Interreligiöse Kompetenz in Schule und Gemeinde

Entgegnung und Fortführung des Beitrags von Timo Güzelmansur „Ein Plädoyer für mehr interreligiöse Kompetenz"

MANFRED RIEGGER

Der Text von Timo Güzelmansur in den CIBEDO-Beiträgen Nr. 3/2018 leistet einen wichtigen Beitrag für die Diskussion um das interreligiöse Miteinander. In der folgenden Entgegnung stimme ich seinem „Plädoyer für mehr interreligiöse Kompetenz" grundsätzlich zu, aber (1) konkretisiere dieses im Blick auf eine lernortspezifische Betrachtung, (2) erweitere die dort vorgeschlagenen drei auf vier Kompetenzkomponenten und (3) spezifiziere das Verständnis von interreligiöser Kompetenz dahingehend, dass es für mögliche empirische Untersuchungen geeignet ist.

1. Lernortspezifika – Schulischer Religionsunterricht und Katechese

Auf christlich-katholischer Seite entwickelten sich seit der Würzburger Synode (1971–1975) zwei eigenständige religionspädagogische Lernorte: schulischer Religionsunterricht und Gemeindekatechese.[1] Einerseits wurde der Religionsunterricht von missionarischen und katechetischen Zielen entlastet, andererseits wurde die Gemeindekatechese gestärkt. Während es im Religionsunterricht vor allem um ein Verstehen von Religion geht, steht in der Gemeindekatechese die Einübung in den Glauben im Zentrum. Insgesamt wurden, nachdem die beiden Lernorte klar getrennt waren, über den Aufbau von Kooperationen wieder vermehrt Verbindungen aufgezeigt, sodass die deutschen Bischöfe in Bezug auf den Religionsunterricht festhalten können: „Der Religionsunterricht macht mit Formen gelebten Glaubens vertraut und ermöglicht Erfahrungen mit Glaube und Kirche."[2] Vor diesem Hintergrund können sich die Darlegungen von Timo Güzelmansur, der sich v. a. auf den kirchlichen Kontext und die Pastoral konzentriert, und die folgenden, die sich vor allem auf den schulischen und staatlichen Kontext beziehen, ergänzen. Weiterhin könnte das im christlichen Bereich entwickelte und erprobte, hier skizzierte Zusammenspiel von staatlicher und kirchlicher Mitwirkung als Modell für religiöse Bildung im islamischen Kontext dienen. Für die islamische Religion in Deutschland mussten bzw. müssen tragfähige Strukturen geschaffen werden, die einerseits die bisher eingespielten Verhältnisse von Staat und Kirche(n) weiterentwickeln und andererseits islamischen Besonderheiten Rechnung tragen. Eine Schwierigkeit für das bisherige System ist sicher der Unterschied in der Organisation, da Moscheegemeinden i. d. R. als an den Herkunftsländern orientierte und/oder sich ethnisch bzw. sprachlich sich unterscheidende Vereine organisiert sind, weshalb es nicht nur zu einer kleinteiligen Organisation, sondern auch zu Spannungen zwischen den Vereinen kommen kann. Dieser Unterschied wirkte sich auch beim Aufbau von islamischem Religionsunterricht in der Schule aus. Es ist hier nicht der Ort, den Unterschiedlichkeiten in den einzelnen Bundesländern gerecht zu werden. Mit dem Verweis auf den bayerischen Modellversuch Islamunterricht sei nur darauf hingewiesen, dass mit der Einführung eines solchen Faches durch den Staat eine von religiöser Seite unterscheidbare Intention verfolgt wird, wie der Bildungsauftrag für die Grundschule zeigt: „Der Islamunterricht leistet einen erzieherischen Beitrag für die Integration der muslimischen Schülerinnen und Schüler in das schulische

1 Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule", in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1, Freiburg i. B. 1976 (online unter: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/04_Religionsunterricht.pdf, letzter Abruf: 13. Februar 2019), S. 113–152 (Nr. 1.4).

2 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn 2005 (online unter: https://www.uni-regensburg.de/theologie/religionspaedagogik-didaktik/medien/rp-leitdokumente/ru_vor_neuen_herausforderungen.pdf, letzter Abruf: 13. Februar 2019), S. 23.

