

Kompetenzorientierung des Islamunterrichts

Musa Bağraç*

Abstract

This paper examines how Islamic religious education (German: “IRU”) might be taught in a competence-oriented fashion in Germany in the future. A consensus has long existed that all school subjects should be taught in a competence-based method, a concept from which the young and new subject of IRU is not exempt. It is well-known that a set approach towards teaching Islam is only now first starting to be developed. For this reason, this change of perspective must first be based on and substantiated by the relevant subject-specific area – in this case Islamic Theology. This article does this by first presenting and explaining the interdisciplinary competences and then by elucidating on Islamic religious understanding by examining the twin Islamic concepts of knowledge and action. These two spheres are brought together and the question regarding the extent to which both elements are compatible with each other and can be employed in IRU is discussed. The text concludes by evaluating the issue under consideration and provides suggestions as to how the understanding of competencies might be expanded and adapted to IRU.

Keywords: competency orientation, didactics of Islamic religious studies, Islamic religious education, religious didactics, religious instruction, didactics based on the spiral principle (*Didaktische Spirale*), religious competence, methodological competence, knowledge of subject matter, evaluation skills, spiritual competence, emotional competence, ‘input’ / ‘output’ orientation, standard of education.

1. Bedeutung und Ziel des IRU in NRW

In Deutschland besteht – wie in keinem anderen Land – ein Konsens über die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts (kurz: IRU). Die enorme Bedeutung dieses Faches ist allen Beteiligten in der Politik wie auch in den Gemeinden bewusst. Lange Zeit konnte keine einheitliche Lösung gefunden werden, bis schließlich in NRW zum Schuljahr 2012/2013 die Einführung des regulären islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Unterrichtsfach erfolgte. Anders als durch den ehemaligen Integrationsminister Armin Laschet vorhergesagt wurde, wird dieser Unterricht nun als bekenntnisorientierter Religionsunterricht gemäß dem Artikel 7,3 GG erteilt. Auf die provisorische Lösung des Beirates¹ greife das Schulministerium in NRW auf Vorschlag der Deutschen Islam Konferenz (DIK) zurück, da auf der muslimischen Seite eine Religionsgemeinschaft im Sinne des

* Musa Bağraç ist Studienrat für Pädagogik, Sozialwissenschaften und Praktische Philosophie am Gymnasium Eringerfeld in Geseke. Derzeit promoviert er an der Universität Münster im Fachbereich Erziehungswissenschaften.

¹ Der Beirat übernimmt die Funktion einer Quasi-Religionsgemeinschaft und besteht aus acht Mitgliedern. Während vier Sitze Vertretern des Koordinierungsrates der Muslime (KRM) zuzuordnen sind, werden vier weitere Sitze von muslimischen Wissenschaftlern besetzt, die einvernehmlich für zwei Jahre als Mitglieder bestellt sind.

Grundgesetzes weiterhin nicht existiere.² Letztendlich hofft man, dass all diese provisorischen Maßnahmen in einen IRU gemäß Art. 7,3 GG münden. Bis dahin müssen insbesondere muslimische Religionspädagogen und -didaktiker noch eine Fülle von inhaltlichen und didaktischen Aufgaben erledigen.

Eine dieser Herausforderungen wird sein, dass der IRU analog zu anderen ordentlichen Schulfächern mit einer wissenschaftlichen und didaktischen Fundierung in der deutschen Schule beheimatet wird. In diesem Sinne wird der Islamunterricht einen für ihn geeigneten Platz zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung finden. Dieses Fach soll zum einen zu einer fundierten Identitätsausprägung bei muslimischen Schülerinnen und Schülern³ verhelfen, und zum anderen soll dieser Prozess keinen abgeschlossenen und exkludierenden Charakter aufweisen. Vor diesen beiden Herausforderungen steht nun eine zu entwickelnde IRU-Didaktik. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass mit dem Lehrplan für den Islamunterricht in NRW Pionierarbeit geleistet wurde. Trotz alledem müssen didaktische Inhalte neu erarbeitet und ständig reflektiert werden. In dem vorliegenden Beitrag soll die Didaktik des IRU (in NRW) vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Debatte über die Kompetenzorientierung zur Diskussion gestellt werden. Konkret soll überprüft werden, inwieweit die religiöse Kompetenz, die für den christlichen Religionsunterricht formuliert wurde, auch für den IRU verwendet werden kann. Dieser Artikel versteht sich in diesem Sinne – trotz der großen Anmaßung – als ein Beitrag zur Diskussion über die Didaktik des IRU.

2. Bundesdeutsche Bildungspolitik – Kompetenzorientierung

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie sind gravierende Mängel von Schule und Unterricht bekannt geworden. Kurzgefasst können die Mängel auf den folgenden Nenner gebracht werden: Die Herkunft bestimmt die Zukunft. Konkret bedeutet das, dass in der Schule die mitgebrachten unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler nicht kompensiert und angeglichen, sondern im besten Falle erhalten, allzu häufig sogar verschärft werden. Diese fatale Feststellung führte zu einer heftigen Diskussion, die ein Umdenken der bisherigen Bildungspolitik forderte. Ein erster Paradigmenwechsel wurde in Deutschland durch die Verabschiedung von der *Input*- hin zur Akzeptanz einer *Output*-Orientierung⁴ verzeichnet. Die traditionelle Auffassung der deutschen Bildung war bis dato inputorientiert, bei der der Anspruch galt, allein durch zentrale Vorgaben qualitativen Lernerfolg erzeugen zu können. Tatsächlich konnten aber die im Lehrplan formulierten Ziele zumeist nicht erreicht werden. Deswegen forderten Bildungspolitiker nun eine einheitliche und überprüfbare Formulierung, die, anstatt konkrete Inhalte vorzugeben, nun die Output-Orientierung des Bildungswesens einleitete. Faktisch sollte nun die Qualität der Bildung von den gewünschten und definierten Lernergebnissen und -erträgen her bestimmt

² Vgl. URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Islamischer_Religionsunterricht/Die_rechtlichen_Bedingungen/ (letzter Zugriff: 26.02.2013)

³ Wenn im Folgenden zwecks besserer Lesbarkeit nur die grammatikalische maskuline Form „Schüler“ (z.B.) benutzt wird, so ist immer auch die weibliche Personengruppe („Schülerinnen“) mit gemeint.

