

Man kann dir den Mund verbieten, dich einsperren und terrorisieren; man kann deine Gedanken und Ideen stehlen und missbrauchen und dich im Namen der Religion deskreditieren, doch das Denken kann man dir nicht untersagen, denn es geschieht in dir und sie sind bloß unbedeutende Kriminelle. Lässt du dich jedoch kleinkriegen, hast du dich billig verkauft und bald wirst du wie sie: ein kleiner Krimineller.

(Dafir 2016)

Abkürzungen und Erklärungen

SuS = Schülerinnen und Schüler

RU: Religionsunterricht

IRU = islamischer Religionsunterricht

IRP: islamische Religionspädagogik

Hadith: Überlieferung des Propheten Muhammed

Sunna: die Aussagen und die Handlungen des Propheten Muhammed

Aya: ein Vers aus dem Koran

Sure: ein Kapitel aus dem Koran

IGGiOE: Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich

IFZ: Islamisches Fachzentrum für Pädagogische Entwicklung

Vorwort

Diese Publikation ist auf der Grundlage der Handreichung für den islamischen Religionsunterricht in Österreich entstanden. Während die Handreichung als eine Orientierung für islamische Religionslehrkräfte betrachtet werden kann, versucht diese Publikation eine gewisse Fundierung der Thematik „Kompetenzorientierung“ darzulegen. Sie untermauert ihren Ansatz durch eine empirische Studie zur „religiösen Kompetenz muslimischer Schüler/innen“ und versucht die neue Lernkultur durch die Bedürfnisse der islamischen Gesellschaft zu reflektieren. Diesbezüglich hat sie die Richtung der „Kompetenzorientierung“ etwas gelenkt und ihren Blick verschärft, denn im gesellschaftspolitischen aber auch im theologischen Diskurs um den Islam ist ein Blickwechsel vonnöten. Die kompetenzorientierte Debatte, wie sie der katholische und evangelische Religionsunterricht vollzieht, startet bei einem Punkt, zu dem die islamische Religionspädagogik erst kommen muss. Daher die kritische Ausrichtung des islamischen religionspädagogischen Kompetenzorientierungsansatzes.

An dieser Stelle darf ich mich bei allen Mitwirkenden der Handreichung, deren Namen auch referentiell in den Kapiteln vorkommen, durch die sie zu dieser Publikation beigetragen haben, bedanken. Ich bedanke mich für die langen Sitzungen und intensiven Diskussionen, die eine solche Arbeit erst möglich gemacht haben. Ich danke Frau Amina Baghajati, Frau Mabrouka Rayachi, Frau Elif Medeni, Herrn Adel Firdaous und Herrn Driss Tabaalite für ihre Bemühungen sowie für die Erarbeitung mehrerer Themenschwerpunkte. Weiters danke ich Frau Nadia Gosch, Frau Amina Baghajati und ganz besonders meiner lieben, geduldigen Ehefrau sowohl für das Lektorat als auch für das Korrektorat. Mein Dank gilt ebenso der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich, vertreten durch den Präsidenten Dr. Fuat Sanaç sowie durch das Schulamt, jene Organisationen, welche die Gründung des Islamischen Fachzentrums für pädagogische Entwicklungen (Kurz: IFZ) möglich gemacht und die Forschung in diesem schulpädagogischen Feld unterstützt haben. Dies entspricht der Linie der IG-GiOE, die muslimische Community zu betreuen und auch wissenschaftlich zu begleiten. Dazu gehört die empirische Arbeit, welche Missstände aufdeckt und auf sie - zwecks ihrer Lösung - konzeptionell reagiert. Das war auch von Anfang an die Intention dieser Publikation, keineswegs schädigende Absichten oder demütigende Vorsätze. Die Reihenfolge der thematischen Schwerpunktraster im 3. Kapitel unterliegt der alphabetischen Ordnung der Autor/innenvornamen.

