

Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Interreligiöse Kompetenz

PD Dr. Joachim Willems

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100070/>

Interreligiöse Kompetenz

PD Dr. Joachim Willems

1. Anlässe für die Frage nach interreligiöser Kompetenz

1.1. *Interreligiöse* Kompetenz: Religiöse und kulturelle Pluralität

Der Begriff der interreligiösen Kompetenz hat erst seit den 2010er Jahren Konjunktur (vgl. die mit „Interreligiöse Kompetenz“ betitelten Publikationen von Schambeck, 2013 und Willems, 2011). Auch der vorher und bis heute gängige Begriff des interreligiösen Lernens (→ Didaktik der Religionen) ist noch ohne lange Geschichte; er wurde in den 1990er Jahren populär (van der Ven/Ziebertz, 1994; Leimgruber, 1995; Schreiner/Scheilke, 1998; Schreiner/Sieg/Elsenbast, 2005). Die interreligiöse Orientierung der Religionspädagogik ist zu verstehen als Reaktion auf die religiöse Pluralisierung Deutschlands und Europas im Zuge von Migrationsbewegungen und auf die Globalisierung als Intensivierung internationaler und transnationaler Beziehungen (Schweitzer/Englert/Schwab/Ziebertz, 2002; Simojoki, 2012). Insofern antwortet interreligiös orientierte Religionspädagogik auf eine als verhältnismäßig neu wahrgenommene Form religiöser Pluralisierung. Sie bezieht sich dabei auf Überlegungen zum ökumenischen Lernen (Kirchenamt der EKD, 1985) und zu einer Weltreligionen-Didaktik (Tworuschka/Zilleßen, 1977; Lähnemann, 1986), in geringerem Maße auch auf die interkulturelle Pädagogik, die in anderer Form auf Globalisierung und Migrationsbewegungen reagiert (Mecheril u.a., 2010; Nohl, 2010). Impulse aus dem internationalen Diskurs werden in Deutschland nur im geringen Maße rezipiert, und zwar vor allem aus der englischen Religionspädagogik, die seit längerem Erfahrung mit Formen eines nicht-konfessionellen Unterrichts hat (Meyer, 2012).

1.2. Interreligiöse *Kompetenz* und Anforderungssituationen

Verweist das Adjektiv „interreligiös“ auf ein zunehmendes Bewusstsein für religiöse Pluralität, die als pädagogische und theologische Herausforderung wahrgenommen wird, so entstammt der Begriff „Kompetenz“ einem anderen Diskurs-Zusammenhang, und zwar zu Beginn des 21. Jahrhunderts vor allem den Reaktionen auf das nur mittelmäßige Abschneiden Deutschlands in internationalen Schulvergleichsstudien wie PISA 2000 (→ Kompetenzorientierung). Innerhalb dieser Diskussion ist ein wesentlicher Bezugspunkt die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellte sogenannte Klieme-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u.a., 2003). Dort wird Kompetenz mit Franz E. Weinert definiert als „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 Fertigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Klieme u.a., 2003, 21).

Damit lenkt die Klieme-Expertise den Blick auf den Output oder Outcome, also auf die (im besten Falle auch mit Methoden der quantitativen Bildungsforschung evaluierbaren) Resultate von Bildungs- und Lernprozessen. Zugleich wird die Frage gestellt, auf welche Art von Problemen und Situationen sich fach- oder domänenspezifische Kompetenz jeweils zu beziehen habe.

Diese Frage wird in der gegenwärtigen interreligiös-pädagogischen Fachdiskussion unterschiedlich beantwortet: In einem weiten Sinne vertritt Schambeck die Position, interreligiöse Kompetenz markiere „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“ (Schambeck, 2013, 174). In einem engeren Sinne definiert 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, 2011, 142).

2. Modelle interreligiöser Kompetenz

Die Klieme-Expertise unterscheidet unterschiedliche Arten von Kompetenzmodellen, nämlich zum einen Komponenten-Modelle, die „das Gefüge der Anforderungen [beschreiben], deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird“, sowie zum anderen Stufenmodelle, die „wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber [liefern], welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen“ (Klieme u.a., 2003, 74).

2.1. Komponenten-Modelle und Dimensionen interreligiöser Kompetenz

Die Fachliteratur zum interreligiösen Lernen stimmt, bei unterschiedlichen Akzentsetzungen, in folgenden Punkten überein: Interreligiöses Lernen muss 1. eine Klärung der jeweils eigenen Position beinhalten und damit auch zur Identitätsbildung beitragen; 2. den Erwerb religionskundlicher Kenntnisse umfassen; 3. auf die Erlangung hermeneutischer Fähigkeiten abzielen; 4. sich auf den konkreten Umgang mit Angehörigen anderer Religionen beziehen; 5. auch die Entwicklung von gewünschten Einstellungen und Haltungen (starke Toleranz; Empathie) anstreben (vgl. dazu ausführlicher Willems, 2011, 114f.).

