

# Kompetenzorientiert und zeitgemäß islamische Religion unterrichten – mit der Schulbuchreihe „Islamstunde“

Amena Shakir und Said Topalovic\*

---

## Abstract

Austrian pupils' unexpected results in comparative international studies on the one hand and societal change on the other have occasioned a paradigm shift in learning and teaching processes at school, which also affects Religious Education. Whereas previously mechanisms and strategies of mere input control were stressed, the focus has now turned to the output, thus prompting the question: What level of knowledge and skills of religious education have students acquired when they leave school? This article provides an overview on recent developments of religious education from the perspective of religious education in Austria, while also including earlier and more advanced developments in Germany, which, undeniably, have exerted no little impact on Austria. In the second part of this article, the focus of attention turns to Islamic Education and special emphasis is placed on the competence-based textbook series „Islamstunde“ [“Islam Lesson”], which is based upon Islamic-theological foundations on the one hand and embedded in the current methodical-didactic discourse on the other. In this sense, it leads the way towards a skill-based Islamic teaching methodology, a way that, at least, Austria has embarked on. „Islamstunde“ has the potential to further the discussion on teaching and learning culture within Islamic religious education in German-speaking countries and further afield. At any rate, it will contribute, in no small measure, to the discourse currently underway in these countries. To this extent, the theoretical and practical considerations of the authors of „Islamstunde“ and those involved in it are presented.

## Keywords

Competence-based education, acquisition of competencies, *Islamstunde*, Islamic religious education, paradigm shift, cultural-historical psychology, learning activity.

---

\* HS-Prof. Mag. Amena Shakir ist Direktorin des Instituts für Islamische Religion an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH). Sie lehrt Islamische Fachdidaktik und Religionspädagogik, bietet Lehrveranstaltungen im Bereich des interkulturellen Lernens an und ist Herausgeberin der Schulbuchreihe „Islamstunde“ im österreichischen Veritas-Verlag. Said Topalovic, M.A., BEd, ist Lehrender am Institut für Islamische Religion (IRPA) an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH). Er ist Autor der kompetenzorientierten Schulbuchreihe „Islamstunde“ im Veritas-Verlag.

## 1 Vom Input zum Output: Ein Paradigmenwechsel im schulischen Lehren und Lernen

### Kompetenzorientierung – wie kam es dazu?

Die eher unerwarteten Ergebnisse österreichischer SchülerInnen in den internationalen Vergleichsstudien und die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse bewegten im Jahr 2003 die damalige Bundesministerin Elisabeth Gehler, eine *Zukunftskommission* einzurichten, die noch im selben Jahr ein ganzheitliches Konzept von Strategien und Vorschlägen zur Reform und Weiterentwicklung des Schulsystems vorlegen sollte. Die *Zukunftskommission* schlug in ihrem Bericht zahlreiche Reformmaßnahmen vor, zentral zur Bewältigung aktueller schulischer Herausforderungen sei hier die Entwicklung von Bildungsstandards gewesen.<sup>1</sup> Die Vorschläge der *Zukunftskommission* wurden von einer Steuergruppe des Bildungsministeriums, bestehend aus VertreterInnen der Bildungspolitik, Administration und Schulaufsicht, aufgegriffen und adaptiert. Im Jahr 2006 sollten nach einer Experimentierphase die Bildungsstandards verbindlich eingeführt und ab dem Schuljahr 2007/2008 durch flächendeckende Tests überprüft werden.<sup>2</sup> Die rechtliche Grundlage für Bildungsstandards kam im Jahr 2008 zustande, indem dem/der zuständigen BundesministerIn die Möglichkeit eingeräumt wurde, Bildungsstandards einzuführen, wenn diese für die Entwicklung des Schulwesens als notwendig erachtet werden. Die Einführung in das Schulwesen erfolgte durch eine Verordnung im Jahr 2009, die Novelle der Verordnung trat dann im August 2011 in Kraft.<sup>3</sup> Der Grund für die Einführung der Bildungsstandards ist in Österreich vom Leitgedanken getragen, „mehr Verbindlichkeit anzustreben und grundlegende Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern sicherzustellen.“<sup>4</sup> Die Überprüfung erfolgt immer am Ende der vierten bzw. am Ende der achten Schulstufe. In der Grundschule werden die Bildungsstandards für die Fächer Deutsch (Lesen und Schreiben) und Mathematik verordnet, in der Sekundarstufe I für die Fächer Deutsch, Lebende Fremdsprache (z.B. Englisch) und Mathematik.<sup>5</sup>