(Dafir, Wien 2016)

1 Khalid Dafir: Einleitung

Diese Studie sowie das darauf aufbauende kompetenzorientierte Modell für den islamischen Religionsunterricht wollen sowohl im Geiste des Paradigmenwechsels, welcher sich in den letzten Jahren in allen schulischen Gegenständen vollzogen hat als auch im Geiste der gesellschaftspolitischen Debatte, welche die muslimische Realität der letzten zwei Jahrzehnte überschattet hat, verstanden werden. Die Verbindung beider Aspekte miteinander resultiert aus meiner Überzeugung, dass einerseits die gesellschaftspolitischen Probleme und Schwierigkeiten der Muslime in Europa differenzierend behandelt werden müssen aber auch, dass eine innermuslimische nüchterne und weniger verschönernde Perspektive gestartet werden muss. Diese progressive Perspektive gehört meiner Meinung nach auch von der religiösen Bildung mitgetragen. Ob sich die Radikalisierungsthematik beispielsweise aus klischeehaften Denkstrukturen speist und politisch instrumentalisiert wird, ändert nichts an der Tatsache, dass die Muslime selbst eine innerperspektivische Auseinandersetzung mit ihrem kulturellen Erbe machen müssen. Diese Auseinandersetzung kann nur in Form von religiöser Bildung mit kritischem Zugang fruchten. Es wird in dieser Arbeit nach einem kritischen Begriff für die religiöse Bildung verlangt: „Kritisch“ hier im Sinne von Hinterfragen nicht von suggestivem Infragestellen von tatsächlichen religiösen Größen.

Ich verstehe das Phänomen der Radikalisierung beispielsweise in erster Linie als eine geistige Tendenz, bevor es physische Dimensionen erfährt. Es ist ein Prozess, der sich im Kopf des Betroffenen vollzieht. Ungefilterte Ideen und Gedanken (Input) prallen ungebremst auf junge und erwachsene Menschen und bilden ein Gefüge von naiven Zusammenhängen, die sich zu Einstellungen und Überzeugungen entwickeln. Diese übersetzen sich in sichtbare Merkmale und Handlungen (Output), von denen andere Schaden ziehen. Dieses letzte Stadium kann auf sich warten lassen. Es zeigt sich anfangs und in den meisten Fällen nur verbal. Es kann dabei bleiben, sich gar nicht vollziehen und in Form ausgrenzender Einstellungen persistieren. Das Internet, Freunde und einzelne Personen mit religiöser Autorität spielen bei der Entstehung dieses Phänomens eine immense Rolle. Hinzu kommen die sozialen Umstände des Betroffenen. Der fehlende Filter, der imstande ist, diese Entwicklung zu verhindern und gar nicht erst entstehen zu lassen, besteht aus Denkfähigkeiten und -fertigkeiten. Jene Mechanismen, über die ein mündiger, vernunftausgerichteter Mensch verfügen sollte. Die Frage nach der Reichweite des Denkens, nach der kritischen Bereitschaft und Fähigkeit des Menschen, Ideen zu überprüfen und sie unabhängig von ihrer Herkunft zu hinterfragen sowie jegliche personelle, religiöse Autorität als fehlbar zu betrachten, sind Attribute eines Jugendlichen und Erwachsenen, der ideologisierten Diskursen

nicht leicht ins Netz geht. Die Überlieferung des Propheten¹ behandelt genau dieses Phänomen. Sie spricht von einem Angebot, welches die Charakterreinigung des Einzelnen bezweckt. Sie behandelt das „Vergehen“ und spezifiziert es nicht. Das Vergehen hier ist allgemein formuliert und bezieht sich neben den Grundfragen des Glaubens auf unsere Thematik. Der Mensch wird im Laufe seines Lebens Versuchungen unterstellt, die er in seiner freien Natur annehmen oder ablehnen kann. Es ist ein Kontinuum ohne Ende. Die Ebene der Läuterung, von der die Überlieferung spricht, stellt ein Endstadium dar, das der Mensch dadurch bedingt erreichen kann, wenn er gelernt hat, gegen diese Versuchung zu kämpfen. Er braucht - was die Überlieferung verschweigt, weil es Sache des Menschen selbst ist - Bekämpfungsmechanismen. Die islamische Exegese spricht von dem reinen Glauben, ich meine den kritisch-reflexiven Geist, welcher auch mehrfach im Koran² synonymisch gefordert wird. Beide stehen in wechselseitig ergänzender Relation. Jener religiös kundige „Glaubenshüter“, der bewusst oder unbewusst andere um jeden Preis in seinen Bann ziehen will, um sie psychisch oder physisch zu manipulieren, ist eine Form dieser Versuchung, von der die oben erwähnte Überlieferung spricht. Dieses Buch betrachtet diese Art von Versuchung als die schwerwiegendste, denn sie betrifft das Zusammenleben der Menschen, jenen Bereich der Menschenrechte, deren Verletzung Gott nachweislich nicht vergibt. Die Lösung, die dieses Buch vorschlägt, nachdem es den Ist-Zustand der SuS des IRUs erhoben und viele Missstände festgestellt hat, ist keine neue. Sie liegt in der religiösen Bildung. Eine solche, die genau diesen Aspekt der menschlichen Entwicklung bezweckt, nämlich die Mündigkeit des zu Bildenden sowie seine Immunisierung gegen unreflektierte Einflüsse. Eine andere Überlieferung des Propheten³ untermauert meine Ansicht und macht den Verstand zum Faktor schlechthin, der im Stande ist, den Menschen zum Guten oder zum Schlechten hin zu verhelfen.