⁴ In der Literatur wird zwischen *Output* und *Outcome* unterschieden. Der Begriff *Output* umfasst den unmittelbaren Ertrag am Ende eines Bildungsprozesses (z.B. einer Unterrichtsstunde); mit dem Begriff *Outcome* ist eine langfristige Wirkung intendiert.

und gemessen werden.⁵ Ihre nähere Bestimmung fand die Output-Orientierung in den Bildungsstandards, in denen die zu erwerbenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, also die *Kompetenzen*, formuliert wurden. In den Bildungsstandards werden konkrete Kompetenzen erwähnt, die Schüler – daher auch die Rede von Schülerkompetenzen⁶ – bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erwerben sollen, um die in den Bildungsstandards festgelegten Bildungsziele zu erreichen.⁷

Hierfür zog Eckhard Klieme in seiner Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* die wirkmächtige Definition des Kompetenzbegriffs des bedeutenden Erziehungswissenschaftlers und Psychologen Franz Emanuel Weinert heran. Weinert zufolge 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.“⁸

Wie auch der obigen Definition zu entnehmen ist, soll dem hiesigen Bildungsideal zufolge der Schüler am Ende der Schulzeit kein bloßer Träger von Wissen sein, sondern Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangt haben, Wissen in Können transferieren zu können, um als mündiger Bürger⁹ vielfältige Herausforderungen im künftigen Leben selbstbestimmt zu meistern.¹⁰ Ein solches Verständnis wird auch dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule eher gerecht, wenn sie Schüler zur Problemlöse- und Lernfähigkeit (kritisches Denken und Mündigkeit) sowie zur Team- und Kommunikationsfähigkeit (soziale Verantwortung) erzieht.¹¹

Auf den Unterricht bezogen erfolgt dies durch einen stärkeren Bezug auf die Lebenswelt der Schüler, damit zugleich fachliche, soziale und persönliche Fähigkeiten gefördert und gefordert werden. Hiermit möchte die Schule ihrem Anspruch auf das Leben vorzubereiten gerecht werden. Die Schule, als Vorbereitungsstätte für das künftige Leben, versucht die Wirklichkeit unter Einbezug von lebensrelevanten (Schlüssel-)Fragen und der Lebenswelt der Schüler zu erschließen. Insbesondere dem Religionsunterricht¹² kommt

⁵ Vgl. Eckhard Klieme u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin 2003, S. 6-8.

⁶ Neben den Schülerkompetenzen ist auch immer wieder die Rede von Lehrerkompetenzen. Interessant wäre hier zu fragen, inwieweit islamische Religionslehrer über Kenntnisse von u.a. Kompetenzdiagnostik verfügen, die ausgebildete Lehrer in der Regel im Laufe ihres Vorbereitungsdienstes erwerben, um ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag zu entsprechen. In diesem Sinne müssen der praktischen Ausbildung der islamischen Religionslehrer zu künftig kompetente Fachdidaktiker zur Seite gestellt werden.

⁷ Vgl. ebd., S. 13.

⁸ Zitiert nach Eckhard Klieme u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin 2007, S. 21.

⁹ Vgl. ebd., S. 51ff.; vgl. Gerhard Himmelmann, *Expertise zum Thema „Was ist Demokratiekompetenz?“*, 2005, URL: <http://rzv039.rz.tu-bs.de/isw/daten/Expertise.pdf> (letzter Zugriff: 16.10.2012); vgl. Joachim Detjen, *„Die Demokratiekompetenz der Bürger“*, 2000, URL: http://www1.bpb.de/publikationen/7FDXBG,0,Die_Demokratiekompetenz_der_B%FCrger.html (letzter Zugriff: 16.10.2012). Siehe auch Fußnote 12.

¹⁰ Vgl. Eckhard Klieme u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin 2003, S. 51f.

¹¹ Vgl. Franz E. Weinert u.a., *„Fächerübergreifende Kompetenzen“* in: Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim / Basel 2002, S. 203.

¹² Der Religionsunterricht ist das einzige Schulfach, das namentlich im Grundgesetz (Art. 7, 3) genannt wird und somit eine besondere Stellung innerhalb der Schulfächer einnimmt. Es darf jedoch nicht angenommen werden, dass der grundgesetzliche Charakter des RU aus dem ordentlichen Fach ein Pflichtfach werden lässt. Die Eltern sind jederzeit berechtigt, ihre Kinder vom Religionsunterricht abzumelden.

hierbei eine besondere Rolle zu, indem den Schülern in der erschlossenen Welt (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) Sinngebung und Orientierung vermittelt werden.

Im Folgenden soll geklärt werden, welche konkreten fächerübergreifenden Kompetenzen formuliert sind, und darüber hinaus, welche auf das Fach IRU bezogenen speziellen Kompetenzen genannt werden (müssen). Anzumerken ist, dass sich die fachbezogenen und fächerübergreifenden Kompetenzen keineswegs widersprechen, sondern eine sich gegenseitig bedingende Symbiose darstellen.¹³ Trotz verschiedener Kompetenzen, die je nach Fach genannt werden können, kann man sich auf vier fächerübergreifende Kompetenzen, insbesondere bei den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern, einigen: Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz.

Die hier genannten fächerübergreifenden Kompetenzen gelten als Schlüsselqualifikationen. Dennoch dürfen sie nicht als Patentrezept gelten. Vielmehr sind sie vergleichbar mit Kreuzungen, in die disziplinäre Kompetenzen münden.¹⁴ In diesem Sinne sind fachbezogene Kompetenzen und fächerübergreifende Kompetenzen nicht voneinander unabhängig, sondern bedingen sich gegenseitig. Die Expertise von Klieme setzt sogar gut ausgeprägte fachbezogene Kompetenzen den fächerübergreifenden Kompetenzen voraus.¹⁵ Mittels der fachbezogenen und fächerübergreifenden Kompetenzen können Zielvorstellungen präzisiert und gegebenenfalls in ihrer Wechselwirkung überprüft werden, um die Weiterentwicklung der Schule voranzubringen.¹⁶

Die untere Darstellung sollte keinesfalls als eine bloße Aneinanderreihung von additiven Kompetenzen verstanden werden. Ihre Relevanz wird erst in Korrelation mit den didaktischen Prinzipien der Schülerorientierung¹⁷ und der Problemorientierung¹⁸ für den Unterricht deutlich, wenn für Schüler die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Gegenstandes ersichtlich wird, wie dies gemäß der bildungstheoretischen Didaktik von Klafki gefordert wird.¹⁹

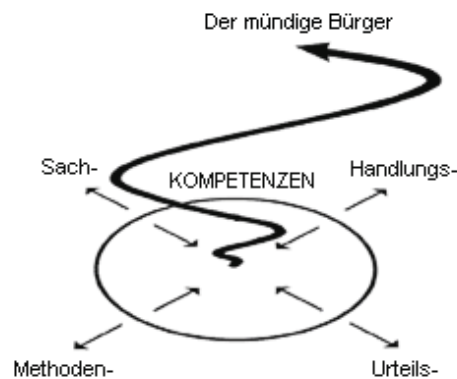


Abb. 1: Zusammenhang der fächerübergreifenden Kompetenzen

¹³ Vgl. Eckhard Klieme u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin 2003, S. 62.

