

Religionsunterricht für alle – Herausforderungen und Chancen zur Weiterentwicklung

Überlegungen aus einer Außenperspektive

Vorbemerkung

Die Entwicklung des Hamburger „Religionsunterrichts für alle“ ist in meinen Augen ein Glücksfall gewesen. Trotz aller konzeptionellen, rechtlichen und praktischen Probleme hat es hier Innovationen gegeben, die neue Lernchancen für die Kinder und Jugendlichen eröffnet und den herkömmlichen konfessionellen Religionsunterricht immer wieder heilsam in Frage gestellt, herausgefordert und angeregt haben – und zwar gerade dadurch, dass an Art. 7 Grundgesetz als Basis und Rahmen festgehalten wurde. Die konsequente Orientierung an den Schülerinnen und Schülern sowie das ebenso konsequente Ernstnehmen und Wertschätzen jener religiös-weltanschaulichen Pluralität, die den Hamburger Kontext prägt, hat Unterrichtskonzepte und -ideen entstehen lassen, die in manchem vorbildlich oder zumindest anregend für den Rest der Republik sind, wo die religiös-weltanschauliche Pluralisierung erst im Lauf der letzten zwei Jahrzehnte immer mehr als Herausforderung für Schule und Religionsunterricht erkannt wurde.

Wenn ich im Folgenden einige Gedanken zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle (RUfa) zur Diskussion stelle, tue ich das mit großem Respekt gegenüber dem, was Kolleginnen und Kollegen in Hamburg geleistet haben und leisten. Als jemand, der in Bayern zu Hause ist und auch in Baden-Württemberg gelehrt hat, tue ich es außerdem im Bewusstsein, sozusagen eine südliche Außenperspektive auf den RUfa einzubringen – und mit der Hoffnung, dass gerade solche Außenperspektiven manchmal die Dinge ein wenig anders zu sehen erlauben und so die eine oder andere Anregung enthalten können.

1. RUfa 2.0 als Chance zur Vertiefung und Erweiterung der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen

Folgende Faktoren haben offensichtlich eine Weiterentwicklung des RUfa zu einem RUfa 2.0 notwendig gemacht:

- RU für alle in alleiniger evangelischer Verantwortung erschien zunehmend nicht mehr plausibel;
- Staatsverträge mit Muslimen und Aleviten;

- gesamtgesellschaftliches Interesse an einem RU, der einen gleichberechtigten Dialog fördert.

Erklärtes Ziel der Weiterentwicklung ist es, den gemeinsamen, dialogischen Unterricht von Schüler*innen unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit beizubehalten und ihn gleichberechtigt im Rahmen von Art. 7,3 GG zu verantworten. Hier ergibt sich die Herausforderung, die rechtlichen Anforderungen an den RUfa 2.0 neu auszuloten und zu einer tragfähigen Lösung zu kommen. Eine solche wird sich wohl – nach der Expertise von Hinnerk Wißmann (2019) zu urteilen – dem Modell eines konfessionell-kooperativen RU annähern, indem nun im RUfa 2.0 die Eigenständigkeit der beteiligten Religionen durch monokonfessionelle Vertiefungsphasen gestärkt wird.

Im Kontext solcher rechtlich-organisatorischen Innovationen entsteht auch die Herausforderung und Chance für die beteiligten Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, ihre eigenen theologischen Grundlagen und bildungstheoretischen Perspektiven neu zu bedenken. Dabei hat bisher das Konzept des „Dialogs“ im Vordergrund gestanden. Im Folgenden schlage ich vor, dieses Konzept zu ergänzen bzw. es in mehrfacher Hinsicht zu kontextualisieren und zu differenzieren.