Stimmen, die sich gegen den kantischen Mündigkeitsbegriff in der islamischen religiösen Bildung beispielsweise erheben und die quranische u.a. 5-mal betonte

¹ Vgl. Qal‘aḡī, ‘abdel ‘atey Amīn (Hrsg.): Ṣaḥīḥ Muslim Biṣarḥi Nnawawī. Band I. Kairo: Al-Maktaba l‘ayyima liṭṭebā‘a wa nnṣr wa tawzī‘, 1987, S. 835f

عن حَدِيثِهِ سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ:
 تُعْرَضُ الْقُلُوبُ عَلَى الْقَلْبِ كَالْحَصِيرِ عُوْدًا عُوْدًا فَأَيُّ قَلْبٍ أُشْرِبَهَا نُكِبَتْ فِيهِ نُكْتَةٌ سَوْدَاءٌ وَأَيُّ قَلْبٍ أَنْكَرَهَا نُكِبَتْ فِيهِ نُكْتَةٌ بَيْضَاءٌ
 حَتَّى تَصِيرَ عَلَى قَلْبَيْنِ عَلَى أَبْيَضٍ مِثْلِ الصَّفَا فَلَا تَضُرُّهُ فِتْنَةٌ مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ وَالْأَخْرُ أَسْوَدُ مُرْبَادًا كَالْكُوْزِ
 مُجْحَبًا لَا يَعْرِفُ مَعْرُوفًا وَلَا يَنْكُرُ مُنْكَرًا إِلَّا مَا أُشْرِبَ مِنْ هَوَاهُ.

² Vgl. Dafir, Khalid (2015): Der Koran – pädagogische Reflexion in reformdidaktischer Hinsicht. *Einführung in die Qurandidaktik I*. Hamburg: Dr. Kovac Verlag, 2015, 252f

³ Vgl. Al-Bazzār, Abu Bakr Aḥmad: Al-baḥr azzahār alma‘rūf bi-musnad Al-Bazzār. Band I. Libanon: Dār Al-Kutub al-‘ilmiyya, S. 488

أَلَا إِنَّ فِي الْجَسَدِ مُضْغَةً إِذَا صَلَحَتْ صَلَحَ الْجَسَدُ كُلُّهُ وَإِذَا فَسَدَتْ فَسَدَ الْجَسَدُ كُلُّهُ، أَلَا وَهِيَ الْقَلْبُ .