¹⁴ Vgl. Franz E. Weinert u.a., „Fächerübergreifende Kompetenzen“, S. 204.

¹⁵ Vgl. Eckhard Klieme u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin 2007, S. 75.

¹⁶ Vgl. Franz E. Weinert u.a., „Fächerübergreifende Kompetenzen“, S. 218.

Vgl. Eckhard Klieme u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin 2007, S. 51.

¹⁷ Vgl. Gotthard Breit, „Problemorientierung“, in: Wolfgang Sander (Hg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach 2007, S. 108-125.

¹⁸ Vgl. Carla Schelle, „Adressatenorientierung“, in: Wolfgang Sander (Hg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach 2007, S. 79-92.

¹⁹ Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim / Basel 2007, S. 270ff.

Sachkompetenz: Unter Sachkompetenz versteht man das Verfügen über Fachtermini und die grundlegenden Kenntnisse über Strukturen und Prozesse eines bestimmten Faches bzw. Gegenstandes. Dazu zählt vor allem ein vertieftes Deutungs- und Ordnungswissen. Alltagsvorstellungen und Vorwissen der Schüler zu einem Thema werden aufgegriffen, im Lichte der Fachwissenschaft systematisch analysiert und entsprechend verbessert oder erweitert. Eine Interaktion zwischen dem Schüler und dem Thema wird hergestellt.

Methodenkompetenz: Die Methodenkompetenz ist in der Regel elementar und fächerübergreifend, obwohl jedes Fach noch über zusätzliche fachspezifische Methoden verfügt. Mittels der Methodenkompetenz setzt man sich mit Fachinhalten und ihren Problemlagen um des Erkenntnisgewinns willen auseinander und routiniert so den professionellen Umgang mit einem Gegenstand bzw. Thema. Der Schüler lernt durch spezifische Methoden, sein Anliegen vernünftig zu artikulieren und für seinen Standpunkt zu werben.

Urteilskompetenz: Gegenstand des Unterrichts ist nicht der Inhalt, sondern das Bewusstsein der Schüler. So steht z.B. im Fach Politik das politische Bewusstsein, im Fach Wirtschaft das ökonomische Bewusstsein und in Geschichte das Geschichtsbewusstsein der Schüler im Zentrum des Unterrichtsgeschehens; d.h. der Schüler wird zur Findung eines eigenen begründeten, kriteriengeleiteten Standpunktes bzw. Urteils z.B. zu politischen, ökonomischen oder geschichtlichen Problemen bzw. Ereignissen befähigt.²⁰

Handlungskompetenz: Die Handlungskompetenz wird als Folge der drei vorangegangenen Kompetenzen erlangt. Ein Schüler verfügt über Handlungskompetenz, wenn er sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in individueller und sozialer Verantwortung handelt, indem er ein anstehendes Problem methoden- und zielorientiert löst und sein Vorgehen anschließend reflektiert. Die Handlungskompetenz bezieht sich sowohl auf den Schulalltag (produktive Gestaltung, simulatives Handeln) als auch auf den privaten Lebensbereich.

2.1 Sind die fächerübergreifenden Kompetenzen auf den IRU übertragbar?

Nun ist zu fragen, inwieweit bzw. wie diese fächerübergreifenden Kompetenzen auch für den islamischen Religionsunterricht von Relevanz sind und welche speziellen Kompetenzen auf den IRU bezogen hier noch zu erwähnen sind. Wie bereits erwähnt, sind diese fächerübergreifenden Kompetenzen allgemein formuliert und durchaus auf den islamischen Religionsunterricht im schulischen Kontext übertragbar. Dafür werden im Folgenden die bisher erwähnten Kompetenzen einer islamisch-religionspädagogischen Überprüfung unterzogen.

2.2 Das islamische Konzept von Wissen und Handlung

Bezogen auf den IRU wäre zuerst zu klären, welche Kompetenzen hier anvisiert werden. Die islamische Erziehung und Bildung bezwecken, den guten Menschen hervorzubrin-

²⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, „*Kompetenzentwicklung und Lernprogression*“, URL: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/gymnasium-g8/politik-wirtschaft-g8/kompetenzerwartungen/> (letzter Zugriff: 01.12. 2009).

gen.²¹ Damit ist die (Aus-)Bildung des guten Charakters (*aḥlāq*) gemeint.²² Der gute Charakter als Folge des Glaubens²³ (*īmān*) findet seinen Ausdruck in guten Handlungen bzw. Werken (*‘amāl*). Wie im schulischen Alltag ist auch hier eine Symbiose zwischen Wissen und Handeln erkennbar. Es liegt somit auf der Hand, dass das islamische Verständnis von Wissen und Handeln genauer zu betrachten ist, um seine Vereinbarkeit mit der schulischen Kompetenzorientierung zu beurteilen.

2.2.1 Wissen

Der Islam nimmt für sich in Anspruch, das Wissen über das Gute bzw. Wahre zu kennen. Gemäß diesem Anspruch wird das Wissen in den Primärquellen des Islams – Koran und Sunna (Hadithe) – ausführlich mitgeteilt.²⁴ Im Koran wird mit dem Begriff „Wissen“ (*‘ilm*) das transzendente Wissen bzw. die Offenbarung bezeichnet.²⁵ Der Koran, der das Wissen darstellt, wurde herabgesandt, um die *ḡāhiliya*²⁶ (die Zeit des Nichtwissens und der Immoralität) zu beseitigen.²⁷ Neben dieser Bedeutung des Wortes wird im Koran auch eine auf den Menschen bezogene offenbar, indem das Wissen als ein Resultat des menschlichen Denkvermögens bezeichnet wird. Im Koran werden u.a. folgende Verben, die zur näheren Bestimmung bzw. Erläuterung und auch Operationalisierung des Wissens herangezogen werden, verwendet: *wissen, verstehen, bewusst werden, erinnern*.²⁸ Darüber hinaus erwähnt der Koran, dass der Mensch bei seiner Geburt nichts wusste, sozusagen eine Tabula rasa war.²⁹ Erst mit dem fortschreitenden Alter wächst sein Wissen analog zu seinen Erfahrungen an. Auch in den Hadithen wird dem Wissen eine große Bedeutung beigemessen,

²¹ Der Islam fokussiert *den guten Menschen* und nicht primär *den guten bzw. mündigen Bürger (citoyen)*. Inwieweit aber gegebenenfalls ein Konflikt zwischen dem *guten Menschen* nach islamischer Vorstellung und dem *guten Bürger* nach westlicher Vorstellung hinsichtlich der Erziehungsziele existiert, bedarf einer näheren Untersuchung, die den Rahmen dieses Aufsatzes allerdings überschreiten würde. In der Erziehung zum *guten Menschen* erfährt der Mensch eine ganzheitliche Betrachtung, die auch durch die moderne Psychologie und Pädagogik untermauert wird; vgl. Bayraktar Bayraklı, *İslamda Eğitim*, İstanbul 1984.

