hier untersuchte religiöse Kompetenz auch in interreligiöser Hinsicht relevant ist und dass der Besuch von Religionsunterricht mit entsprechenden Kompetenzzuwächsen auch in interreligiöser Hinsicht einhergeht (vgl. Benner et al., 2011).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Bedeutung interreligiöser Aspekte in der religionspädagogischen Kompetenzdiskussion deutlich erkennbar ist. Ein Religionsunterricht, der nicht auch in interreligiöser Hinsicht Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln sollte, erscheint nicht mehr als legitim. Insofern ist es nicht erstaunlich, dass inzwischen auch eigene Entwürfe zu interreligiöser Kompetenz vorliegen, die eigens betrachtet werden sollen.

1.3.2 Modelle interreligiöser Kompetenz

Über die allgemeine Diskussion zu Kompetenzen und Kompetenzorientierung im Religionsunterricht hinaus liegen auch spezielle Veröffentlichungen zur interreligiösen Kompetenz vor. Besondere Beachtung verdienen dabei die monografisch, d. h. auch im Detail ausgearbeiteten Entwürfe. In dieser Form haben Joachim Willems (2011), Max Bernlochner (2013), Mirjam Schambeck (2013) sowie der Verfasser des vorliegenden Kapitels (Schweitzer, 2014b) Modelle für interreligiöse Kompetenz beschrieben, die vor allem aus theoretischen Überlegungen erwachsen, mitunter auch

aus qualitativen Vorstudien. Dazu kommen stärker empirisch ausgerichtete Ansätze von Hans-Georg Ziebertz (2010) sowie aus der eigenen Tübinger Arbeit (vgl. neben dem unten beschriebenen Forschungsprojekt bes. Merkt, Schweitzer, Biesinger, 2014; als weitere Vorarbeiten auch Biesinger, Kießling, Jakobi & Schmidt, 2011). Alle diese Entwürfe stehen natürlich auf der weiterreichenden Grundlage der Diskussion zum interreligiösen Lernen, wie sie sich in den letzten 25 Jahren herausgebildet hat. Dazu ist besonders auf die Arbeiten von Johannes Lähnemann (1998), Karl-Ernst Nipkow (1998) und Stefan Leimgruber (2007) zu verweisen, gleichsam als Meilensteine in der Entwicklung von Ansätzen interreligiösen Lernens.

Die verschiedenen Modelle sollen hier nicht im Detail beschrieben werden (zur Würdigung vgl. Schweitzer, 2014b). Vielmehr soll der Fokus auf der Identifikation anschlussfähiger Bestimmungen liegen, die für die vorliegende Untersuchung genutzt werden konnten.

Willems (2011) entwickelt im Anschluss an das Berliner Forschungsprojekt zur religiösen Kompetenz, auf das im vorangehenden Abschnitt bereits verwiesen wurde (Benner et al., 2011), ein spezielles Modell zu interreligiöser Kompetenz, das von drei Komponenten ausgeht (wobei die an dritter Stelle genannten „Kenntnisse“ bei ihm nicht ohne weiteres als Kompetenz verstanden werden, sondern als allgemeine Voraussetzung):

- interreligiöse Deutungs- und Urteilskompetenz
- interreligiöse Partizipations- und Handlungskompetenz
- interreligiöse relevante Kenntnisse.

Bei Willems wie auch bei dem vorausgesetzten Berliner Modell religiöser Kompetenz zeigt sich allerdings das auch dem Autor bewusste und im Blick auf die Untersuchung von Benner u. a. (Benner et al., 2011) oben beschriebene Problem, dass die Partizipations- und Handlungskompetenz zumindest mit den eingesetzten Erhebungsinstrumenten sowie im Kontext der Schule kaum valide erfasst werden kann. Wie im Folgenden noch deutlich werden soll, liegt in dieser Einsicht in die Grenzen des in dieser Hinsicht Messbaren ein wichtiger Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung, bei der die Handlungskompetenz ebenfalls nicht empirisch erfasst wurde.