Selbstverantwortung und -bestimmung⁴ zugunsten von Bevormundung ignorieren, verschweigen ihre Angst vor einem nicht leicht zu manipulierenden Menschen. Wir sprechen hier nicht vom Mangel an religiöser Bildung, sondern von der Qualität und Zielsetzung dergleichen. Dazu passend darf hier auf aktuelle Bemühungen hingewiesen werden, die dem Kompetenzbegriff einen pseudobefähigenden Rahmen geben, welcher am Ende denselben Schülertypus hervorbringt. Betrachten wir den aktuellen bildungspolitischen Paradigmenwechsel in seinem weiteren Sinn und befreien wir uns von reinen didaktischen Debatten, welche sich auf Umformulierungen und Pseudoumstellungen beschränken, erhält die Kompetenzorientierung als die Lernkultur des 21. Jahrhunderts neue Dimensionen. Die Chance einen neuen islamischen religionspädagogischen Bildungsbegriff, nämlich einen kritischen zu kreieren, der die geistige Freiheit des muslimischen Menschen, seine Individualität, und den Vorrang seiner Rechte vor seinen Pflichten in den Vordergrund stellt und seine Vernunft bereichert, bietet gleichzeitig die Möglichkeit par excellence, das ausgewählte Geschöpf Gottes vor geistiger Manipulation zu schützen und ihm zu ermöglichen, aus eigener Kraft einen Gott und ein Verständnis von Religion zu konstruieren, welche dem Menschen zu Diensten stehen. Die Entwicklungen der letzten Zeit - allem voran die Gewaltbereitschaft und die Verachtung des anderen - erzwingen ein Verständnis von Problemlösung, welches das Problem langfristig bei seinen Wurzeln anpackt und durch die institutionelle Bildung und Erziehung zerlegt. Das edle Ziel soll darin liegen, einen Schulabgänger hervorzubringen, der alle Fassetten seines religiösen Erwachsenenlebens systematisch analysiert, sich dabei an Zitaten und dem Überlieferten, nicht ohne „wenn“ und „aber“, orientiert; einen Menschen, der respektvoll mit dem kulturellen Erbe umgeht, es aber selbständig durch unbefangene Erforschung unter die Lupe legt und alte-neue, seinem Kontext gerechte, Wege ableitet. Die tradierte Aussage wird überprüft, durch die Realität reflektiert, mit anderen Aussagen anderer Weltanschauungen verglichen, dialogisch betrachtet und adaptiert. Die bekannte Aussage - *nicht die Religion kontextualisieren, sondern den Kontext religiös färben* - darf heute gewendet und genau in die umgekehrte Richtung verstanden werden. Die Gestaltung der Umwelt muss von dem Einzelnen selbst geschaffen werden: weder dogmatisch noch normativ. Die Kompetenzorientierung bezweckt einen religiösen Humanisten, der nicht um jeden Preis immer wieder neu zu interpretierende Texte wörtlich versteht, sondern das Humanistische im Text Kraft seines Denkens und des durch die Exegese stützenden Forschens herausfiltert. Dies erfordert Basisfähigkeiten, die niemandem vorbehalten sind. Der Gedanke des Hüters der Religion persistiert bei Ignoranz und Unfähigkeit des Einzelnen, verliert bei begründeter Bekämpfung von Hemmungen und Angst vor

⁴ Vgl. Al-Anaam 6:164, Al-Israa 17:15, Faater 35:18, Az-Zumar 39:7, An-Nadschm 53:38

dem „Heiligen“ an Bedeutung. Die methodische Anwendung bei gleichbleibender indirekter Steuerung auf vorgedachte und beabsichtigte Ergebnisse ist keine Kompetenzorientierung. Ein neues Paradigma, das verdeckt dieselben Ziele der Instruktion verfolgt, verdient dieses Attribut nicht. Es reicht nicht Begriffe gegeneinander auszutauschen. Es ist bloß eine listige Vorgehensweise, dieselben Menschen hervorzubringen und dieselbe Mentalität zu produzieren. Allein die Projektion findet in anderer Form statt. Anstatt junge Menschen instruktiv zu indoktrinieren, tun sie es selbstagierend und handlungsorientiert. Das 8-jährige Kind, das eines Tages im islamischen Religionsunterricht seine Religionslehrkraft darauf hinweist, ihre Exkurse über den edlen Umgang des Propheten mit Kindern den Eltern selbst zu erzählen, zeugt von bereits existierenden natürlichen Kompetenzveranlagungen. Diese werden mit der Halbheiligkeit der Eltern dezimiert, sollte die Lehrkraft der Wortmeldung dieses Kindes damit entgegen. Ohnehin läuft die direkte Beantwortung solcher und ähnlicher Fragen entgegen des Mündigkeitgedankens der Bildung. Im Gehirn dieses Kindes hat eine geistige Operation mit Korrelationscharakter stattgefunden. Es reflektierte möglicherweise die Erzählung der Lehrkraft im Lichte seiner eigenen Erfahrung, entscheidet sich aber responsiv für eine Reaktion, die seine Wut ausdrückt, jedoch der Sache nicht dient. Es zeugt von Transferfähigkeiten, jedoch mangelt es an anderen Kompetenzen, sprich Analyse, Gegenüberstellung, Suche in vergleichbaren Systemen, Lösungsfindung etc., welche der Behandlung der Thematik nützlichere Dimensionen geben könnten, damit der Unterricht dann wirklich dazu beiträgt, die Herausforderungen des eigenen Lebens zu bewältigen, was nach Weinert das Hauptziel der Kompetenzorientierung⁵ ausmacht. Er spricht von den