²² Vgl. S. M. Nakip El-Attas, *İslami Eđitim*, İstanbul 1991, S. 19.

²³ Der Glaube steht nach islamischer Vorstellung nicht im diametralen Gegensatz zum Wissen. Vielmehr beinhaltet der Glaube Wissen (Kenntnis über das Gute und Schlechte), Gewissen, Gewissheit und Bewusstsein. Im Glauben erfährt die Kenntnis eine Wandlung in Erkenntnis. In islamischen Quellen wird Glaube oft synonym mit Wissen verwendet; vgl. Hüseyin K. Ece, *İslamin Temel Kavramlari*, İstanbul 2000, S. 299-301.

²⁴ Vgl. Ali Bulaç, *Bilgi Neyi Bilmektir*, İstanbul 2005, S. 53ff.

²⁵ Vgl. Ali Ünal, *Der Koran*, 2/145, 3/19, 17/107, Frankfurt a. M. 2009, S. 91, 154, 715.

²⁶ Dem Begriff der *ḡāhiliya* werden zwei Bezeichnungen zugeschrieben: 1) die Bezeichnung für die Epoche vor der Prophetenschaft von Muhammad, insbesondere auf die Situation auf der Arabischen Halbinsel bezogen, 2) die Bezeichnung für den Unglauben (*kufri*). Dabei werden der Glaube mit dem Wissen und der Unglaube mit der Unwissenheit gleichgesetzt.

Das Wissen stellt eine Kausalität zwischen dem Diesseits und dem Jenseits her. Die Unwissenheit hingegen leugnet bzw. verdeckt diese Kausalität und somit auch die wahre Bestimmung des Menschen, Gott im Diesseits zu erkennen und dementsprechend zu handeln; vgl. Harry H. Behr, *Islamische Bildungslehre*, Garching 1998, S. 23ff.

²⁷ Vgl. Ali Ünal, *Der Koran*, 2/120, 3/154, S. 80, 195.

²⁸ Vgl. ebd., 2/60, 4/43, 7/160, 12/73, 17/12, S. 52, 234, 421, 584, 682.

²⁹ Vgl. ebd., 16/78, S. 662.

denn es wird höher bewertet als zusätzliche freiwillige Gebete (*nawāfil*);³⁰ auch werden Gelehrte (*ulamā*) als Erben des Propheten bezeichnet.³¹

Ferner wird der Begriff Wissen in den islamischen Religionswissenschaften verwendet. So in den Disziplinen Koranwissenschaften (*ulūm al-qurʿān*) und Hadithwissenschaften (*ulūm al-ḥadīth*) und ihren Fakultäten. Des Weiteren wurden in der Anfangszeit des Islams der Begriff Wissen und die Bezeichnung islamische Jurisprudenz (*fiqh*) synonym verwendet, weil die Bedeutung von *fiqh* Einsicht und tiefes Verständnis lautet. Erst später wurde der Begriff *fiqh* als Fachbegriff auf das islamische Recht bezogen. In der Theologie (*kalām*) hingegen werden Wesen und Quelle des Wissens sowie die Problematik der Beziehungen zwischen transzendtem und immanentem Wissen diskutiert. Auch im Sufismus und in der islamischen Philosophie wird dieser Begriff umfassend und tiefer gehend verwendet.³²

Wie oben ersichtlich wurde, wird dem Wissen im Islam eine große Bedeutung zugeschrieben, trotzdem erhält das Wissen erst in Verbindung mit dem Handeln seine eigentliche Bestimmung.

2.2.2 Handeln

Das Handeln (*amal*) wird von der Tätigkeit (*fiʿl*) unterschieden, wobei Ersteres bewusst und beabsichtigt erfolgt und Letztere die Bedeutung von unbewussten und nicht zielorientierten Aktivitäten umfasst. Mit dem Handeln sind nach islamischer Vorstellung auch Empfehlungen, Gebote, Verbote, Worte und Glaube gemeint, die mit Belohnung und Bestrafung in Verbindung stehen. Es gibt auch Deutungen, die den Glauben als Handeln des (immateriellen) Herzens bezeichnen.³³

Im Koran wird erwähnt, Gott habe die ganze Schöpfung erschaffen, um zu prüfen, wer die besseren Werke bzw. Handlungen (*al-ʿamāl aṣ-ṣāliḥ*) aufweist. Entsprechend dieser Handlungen werden die Menschen am Jüngsten Tag zur Rechenschaft gezogen. An diesem Tag wird keine Handlung unbeachtet bleiben.³⁴ Neben den rechtschaffenen gibt es auch schlechte Handlungen. Dazu können alle die von der Religion verbotenen und verpönten Tätigkeiten gezählt werden. Dem Menschen steht jederzeit die Möglichkeit offen mittels aufrichtiger Reue, um Vergebung für die eigenen Vergehen zu bitten.

An vielen Stellen des Korans werden gute Handlungen und der Glaube zusammen genannt, welche die Bedeutung solcher Handlungen unterstreichen sollen. Exemplarisch sollen hierzu folgende Koranverse aufgeführt werden: „Bei der Zeit. Wahrlich, der Mensch befindet sich in einem Zustand des Verlustes. Außer denen, die glauben und gut, rechtschaffen handeln und sich gegenseitig zur Wahrheit aufrufen und gegenseitig zu standhafter Geduld aufrufen.“³⁵

³⁰ Vgl. Ibn Mace, *Fiten*, S. 26; Darimi, *Mukaddime*, S. 26, 32, zitiert nach *TDV İslam Ansiklopedisi*, Bd. 22, İstanbul 2000.

³¹ Vgl. Bukhari, *İlm*, S. 10; Ibn Mace, *Mukaddime*, S. 17, zitiert nach ebd.

³² Vgl. İlhan Kutluer, „İlim“, in: Türkiye Diyanet Vakfı, *TDV İslam Ansiklopedisi*, Bd. 22, İstanbul 2000, S. 109-114.

³³ Süleyman Uludağ, „Amel“, in: Türkiye Diyanet Vakfı, *TDV İslam Ansiklopedisi*, Bd. 3, İstanbul 1991, S. 13-20.

³⁴ Vgl. Ali Ünal, *Der Koran*, 9/94, 105; 11/7, 18/7, 36/54, 67/2, 99/7-8, S. 485, 487, 528, 718, 1083, 1359, 1465.