Willems macht auch auf die Notwendigkeit aufmerksam, die Abstufung von Ausprägungen in den einzelnen Kompetenzkomponenten namhaft zu machen, wozu er aber noch nicht auf empirische Vorarbeiten zurückgreifen kann. Auch die Frage nach Abstufungen stellt sich unausweichlich für alle empirischen Untersuchungen zu diesem Bereich – wie auch zu anderen Bereichen. Denn Vergleiche setzen ein Maß voraus, das solche Vergleiche allererst ermöglicht. Wie sich auch bei der Tübinger Untersuchung zeigte, lassen sich dafür zwar statistisch plausible Messungen bzw. Auswertungen entwickeln, aber eine theoretische Konzeptualisierung ist derzeit noch kaum möglich. Dafür wären breitere empirische Grundlagen erforderlich, die notwendig über eine Untersuchung zu einzelnen Unterrichtseinheiten hinausreichen.

Ein deutlich anderes Profil weist das von Bernlochner entwickelte Modell auf. Bernlochner spricht von „interkulturell-interreligiöser Kompetenz“ und legt großen

Wert darauf, dass folgende drei Pole berücksichtigt werden: „als offenbart geglaubte religiöse Wahrheit“; „gelebte Religiosität“; „interkulturell-interreligiös ausgerichtete (dialogisch operierende) Religionspädagogik“ (Bernlochner, 2013, S. 311). Bemerkenswert ist dabei, dass Bernlochner besonders die ethische Dimension hervorhebt, was mitunter den Eindruck erwecken kann, als sei die ethische Dimension bei ihm der interreligiösen Dimension des Glaubens vor- oder übergeordnet, ähnlich wie das schon bei Hans Küng der Fall zu sein scheint (vgl. Küng, 1990).

Schambeck versteht interreligiöse Kompetenz als „Diversifikations- und Relationskompetenz“, weil es in interreligiöser Hinsicht darum gehe, Phänomene sowohl unterscheiden als auch in Beziehung setzen zu können (Schambeck, 2013, S. 177 f.). Damit werden zwei Aspekte hervorgehoben („Diversifikation“, „Relation“), die in der religionspädagogischen Kompetenzdiskussion sonst keine Rolle spielen. In Schambecks Sicht entscheidend sind im Weiteren die Komponenten Wahrnehmen, Deuten und praktisches Handeln, die näher bei der religionspädagogischen Kompetenzdiskussion liegen. Nach Schambeck soll „Liebe“ ein übergeordnetes Kriterium interreligiöser Bildung darstellen (Schambeck, 2013). Im Blick auf die empirische Begründung werden qualitative Vorstudien beschrieben, eine Validierung im Sinne der Kompetenzmessung ist jedoch nicht erfolgt. Nachfragen können sich bei diesem Modell darauf beziehen, wie Liebe und Wahrheit sich zueinander verhalten, was hier jedoch nicht weiterverfolgt werden kann.

Ziebertz legt bei seinen Untersuchungen zum interreligiösen Lernen am Beispiel Gender kein ausdrückliches Modell interreligiöser Kompetenz zugrunde, sondern stützt sich auf Vorarbeiten zur interkulturellen Kompetenz sowie zu religionsbezogenen Wertorientierungen oder Einstellungen, die hier als Moderatorvariablen im Blick auf die Offenheit für Menschen mit anderer Religionszugehörigkeit angesehen werden (vgl. Ziebertz, 2010, darin bes. die Beiträge S. 127–206). Eigentliches Ziel der Untersuchung und auch des darauf bezogenen Unterrichts – es handelt sich um eine Interventionsstudie in der Schule – sind hier „Einstellungen gegenüber Fremdgruppen“, die im Sinne einer größeren Offenheit verändert werden sollen. Für die interkulturellen Kompetenzen spielen bei Ziebertz Perspektivenwechsel und Autonomie bzw. Selbstständigkeit eine wesentliche Rolle (Flunger & Ziebertz, 2010). Vor allem mit dem Einbezug des Perspektivenwechsels nimmt Ziebertz einen Aspekt auf, der in der gesamten Literatur zum interreligiösen Lernen von Anfang an eine große Rolle spielt und auch für die vorliegende Untersuchung zentral ist. Allerdings setzt er ein Erhebungsinstrument ein, das eher auf die Selbsteinschätzung entsprechender Fähigkeiten zielt als auf eine Erhebung der tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten selbst (vgl. Flunger & Ziebertz, 2010; dazu noch unten, S. 66).