„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.“

Eine Diskussion über das Verhalten heutiger exemplarischer Elternteile und die Legitimation der Kritik bis hin zur begründeten Rebellion gegen die Eltern selbst sowie die Erstellung eines vernünftigen Handlungsplans, würden ein Verständnis von Kompetenzorientierung vertreten, welches die Fähigkeiten des Kindes selbst auf Kosten von geerbten Traditionen fördert. Man denke hier an die bekannte

⁵ Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, 2. Aufl. 2002

Aussage⁶, welche die Projektion der eigenen Persönlichkeit auf jene der Kinder imperativ untersagt. Somit sollte diese „Projektionsdidaktik“, mit welcher Indoktrination, Manipulation und sogar Verachtung des Kindes und des Jugendlichen verbunden sind, als verpönt betrachtet werden.

Es ist banal und kurzsichtig menschenfeindliches Verhalten, sprich Radikalisierung, Gewaltbereitschaft, Abwertung von Menschen aufgrund ihrer religiösen Überzeugungen, zu relativieren und mit der vermutlich geringen Zahl eines solchen Verhaltens dagegen zu argumentieren. Den Satz sollte man zu Ende führen und sich fragen, unter welchen Umständen und Bedingungen die menschenfeindliche Auslegung des Wort Gottes dieses nichts mit der Religion zu tun hat und wann doch. Es ist irreführend, keine Basis für das Phänomen in der Religion selbst finden zu wollen.

Es geht bei diesem Phänomen mehr um die Empfänglichkeit als um das Ergebnis. Die Bekämpfung von Endprodukten ist bloße Reaktion und zeugt einerseits von institutionellem Scheitern und andererseits von einer versteckten Angst, grundsätzliche Fragen zu stellen. Dabei sollten genau diese Fragen gestellt werden: Erziehen wir religiös richtig? Geben wir unseren Kindern ein religiöses Gerüst mit auf den Weg, den sie selbst bestreiten müssen? Um welches religiöse Gerüst handelt es sich dabei? Haben wir überhaupt ein Bewusstsein vom Recht des Kindes auf sein Leben? Welche Qualität hat dabei unsere religiöse Erziehung? Erreicht unsere religiöse Erziehung noch unsere Kinder? Wann kommt es dann zum inneren Konflikt und warum? Fragen, deren Beantwortung nicht bloß in der Methode, sondern viel mehr in der Materie selbst liegt.

Nun, was will das in diesem Buch beschriebene kompetenzorientierte Modell für den islamischen Religionsunterricht konkret und warum wurde die ihm zugrunde liegende Handreichung anfangs laienhaft, polemisch und unsachlich kritisiert? Die Grundidee meint die Kinder und Jugendlichen ernst zu nehmen, ihnen einen multiperspektivischen Diskurs anzubieten, der von ihrer Realität ausgeht, die Sachen beim Namen nennt, ihnen aber die Möglichkeit gibt, selbst zu reflektieren und gegebenenfalls zu entscheiden. Es will keine fertigen Wahrheiten instruktiv geben, sondern diese mit den Kindern und Jugendlichen aushandeln. Selbst die Frage des Glaubens will ausgehandelt werden. Eine Untersuchung des Glaubens der SuS an die Existenz Gottes, die ich mit 199 den IRU besuchenden und 62 nichtbesuchenden Schüler/innen am Rande der Studie in diesem Buch machte, ergab eine erstaunliche 0%-Quote von Proband/innen, die nicht an Gott glauben oder an seiner Existenz zweifeln.

⁶Diese Aussage wird sowohl Ali, dem Gefährten des Propheten Muhammed, als auch Platon und Sokrates zugeschrieben: „*Erzieht eure Kinder nicht wie ihr erzogen wurdet, den sie werden in eine andere Zeit als eure leben*“ / لَا تُرَبُّوا أَوْلَادَكُمْ عَلَى مَا دَرَجْتُمْ عَلَيْهِ فَإِنَّهُمْ وَلِدُوا لِرِمَانٍ غَيْرِ زَمَانِكُمْ /

Die Verheimlichung heikler Themen, was Wunsch der barschen Kritik an diesem Modell war, ist keineswegs ein Schutz vor den Folgen, sondern ein Ausdruck dafür, dass Kinder und Jugendliche nicht ernst genommen werden. Ein behütender, verschönernder und verschweigender islamischer Religionsunterricht schadet mehr, denn er bedeutet entweder Indoktrination des Kindes und/oder Ineffizienz und Bedeutungslosigkeit.