2. Öffentliche Theologie als binnenreligiöse Leitperspektive für RUfa 2.0

Während das Konzept des „Dialogs“ (dialogische Theologie, dialogisches Lernen) in erster Linie die Beziehungen zwischen den Religionen und Weltanschauungen in den Blick nimmt, fokussiert das Konzept der „Öffentlichen Theologie“ (ÖT) umfassender die Selbstpositionierung einer Religion im Kontext einer religiös-weltanschaulich pluralistischen Welt mit der Zuspitzung, in diesem Kontext Beiträge zum Gemeinwohl für alle – auch Andersreligiöse und Nichtreligiöse – zu leisten (vgl. zur Entwicklungsgeschichte von ÖT Höhne, 2015). So sehr das begriffliche Konzept der ÖT in den 1960er und 1970er Jahren – übrigens in mehreren Ländern und Kontinenten fast zeitgleich – zunächst im christlichen Kontext entstanden ist, ist weder das hinter ihm stehende Grundanliegen noch die Verwendung des Begriffs auf den christlichen Bereich beschränkt (vgl. zum Folgenden v.a. Pirner et al., 2018).

In den meisten Religionen spielt das Bestreben, anderen Menschen auch über die eigene Religionsgemeinschaft hinaus Gutes zu tun, eine wichtige Rolle. So ist das Konzept der ÖT beispielsweise im Judentum aufgegriffen worden und in Bezug zum traditionellen und aktuell populären jüdischen Konzept des „tikkun olam“ (wörtlich: Rettung der Welt) gesetzt worden. Auch islamische Theologen haben darauf hingewiesen, dass es im Islam starke traditionelle Motive und Strömungen gibt, die auf die Mehrung des Wohls der anderen und der Gesellschaft insgesamt zielen – auch der Andersgläubigen – und haben das Konzept der ÖT konstruktiv aufgegriffen und diskutiert.

Letztlich wird es weniger darum gehen, welche Begrifflichkeit man verwendet, sondern ob man sich religionenübergreifend über bestimmte grundlegende Perspektiven zur Rolle der eigenen Religion im Pluralismus einigen kann. Ich versuche im Folgenden, die aus meiner evangelisch-christlich bestimmten Sicht zentralen Aspekte einer ÖT zu benennen.

Der erste Aspekt besteht darin, dass ÖT das Bewusstsein einer Religion reflektiert, nur eine unter anderen Religionen und Weltanschauungen in einer pluralistischen Gesellschaft und in der Welt zu sein. ÖT ist öffentlich in dem Sinne, dass sie sich in einem öffentlichen Bereich vorfindet, der von religiöser und weltanschaulicher Vielfalt geprägt ist. Und ÖT ist sich dieser Tatsache nicht nur bewusst, sondern bejaht positiv eine solche partikulare Position im Pluralismus. Religiöse Menschen, die sich einer öffentlich-theologischen Perspektive verbunden fühlen, schätzen die Offenheit und Vielfalt einer pluralistischen Welt und akzeptieren, dass dies ihre eigene Einflussosphäre begrenzt. Ich habe vorgeschlagen, diesen Aspekt der ÖT den Aspekt der Selbstbegrenzung zu nennen – übrigens ein Aspekt, den bereits unser Kollege Reinhard Wunderlich in seiner Habilitationsschrift von 1997 als zentral für einen theologischen Umgang mit Pluralität herausgearbeitet hat (Wunderlich, 1997).

Eine solche Perspektive der Bescheidenheit und Selbstbegrenzung lässt sich u. a. begründen durch die theologische Einsicht in die Begrenztheit menschlicher Gotteserkenntnis, man könnte also von einer epistemologischen Bescheidenheit sprechen, wie das z.B. aus christlicher Sicht der katholische Systematiker Klaus von Stosch in seiner komparativen Theologie tut (Stosch, 2017). „Stückwerk ist unser Erkennen. ... Jetzt schauen wir in einen Spiegel und sehen nur rätselhafte Umrisse“, schreibt Paulus im 1. Korintherbrief, Kapitel 13. Unsere Erkenntnis bleibt immer bruchstückhaft, vor allem wenn es um Gott geht. Schon deshalb ist aus christlicher Sicht damit zu rechnen, dass es Wahrheit und Heil auch außerhalb des Christentums geben kann.