Die ReligionspädagogInnen in Österreich schenkten den neuen Entwicklungen anfangs wenig Beachtung, da sich kein Druck zur Etablierung von Bildungsstan-

---

1 Vgl. Günther Haider u.a., *zukunft:schule. Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*, Wien 2003.

2 Vgl. Herbert Altrichter/Peter Posch, „Die Diskussion um Bildungsstandards in Österreich“, in: *Journal für Schulentwicklung* 8 (2004), S. 29-28.

3 Vgl. BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*, Salzburg 2012.

4 Ebd., S. 4.

5 Vgl. ebd., S. 3ff.

dards für das Fach Religion aufbaute.<sup>6</sup> Als Erste war es Ulrike Greiner, die ihre Verwunderung über das „relative Stillschweigen der religionspädagogischen ExpertInnen in Österreich angesichts des doch deutlich kommenden unterrichtlichen Paradigmenwechsels“<sup>7</sup> äußerte und die ersten Diskussionen auslöste. Die von Greiner geforderte Debatte wurde anschließend sowohl auf der wissenschaftlichen als auch auf der schulpraktischen Ebene leidenschaftlich geführt.<sup>8</sup> Seitdem konnten zahlreiche Entwicklungen im Bereich des Religionsunterrichts<sup>8</sup> beobachtet werden: die Erarbeitung kompetenzorientierter Lehrpläne, die Entwicklung religionspädagogischer Kompetenzmodelle sowie die Erarbeitung kompetenzorientierter Lehrwerke. Genauso ist der RU von der Einführung der neuen und standardisierten Reife- und Diplomprüfung an den Allgemeinbildenden höheren Schulen im Schuljahr 2013/14 und den Berufsbildenden höheren Schulen im Jahr 2014/15 betroffen. Für den katholischen Religionspädagogen Wolfgang Weirer ist spätestens hier der Ruf nach einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik als wesentlicher Voraussetzung für die Einführung kompetenzorientierter Prüfungsmethoden „unüberhörbar geworden.“<sup>9</sup>

### **Bildungsstandards und Kompetenzen**

Bildungsstandards sind „konkret formulierte Lernergebnisse, die sich aus den Lehrplänen ableiten lassen. Sie definieren Kompetenzen, die in der Regel von allen SchülerInnen an den Schnittstellen des Schulsystems erreicht werden sollen“<sup>10</sup> und geben den Lehrenden Orientierung darüber, was ihre SchülerInnen zu bestimmten Zeitpunkten können sollen. Demnach konkurrieren Bildungsstandards und Lehrplan keineswegs, sondern ergänzen einander. Systematisch geordnet und strukturiert werden diese Anforderungen in Kompetenzmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen. Bei der Ausarbeitung und Implementierung von Bildungsstandards orientierte man sich in Österreich an der zuvor in Deutschland erstellten Expertise zur Entwicklung Nationaler Bildungsstandards,<sup>11</sup> die unter der Federführung des Bildungsforschers und Erziehungswissenschaftlers Eckhard Klieme entstanden war.<sup>12</sup> Die Klieme-Expertise zog dabei die Kompetenzdefinition des Psycholo-

---

6 Vgl. Wolfgang Weirer, „*Chancen und Herausforderungen kompetenzorientierter Religionsdidaktik*“, in: Michaela Paechter u.a. (Hg.), *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht*, Weinheim 2012, S. 241-256.