Manipuliert werden, können nur Manipulationsempfängliche. Dies kann nur geschehen, wenn das Kind das Denken verlernt hat oder es nur noch nach vorgegebenen Mustern vollzieht oder gar nicht denkt. Kompetenzorientierung will in diesem Modell inhaltlich agieren, bevor sie methodisch arbeitet. Es geht in erster Linie nicht um die methodische Frage nach dem Verhältnis zwischen Lehren und Lernen, sondern zuerst um eine didaktische Reduktion, die sich traut, den Zöglingen zugute, vieles in Frage zu stellen. Religionsunterricht soll mutig sein, er soll nichts verheimlichen, er hat den Auftrag und die Verantwortung, seinen Adressaten eine Religion anzubieten, aus der sie unbefangene Antworten ableiten können. Ein Religionslehrer, der durch seinen eigenen Entwicklungsprozess erst später die Falschheit seiner Einstellungen und seiner festen Größen feststellt, hat bereits viele Kinder und Jugendliche geprägt. Eine Prägung, aus deren Fesseln sich dann nur wenige - bedingt durch das Fehlen von adäquaten Fähigkeiten - befreien werden. Wenn dieses Modell gewagte Fragen stellt und heikle Themen anschneidet, dann nur deshalb, da dies der Weg ist, Objektivität der Darstellungen annähernd zu gewährleisten und eine verantwortungsvolle Schulpraxis zu ermöglichen. Der oft erwähnte Vorwand gegen Kritikfähigkeit und In-Fragestellung von Einstellungen glaubt banal an eine heile Doktrin, an der nicht gerüttelt werden kann, als würde die religiöse Einstellung des Menschen und seine Praxisentfaltung einen abgeschlossenen Prozess darstellen, der sich in der Zeit - von bis - vollzieht. Dabei weiß jeder, dass die religiöse Überzeugung, selbst und gerade in Glaubensgrundsätzen keine abgeschlossene Sache, sondern ständig im Wandel ist und sogar ein Spagat zwischen extremen Positionen darlegen kann. Hier darf auf folgenden - meine Ansicht bestätigenden - *Hadith* hingewiesen werden, der von vielen Koranversen⁷ unterstützt wird und aussagt, dass der Grad des Glaubens steigt und sinkt⁸. Außerdem bleibt die geistig-emotionale Entwicklung von dem erworbenen Wissen und der erlebten Erfahrung abhängig.

Der Aufbau dieses Buches ist einfach. Nach dieser Einleitung behandelt es im zweiten Kapitel die Ergebnisse meiner Studie „zur religiösen Kompetenz muslimischer Schüler/innen“ zusammenfassend und fazitmäßig, bevor die Items detail-

⁷ Al-Fath 4, Al-Kahf 13, Mariam 76, Muhammed 17, Al-Muddathir 31, Al-Ahzab 22

⁸ Vgl. Al-Buḥārī, Abū ‘abdi Llāh Muḥammed: Ṣaḥīḥ Al-Buḥārī. Band I. Libanon: Dār Al-Kutub al-‘ilmiyya, 2005, Nr. 1