Der zweite Aspekt, der mit dem ersten in engem Zusammenhang steht, ist, dass ÖT in dem Sinn öffentlich ist, dass sie sich selbst und ihre religiöse Tradition bereitwillig einem kritischen öffentlichen Diskurs aussetzt. Dies impliziert, dass ÖT akzeptiert, dass sie von anderen religiösen oder nichtreligiösen Positionen lernen kann. Es impliziert ferner, dass in einer pluralistischen Gesellschaft und Welt bestimmte grundlegende gemeinsame Werte und Kriterien existieren, durch die Religionen und Weltanschauungen legitim kritisiert und herausgefordert werden können. Als Beispiel können die international kodifizierten Menschenrechte angeführt werden. Ich schlage vor, diesen Aspekt als den selbstkritischen Aspekt Öffentlicher Theologie zu bezeichnen. Diese selbstkritische Perspektive ergibt sich für das Christentum u. a. aus einem Blick in die Geschichte mit ihren vielen Irrungen und Wirrungen und der Einsicht, dass es nicht selten Anstöße von außen gebraucht hat, um christliche Kirchen und christliche Verantwortungsträger humaner und versöhnlicher zu machen und sie dazu zu bringen, ihre problematischen Traditionsstränge selbstkritisch zu bearbeiten. Kirchliche Schuldbekennnisse sind von daher ein wichtiger Ausdruck und Bestandteil von ÖT.

Der dritte Aspekt ist derjenige, der gewöhnlich zuerst vorgebracht wird, wenn ÖT definiert wird, der aber meines Erachtens auf den anderen beiden beruht und mit ihnen notwendig verknüpft ist. Es ist die Tatsache, dass ÖT bereit ist und darauf abzielt, Beiträge zum Gemeinwohl von pluralistischen Gesellschaften und der Welt zu leisten. Man hat im christlichen Kontext auch von einem gesellschaftsdiakonischen Selbstverständnis von Theologie und Kirche gesprochen. Dies bedeutet, dass Theolog*innen der Öffentlichkeit betonen, dass ihre religiöse Tradition Potenziale für die Bewältigung der gesellschaftlichen und globalen Herausforderungen bereithält – wobei die Beiträge zum Gemeinwohl auch kritische Beiträge sein können. Und öffentliche Theolog*innen legen besonderen Wert darauf, dass die religiösen Perspektiven, die sie einbringen, allen zugutekommen, unabhängig von ihrer religiösen oder säkularen Weltsicht. ÖT ist öffentlich in dem Sinne, dass die Schätze ihrer Tradition für alle da sind. Ich schlage vor, diesen Aspekt der ÖT den Aspekt der Selbstüberschreitung zu nennen.

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass der RU an öffentlichen Schulen sich hier als praktisches Beispiel geradezu aufdrängt. Insofern der RU sich so versteht, dass er allen Schüler*innen offensteht und seine Bildungsangebote allen Schülerinnen und Schülern zugutekommen sollen, bewegt er sich immer schon im Rahmen dessen, was Christ*innen mit Öffentlicher Theologie oder dem gesellschaftsdiakonischen Auftrag von Kirche meinen. Das unterstreichen z. B. auch die EKD-Denkschriften zum RU, wenn sie davon sprechen, dass der RU primär als diakonischer Dienst an den Kindern und Jugendlichen zu verstehen ist und ihnen helfen soll, sich frei in religiösen und Lebensfragen zu orientieren (so bereits Kirchenamt der EKD, 1994; ebenso Kirchenamt der EKD, 2014). Hier wird also das Ziel betont, dass selbst im konfessionellen evangelischen RU auch diejenigen Schüler*innen profitieren und etwas für ihr Leben mitnehmen, die nicht evangelisch sind, ja vielleicht nicht einmal an Gott glauben.

Ein vierter Aspekt: Von Anfang an hatte ÖT im Blick, dass Beiträge zum Gemeinwohl nur dann wahrgenommen und verstanden werden können, wenn sie in einer Sprache und auf Kommunikationswegen vermittelt werden, die auch nicht-religiöse und andersreligiöse Menschen sowie v.a. auch nicht akademisch gebildete Menschen verstehen. Heinrich Bedford-Strohm und andere haben immer wieder betont, dass ÖT zweisprachig, bilingual, sein muss: Sie muss die Sprache der christlichen Tradition und die Sprache der säkularen Welt sprechen. ÖT muss aber darüber hinaus eine Sprache sprechen, die auch nicht akademisch gebildete Menschen oder Menschen aus anderen akademischen Berufsfeldern, z.B. naturwissenschaftlichen oder technischen, verstehen können.