Dr. Manfred Riegger ist apl. Professor und Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Augsburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung „Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen (ProfUmU). Präkonzepte und Vorurteile diagnostizieren, simulieren und bearbeiten" sowie alienitätstheoretische Perspektiven auf interreligiöse Bildung.

Umfeld, insbesondere aber in die Gesellschaft, und zwar auf der Basis der Verfassung des Freistaats Bayern und des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland."[3] Festgehalten werden kann: Der Rechtsstaat, der sich der Trennung von Staat und Religion verdankt, bezieht sich allein auf säkulare Ziele. Innerhalb des vom Staat grundgelegten Rahmens ist die Förderung religiöser Zielsetzungen Sache der Religionen. In Abb. 1 werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lernorte erfasst.

Diese Differenzierungen sollten präsent sein, damit interreligiöse Kompetenz lernortspezifisch begründet[4] konkretisiert werden kann. Bevor ich auf Timo Güzelmansurs drei Kompetenzen eingehe, plädiere ich für eine vierte Kompetenz, nämlich die der Perspektivenübernahme.

2. Perspektivenübernahme

„Perspektivenübernahme" wurde von den Deutschen Bischöfen für den katholischen Religionsunterricht als wesentlich angesehen. Bereits in „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts" (1996) wurde Perspektivenübernahme als „so etwas wie die Tiefenstruktur der Allgemeinbildung"[5] bildungstheoretisch aufgewiesen und in „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen" als ein „didaktisches Grundprinzip des Religionsunterrichts"[6] bezeichnet. „Wechselseitige Perspektivenübernahme"[7] ist die Basis für „Verständigung und Anerkennung des anderen", für die „Anerkennung der Andersheit des anderen – seiner besonderen kulturellen Bestimmtheit". Damit ist für alle am Unterrichtsgeschehen Beteiligten die „Fähigkeit, seine eigene Perspektive als begrenzte zu erkennen und an den Perspektiven anderer teilzunehmen,"[8] ebenso wesentlich wie „neue Perspektiven dazuzugewinnen". Im konfessionellen Religionsunterricht wird bereits in der „Binnenperspektive der katholischen Schülerinnen und Schüler eine Vielzahl von Perspektiven und partikulären kirchlichen Kontexten" angeboten. „Dazu kommen die Außenperspektiven [...]."

Der Begriff der „Perspektivenübernahme"[9] ist auch an psychologische Untersuchungen anschlussfähig. In der wissenschaftlichen *Theory of Mind*-Debatte – also der Debatte, die (vereinfacht ausgedrückt) zu klären versucht, wie Menschen andere Menschen bzw. Dinge verstehen – gilt folgendes Verständnis: „*Perspektivenübernahme* [ist der] Erkenntnisakt, bei dem die subjektive Verfassung des Anderen rein rational erschlossen wird, ohne dass eigenes Mitempfinden daran beteiligt sein muss [...]."[10] Für unseren (schulischen) Zusammenhang ist die kognitive Fähigkeit zwar grundlegend, aber darüber hinaus können und sollen auch soziale und emotionale Aspekte eine Rolle spielen. Ist es möglich, diese grundlegende Bedeutung von Perspektivenübernahme auch auf andere Religionen zu beziehen?

„In einer pluralen und globalisierten Welt sind Menschen darauf angewiesen, unterschiedliche gesellschaftliche, kulturelle, religiöse Perspektiven einnehmen zu können, ohne das Gefühl und Bewusstsein der eigenen Identität aufzugeben oder zu verlieren."[11] Damit ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel angesprochen. Ein solcher Perspektivenwechsel, eine zumindest kognitiv nachvollziehbare Perspektivenübernahme, ist eine Grundlage für die Bereitschaft zur Anerkennung von Diversität, die erst gelingende Integration im Gemeinwesen erlaubt.[12] Selbstredend achtet eine solche in Bildungsprozessen intendierte Perspektivenübernahme die Freiheit der Bildungsteilnehmenden.

3 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Grundschule. o. O. 2004 (online unter: https://www.isb.bayern.de/download/12719/islamunterricht_gs.pdf, letzter Abruf: 13. Februar 2019).

4 Vgl. Riegger, Manfred: Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 1: Haltungen, Wirkungen, Kommunikation, Stuttgart 2019 (= Religionspädagogik innovativ 25).

5 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, S. 29.

6 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, S. 29.