Dieser Konsens findet sich auch dort wieder, wo die Anliegen und Ziele interreligiösen Lernens in der Begrifflichkeit des Kompetenz-Diskurses formuliert werden. So benennt *Stephan Leimgruber* als nicht trennscharf voneinander zu unterscheidende Teilkompetenzen die interreligiöse ästhetische Kompetenz (als „Fähigkeit, Zeugnisse, Phänomene und Personen anderer Religionen achtsam wahrzunehmen“), interreligiöse inhaltliche Kompetenz, anamnetische Kompetenz (als „Fähigkeit zum interreligiösen Lernen durch Erinnerung“), interreligiöse Frage- und Ausdrucksfähigkeit, interreligiöse Kommunikationsfähigkeit (Dialogfähigkeit) und interreligiöse Handlungskompetenz (Leimgruber, 2007, 99-101).

Mirjam Schambeck beschreibt als Ergebnis theoretischer Überlegungen und einer empirischen Studie (Befragung von indischen Expertinnen und Experten für interreligiösen Dialog) interreligiöse Kompetenz als Diversifikations- und Relationskompetenz, also als Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie als Einstellungen und Haltungen, die es ermöglichen, sich „angesichts des Religionsplurals 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“.

Zu diesem Zweck unterscheidet Schambeck drei Kompetenzbereiche, und zwar ästhetische 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, 177-179).

Joachim Willems unterscheidet ein Komponenten-Modell zur Strukturierung (Planung, Durchführung und Reflexion) von Unterricht und ein Komponenten-Modell zur (quantitativ-)empirischen Testung von interreligiöser Kompetenz, da nicht alles, was im Unterricht relevant ist, mit den Instrumenten quantitativer Bildungsforschung evaluierbar sei. Im Anschluss an Dietrich Benner und das Berliner Modell religiöser Kompetenz (Benner u.a., 2011) beschreibt Willems 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, 168), und 3. interreligiös relevante Kenntnisse (vgl. ausführlicher Willems, 2011, 165-169; Überlegungen zu den Möglichkeiten empirischer Testung von interreligiöser Kompetenz a.a.O. 170-176).

2.2. Stufenmodelle interreligiöser Kompetenz

Die Beschreibung von Stufen einer Kompetenz geht davon aus, dass fachspezifische Kompetenz nach und nach aufgebaut wird und ein kompetenzorientierter Unterricht deshalb auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen zielt. Dabei ist Lernen immer auch abhängig von entwicklungs- und altersspezifischen Lernmöglichkeiten (→ Entwicklungspsychologie). Deshalb müssten idealerweise für unterschiedliche Entwicklungs- und Altersstufen jeweils unterschiedliche Niveaus einer Kompetenz angegeben werden. Dies ist im Blick auf interreligiöse Kompetenz beim momentanen Forschungsstand höchstens im Ansatz möglich.

Mirjam Schambeck unterscheidet drei Niveaustufen, die im Blick darauf erarbeitet sind, „wie die Auseinandersetzung mit Religion im Subjekt verläuft und was diese Auseinandersetzung im Subjekt bewirkt“ (Schambeck, 2013, 181). Auf einer untersten Stufe gehe es zunächst um die Wahrnehmung des Anderen

und Fremden. Diese Wahrnehmung sei die Voraussetzung dafür, in eine Auseinandersetzung mit dem wahrgenommenen Anderen zu treten, die dann zu einem „Umbau kognitiver Konfigurationen“ führe. Auf der obersten Stufe komme dann das wahrgenommene und im Sinne des Umbaus kognitiver Konfigurationen bereits bearbeitete Andere in seinem kritisch-produktiven Transformationspotenzial zum Tragen, und die Lebenseinstellung, das Weltverhalten und Welthandeln veränderten sich aufgrund der Auseinandersetzung mit (anderer) Religion (Schambeck, 2013, 182).