In der eigenen Tübinger Arbeit ist auf verschiedene Studien hinzuweisen, die im vorliegenden thematischen Zusammenhang als allgemeine Voraussetzungen und zum Teil auch als direkte Vorstudien bedeutsam sind. Neben der im vorliegenden Band vorgestellten Studie zum interreligiösen Lernen durch Perspektivenübernahme sowie der theoretischen Grundlegung zu interreligiöser Bildung, die auch Vorschläge für ein Kompetenzmodell enthält (Schweitzer 2014b, S. 146–155), beziehen bzw. bezogen

sich bereits frühere Tübinger Untersuchungen auf interreligiöse Kompetenz, etwa im Blick auf die Ausbildung für die Pflege (Merkt et al., 2014) sowie die Ausbildung von Erzieherinnen (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2015). Vor allem bei der Untersuchung von Möglichkeiten, in der Ausbildung für die Pflege bzw. im darauf bezogenen Religionsunterricht (BRU) die Entwicklung interreligiöser Kompetenz zu unterstützen, erwies sich die Fähigkeit der Perspektivenübernahme als zentraler Aspekt. Die Bedeutung dieser Komponente interreligiöser Kompetenz konnte auch bei weiteren Spezialuntersuchungen erhärtet werden (vgl. Losert, Merkt & Schweitzer, 2015). Dieser Befund ist insofern von besonderem Gewicht, als er nicht allein auf – weiterhin bedeutsame – theoretische Überlegungen zurückgeht, sondern auf sorgfältige empirische Erhebungen und komplexe Auswertungen insbesondere faktorenanalytischer Art. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass interreligiöse Kompetenz von Pflegenden auch in einem operationalisierbaren Sinne auf die Perspektivenübernahme bezogen sein muss. Darin liegt auch ein wichtiger Ausgangspunkt für die im vorliegenden Projekt weiter verfolgte Hypothese, dass sich die Perspektivenübernahme auch über den zuvor untersuchten Kontext hinaus als zentrale Komponente interreligiöser Kompetenz erweisen lässt.

Weitere Tübinger Vorarbeiten beziehen sich in Gestalt einer Exploration auf den BRU (Biesinger, Kießling, Jakobi & Schmidt, 2011) sowie auf die religionspädagogische Kompetenzdiskussion unter besonderer Berücksichtigung des BRU (Biesinger, Gather, Gronover & Kemmler, 2014).

1.3.3 Zur Konzeptualisierung interreligiöser Kompetenz in der vorliegenden Studie

Die im vorangehenden Abschnitt vorgestellten Modelle interreligiöser Kompetenz enthalten zahlreiche Ansatzpunkte für die weitere Forschung. Die dabei angesprochenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen lassen sich als Komponenten interreligiöser Kompetenz verstehen, die sich auch für eine empirische Untersuchung eignen oder die sich als Konzepte zum Teil bereits bei empirischen Untersuchungen bewährt haben. Für das Projekt wurde keine eigene Kompetenzdefinition entwickelt, sondern die bekannte und weithin rezipierte Definition von Franz Weinert übernommen: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27 f.). Diese Definition wurde sodann, wie im Folgenden beschrieben, fachdidaktisch konkretisiert, insbesondere im Blick auf den Religionsbezug.

Bei der Frage der Bewährung von Komponenten interreligiöser Kompetenz müssen zwei Aspekte im Blick sein: Zum einen ist hier als Bewährung die theoretische Bedeutsamkeit einer entsprechenden Komponente anzusehen, die sich aus den im vorangehenden Teil des Kapitels aufgenommenen Veröffentlichungen bzw. den darin

enthaltenen theoretischen Analysen ergibt, zum anderen die Möglichkeit ihrer empirischen Erfassung – im vorliegenden Zusammenhang – im Rahmen einer schul- und unterrichtsbezogenen Untersuchung. Aus dem zuletzt genannten Kriterium ergab sich beispielsweise für die vorliegende Untersuchung der Schluss, dass die interreligiöse Handlungskompetenz, die theoretisch durchaus als bedeutsam bezeichnet werden muss, im schulischen Kontext offenbar kaum valide erfasst werden kann. Der schulische Rahmen schließt nur wenig Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten im hier gemeinten Sinne ein, was zumindest teilweise auch erklären dürfte, warum es bei dem Berliner Projekt (Benner et al., 2011) nicht gelungen ist, die Partizipationskompetenz erfolgreich zu erfassen. Bei dem beschriebenen Projekt zur Pflegeausbildung (Merkt et al., 2014) beispielsweise wäre es zur Untersuchung der Handlungskompetenz erforderlich gewesen, Pflegekräfte nach Abschluss der Ausbildung bei ihrer Arbeit im Altenheim oder im Krankenhaus zu begleiten, um festzustellen, ob entsprechende Kompetenzen verfügbar sind und tatsächlich aktiviert werden können. Ein solches Vorgehen wäre prinzipiell sinnvoll, konnte aber im Rahmen des damaligen Projekts nicht realisiert werden. Ähnlich war auch für das im vorliegenden Band beschriebene Projekt keine Erfassung außerhalb der Schule eingesetzter Kompetenzen vorgesehen, was naturgemäß gerade bei der interreligiösen Kompetenz auch überaus aufwändig wäre.