7 Hier und die folgenden Zitate: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft, S. 29; vgl. zum Ganzen auch: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016, S. 12.

8 Hier und die folgenden Zitate: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft, S. 62.

9 Vgl. z. B. auch: Bucher, Anton A.: „Die beten auch". Zur Entwicklung der Perspektivenübernahme, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 49/4 (2006), S. 203–210; Schweitzer, Friedrich u. a. (Hg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster 2017.

10 Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, S. 261 (Hervorhebungen im Original).

11 Tautz, Monika: „Perspektivenwechsel", in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, 2015, online unter: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Perspektivenwechsel__2018-09-20_10_18.pdf (letzter Abruf: 13. Februar 2019), hier: S. 1 der pdf-Version.

12 Vgl. Höhn, Hans-Joachim: Wir sind anders! Wir sind gleich! Identität, Religion und Integration, in: Herder Korrespondenz Spezial: „Gelobtes Land. Wie Migration unsere Gesellschaft verändert", 2/2018, S. 24–27, hier: S. 26.

	Christlich-konfessioneller schulischer Religionsunterricht	Islamischer Unterricht in der Schule	Gemeindekatechese	Unterweisung in der Moschee
Träger des Bildungsangebots	Staat in Verbindung mit Kirchen als Körperschaften des öffentlichen Rechts	Staat in Verbindung mit islamischen Verbänden, i. d. R. als Vereine organisiert	deutschsprachige und muttersprachliche Kirchengemeinden	i. d. R. ethnisch homogene Moscheegemeinden
Ziele	„Verantwortliches Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube" (Der Religionsunterricht in der Schule, 2.5.1)	Bsp. Fachprofil Islamunterricht in Bayern: Integration muslimischer Lernender in das schulische Umfeld, insbesondere aber in die Gesellschaft, und zwar auf der Basis der Verfassung des Freistaats Bayern und des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland	Einübung in gelebten Glauben und Eingliederung in die Kirchengemeinde	Einübung in das Gebet und die Koranrezitation, Einbindung in die Moscheegemeinde
Adressaten	Schülerinnen und Schüler, die mehr oder weniger zwangsweise kommen		Kinder und Jugendliche, die (rechtlich betrachtet) freiwillig kommen	
Institution	Zwangsorganisation mit (Wahl-)Pflichtfach Religionsunterricht bzw. Ethik		selbst gewählte oder bestätigte Mitgliedschaft	
Zeit	regelmäßig, im 45-Minuten-Takt		angebotsorientiert	
Lernsetting	v. a. kognitiv, im Rahmen religionsbezogener Vorgaben		erfahrungs- und handlungsorientiert im Rahmen staatlicher und kirchlicher Vorgaben	i. d. R. traditionell im Rahmen staatlicher und islamischer Vorgaben
Verantwortliche	staatliche oder kirchliche Lehrkräfte	staatliche Lehrkräfte	kirchliche Hauptamtliche und Ehrenamtliche	Ehrenamtliche und Hauptamtliche

Abb. 1: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen schulischem Religionsunterricht und Gemeinde- bzw. Moscheekatechese[13]

3. Interreligiöse Kompetenzkomponenten

Der Konzentration von Timo Güzelmansur auf interreligiöse Kompetenz ist zuzustimmen. Lenkt man nämlich den Fokus von interreligiöser Bildung bzw. interreligiösem Lernen oder Dialog[14] in schulischen, pastoralen oder anderen Kontexten zu interreligiöser Kompetenz, dann lenkt man den Blick auf Output bzw. *outcome* interreligiös relevanter Bildungs- bzw. Lehr-Lernprozesse, d. h. „auf die (im besten Falle auch mit Methoden der quantitativen Bildungsforschung evaluierbaren) Resultate"[15]. Dieser Anspruch wurde in der Religionspädagogik mehrfach theoretisch begründet,[16] aber selten konse-

13 Abgeändert aus: RIEGGER, Manfred: Unterwegs mit dem Vaterunser. Mit Flüchtlingen und Einheimischen das Gebet sprechen und verstehen lernen, München 2016, S. 8.

14 Vgl. RIEGGER, Manfred: Interreligiöser Dialog im Angesicht von Heterogenität. Differenzhermeneutische Grundlegung und Perspektiven religiöser Bildung, in: Münchener Theologische Zeitschrift 69/2 (2018), S. 218–240.