³⁵ Ali Ünal, *Der Koran*, 103/1-3, S. 1470.

Zur Beziehung von Wissen und Handeln tritt noch die Absicht (*nīya*) hinzu. Laut einem Ḥadīṭ aus der Buḥārī-Sammlung sind Handlungen entsprechend ihren Absichten zu bewerten,³⁶ was jedoch nicht bedeutet, dass religiös inakzeptable Handlungen durch erhabene Absichten entschuldigt werden können. In dem oben erwähnten Kontext kann jede Anstrengung,³⁷ auch ohne einen direkten religiösen Bezug, genauso als gute Handlung bezeichnet werden, solange sie um des Selbst und / oder Gemeinwohls willen geschieht. Es kann hier unterstrichen werden, dass der Stellenwert der Handlung (*ʿamal*) in allen theologischen Schulen (*maḏahib*), ohne hier auf ihre expliziten Unterschiede einzugehen, sehr hoch ist.

2.2.3 Verhältnis von Wissen und Handeln

Wie oben erwähnt, werden Wissen und Glaube des Öfteren synonym gebraucht und in einem Atemzug mit dem Handeln genannt. Es handelt sich somit um eine Interdependenz der beiden Bereiche. Das Wissen, das für das individuelle und soziale Leben nicht nutzbar ist, wird zu einer Last für seinen Träger.³⁸ Der Koranvers 62/5 gibt zu verstehen, dass sich das Wissen erst in guten Handlungen und Werken verwirklichen kann. Seine eigentliche Wirkung zeigt es aber erst als Folge einer geduldigen Ausdauer in einer tieferen Dimension (*iḥsān*³⁹). Religiös gesehen wird der Mensch durch sein „Herzensauge“⁴⁰ auf dieser Ebene zum Zeugen der Manifestationen der Eigenschaften und Namen Gottes (*āya*, Pl. *āyāt*⁴¹) und zu einem wahren Statthalter Gottes (*ḥalīfa*⁴²) auf Erden. Der muslimische Denker Dr. Ali Schariati spricht in diesem Zusammenhang von einer willentlichen Menschwerdung des Menschen, der sich seiner Verantwortung gegenüber sich selbst, seinen Mitmenschen und der ganzen Schöpfung bewusst ist.⁴³

Pädagogisch lässt sich der Vers 62/5 so verwenden, dass das Potenzial des Menschen (Wissen / Glaube) einem Saatkorn gleicht, das sich erst im Feld des Lebens (Handeln) realisieren und zur vollen Reife gelangen kann. Der Mensch verwirklicht sich durch die optimale Entfaltung seiner ihm innewohnenden Potenziale und legt dadurch nachhaltige Handlungen an den Tag. Dementsprechend hat das Wissen, solange es keine Realisierung im Leben seines Trägers findet, weder Bedeutung noch Wirkung – ein Sachverhalt, der auch für die Kompetenzen des schulischen Unterrichts gilt. Die Wiedergabe und Weitergabe dieses Wissens ist für den „Wissenden“ dann auch nicht mehr von Nutzen.⁴⁴

³⁶ Vgl. al-Buḥārī, *Bed ul-vayh*, S. 1, zitiert nach TDV *İslam Ansiklopedisi*, Bd. 3, İstanbul 1991.

³⁷ Die arabische Bezeichnung für Anstrengung ist *ḡuḥd*, aus dem die Worte *ḡihād* und *iḡtihād* abgeleitet sind.

³⁸ Vgl. Ali Ünal, *Der Koran*, 62/5, S. 1337.

³⁹ In dem berühmten *Gabriel-Ḥadīṭ* ist die Rede von *iḥsān*, das soviel bedeutet wie „als ob man Gott sehen würde“; vgl. Muslim, *Iman*, S. 5f.; Ibn Māḡa, *Muqaddima*, S. 9, URL: <http://islam.de/4128.php> (letzter Zugriff: 02.12.2009).

⁴⁰ H. Mahmut Çamdibi, *Din Eğitiminin Temel Meseleleri*, İstanbul 1994, S. 33.

⁴¹ *āyat* wird sowohl als Vers im Koran verstanden als auch als Zeichen bzw. Manifestationen in der Natur, die alle auf Gott, den Urheber hinweisen; vgl. Hüseyin K. Ece, „*Ayet*“, *İslamın Temel Kavramları*, İstanbul 2000, S. 51-54.

⁴² Vgl. Ali Ünal, *Der Koran*, 2/30, 6/165, S. 33, 370.

⁴³ Vgl. Ali Şeriati, *İnsanın Dört Zindanı*, İstanbul 2007, S. 19ff.; vgl. ders., *İnsan Olmak*, İstanbul 1999, S. 60ff.

⁴⁴ Vgl. M. Fethullah Gülen, *Vuslat Muştusu*, İstanbul 2008, S. 260, URL: <http://tr.fgulen.com/content/view/14893/9/> (letzter Zugriff: 16.10.2012).

Diese Kenntnis kann auf den bekenntnisorientierten Religionsunterricht übertragen bedeuten, dass nicht nur Sachkenntnis Gegenstand des Unterrichts werden darf, sondern insbesondere das Bewusstsein der Schüler, an dem willentlich und ausdauernd gearbeitet wird. Das Bewusstsein ist nach der islamischen Erkenntnis- und Lerntheorie als Folge des Prozesses von mehreren mit- und aufeinander wirkenden Bereichen des Gewissens (türk. *vicdan*⁴⁵) zu verstehen.⁴⁶ Dem Lehrplan der Islamkunde zufolge soll der Mensch unter Wechselwirkung seiner vier Eigenschaften (Körperlichkeit, Emotionalität, Intellektualität, Spiritualität) die Welt mit allen Sinnen *wahrnehmen, bestaunen, befragen* und *deuten* können.⁴⁷ Die Beachtung dieser vier Dimensionen bei den im Lehrplan enthaltenen Themen lässt die Intention einer didaktischen Spirale erkennen, bei der es darum geht, analog zur mentalen Entwicklung der Schüler, den Schwierigkeitsgrad des Gegenstandes zu erhöhen, kontinuierlich zu ergänzen und zu erweitern. Es handelt sich dabei also um einen spiralförmig angelegten Prozess, in dem sich Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz gegenseitig bedingen und eine Vervollkommnung des Menschen (die Entfaltung seiner Potenziale bzw. die optimale Entwicklung seiner Kompetenzen) angestrebt wird. Im Lehrplan wird dies mit dem wertorientierten positiven Selbstbild wiedergegeben, womit die Entwicklung einer islamischen Identität in einer nicht-islamischen Umgebung gemeint ist. Eine solche Identität impliziert zugleich auch die Fähigkeit zum Dialog mit Andersdenkenden und Andersgläubigen, also dem Umfeld.⁴⁸