Bereits in den 1960er Jahren gab es in Deutschland eine Schriftenreihe, die sich „theologia publica“ nannte – und damit bereits vor dem in den 1970er Jahren dann erst eigentlich beginnenden Diskurs um ÖT. In dieser Buchreihe wurden Rundfunkbeiträge zu christlich-theologischen Themen veröffentlicht, z.T. von akademischen Theolog*innen, z.T. von kirchlichen Rundfunkjournalist*innen, um diese Themen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen (Herrmann & Schlette, 1966).

Und bereits Anfang der 1970er Jahre hat der evangelische systematische Theologe Sigurd Daecke hellstichtig darauf hingewiesen, dass mit dieser kommunikativen Aufgabe ÖT immer auch eine didaktische und religionspädagogische Dimension hat (Daecke, 1970). Es geht darum, adressatengemäß zu kommunizieren, die christlichen Perspektiven in immer wieder neuer Weise und in die verschiedenen Kontexte hinein zu übersetzen. Von daher bezeichne ich diesen Aspekt als den Aspekt der Selbstübersetzung.

Selbstbegrenzung, Selbstkritik, Selbstüberschreitung und Selbstübersetzung. Eine Orientierung an diesen Grundsätzen einer ÖT würde für den RUfa 2.0 unter anderem bedeuten, die Arbeit an der eigenen religiösen Perspektive ernst zu nehmen und aus ihr heraus den Austausch mit anderen religiösen und nichtreligiösen Perspektiven zu suchen und wertzuschätzen. Dabei wird diese Offenheit und Wertschätzung gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen natürlich über die staatsvertraglich anerkannten Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften hinaus gehen und z. B. auch den Buddhismus, den Hinduismus oder die Bahai-Religion mit einbeziehen. Vor allem legt sich eine besondere, doppelte Berücksichtigung des Säkularen nahe – worauf ich im Folgenden genauer eingehe.

3. Die Berücksichtigung der doppelten Säkularität als besondere Herausforderung für RUfa 2.0 im Licht Öffentlicher Theologie

Das Säkulare begegnet in einer freiheitlich-demokratischen und pluralistischen Gesellschaft in zweifacher Form: Zum einen als weltanschauliche Positionalität, wie sie sich z. B. in den nicht nur zahlenmäßig bedeutsamen humanistischen Vereinigungen in Hamburg manifestiert. Zum anderen gerade als Abstinenz von jeglicher weltanschaulichen oder religiösen Positionierung, wie sie den deutschen Verfassungsstaat und seine Organe kennzeichnet. Beide Formen des Säkularen werden in der religionspädagogischen Diskussion um interreligiösen Dialog und interreligiöses Lernen tendenziell vernachlässigt. Ich habe verschiedentlich dafür plädiert, diese Vernachlässigung zu überwinden, und vorgeschlagen, sich als theoretische Basis dafür an dem sozialphilosophischen Modell von John Rawls zu orientieren, das in den Überlegungen von Jürgen Habermas zur Rolle von Religion(en) in postsäkularen Gesellschaften weiterentwickelt worden ist (z. B. Pirner, 2015, 2017, 2018a; mit Bezug auf Rawls, 1999, 2005, und Habermas, 2009, 2012). Dieses Modell hat den Vorteil, dass es eine konstruktive, ausgewogene Verhältnisbestimmung zwischen Religionen, säkularen Weltanschauungen und den säkularen Grundwerten und -prinzipien des Staates ermöglicht. Es kann als religionsexterner sozialphilosophischer Rahmen gesehen werden, der den religionsinternen Perspektiven im Sinne einer ÖT entspricht. In Kürze zusammengefasst, geht Rawls davon aus, dass freiheitlich-demokratische Gesellschaften von gemeinsamen Grundwerten und -prinzipien (exemplarisch: die Menschenrechte) bestimmt werden, die von den Bürgerinnen und Bürgern unab-