15 WILLEMS, Joachim: „Interreligiöse Kompetenz", in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, 2015, online unter: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Interreligi%C3%B6se_Kompetenz__2018-09-20_09_45.pdf (letzter Abruf: 13. Februar 2019), hier: S. 2 der pdf-Version.

16 Vgl. z. B. WILLEMS, Joachim: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011; BERNLOCHNER, Max: Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam, Paderborn 2013; SCHAMBECK, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basis-

quent eingelöst. Eine der wenigen Ausnahmen bildet die Tübinger Untersuchung von Friedrich Schweitzer u. a., welche die drei Kompetenzkomponenten „religionsbezogenes Wissen", „religionsbezogene Perspektivenübernahme" und „religionsbezogene Einstellungen" in Bezug auf schulischen Religionsunterricht an der Berufsschule empirisch untersucht.[17] Wenn Timo Güzelmansur interreligiöse Kompetenz mit den Kompetenzen Wissens-, Haltungs- und Handlungskompetenz (S. 103) präzisiert, so beinhaltet interreligiöse Kompetenz – ähnlich wie bei Schweitzer u. a. – drei Einzelkompetenzen, nämlich religionsbezogenes Wissen, religionsbezogene Perspektivenübernahme und religionsbezogene Einstellungen.[18] Schweitzer u. a. bezeichnen diese als Kompetenzkomponenten, d. h. interreligiöse Kompetenz insgesamt bedarf dreier, aufeinander bezogener Kompetenzen, die einzeln nachweisbar sein sollten, weshalb der Begriff „Komponente" angezeigt erscheint. Religionsbezogenes Wissen und religionsbezogene Perspektivenübernahme schließen unmittelbar an das Berliner Projekt[19] zur Kompetenzentwicklung an. Sie werden von Schweitzer u. a. lediglich auf interreligiöse Perspektiven ausgerichtet und damit weiterentwickelt. Ergänzt wurde von Schweitzer u. a. die Kompetenzkomponente „Einstellung", was aufgrund der empirisch validen Erhebung plausibel erscheint.[20] Die bei Güzelmansur und im Berliner Projekt enthaltene Handlungs- bzw. Partizipationskompetenz entfällt hingegen bei Schweitzer u. a. Die Handlungs- und Partizipationskompetenz ist nach Dietrich Benner die Fähigkeit, „Deutungen in außerunterrichtliche Diskurse und Verständigungsprozesse einbringen zu können".[21] Diese außerunterrichtliche Sichtweise entspricht einerseits dem pastoralen Blickwinkel von Timo Güzelmansur und bietet andererseits die Möglichkeit, Handlungs- und Partizipationskompetenz auch empirisch untersuchbar zu beschreiben. Der außerschulische und der schulische Blickwinkel sind dann noch aufeinander zu beziehen,[22] indem für den schulischen Kontext lediglich eine Handlungsentwurfskompetenz erwartet wird, die es den Lernenden ermöglicht, „Entscheidungen [...] zu begründen und [...] Handlungen mit anderen ab[zu]stimmen"[23].

Auf diesem Hintergrund plädiere ich auch und gerade im interreligiösen Kontext – wie Güzelmansur – für die Berücksichtigung einer Handlungskompetenz, wobei z. B. auch außerschulisches Handeln in der Moschee im Sinne einer Moscheeunterweisung ebendort in den Blick kommen kann. Die hier durchgeführte Unterscheidung ist insbesondere wesentlich für den schulischen Umgang mit „Formen gelebten Glaubens". Außerunterrichtliches, gläubiges Handeln darf nicht umstandslos mit schulischem Handeln identifiziert werden, soll aber auch für schulischen Unterricht Bezugspunkt bleiben können. Im schulischen Handeln werden „Formen gelebten Glaubens" immer nur vermittelt präsent (z. B. religionspädagogische Rahmung von möglichem Gebet im Religionsunterricht). Da Wissen, Perspektivenübernahme, Einstellungen und Handlungs- bzw. Partizipationskompetenz auch außerhalb des interreligiösen Themas beschrieben werden können, plädiere ich für das präzisierende Attribut „religionsbezo-

wissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013; SCHWEITZER, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.