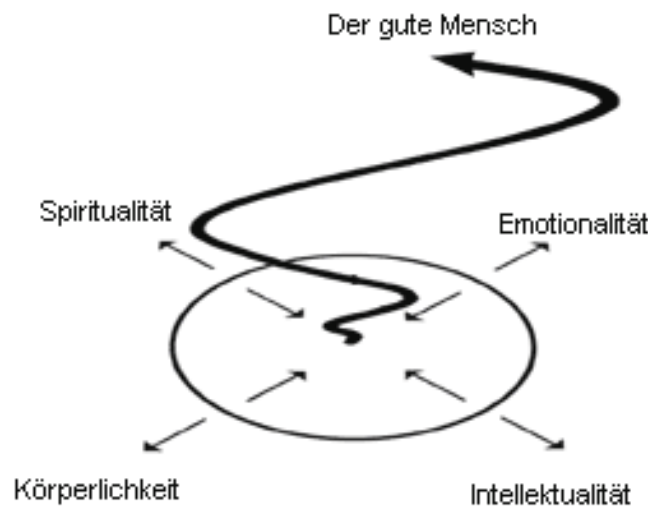


Abb. 2: Didaktische Spirale des Lehrplans für Islamkunde

⁴⁵ *Viğdan* bedeutet dem Wortstamm nach *finden*. Im islamischen Kontext, insbesondere im Sufismus, wird darunter ein Mechanismus verstanden, der den Menschen zum Guten leitet und er daran Gefallen findet. Dieser Mechanismus arbeitet unter der Wechselwirkung seiner ihm innewohnenden Teilbereiche: *latife-i rabbaniye* (Spiritualität), *his* (Emotionalität), *zihin* (Intellektualität) und *irade* (Volatilität); vgl. Fethullah M. Gülen, *Kalbin Zümrit Tepeleri*, Bd. 3, İstanbul 2005, S. 226-243; vgl. Muhiddin Bağçeci, "Vicdan", in: *Şamil İslam Ansiklopedisi*, Bd. 6, İstanbul 1994, S. 348-351.

⁴⁶ Vgl. Hüseyin Peker, *Din Psikolojisi*, İstanbul 2003, S. 173.

⁴⁷ Vgl. *Islamkunde in deutscher Sprache – Lehrplan für die Sekundarstufe I, Klasse 5-10 aller Schulformen*, 16.11.2007, NRW, S. 22f.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 5, 7, 10, 17.

3. Übertragung der fächerübergreifenden Kompetenzen auf den IRU

Um sowohl eine authentische, im Islam verortete wie auch dialogfähige Identitätsbildung gewährleisten zu können, ist ein genaues Verständnis der einzelnen Kompetenzen erforderlich. Zur Erschließung der Wirklichkeit werden in der Schule Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz gefördert und von ihr gefordert. Diesen wurde das islamische Konzept von Wissen und Handeln gegenübergestellt. Nun gilt es zu überprüfen, inwieweit dieses islamische Verständnis mit den fächerübergreifenden Kompetenzen kompatibel ist. Hierbei geht es um die formale Kompatibilität der islamischen Zielformulierung mit der inhaltlichen Ausgestaltung der einzelnen Kompetenzen.

Sachkompetenz: Der Islam schreibt dem Wissen eine besondere Bedeutung zu. Deswegen ist die Fähigkeit zur Aneignung von grundlegenden Kenntnissen über Grundlagen, Strukturen und Prozesse des Islam und anderen Religionen erforderlich.

Methodenkompetenz: Die Wissensaneignung erfolgt über Methoden. Deswegen sind Methoden zur eigenständigen Gewinnung und Auswertung von Informationen, Kenntnissen oder Glaubensinhalten aus religiösen Texten und Medien erforderlich. Methoden dienen religiöser Erkenntnisgewinnung und der Erschließung ihres Kontextes. Dabei ist im IRU auf die Übereinstimmung der Methode mit religiösen Befindlichkeiten zu achten, weil Methoden per se nicht über wertfreie Sichtweisen verfügen; vielmehr gehen Methoden von Sichtweisen aus, die auf bestimmten Standpunkten basieren und dabei jene Methode⁴⁹ umgrenzen, die genau diese Sichtweisen zu erweitern intendierte.⁵⁰

Urteilskompetenz: Der Islam motiviert die Menschen zum tieferen Nachdenken und ermöglicht ihnen ein tieferes Verständnis⁵¹ über das Sein, womit die Fähigkeit zur Entwicklung eines religiösen Bewusstseins beabsichtigt wird, um religionsbezogene Sachverhalte und Erkenntnisse beurteilen zu können. Dieses Bewusstsein erfordert, in ständiger Anstrengung (*ğihād*), die Selbst- und Gotteserkenntnis zu erlangen. Die Urteilskompetenz ist auch als die Fähigkeit zu verstehen, ein Metamodell der Wirklichkeit, das den Zusammenhang zwischen Gott, Mensch und Universum vergegenwärtigt, zu entwickeln und zu reflektieren.

Handlungskompetenz: Damit Wissen, Können und Bewusstsein nicht leere Behauptungen oder bloße Theoriegebäude darstellen, ist es notwendig, ihnen durch gute Handlungen und Werke zur Verwirklichung und Beweiskraft zu verhelfen. Damit wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, in allen Lebensbereichen als vernunft- und moralfähiges Wesen im Bewusstsein individueller und sozialer Verantwortung zu handeln.

Bei den fächerübergreifenden Kompetenzen, die auf den IRU bezogen die obige Gestalt annehmen, sollten noch mindestens zwei weitere Kompetenzen in Anlehnung an den

⁴⁹ Unter Muslimen wird z.B. kontrovers diskutiert, ob bzw. inwieweit der Koran mit der historisch-kritischen Methode ausgelegt werden kann. Siehe hierzu: Felix Körner, *Alter Text – neuer Kontext. Koranhermeneutik in der Türkei heute*, Freiburg i. Br. 2006, und Hayreddin Karaman u.a. (Hg.), *Kur'an-ı Kerim, Tarihselcilik ve Hermenötik*, Izmir 2003.

⁵⁰ Vgl. Mohammed Abbed Al-Jabri, *Kritik der arabischen Vernunft*, Berlin 2009, S. 99.

⁵¹ Vgl. H. Mahmut Çamdibi, *Din Eğitiminin Temel Meseleleri*, İstanbul 1994, S. 62.