Religionsdidaktisch ist von einem Wechselverhältnis zwischen Empirie und theoretischer Konzeptualisierung auszugehen. Eine theoretische Ableitung von Kompetenzmodellen reicht allein nicht aus, weil sie hinter dem mit dem Kompetenzbegriff verbundenen Anspruch auf empirische Validierung zurückbleibt. Anders als bei Bildungsidealen und anderen normativen Ansprüchen soll hier von vornherein im Blick sein, welche Ziele im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten usw. tatsächlich erreicht werden können. Umgekehrt lassen sich Kompetenzmodelle aber auch nicht allein empirisch begründen. Sie setzen vielmehr ein Bildungsverständnis voraus, das theoretisch, beispielsweise also religionsdidaktisch und systematisch-theologisch ausgewiesen sein muss. Insofern sollte die vorliegende Studie nicht isoliert betrachtet, sondern im weiteren Zusammenhang der im vorangehenden Teilkapitel beschriebenen Theoriediskussion gesehen werden.

Vor diesem Hintergrund boten sich für die vorliegende Untersuchung vor allem drei Kompetenzkomponenten an:

- religionsbezogenes Wissen
- religionsbezogene Perspektivenübernahme
- religionsbezogene Einstellungen.

Die ersten beiden Komponenten schließen unmittelbar an das Berliner Projekt (Benner et al., 2011) an, werden im vorliegenden Kontext jedoch auf interreligiöse Perspektiven ausgerichtet und damit weiter entwickelt. Die dritte Teilkomponente stützt sich besonders auf die Untersuchung von Ziebertz (2010). Allerdings ist festzuhalten, dass bislang vorliegende Untersuchungen nicht erwarten lassen, dass Einstellungen durch eine begrenzte Intervention im Sinne der Bearbeitung eines Themas im Religionsun-

terricht verändert werden können. Diese Erwartung muss allerdings eigens überprüft werden, weshalb auch Einstellungen in die Untersuchung einbezogen wurden.

Für die drei Komponenten – Wissen, Perspektivenübernahme und Einstellungen – kann in der religionspädagogischen Diskussion ein breiter Konsens vorausgesetzt werden. Alle genannten Ansätze wie auch weitere Darstellungen beziehen sich auf die eine oder andere Art und Weise auf diese drei Komponenten oder schließen diese Komponenten auch dort, wo sie anders bezeichnet werden, jedenfalls der Sache nach mit ein. Unterschiede im Verständnis interreligiöser Kompetenz ergeben sich zwischen den Modellen vor allem im Blick auf die Frage, welche weiteren Komponenten ebenfalls bedeutsam sein könnten, beispielsweise die Art und Weise, Sachverhalte in einer interreligiösen Perspektive wahrzunehmen, oder auch die Urteilsfähigkeit in interreligiösen Angelegenheiten. Insofern ist nicht davon auszugehen, dass die vorliegende Untersuchung alle denkbaren Komponenten einbezieht. Sie konzentriert sich vielmehr bewusst auf drei Kernkomponenten, die dann allerdings auch für weitere Komponenten bedeutsam sein könnten und bedeutsam sein dürften. Beispielsweise setzt religionsbezogene Urteilsfähigkeit schon theoretisch gesehen ein entsprechendes Wissen sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme voraus.

In einem weiteren Schritt sollen nun zunächst die für die Untersuchung ausgewählten Komponenten etwas genauer betrachtet werden und soll vor diesem Hintergrund nach möglichen Interdependenzen zwischen diesen Komponenten gefragt werden. Der Schwerpunkt liegt dabei wiederum nicht bei einer allgemeinen Erörterung der mit den Komponenten angesprochenen Zusammenhänge, sondern auf einer auf die eigene Untersuchung zugespitzten Kennzeichnung. Alle drei Komponenten werden deshalb in einer religiösen oder interreligiösen Ausrichtung angesprochen.