17 Vgl. SCHWEITZER u. a. (Hg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme.

18 Vgl. ebd., besonders S. 60–63.

19 Vgl. BENNER, Dietrich u. a.: Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn 2011.

20 Vgl. SCHWEITZER: Interreligiöse Kompetenz: Stand der Diskussionen – Aufgaben der Forschung – Ausgangspunkte für die empirische Untersuchung, in: DERS. u. a. (Hg.): Interreligiöses Lernen, S. 56–69, besonders S. 60–63.

21 BENNER u. a., Religiöse Kompetenz, zititiert nach WILLEM, Interreligiöse Kompetenz, 2011, S. 168.

22 Kann sich Handlungskompetenz nicht auch auf schulisches Lernen beziehen? Sicher nicht einfach im Sinne einer Ausdruckshandlung des Glaubens und auch nicht als „Ernstsituation". Wie also – so fragt Jürgen Rekus mit Bezug auf den Unterricht an der Realschule – „kann der Unterricht auf das Handeln in den ‚Ernstsituationen' des Lebens vorbereiten, ohne sie als solche tatsächlich vorwegnehmen oder gar vollziehen zu können?" (REKUS, Jürgen: Handlungsorientierung als Weg und Ziel des Realschulunterrichts, in: DERS. (Hg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim u. a. 1999, S. 115–126, hier: S. 120). Für ihn kann „es im Unterricht nicht um tatsächliches Handeln, sondern um das Erlernen der sachlichen und sittlichen Voraussetzungen möglichen Handelns gehen" (ebd.). Mehrere Aspekte sind hier zu klären: Unterrichtliches Handeln ist Handeln und damit wohl tatsächliches Handeln. Richtig ist, dass systemtheoretisch Handeln im Kontext schulischen Unterrichts sich von Handeln außerhalb dieses Kontextes unterscheiden lässt. Ein Unterscheidungsmerkmal ist sicher der Handlungszwang. Während Lernende außerhalb des Unterrichts nicht selten handeln müssen (auf der Fahrt zur Schule, bei einem Unfall usw.), ist unterrichtliches Handeln von einem so verstandenen unmittelbaren Handlungszwang für die Lernenden i. d. R. entlastet (Ausnahmen z. B.: Schulbesuch, Teilnahme an Klausuren). Unterrichtliches Handeln kann und soll aber auf Handeln außerhalb der Schule beziehbar bleiben. Ob dieser Bezug konkret hergestellt wird, hängt zwar von der Planung und Durchführung der Lehrenden ab, der Bezug wird aber letztlich durch die Lernenden selbst geleistet. Sicher sind die angebotenen Bezugsmöglichkeiten auf den institutionellen Rahmen Schule abzustimmen. Erfolgen in diesem Rahmen Bezüge durch die Lernenden, können diese die Grundlage für nachhaltiges Lernen bieten. Zusammenfassend ist festzuhalten: Lebensweltliche (und mögliche berufliche) Wirklichkeiten und schulische Wirklichkeiten sind zwar zu unterscheiden, aber es ist anzuerkennen, dass in beiden Wirklichkeiten gehandelt wird, wenn auch im schulischen Kontext i. d. R. vom unmittelbaren Handlungszwang entlastet. Im schulischen Handeln kann damit nicht nur lebensweltliche Wirklichkeit reflektierbar werden, sondern dieses Handeln selbst kann für außerhalb der Schule stattfindendes Handeln neugierig machen und ggf. dazu motivieren. In diesem Sinne ist unterrichtliches Handeln wirkliches Handeln, aber von unmittelbarem Handlungszwang entlastetes Handeln.

23 BENNER, Dietrich: Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem. Zur pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Begründung des Ansatzes, in: DERS./NIKOLOVA, Roumiana (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung, Paderborn 2016, S. 13–44, hier: S. 33.