Allerdings sind diese drei Stufen letztlich noch keine Niveaustufen, sondern vielmehr Prozesse, die sich jeweils auf unterschiedlichen Niveaustufen vollziehen können. Schambeck selbst weist darauf hin, dass sich schon Kinder im Grundschulalter so mit Phänomenen aus anderen Religionen wie z.B. der Buddha-Gestalt auseinandersetzen können, dass sie sich dadurch transformieren lassen, also die oberste Niveaustufe erreichen. Diese Art der Transformation sei eine andere als diejenige, die ein Gelehrter des Buddhismus mit differenzierten Kenntnissen erfahre. Beide Arten der Transformation könnten aber nicht als besser oder schlechter bewertet werden, denn sie würden beide „ein Lernen auf Niveau 3 und damit die Höchstform von Aneignungsprozessen“ markieren (Schambeck, 2013, 199). Diese Einschätzung leuchtet insofern ein, als Lernprozesse unter Voraussetzung der jeweils individuellen Lernbedingungen zu würdigen sind. Dabei gerät allerdings aus dem Blick, dass die interreligiöse bzw. religionsbezogene Deutungskompetenz des Gelehrten oder seine religionskundlichen Kenntnisse durchaus mit guten Gründen als größer und umfangreicher qualifiziert werden können, als die eines Grundschülers. Insofern unterscheidet sich interreligiöse Kompetenz nicht von anderen domänenspezifischen Kompetenzen.

Die Bedeutung unterschiedlicher bereichsspezifischer Entwicklungsstufen (kognitive, religiöse, moralische Entwicklung) für die Entwicklung interreligiöser Kompetenz untersucht *Joachim Willems* (Willems, 2011, 176-193). So kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass sich der Stand der kognitiven Entwicklung auf den Erwerb interreligiöser Kompetenz auswirkt: Die Fähigkeit zur Deutung von interreligiösen Überschneidungssituationen etwa hängt ebenso von der kognitiven Entwicklung ab wie die Fähigkeit zur Metakommunikation und zum Wechsel zwischen verschiedenen religiösen und nicht-religiösen Perspektiven (Willems, 2011, 179-184). Erwartet werden kann von Schülerinnen und Schülern, die noch nicht das formal-operatorische Stadium erreicht haben, dass sie, ihrem Entwicklungsstand entsprechend, anhand von exemplarischem Material wahrnehmen, dass Menschen

unterschiedlicher Religionszugehörigkeit unterschiedliche religiöse Positionen vertreten, dass sie wiedergeben können, was andere glauben und denken, und dass sie ausdrücken können, was sie selbst glauben und denken. Im Horizont von Schülerinnen und Schülern des konkret-operatorischen Stadiums kann es sein, dass Unterschiede in den religiösen Weltansichten darin begründet liegen (können), dass Kinder von ihren Eltern deren jeweilige Weltansichten lernen und übernehmen. Erst im formal-operatorischen Stadium ist zu erwarten, dass Schülerinnen und Schüler bei der Interpretation von interreligiösen Überschneidungssituationen von eigenen Bewertungen und Emotionen abstrahieren, diese hinterfragen und reflektieren, und dass sie eigene und andere binnenkonfessionelle Begründungen vor dem Hintergrund der jeweiligen religionskulturellen Voraussetzungen reflektieren, abstrakte Kriterien für interreligiöse Urteilsbildung formulieren, anwenden und reflektieren (Willems, 2011, 184f.).

Im Blick auf die religiöse Entwicklung zeigt Willems, dass sich Zusammenhänge zwischen dem Stand der religiösen Entwicklung und der interreligiösen Kompetenz einer Person vor allem dort vermuten lassen, wo die religiöse Entwicklung beschreibbar ist als bereichsspezifische Form der kognitiven Entwicklung. Wer sich auf der Stufe 2 nach James Fowlers Modell der Glaubensentwicklung befindet und religiöse Sprache und Symbole wörtlich versteht, wird, anders als Personen auf Stufe 4 oder 5, kaum in der Lage sein, Symbole unterschiedlicher Religionen differenziert zueinander in Beziehung zu setzen. Wer in sein religiöses Weltbild, Fowlers Stufe 3 entsprechend, unterschiedliche Komponenten konventioneller religiöser Vorstellungen integriert, ohne dass diese unbedingt in sich stimmig aufeinander bezogen sind, wird sich schwer damit tun, religiöse Überzeugungen vor dem Hintergrund allgemein gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen zu analysieren (Willems, 2011, 191).