Wissen

Religiöses Wissen wird in interreligiösen Zusammenhängen ganz allgemein als wichtig angesehen, um ein möglichst genaues und unverzerrtes Bild von anderen Religionen zu erlangen. Dabei soll es sich nicht einfach um träges (Fakten-)Wissen handeln, sondern um Kenntnisse, auf die deutend, verstehend und letztlich auch urteilend zurückgegriffen werden kann. Deshalb muss dazu auch ein entsprechendes Wissen im Blick auf die eigene Religion kommen bzw. auf diejenige Religion, aus deren Kulturkreis die Lernenden stammen, um Vergleiche und Einordnungen zu ermöglichen, die ebenfalls zum Verstehen zu zählen sind.

Eine prinzipielle Schwierigkeit für interreligiöses Lernen erwächst hier daraus, dass es theoretisch gesehen fast keine Grenzen für ein solches Wissen gibt. Pädagogisch gesehen ist ein nicht zu begrenzendes Wissen natürlich keine handhabbare Größe. Es müssen deshalb Bestimmungen gefunden werden, wie erwartbare Wissensbestände definiert werden können. In der Schule wird dafür in der Regel auf die Parameter Zeit (Wie viel Zeit steht für ein Thema zur Verfügung?), Lebensalter (Was ist für eine gegebene Klassenstufe angemessen?) und Schulart bzw. (Ausbildungs-)Gang (Was ist für eine bestimmte Zielgruppe erreichbar?) u. ä. zurückgegriffen. Solche

Überlegungen spielten naturgemäß auch im vorliegenden Projekt eine Rolle, wobei auch berücksichtigt wurde, welches Wissen im Blick auf Handlungszusammenhänge (hier einer Berufsgruppe) sinnvoll erscheint.

Probleme bei der Eingrenzung des für interreligiöse Zusammenhänge bedeutsamen Wissens ergeben sich aber auch daraus, dass es wiederum rein theoretisch betrachtet beliebig viele andere Religionen gibt, angefangen bei den so genannten Weltreligionen – Judentum, Christentum, Islam, Buddhismus und Hinduismus – und bis hin zu kleineren Religionen, die zum Teil inzwischen durchaus auch in Deutschland vertreten sind. Hier stößt jeder Unterricht aufgrund zeitlicher Einschränkungen erneut an seine Grenzen, und wohl auch für die einzelnen Menschen ist ein religiöses Universalwissen kaum erreichbar oder auch nur erstrebenswert. Insofern sind in dieser Hinsicht ebenfalls Auswahlentscheidungen erforderlich, so wie dies auch etwa an Lehr- und Bildungsplänen leicht abzulesen ist. Im vorliegenden Zusammenhang der schulischen Praxis des BRU spielt heute vor allem der Islam eine hervorgehobene Rolle, weil dieser neben dem Christentum die einzige Religion ist, die im Beruflichen Bildungswesen zahlenmäßig in erheblichem Maße vertreten ist. Deshalb konzentriert sich die vorliegende Untersuchung auf den Islam, ohne die Bedeutung anderer Religionen für interreligiöse Bildung auszuschließen. Eine einzelne Untersuchung kann nur zu validen Erkenntnissen gelangen, wenn nicht alles zugleich untersucht wird. Zudem kann die Konzentration auf den Islam in einem exemplarischen Sinne verstanden werden. Die Befunde aus der vorliegenden Untersuchung sind auch für die Beziehung zu anderen Religionen bedeutsam, auch wenn eigens empirisch untersucht werden müsste, ob sich Erfahrungen mit interreligiösem Lernen im Blick auf den Islam tatsächlich auf Lernsituationen im Blick auf das Judentum übertragen lassen.

In der neueren religionsdidaktischen Diskussion besteht zunehmend Konsens, dass es für interreligiöse Bildung nicht nur auf Geschichte und Lehre sowie gegebenenfalls rituelle Vorschriften verschiedener Religionen ankommen kann, sondern ebenso – und in bestimmter Hinsicht noch mehr – auf die gelebten Formen von Religion und Religionen (vor allem im Anschluss an Jackson, 1997; vgl. auch Jackson & Nesbitt, 1993; weiterführende Konsequenzen auch bei Schweitzer, 2014b). Dabei spielen auch geografische Bezüge eine wichtige Rolle, im Falle des Islam also etwa die Unterscheidung zwischen den in arabischen Ländern gelebten und praktizierten islamischen Religionsformen und dem muslimischen Leben in Deutschland. Für den im Projekt eingesetzten Fragebogen wurden deshalb Items sowohl im Blick auf die religiöse Tradition als auch die gelebten Formen des Islam in Deutschland formuliert bzw. ausgewählt.