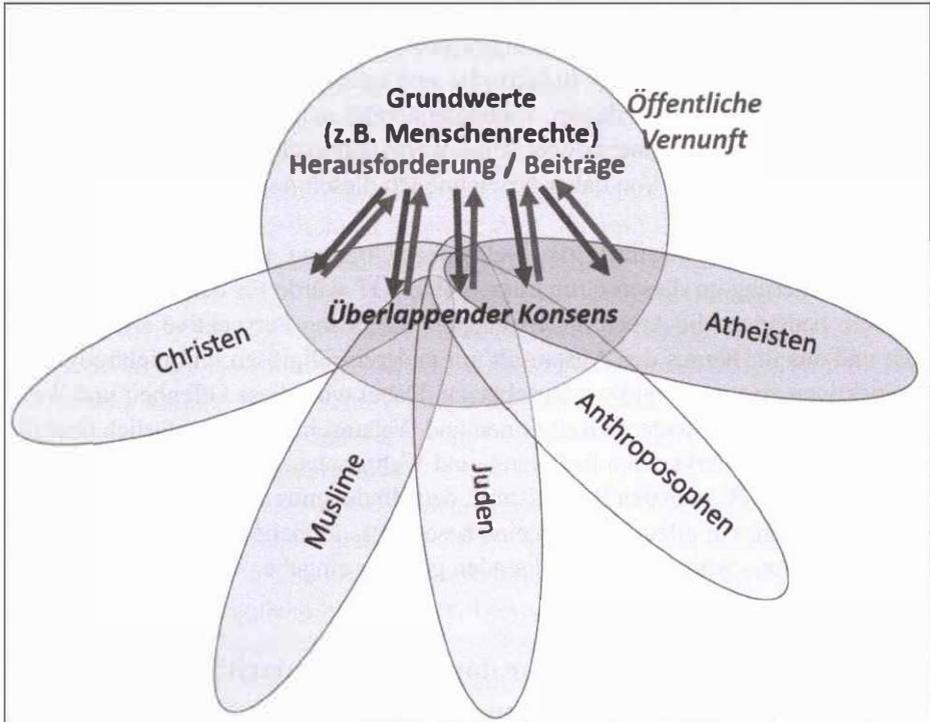


Abb. 1: Öffentliche Vernunft und überlappender Konsens nach John Rawls (eigene Grafik).

hängig von deren unterschiedlichen weltanschaulich-religiösen Orientierungen als vernünftig bejaht werden können. Ein wirklich tiefer und dauerhafter gesellschaftlicher Konsens entsteht nach Rawls (und Habermas) aber erst dann, wenn möglichst viele Bürger*innen die demokratischen Grundwerte und -prinzipien darüber hinaus auch mit ihren je eigenen religiösen bzw. weltanschaulichen Perspektiven verbinden können, wenn also z.B. die Grundwerte der Menschenrechte als dem christlichen (oder islamischen, alevitischen, jüdischen, humanistischen ...) Menschenbild und Ethos entsprechend verstanden werden. Dann entsteht nämlich ein „überlappender Konsens“, ohne dass die Differenzen der Religionen und Weltanschauungen dabei übergangen oder geleugnet werden. Zentral ist in diesem Modell der Gedanke, dass die säkularen (besser: religions- und weltanschauungsunabhängig formulierten) Grundwerte ihrerseits die diversen Religionen und Weltanschauungen anregen, sie sich anzueignen und sich von ihnen ggfs. auch verändern zu lassen. So haben z.B. die christlichen Kirchen erst im Lauf des 20. Jahrhundert ihr theologisch begründetes Ja zu den Menschenrechten und den in ihnen beschlossenen Grundwerten gefunden, haben sie auf sich selbst angewandt und arbeiten seitdem an deren Weiterentwicklung und Konkretisierung mit. Im obigen Schaubild (Abbildung 1) habe ich versucht, diese Dynamik der Modellvorstellung zu veranschaulichen.