Von der Frage nach Entwicklungsstufen unterscheidet Willems die Frage nach Niveaustufen interreligiöser Kompetenz. Niveaustufen beschreibt er, wenig differenziert, im Anschluss an Milton J. Bennetts Stufen interkultureller Sensibilität und an ein empirisch fundiertes Modell zur Beschreibung von Niveaustufen religiöser Kompetenz (Benner u.a., 2011, 126): Auf einer unteren „konfessionozentrischen“ Stufe werde der Referenzrahmen der eigenen Religionskultur als zentral für die Wahrnehmung und Deutung anderer Konfessionen und Religionen erfahren. Unter dieser Voraussetzung könnten Unterschiede zwischen Religionen erkannt werden, ohne andere Weltansichten als in sich stimmige Interpretationen zu würdigen, und es könnten

Gemeinsamkeiten zwischen Religionen erkannt werden, wobei dann allerdings religiöse Differenzen entweder nicht gesehen oder geleugnet werden müssten. Auf der oberen, der „konfessionsreflexiven“ Stufe könne die eigene religionskulturelle Prägung reflektiert und in den Kontext der Vielfalt von Religionen eingeordnet werden. Wer sich auf dieser Stufe befinde, sei in der Lage zum Perspektivenwechsel und damit zur Erkenntnis, dass jeweils verschiedene religiöse und nicht-religiöse sowie verschiedene religiöse, konfessionelle und weltanschauliche Perspektiven auf die Welt und ihre Phänomene möglich seien. Er oder sie sei außerdem fähig, diese Unterschiede auszuhalten und die verschiedenen damit gegebenen Perspektiven zu rekonstruieren und zu dekonstruieren, ihre Stimmigkeit und Reichweite zu prüfen und sie aufeinander zu beziehen.

3. Offene Fragen und weiterer Forschungsbedarf

Offene Fragen und Forschungsbedarf ergeben sich zunächst im Blick auf die weitere theoretische Klärung von interreligiöser Kompetenz und Differenz. Hier wäre es weiterführend, dekonstruktivistische und poststrukturalistische Ansätze für die interreligiöse Pädagogik zu rezipieren, wie es in der interkulturellen Pädagogik/Migrationspädagogik bereits geschieht (z.B. Mecheril u.a., 2010). Das würde dazu führen, verstärkt in den Blick zu nehmen, wie – im Alltag, in den Medien, aber auch durch Angebote zum interreligiösen Lernen – Kategorien des „interreligiös angemessenen“ und vor allem des religiös Differenten konstruiert und Zuschreibungspraktiken betrieben werden, die, selbst entgegen der Intention der Akteurinnen und Akteure, den religiös Differenten erst zu einem solchen *machen* und in der Folge stereotypisierend beschreiben und stigmatisieren. Dabei wäre zudem die Frage danach zu stellen, wie der/die/das Andere zugleich in unterschiedlichen Dimensionen (Gender, Ethnizität, soziale Klasse etc.) (→ Intersektionalität) *gemacht* wird. Bisherige Beschreibungen und Begründungen der normativen Grundlagen interreligiöser Pädagogik würden damit nicht obsolet, könnten aber in weitere inter- und transdisziplinäre Kontexte eingeordnet werden (vgl. z.B. den theologische Entwurf von Schambeck, 2013, 111-158).

Schließlich besteht ein großer Bedarf an weiteren empirischen Klärungen, um genauer sowohl Komponenten als auch Entwicklungs- und Niveaustufen interreligiöser Kompetenz zu beschreiben.

Literaturverzeichnis

- Benner, Dietrich (Hg. u.a.), Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn 2011.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse. Eine Arbeitshilfe der Kammer der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung, Gütersloh 1985.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2. Aufl. 2003.
- Lähnemann, Johannes, **Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive**, Göttingen 1998.
- Lähnemann, Johannes, Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil 1: Fernöstliche Religionen, Göttingen 1986a.
- Lähnemann, Johannes, Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil 2: Islam, Göttingen 1986b.
- Leimgruber, Stephan, **Interreligiöses Lernen**, München 2. Aufl. 2007.
- Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, Maria/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus, Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010.
- Meyer, Karlo, **Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht**, Göttingen 2. Aufl. 2012.
- Nohl, Arnd-Michael, Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, Bad Heilbrunn 2. Aufl. 2010.
- Schambeck, Mirjam, **Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf**, Göttingen 2013.
- Schreiner, Peter/Scheilke, Christoph Th. (Hg.), **Interreligiöses Lernen. Ein Lesebuch**, Münster 1998.
- Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), **Handbuch interreligiöses Lernen**, Gütersloh 2005.
- Schweitzer, Friedrich, **Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als**

religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.

- Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/Freiburg 2002.
- Simojoki, Henrik, Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen 2012.
- Tworuschka, Udo/Zilleßen, Dietrich (Hg.), Thema Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler, Frankfurt a.M. 1977.
- van der Ven, Johannes A./Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Weinheim/Kampen 1994.
- Willems, Joachim, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de