Aus der bislang vorliegenden Forschung zu interreligiösem Lernen bot vor allem die Untersuchung von Benner u. a. (2011) mit ihrem Schwerpunkt auf religionskundlichen Kenntnissen ein gewisses Vorbild, auf das für die eigene Untersuchung zurückgegriffen werden konnte. Allerdings mussten der eigenen Schwerpunktsetzung entsprechend im Zuge der Pilotierungen zahlreiche Fragen umformuliert oder neu entwickelt werden (vgl. unten, S. 86 ff.).

Perspektivenübernahme

Zur empirischen Untersuchung und Erfassung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gibt es auf der einen Seite eine eigene psychologische Tradition, zu der als Klassiker etwa John Flavell (1975) und Robert Selman (1980) zählen. Auf der anderen Seite werden in der gegenwärtigen Forschungspraxis häufig Fragen eingesetzt, die weniger im Sinne dieser Forschungstradition die tatsächliche Perspektivenübernahme erfassen als eine entsprechende Selbsteinschätzung der Befragten. Beispielsweise wird dann gefragt, ob man sich gut in Standpunkte anderer Menschen hineinversetzen könne (vgl. Flunger & Ziebertz, 2010; auch Ritzer, 2010; als Hintergrund Davis, 1983). Solche Selbsteinschätzungen sind naturgemäß wenig verlässlich. Viele Menschen über- oder unterschätzen ihre Fähigkeiten. Im vorliegenden Vorhaben wurde deshalb der Weg gewählt, eigene Aufgaben zur Perspektivenübernahme zu konstruieren. Als Beispiel kann folgende Aufgabe aus dem Fragebogen dienen:

Ayse ist die 20-jährige Tochter religiös engagierter muslimischer Eltern, die aus der Türkei stammen. Sie möchte Malte, einen 25-jährigen Büroangestellten, Sohn bewusst evangelischer, deutscher Eltern heiraten. Jetzt denkt sie nach, wie die Eltern wohl reagieren werden, wenn sie sich auf den Koran bzw. die Bibel berufen.

Die Aufgabe ist so konstruiert, dass verschiedene Perspektiven vorgegeben sind (muslimisch, evangelisch). Zur Erfassung der Unterschiede zwischen den Perspektiven sind entsprechende religionsbezogene Kenntnisse erforderlich. Im letzten Satz wird direkt eine Perspektivenübernahme beschrieben, wenn Ayse sich Gedanken macht, wie die Eltern reagieren könnten. Daran schließen sich folgende Fragen an:

- a) *Wie könnten Ayses Eltern reagieren, wenn sie sich auf den Koran berufen? Bitte entscheiden Sie für jede der Aussagen, ob sie zutrifft oder nicht:*
- *Ayses Eltern werden jede türkisch-deutsche Ehe ablehnen.*
 - *Ayses Eltern werden einwenden, dass der Mann die Frau zum Religionswechsel zwingen kann.*
 - *Ayses Eltern lehnen muslimisch-christliche Ehen generell ab.*

Die Beantwortung der Fragen setzt sowohl eine korrekte Zuordnung der unterschiedlichen Perspektiven voraus (Maltes Eltern – Ayses Eltern; Bibel – Koran) wie auch wiederum bestimmte Kenntnisse darüber, ob sich dazu in Bibel und Koran Aussagen oder Vorschriften finden und was gegebenenfalls daraus zu solchen Fragen zu entnehmen ist. Die Aufgabe umfasst noch einen zweiten Teil:

- b) *Wie könnten Maltes Eltern reagieren, wenn sie sich auf die Bibel berufen? Bitte entscheiden Sie für jede der Aussagen, ob sie zutrifft oder nicht:*
- *Maltes Eltern werden jede türkisch-deutsche Ehe ablehnen.*
 - *Maltes Eltern lehnen muslimisch-christliche Ehen generell ab.*
 - *Maltes Eltern sehen keine Gründe, die gegen die geplante Eheschließung sprechen.*

Hier müssen andere Perspektiven eingenommen werden als bei der ersten Fragebatte. Erneut muss beides verfügbar sein, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und entsprechendes Hintergrundwissen. Insofern ist an dieser Aufgabe auch leicht nachzuvollziehen, warum im Projekt als Hypothese formuliert wurde, dass religionsbezogenes Wissen eine notwendige Voraussetzung für die religionsbezogene Perspektivenübernahme darstellt. Als Hintergrund kann auch an die Bereitschaft gedacht werden, die Perspektive des Anderen überhaupt einzunehmen. Daraus erklärt sich u. a. das im Projekt verfolgte Interesse an den Einstellungen der Jugendlichen.