liert einzeln ausgewertet werden. Im dritten Kapitel wird das kompetenzorientierte Modell für den islamischen Religionsunterricht - anhand von mehreren ausgewählten Themenschwerpunkten aus dem Lehrplan des IRUs - veranschaulicht. Eine kurze Darstellung der gedanklichen Grundlagen dieses Modells geht dieser Veranschaulichung voraus. Diese „theoretische Anleitung“ zum Modell lässt sich in wenigen Sätzen zusammenfassen: Einerseits basiert das Konzept auf dem österreichischen Modell der Kompetenzorientierung für Religion, welches übergreifend für und von allen Religionsgemeinschaften ausgearbeitet und ministeriell approbiert wurde. Andererseits konkretisieren sich die vierzehn aufgestellten Kompetenzen des Modells durch Operatoren und durch eine progressive Stufenmatrix, welche die Reproduktion an die erste Stelle, gefolgt von Transfer, Reflexion und Problemlösung stellt, ohne starr linear bleiben zu wollen. Es öffnet Möglichkeiten für den problemorientierten Unterricht und realisiert stark die Korrelationsdidaktik. Die Schwerpunktthemen gelten als eine Neustrukturierung und Elementarisierung des Lehrplans des islamischen Religionsunterrichts an AHS-Oberstufen und BHS, wobei das Elementare hier nicht die Basis und das Einfache, sondern das Nötige und das Notwendige bedeutet. Die tabellarische Form ermöglicht dem Betrachter einen breiteren Überblick und hilft bei der Erstellung von Zusammenhängen. Der Nutzer hat durch den Geist der Kompetenzorientierung nicht mehr vordergründig Texte, die er auswendig lernt, sondern Kompetenzen, die er übt und zu erreichen versucht. Das erfordert einen heterogenen Zugriff auf Inhaltsträger, die nur in einer bewussten Gegenüberstellung fruchten können. Die tabellarische Darstellung weist sowohl auf Kompetenzen als auch auf Inhalte hin und fordert den Nutzer zu einer eigenen Recherche sowie zu einer Selbstreflexion auf. Die Frage lautet: Mit welchen Mitteln kann ich diese Ziele erreichen? Man erkennt sofort den neuen Zugang. Die Instruktion wird dadurch eingeschränkt, denn diese setzt vordergründig auf das Eintrichtern von Inhalten.

So gesehen liegt die Bedeutung eines modernen islamischen Religionsunterrichts zusammenfassend darin begründet, den SuS einen kritischen Zugang zur eigenen Religion mitzugeben und sie vor sektiererischer Indoktrination zu immunisieren, denn das Ziel der religiösen Bildung sollte in der Befähigung der SuS zu ständigem Reflektieren des Eigenen und des Fremden liegen. Die dreistufige Denkstruktur, die mit dem selektierten eines verschiedene Positionen darstellenden Inhaltes beginnt, legt bereits hier einen fortgeschrittenen Zugang zu Tage, da bereits in diesem Stadium, in dem man sich mit bloßen Inhaltsträgern auseinandersetzt, das Mehrdimensionale angeboten wird. Die zweite Stufe löst dann die Inhalte von ihrer versteiften Historizität los und sucht in der Gegenwart Übertragungsmöglichkeiten. Es geht nicht um die Praxis einer Vorschrift oder um die „Durchführung“, wie es in manchen Modellen irrtümlich gemeint wird, sondern

um die Durchsuchung der eigenen Realität nach Schnittstellen und Hindernissen der Realisierung und die Erarbeitung eines vernünftigen und vor allem zeitgemäßen Umganges damit. Ansonsten stellt sich die Frage nach dem Unterschied zwischen dem schulischen und dem Moscheeunterricht. Hiermit befreit man sich von der Wortwörtlichkeit der offenbarten Texte und begibt sich in die Belebung der Religion. Es geht nicht mehr um die wörtliche Aussage, sondern mehr um das ethische Dachprinzip, das ihr zugrunde liegt. Die dritte Stufe der Reflexion und Problemlösung konkretisiert die zweite noch mehr und erprobt das allgemeingültige Prinzip hinter der Offenbarung an Fallbeispielen und greifbaren Biographien der SuS. Das vierte Kapitel zeigt referenziell den Zusammenhang zwischen der Themenschwerpunktauswahl und dem Lehrplan. So hat die Lehrkraft die Möglichkeit, jederzeit auf den ursprünglichen Lehrplan zurückzugreifen und auch nachzuvollziehen, inwieweit dieses Modell die Struktur und die Lernkultur des Lehrplans reformiert hat.

Das letzte Kapitel zeigt den Lehrkräften exemplarische Fragestellungen für die mündliche Reifeprüfung im Fach „islamische Religion“.

Zwecks der Verständlichkeit wird in dieser Arbeit kein Unterschied zwischen „Prophet“ und „Gesandten“ gemacht.

Die Werte in den Grafiken sind - sofern nicht anders angegeben ist - in Prozenten angegeben und beziehen sich auf eine Grundgesamtheit N von 342 Proband/innen bei der Stammgruppe und 100 bei der Kontrollgruppe.