Wenn diesen Überlegungen Rechnung getragen wird, kann der RU geradezu als exemplarisches Forum und Lernfeld für die gesellschaftlichen Lern- und Austauschprozesse gesehen werden, die für gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Förderung eines humanen Zusammenlebens nötig sind. RU generell, und RUfa 2.0 insbesondere, sollten sich von daher dezidiert verstehen als Beitrag zur gemeinsamen Grundwertebildung – der allerdings anders als bei den Verfechtern eines säkularen ‚Ethikunterrichts für alle‘ die Pluralität der Religionen und Weltanschauungen ernst nimmt und deren humane Potenziale wertschätzt. Praktisch bedeutet dies, dass neben den sowie verwoben in die lebensweltlichen und religionspezifischen Unterrichtsthemen auch immer wieder der Bezugshorizont gemeinsam geteilter demokratischer Grundwerte im Unterricht thematisiert wird. Auch interreligiöse Begegnung und interreligiöser Dialog finden in Deutschland nicht im gleichsam wertefreien Raum statt und fangen nicht bei Null an, sondern bauen implizit oder explizit auf die normativen Rahmenvorgaben einer von demokratischen Grundwerten und Menschenrechten geprägten Kultur auf. Dies sollte m.E. stärker in Konzepten und Modellen des interreligiösen Lernens berücksichtigt werden.

Zugleich plädiere ich dafür, auch die positionelle Säkularität im RU ernster zu nehmen. Die von einem Kirchenvertreter geäußerte Ansicht, der RUfa solle sich als RU „für alle Religiösen“ verstehen, hat sicher nicht nur bei mir vehementen Widerspruch ausgelöst. Es wäre geradezu verhängnisvoll, wollte der RU generell – und erst recht der in besonderer Weise um Pluralitätsoffenheit bemühte RUfa – das Säkulare bzw. die säkularen Schüler*innen in den Ethikunterricht ‚auslagern‘. Vielmehr sollte sich der RU als ein Unterricht für alle verstehen, die sich auf das Nachdenken über Religion und den Austausch mit Religiösen einlassen, unabhängig davon, ob sie sich selbst als religiös oder nichtreligiös verstehen. Und zwar nicht nur, weil nun einmal auch säkulare Menschen zum weltanschaulichen pluralen Spektrum unserer Gesellschaft gehören, sondern weil – wie oben als eine Grundeinsicht Öffentlicher Theologie verdeutlicht wurde – im Lauf der Geschichte religiöse Menschen und Strömungen immer wieder von säkularen Menschen und Strömungen profitiert haben und umgekehrt. Und weil für die Gestaltung und Weiterentwicklung einer humanen Gesellschaft „komplementäre Lernprozesse“ (Habermas) und Kooperationen zwischen religiösen und säkularen Bürger*innen dringend notwendig erscheinen.

So wenig der RU also das Säkulare oder die Säkularen in den Ethikunterricht ‚auslagern‘ sollte, so wenig sollte der Ethikunterricht das Religiöse oder die Religiösen in den RU ‚auslagern‘. Wünschenswert wäre aus meiner Sicht auch für den RUfa 2.0, dass er von vornherein und grundlegend die Kooperation mit dem Ethikunterricht sucht und einplant, aber auch säkularen Stimmen und Positionen im eigenen Unterricht Raum gibt. Für wegweisend und besonders gelungen halte ich die jüngst erschienenen Unterrichtsmaterialien „Gott und Göttliches – Eine interreligiöse Spurensuche“ (Gloy et al., 2018), in denen neben anderen „Religionskundigen“ immer wieder auch der atheistische Humanist Kurt Edler mit seiner Perspektive zu bestimmten Themen zur Sprache kommt. Damit wird das Konzept

des „Interreligiösen“ in begrüßenswerter Weise erweitert – was sich allerdings auch in einer begrifflichen und konzeptionell-grundlegenden Erweiterung widerspiegeln sollte. Dazu abschließend noch einige Überlegungen.