Im interreligiösen Bereich ist die Perspektivenübernahme grundsätzlich von großer Bedeutung und wird in den theoretischen Darstellungen entsprechend hochgeschätzt (vgl. oben, S. 61 ff.). Zum Teil wird die Perspektivenübernahme überhaupt als zentral für den gesamten Religionsunterricht angesehen und als Grundmerkmal religiöser Bildung, dann etwa im Wechsel von Innen- und Außenperspektive (vgl. Dressler, 2006). Im vorliegenden Zusammenhang kann die These formuliert werden, dass Verstehen im interreligiösen Bereich weithin als Perspektivenübernahme beschrieben werden kann oder jedenfalls die entsprechende Fähigkeit voraussetzt. Denn es kommt hier entscheidend darauf an, sich selbst aus der Perspektive des religiös Anderen sehen zu lernen sowie insgesamt darauf, die andere Religion zumindest ansatzweise mit den Augen des Anderen wahrnehmen zu können.

Die Perspektivenübernahme wird auch in anderen Fachdidaktiken als zentral angesehen. Auch dazu liegen zum Teil empirische Untersuchungen vor, etwa zu Geschichte/Geschichtsdidaktik (Hartmann, Sauer & Hasselhorn, 2009) oder zu Ethik/Ethikunterricht (Kenngott, 2012). Ähnlich wie bei der Tübinger Studie wurden auch bei den geschichtsdidaktischen Untersuchungen Aufgaben eingesetzt, die eine Erfassung der Perspektivenübernahme – im Unterschied zur Selbsteinschätzung – ermöglichen sollen. Auch diese Aufgaben dienten als Anregung und Vorbild für die eigene Untersuchung.

Die Entwicklung und Validierung entsprechender Aufgaben und der sich daran anschließenden Antwortmöglichkeiten erwies sich allerdings als besonders aufwändig und anspruchsvoll. Entsprechend viel Zeit wurde deshalb darauf verwendet, geeignete Aufgaben zu entwickeln, sie im Gespräch der Arbeitsgruppe zu analysieren und später mit verschiedenen Samples zu pilotieren. Wie die unten dargestellten Ergebnisse zeigen (vgl. S. 101–132), besteht hier gleichwohl nach wie vor ein weiterer Verbesserungsbedarf im Blick auf die Untersuchungsinstrumente. Allerdings ist es gelungen, auch die religionsbezogene Perspektivenübernahme zumindest in befriedigender Weise zu erfassen.

Einstellungen

Die Bedeutung von Einstellungen für interreligiöse Zusammenhänge liegt auf der Hand. Bei der Diskussion in der Öffentlichkeit stehen entsprechende Einstellungen vielfach ganz im Vordergrund – man denke an die Vorurteilsproblematik, an Toleranz und wechselseitigen Respekt, an Geschlechtsrollen oder ganz allgemein an die Bereit-

schaft, andere als gleichberechtigt wahrzunehmen und anzuerkennen. Entsprechend werden Einstellungen regelmäßig auch etwa in der Jugendforschung erfragt, etwa bei den Shell-Jugendstudien mit der Frage, wen man am liebsten oder eben nur ungern in die Wohnung nebenan einziehen sehen würde (vgl. Shell Deutschland Holding, 2015; auch diese Frage wurde für die vorliegende Untersuchung adaptiert). Auch Ziebertz (2010) und Ritzer (2010) haben entsprechende Wertorientierungen in interreligiösen Zusammenhängen untersucht, mit Schwerpunkten auf Diskriminierung, Akzeptanz und Toleranz, Patriotismus und Ethnozentrismus. Damit ist zugleich eine weitere Quelle genannt, die für die Konstruktion des Fragebogens genutzt werden konnte.