Lehrplan hinzugezogen werden: Emotionalität und Spiritualität,⁵² denn die im Lehrplan erwähnten Dimensionen Körperlichkeit und Intellektualität werden bereits innerhalb der Sach- und Urteilskompetenz berücksichtigt. Durch Hinzunahme der Emotionalität (das Fühlen und Ausdrücken) und Spiritualität (mit Sinnen erkennen und Ziele setzen) kann dem Anspruch des IRU, den Schülern zur Orientierung zu verhelfen, durch eine ganzheitliche Betrachtung des Menschen entsprochen werden.

Es kann festgehalten werden, dass es sich bei den hier genannten Kompetenzen um zentrale Kompetenzen des IRU handelt.

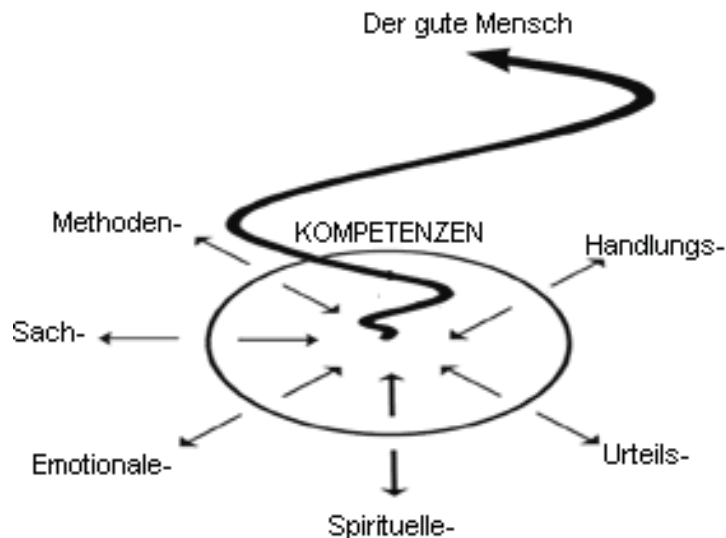


Abb. 3: Religiöse Kompetenz

Der Vorschlag einer Erweiterung des Kompetenzverständnisses für den IRU bleibt vor dem Hintergrund islamisch-theologischer Debatten und christlich-religionsdidaktischer Forschung noch zu überprüfen.

4. Schlussbetrachtung

Auch der islamische Religionsunterricht hat sich gemäß der Forderungen der Bildungspolitik an den vorgegebenen Kompetenzen zu orientieren. Darin werden sich die meisten Reli-

⁵² *Islamkunde in deutscher Sprache – Lehrplan für die Sekundarstufe I, Klasse 5-10 aller Schulformen*, 16.11.2007, NRW, S. 22. Anzumerken ist, dass die islamische Fachdidaktik noch eine sehr junge Fachdisziplin ist. Daher sind die Vorschläge hinsichtlich des Kompetenzverständnisses für den IRU auch nicht als etwas Abgeschlossenes zu betrachten. Vielmehr bedarf es einer ständigen Kritik und Erweiterung. Einzelne Aspekte zur Religiosität müssten künftig im Lichte theologischer Debatten aufgegriffen und diskutiert werden. Dabei können Werke von Autoritäten wie Abū Manšūr al-Māturīdī (*Kitāb at-tauhīd*) hier sicherlich viele fruchtbare Einsichten bieten. Unter Berücksichtigung ausformulierter christlicher Didaktiken (z.B. auch der religiösen Kompetenz nach Ulrich Hemel), wird hier viel Grundlagenforschung betrieben werden müssen. Vor diesem Hintergrund überrascht es auch nicht, wenn Ausführungen zu islamischen Didaktiken noch großes Entwicklungspotenzial aufweisen.

gionspädagogen und -didaktiker einig sein. Ob ein IRU als Religionskunde unterrichtet oder gemäß Art. 7,3 GG von einer Religionsgemeinschaft getragen wird, ist ausschlaggebend für die Formulierung der Kompetenzen, denen Priorität eingeräumt werden sollte. Zur Verdeutlichung: Ein religionskundlicher Unterricht kann nicht die gleichen Ansprüche geltend machen wie ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG. Beim Ersteren werden zumindest dem Anspruch nach Informationen über eine Religion in wertneutraler bzw. objektiver Form vermittelt. Beim Letzteren sollen die Schüler zum Glauben hin erzogen werden. Inwieweit sich diese beiden Standpunkte konsequent realisieren lassen, sei dahingestellt. Meiner Ansicht nach entspricht der bekenntnisorientierte Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG eher der konsequenten Umsetzung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts. Allein die Entwicklung der Handlungskompetenz, die keineswegs nur auf den Schulunterricht beschränkt werden kann, zielt auf den Gewinn langfristiger Erkenntnisse und erstrebenswerter Handlungen (gemäß der Zukunftsbedeutung nach Klafki) ab. Dafür ist die persönliche Identifikation, d.h. das Bekenntnis zum vermittelten Unterrichtsgegenstand, sowohl vonseiten der Schüler als auch der Lehrer notwendig. Denn genau jenes stellt die Glaubwürdigkeit her, die den Schülern einen „authentischen“ Unterricht bietet und sie zum reflektierten Bewusstsein leitet, um sie letztendlich zum nachhaltigen Handeln „im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“⁵³ zu bewegen. Der IRU könnte als eine Roadmap gelten, die Schülern eine Orientierungskompetenz⁵⁴ verleiht. Das Wissen, das eine tiefere Dimension ermöglicht, könnte sich in diesem Orientierungsprozess durch und im Handeln verwirklichen.

Der Lehrplan für die Islamkunde, die rechtlich ein religionskundlicher Unterricht ist, aber lehrplantechnisch eher einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht in staatlicher Verantwortung ähnelt, hat sich zum Ziel gesetzt, eine islamische Identitätsentwicklung in einer nichtislamischen Umgebung zu fördern. Solch ein Ziel zu bestimmen, fällt in den Zuständigkeitsbereich einer Religionsgemeinschaft nach Art. 140 GG, die in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen ein Grundrecht auf die Erteilung eines Religionsunterrichts nach Art. 7, 3 GG besitzt. Ganz abgesehen davon, wer welche Befugnisse hat bzw. haben sollte, ist die Kompetenzorientierung des IRU wichtig. Sie wird Religionspädagogen und -didaktikern vor die Aufgabe stellen, nun Entscheidungen zu treffen und zu formulieren, welche konkreten Kompetenzen Schüler erreichen sollen. Die Vorstellung, dass eine zentrale Vorgabe von Inhalten (Input-Orientierung) zwangsläufig Qualität zur Folge habe, wurde durch die PISA-Studien bekanntlich unmissverständlich widerlegt.