4. Interreligiöse und interweltanschauliche Kompetenz

Säkularität und säkulare Schüler*innen im RU ernst nehmen heißt, ihnen zugestehen, dass auch sie eine legitime Sicht auf Welt und Wirklichkeit vertreten und nicht lediglich zur besseren Einsicht der Überlegenheit religiöser Anschauungen gebracht werden müssen. Manche religionsdidaktischen Konzepte, auch im Fahrwasser der Problemorientierung und der interreligiösen Bildung, neigten und neigen dazu, säkulare Schüler*innen begrifflich wie konzeptionell religiös zu vereinnahmen. Auch wenn Horst Gloy zweifellos einen sehr offenen, auf die existenzielle Dimension des Menschseins abhebenden Religionsbegriff` vertrat, tendiert der von ihm verwendete Begriff` der „religiösen Ansprechbarkeit“ aller Menschen, von dem Religionsunterricht ausgehen soll (Gloy, 1969), dazu, säkulare Menschen entweder als Sonderfälle zu verstehen oder ihnen etwas zu unterstellen, was nicht ihrem Selbstverständnis entspricht. Das gilt eben gerade auch dann, wenn der Begriff` „religiös“ sehr weit, also etwa im Sinn von Transzendenzoffenheit, Sinnsuche oder Kontingenzbewusstsein verstanden wird, weil diese anthropologischen Grundzüge als „religiös“ etikettiert werden, statt zuzugestehen, dass es auch nichtreligiöse Formen von Sinnsuche (und Sinnfindung) sowie Kontingenzbewusstsein gibt.

Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff` und Konzept des „interreligiösen Lernens“ bzw. der „interreligiösen Bildung“. Entweder werden säkulare Positionen und Schüler*innen dabei vernachlässigt oder sie werden religiös vereinnahmt, indem beteuert wird, im Konzept des Interreligiösen seien ja auch nichtreligiöse Weltanschauungen miteingeschlossen. Meines Erachtens zu Recht hat John Valk, Professor für World View Studies an der University of New Brunswick, Kanada, sich wiederholt gegen diesen exkludierenden oder vereinnahmenden Sprachgebrauch gewehrt und die Meinung vertreten, dass „world view education“ oder „inter-world view learning“ inklusivere Begriffe gegenüber „religious education“ und „interreligious learning“ seien, denn da seien die Nichtreligiösen mit eingeschlossen (z.B. Valk, 2007, 2009).

Zugegeben: Im Deutschen klingen die Begriffe „Weltanschauungsbildung“ oder „interweltanschauliche Kompetenz“ um einiges sperriger als die englischen Pendants. Dennoch meine ich, es ist an der Zeit, der Inklusion der Säkularen im RU auch begrifflich-konzeptionell Ausdruck zu verleihen. In diesem Sinn, und auch mit der Absicht, die oben skizzierte Grundwerte-Säkularität mit zu berücksichtigen, habe ich jüngst ein Modell von „interreligiöser und interweltanschaulicher Kompetenz“ entwickelt (Pimer, 2018b), das ich auch an dieser Stelle zur Diskussion stellen möchte (siehe Tabelle 1). Es versucht darüber hinaus, die Unterschiede von interkulturell und interreligiös, sowie hybrid-religiös-weltanschauliche Identitäten („Patchwork“-Spiritualität) ernst zu nehmen. Solche hybriden Spiritualitäten werden eben-

falls in Konzepten des interreligiösen Lernens häufig vernachlässigt und stattdessen wird zu stark von den geschichtlich gewordenen „Religionen“ ausgegangen.

Tab. 1: Interreligiöse und interweltanschauliche Kompetenz – ein Strukturmodell
(Quelle: eig. 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 interrelig. Überschneidungssituationen
eigene Religion(en), Konfession(en) oder Weltanschauung(en) (eigene Bezugsüberzeugung)	1) Positive Grundhaltungen der eigenen Bezugsüberzeugung gegenüber Fremden und Anderen (z.B. 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.	personal – sozial – medial
andere Religionen, Konfessionen oder nichtreligiöse Weltanschauungen und spirituelle Lebensstile	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 einfühlsam und respektvoll verhalten. 9) Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen anderen Religionen, Weltanschauungen sowie spirituellen Lebensstilen und der eigenen Bezugsüberzeugung wahrnehmen, beurteilen und über sie kommunizieren.	lokal – regional – national – international – global Intrakulturell – transkulturell – interkulturell

- 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. intrareligiös – transreligiös – interreligiös
- 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.
- gesellschaftliche und globale Grundwerte und -prinzipien (z.B. Grundwerte der Verfassung, Menschenrechte) 14) Gesellschaftliche 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 Überzeugung/en verstehen und entsprechende Konsequenzen bedenken.
- 17) Grundwerte und -prinzipien als Basis für interreligiöse und interweltanschauliche Verständigung verstehen und in Anspruch nehmen (z. B. Recht auf Religionsfreiheit).
-

Für die Weiterentwicklung des RUfa wünsche ich allen daran Beteiligten gutes Gelingen, in der Hoffnung, dass auch künftig von Hamburg wichtige Impulse für die religiöse Bildung an öffentlichen Schulen in ganz Deutschland und die religionspädagogische Diskussion darüber ausgehen werden.