Die genannten Untersuchungen dienten also allesamt als Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung. Es sollten möglichst bereits bewährte Fragen oder sogar Items zum Einsatz kommen. Allerdings erwiesen sich bei den Pilotierungen doch zahlreiche Modifikationen als unvermeidlich, so dass am Ende zwar ein deutlicher thematischer Bezug zu früheren religionspädagogischen Untersuchungen zu Einstellungen besteht, aber keine Vergleichbarkeit im engeren Sinne. Lediglich bei einzelnen Items kann von einer solchen Vergleichbarkeit ausgegangen werden, aber auch dabei ist zu bedenken, dass der veränderte Kontext im jeweiligen Fragebogen sowie die Zusammensetzung der Stichprobe ebenfalls eine Rolle spielten.

Interdependenzen zwischen den Komponenten interreligiöser Kompetenz

Da selbst die Untersuchung der einzelnen Komponenten interreligiöser Kompetenz in der Religionspädagogik noch wenig fortgeschritten ist, mag es gewagt erscheinen, bereits weiterreichend nach Interdependenzen zwischen diesen Komponenten zu fragen. Zumindest theoretisch betrachtet sind solche Interdependenzen aber durchaus wahrscheinlich, wie sich am Beispiel der religionsbezogenen Perspektivenübernahme bereits gezeigt hat. Deshalb wurden für die vorliegende Untersuchung entsprechende Hypothesen formuliert (vgl. unten, S. 102).

Da die Perspektivenübernahme in ihrer Bedeutung für interreligiöses Lernen hier im Zentrum stehen sollte, bezieht sich die Untersuchung insbesondere auf ein mögliches Voraussetzungsverhältnis zwischen religionsbezogenem Wissen und religionsbezogener Perspektivenübernahme. Es ist eine plausible Annahme, dass die Perspektivenübernahme umso besser gelingt, je mehr der Andere oder, im vorliegenden Zusammenhang, die andere Religion bekannt ist.

1.3.4 Zur Bedeutung der Fragestellung für die Religionspädagogik insgesamt

Wie schon deutlich geworden ist, muss die Diskussion über Kompetenzen und Kompetenzorientierung in der Religionspädagogik bislang weithin ohne entsprechende empirische Grundlagen geführt werden. Das gilt nicht nur für die interreligiöse Kompetenz, sondern auch für die anderen Kompetenzen, die für den Religionsunterricht

als bedeutsam angesehen werden (etwa Wahrnehmungskompetenz, hermeneutische Kompetenz, ästhetische Kompetenz usw.). Mit Ausnahme des Berliner Projekts (Benner et al., 2011) sind keine größeren Versuche unternommen worden, die mit den theoretischen Kompetenzdefinition verbundenen Annahmen im Blick auf real gegebene oder zumindest erreichbare Kenntnisse und Fähigkeiten empirisch auf die Probe zu stellen.

Insofern kann dem vorliegenden Projekt auch eine weiterreichende Bedeutung für die Religionsdidaktik beigemessen werden. In exemplarischer Weise wird für eine religionspädagogisch einschlägige, auch gesellschaftlich immer stärker nachgefragte Kompetenz untersucht, ob und wie sie sich operationalisieren lässt, wie unterschiedliche Kompetenzausprägungen valide erfasst und beschrieben werden können. Darüber hinaus ist die Untersuchung so angelegt, dass auch Aussagen darüber möglich werden, ob und wie Kompetenzen durch einen entsprechenden Unterricht gefördert werden können. Eben darauf zielt ja das Design der Interventionsstudie, das für das Projekt gewählt wurde. Auch die Frage möglicher Förderung durch Unterricht kann als exemplarisch angesehen werden. Für den Unterricht ist sie jedenfalls von zentraler Bedeutung.

Damit kommt am Ende noch einmal die Frage eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts in den Blick. Die im vorliegenden Band ausführlich dargestellten Unterrichtseinheiten fallen einerseits keineswegs aus dem heute für den Religionsunterricht bezeichnenden Rahmen, so wie dies aus Gründen der grundsätzlichen Vergleichbarkeit mit dem „normalen“ Unterricht auch intendiert war. Sie nehmen zahlreiche Impulse aus der religionsdidaktischen Diskussion auf. Andererseits enthalten sie mit den Anforderungssituationen auch Elemente, die vor allem mit kompetenzorientiertem (Religions-)Unterricht verbunden werden (Obst, 2008). Entscheidend sind jedoch die auf die angezielte interreligiöse Kompetenz bezogenen Elemente, die insbesondere zur Perspektivenübernahme auffordern und diese einüben sollen. Insofern kann das vorliegende Projekt auch als Beitrag zu einer Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht verstanden werden, auch wenn dies, wie eingangs festgehalten, ein eigenes Thema wäre.