Durch die Betrachtung des christlichen Religionsunterrichts bin ich zu der Auffassung gelangt, dass zum eigentlichen Ziel des IRU die religiöse Kompetenz (Output-Orientierung) erhoben werden sollte. Die religiöse Kompetenz hat oben ihre Prägung in Anlehnung an die fächerübergreifenden und islamkundlichen Kompetenzen im Lichte des islamischen Verständnisses von Wissen und Handeln erhalten. Dabei wurden die fächerübergreifenden (Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungs-)Kompetenzen, die auch auf den IRU anwendbar sind, hier noch durch die Emotionale und Spirituelle Kompetenz er-

⁵³ Jörgpeter Ahlers u.a. (Hg.), *Maße des Menschlichen*, URL: <http://www.ekd.de/EKD-Texte/58173.html> (letzter Zugriff: 16.10.2012).

⁵⁴ Ulrich Hemel, *Religiöse Kompetenz als Ziel des Religionsunterrichts*, Laichingen 2009, S. 2, URL: http://www.institut-fuer-sozialstrategie.de/sites/default/files/upload/dokumente/rel_vortrag_religioese_kompetenz.pdf (letzter Zugriff: 16.10.2012).

gänzt. Damit wurde der Versuch unternommen, der ganzheitlichen Betrachtung des Menschen zu entsprechen, um mittels einer voll entwickelten religiösen Kompetenz⁵⁵ den guten Menschen hervorzubringen.⁵⁶

5. Ausblick

Dieser Aufsatz erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Er versteht sich vielmehr als ein bescheidener Ideenanstoß zur Diskussion. Künftige Religionspädagogen und -didaktiker müssten die Kompatibilität des westlich geprägten Erziehungsziels, „den mündigen Bürger“ mit dem islamisch geprägten „den guten Menschen“ hervorzubringen, diskutieren. Meiner Ansicht nach sind Erziehungsziele wie „mündiger Bürger“ und „guter Mensch“ komplementär zu verstehen. Ein guter Mensch ist zugleich auch ein guter Bürger.

Des Weiteren müsste für den IRU eine islamische Religionsdidaktik entwickelt werden, die, wie K. Ernst Nipkow es für den evangelischen Religionsunterricht anführt, „ein umfassendes Selbst- und Wirklichkeitsverständnis des Ganzen“⁵⁷ zum Ziel hat. Diesbezüglich ist die Erarbeitung von konkreten kompetenzorientierten Lehrplänen für den IRU notwendig, die sowohl der Eigenlogik des Islam als auch der Mündigkeit des Menschen verpflichtet sind. Im Lichte neuester Forschungen können dann zusätzliche Kompetenzen für den IRU formuliert und / oder vorhandene neu zugeordnet werden.

Eine moderne islamische Religionsdidaktik, die noch zu entwickeln ist, sollte der religiösen Kompetenz (als übergeordnetes Ziel) hinsichtlich der Schüler- wie auch der Lehrerkompetenz⁵⁸ förderlich sein. In diesem Bereich ist deswegen noch eine diesbezüglich adäquate Religionsdidaktik zu entwickeln. Die Korrelations- und die Elementarisierungsdidaktik, die für den christlichen Religionsunterricht entwickelt wurden, wie auch weitere Didaktikmodelle können hier ein Wegweiser für den IRU sein. Wesentlich ist, dass der IRU im Lichte seiner Eigenlogik einen sinnstiftenden Charakter aufweist und zugleich im Kontext von Schule und Gesellschaft vertretbar und anschlussfähig ist, d.h. einen dialogoffenen Charakter hat.

⁵⁵ Auf den ersten Blick können die hier genannten emotionalen und spirituellen Kompetenzen im Gegensatz zur fünfdimensionalen Ausführung der religiösen Kompetenz nach Ulrich Hemel („religiöse Sensibilität“, „religiöse Inhaltlichkeit“, „religiöses Ausdrucksverhalten“, „religiöse Kommunikation“ und „religiös motivierte Lebensgestaltung“) allgemeiner und weniger differenziert verstanden werden. In weiteren Forschungen zur islamischen Didaktik können spirituelle (*latife-i rabbaniye*) und emotionale (*his*, siehe Fußnote 42) Aspekte des Menschen in der islamischen Theologie aufgearbeitet und zu den o.g. fünf Dimensionen in Bezug gesetzt werden.

⁵⁶ Den guten Menschen hervorzubringen, ist hier als ein Ideal zu verstehen, das zwar ein Leben lang angestrebt wird, aber nie vollständig erreicht werden kann. Es handelt sich hierbei um einen dauerhaften, dynamischen Prozess, der sich im permanenten Streben verwirklicht und dessen Bestimmung keineswegs etwa durch ein statisches Produkt am Ende einer Phase als erfüllt zu betrachten ist.

⁵⁷ Christoph Meier, *Bildungsstandards im Fach Ev. Religion*, Schönberg 2006, S. 4, URL: http://www.rpa-mainz.de/fortbildung/vortrag_standards_meier.pdf (letzter Zugriff: 16.10.2012).

⁵⁸ In weiteren differenzierteren und gruppenspezifischeren Forschungen zum bekenntnisorientierten IRU gilt es zu klären, welche noch weiter ausdifferenzierten bzw. präzisierten Schülerkompetenzen relevant und welche Lehrerkompetenzen dafür erforderlich wären. Letzteres ist wichtig, da bei einer Kompetenzorientierung auch Lehrer gefordert werden. Wie gehen Lehrer, die immer mehr als Lernbegleiter verstanden werden, damit um, wenn z.B. Schüler religiöse und lebensrelevante Fragen stellen, die weit über einen Richtig-Falsch-Horizont hinausgehen und dementsprechend komplexer zu beantworten sind?

Insbesondere die Auseinandersetzung mit dem Begriff der religiösen Kompetenz, wie er für den christlichen Religionsunterricht (z.B. durch Ulrich Hemel) entwickelt wurde und verwendet wird, ist von großer Bedeutung, weil er eine Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit zwischen allen schulisch organisierten Religionsunterrichten bietet. Für den Schulalltag ist dies zudem wichtig, da Lehrer ständig mit der Planung, Durchführung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen verantwortlich sind. Für die Professionalität der Lehrer müssen diese Prozesse daher stets überprüfbar sein.

Um diese großen Aufgaben angehen zu können, müssen eine religionspädagogische Debatte gestartet und Vorarbeiten geleistet werden. Diese voluminöse Herausforderung ist unter Federführung von Religionspädagogen und -didaktikern und in Kooperation mit muslimischen Gemeinden und Eltern zu meistern, wenn ein trag- und konsensfähiges Kompetenzmodell erarbeitet werden soll, das eine breite Zustimmung von Politikern sowie Eltern erfährt und Überprüfungen standhält.