	Christlich-konfessioneller schulischer Religionsunterricht	Islamischer Unterricht in der Schule	Gemeindekatechese	Unterweisung in der Moschee
Kompetenzkomponenten	religionsbezogenes Wissen religionsbezogene Perspektivenübernahme religionsbezogene Einstellungen bzw. Haltungen			
	religionsbezogene Handlungen		religionsbezogene Partizipation	

Abb. 2: Lernortspezifische Kompetenzkomponenten interreligiöser Kompetenz

gen", wenn es sich um Komponenten interreligiöser Kompetenz handelt.[24]
Insgesamt spreche ich mich für folgende vier interreligiöse Kompetenzkomponenten aus:
- religionsbezogenes Wissen
- religionsbezogene Perspektivenübernahme
- religionsbezogene Einstellungen
- religionsbezogene Handlungs- bzw. Partizipationskompetenz

Wissen meint nicht statisches (Fakten-)Wissen, sondern „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."[25]
Perspektivenübernahme meint, dass man „sich selbst aus der Perspektive des religiös Anderen sehen"[26] lernt und die „andere Religion zumindest ansatzweise mit den Augen des Anderen wahrnehmen" kann. Die „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme" ist ohne entsprechendes Hintergrundwissen nicht möglich.
Einstellung ist die innere Grundeinstellung, die das Denken und Handeln von Menschen prägt. In Bezug auf interreligiöse Kompetenz könnte diese beispielsweise beeinflusst sein von Vorurteilen, Toleranz und wechselseitigem Respekt, Geschlechterrollen u. a. Ganz allgemein ist es die „Bereitschaft, andere als gleichberechtigt wahrzunehmen und anzuerkennen".[27]
Handlungskompetenz ist die Fähigkeit, eine „bewusste, auf ein bestimmtes Ziel hin orientiert (menschliche) Tätigkeit" durchzuführen.[28] Sie ist für die Pastoral ebenso wichtig wie für die Schule. Im schulischen Unterricht meint man die Fähigkeit v. a. von Lernenden zu handeln, aber entlastet vom unmittelbaren Handlungszwang im Sinne einer Partizipation an Religion.
Partizipationskompetenz meint die Fähigkeit, „Deutungen in außerunterrichtliche Diskurse und Verständigungsprozesse einbringen zu können".[29] Damit sind Teilnahme und Teilhabe an religionsbezogenen Diskursen außerhalb der Schule eingeschlossen.
In Bezug auf die Lernortspezifik der Kompetenzkomponenten schlage ich ein einheitliches Verständnis der Komponenten Wissen, Perspektivenübernahme und Einstellungen bzw. Haltungen vor sowie eine Zuordnung von Handlungskompetenz zum Lernort Schule und Partizipationskompetenz der Katechese am Lernort Gemeinde bzw. Moschee (vgl. Abb. 2).

4. Schluss

Mit diesen Ausführungen bestätige ich im Wesentlichen die für die Pastoral ausgearbeiteten Überlegungen Timo Güzelmansurs und zeige Anknüpfungsmöglichkeiten für den schulischen Bereich auf. Ferner können nun die so beschriebenen Kompetenzkomponenten interreligiöser Kompetenz empirisch mit bereits validierten Messinstrumenten untersucht werden. Auf diese Untersuchungsdesigns, die pastorale und schulische Bereiche umfassen könnten, darf man gespannt sein.

24 Das Attribut „religionsbezogen" im Hinblick auf die genannten Kompetenzkomponenten Wissen, Perspektivenübernahme und Einstellungen impliziert, dass immer ein Bezug zu Religion gegeben sein muss. Im Sinne der Sache könnte dieser Religionsbezug aber auch indirekt erfolgen. Beispielsweise wäre es nicht angebracht, auf die naturwissenschaftliche Frage nach der Entstehung der Erde mit dem biblischen Verweis auf die Schöpfungserzählungen zu antworten. Aus der Lernendenperspektive könnte Religionsbezug suggerieren, dass eine Positionierung gegen Religion nicht möglich wäre. Diese Missverständnisse könnten reduziert werden, wenn von „auf Religion beziehbar" gesprochen wird. Damit wäre beispielsweise in konkreten, unterrichtlichen Situationen nichtreligiöses Wissen auch im Religionsunterricht adäquat. Würde aber im Religionsunterricht der Religionsbezug selten oder nicht mehr hergestellt, würde auch hier ein Missverständnis vorliegen. Der möglichen Missverständnisse eingedenk bleibe ich beim Begriff „religionsbezogen".
25 Schweitzer, Interreligiöse Kompetenz, S. 64.
26 Hier und die folgenden Zitate: ebd., S. 67.
27 Ebd., S. 67 f.
28 Riegger, Handlungsorientierte Religionsdidaktik, S. 11.
29 Benner u. a., Religiöse Kompetenz, zitiert nach Willem, Interreligiöse Kompetenz, S. 168.