Literatur

- Daecke, S. M. (1970). Öffentlichkeit von Theologie, Predigt und Religionsunterricht. Notizen zum Thema einer didaktisch reflektierten *theologia publica*. In P. Cornehl & H.-E. Bahr (Hrsg.), *Gottesdienst und Öffentlichkeit. Zur Theorie und Didaktik neuer Kommunikation* (S. 217–262). Hamburg: Furche-Verlag.
- Gloy, H. (1969). *Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher*. Hamburg: Furche-Verlag.
- Gloy, A., Knauth, Th. & Krausen, H. (2018). *Gott und Göttliches – Eine interreligiöse Spurensuche. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe*. Berlin: Kösel.
- Habermas, J. (2009). *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2012). *Nachmetaphysisches Denken II. Aufsätze und Repliken*. Berlin: Suhrkamp.
- Hermann, I. & Schlette, H. R. (1966). 'theologia publica. Einführung in die neue Reihe'. In H. J. Schultz, *Jenseits des Weihrauchs. Versuche einer Theologie im Alltag* (S. 7–11). Olten: Walter-Verlag.
- Höhne, F. (2015). *Öffentliche Theologie. Begriffsklärungen und Grundfragen (Öffentliche Theologie 31)*. Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.
- Kirchenamt der EKD (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Gütersloh: Gütersloher Verlag.
- Kirchenamt der EKD (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Gütersloh: Gütersloher Verlag.
- Pimer, M. L. (2015). Religion und öffentliche Vernunft. Impulse aus der Diskussion um die Grundlagen liberaler Gesellschaften für eine Öffentliche Religionspädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 67 (4), S. 310–318.
- Pimer, M. L. (2017). Religionspädagogische Perspektiven zur Menschenrechtsbildung. *Jahrbuch der Religionspädagogik*, 33, S. 110–121.
- Pimer, M. L. (2018a). Religionsunterricht zwischen politischer Abstinenz und Funktionalisierung. Perspektiven einer Öffentlichen Religionspädagogik. *Die Gelbe 1/2018*. Heilsbronn: RPZ, S. 43–69. URL: <http://www.rpz-heilsbronn.de/nc/arbeitsbereiche/gymnasialpaedagogische-materialstelle-gpm/die-gelbe/2018/03-pimer/> Letzter Zugriff: 8.1.2020.
- Pimer, M. L. (2018b). Die blinden Flecken interreligiöser Kompetenzbildung. Bestandsaufnahme und Konsequenzen für ein Modell von interreligiöser und interweltanschaulicher Kompetenz im Horizont Öffentlicher Religionspädagogik. In T. Heller (Hrsg.), *Religion und Bildung interdisziplinär. Festschrift für Michael Wermke* (S. 497–513). Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.
- Pimer, M. L., Lähnemann, J., Haussmann, W. & Schwarz, S. (Hrsg.) (2018). *Public Theology, Religious Diversity and Interreligious Learning: Contributing to the Common Good through Religious Education*. New York: Routledge.
- Rawls, J. (1999). *Collected Papers*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2005). *Political Liberalism. Expanded Edition*. New York: Columbia University Press.

- Stosch, K. v. (2017). *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Valk, J. (2007). A Plural Public School: Religion, Worldviews & Moral Education. *British Journal of Religious Education*, 29 (3), S. 273–285.
- Valk, J. (2009). Religion or Worldview: Enhancing Dialogue in the Public Square. *Marburg Journal of Religion*, 14 (1), S. 1–16.
- Wißmann, H. (2019). *Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wunderlich, R. (1997). *Pluralität als religionspädagogische Herausforderung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.