7 Ulrike Greiner, „*Zur Kompetenzdebatte: Klarheit – Offenheit – Verbindlichkeit*“, in: Österreichisches Pädagogisches Forum 17 (2009), S. 38.

8 In weiterer Folge RU.

9 Weirer, „*Chancen und Herausforderungen kompetenzorientierter Religionsdidaktik*“, S. 244.

10 BIFIE, *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*, S. 5.

11 Vgl. Eckhard Klieme u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*, Bonn/Berlin 2007.

12 Vgl. Katharina Maag Merki, „*Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen*“,

gen Franz Weinert heran, die gleichermaßen in Österreich Resonanz gefunden hatte. Weinert versteht Kompetenzen als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.<sup>13</sup>

Martin Rothgangel sieht die Besonderheit in der Definition Weinerts darin, dass sie im Unterschied zum berufswissenschaftlichen Kompetenzmodell nicht unbedingt fächerübergreifend definiert ist,

sondern dass es sich um einen domänenspezifischen Kompetenzbegriff handelt. Die Fähigkeiten beziehen sich auf ‚bestimmte Probleme‘, d.h. auf spezifische Anforderungssituationen einer Domäne wie Mathematik, Politik, Kunst oder Religion.<sup>14</sup>

Vor dem Hintergrund dieses Kompetenzverständnisses ist jede Disziplin aufgefordert, ein domänenspezifisches Kompetenzmodell zu erstellen. Dieses Modell ist nach Rothgangel erforderlich, „damit weder ein Sammelsurium diverser Kompetenzen entsteht noch ganz bestimmte Teilbereiche einer Domäne von Kompetenzen nicht erfasst werden.“<sup>15</sup> In diesem Sinne sind in den letzten Jahren zahlreiche religionspädagogische Modelle entstanden, die versucht haben, den sehr allgemeinen und vielschichtigen Begriff der religiösen Kompetenz zu umfassen.

### **Religiöse Kompetenzen und Kompetenzmodelle**

Der katholische Religionspädagoge Ulrich Hemel legte, lange bevor die Kompetenzdebatte überhaupt die Religionspädagogik erreichte, ein differenziertes Modell vor, das religiöse Kompetenz in ihren verschiedenen Ebenen als „Globalziel religiöser Erziehung“<sup>16</sup> entfaltet und begründet. Hemel versteht religiöse Kompetenz als „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“<sup>17</sup> Diese verschiedenen Dimensionen fasste er in folgenden fünf Aspekten zusammen: religiöse Sensibilität, religiöse Ausdrucksfähigkeit, religiöse Inhaltlichkeit, religiöse Kommunikation und religiös

---

in: Herbert Altrichter/Katharina Maag Merki (Hg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*, Wiesbaden 2010, S. 145-169.

13 Franz Weinert, „*Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*“, in: Franz Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim 2001, S. 27f.

14 Martin Rothgangel, „*Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland. Bildungswissenschaftliche und religionspädagogische Aspekte*“, in: Österreichisches Pädagogisches Forum 18 (2010), S. 4.

15 Ebd., S. 4.

16 Ulrich Hemel, *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt a.M. 1988, S. 672.

17 Ebd., S. 674.

motivierter Lebensgestaltung.<sup>18</sup> Hemels Strukturierungen wurden in den gegenwärtigen Ausarbeitungen anderer AutorInnen weitgehend berücksichtigt.<sup>19</sup>

Die genannten Dimensionen der religiösen Kompetenz finden sich, gleichwohl anders formuliert und erweitert, ebenfalls in den österreichischen religionspädagogischen Kompetenzmodellen, etwa dem Modell der im Jahr 2014 adaptierten Lehrpläne für den katholischen RU an Volksschulen, berufsbildenden höheren Schulen, berufsbildenden mittleren Schulen, Schulen für Sozialbetreuungsberufe und Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. Sie umfassen Teilbereiche religiöser Kompetenz wie: wahrnehmen und beschreiben, verstehen und deuten, gestalten und handeln, kommunizieren und (be)urteilen sowie teilhaben und entscheiden.<sup>20</sup> Auch für den evangelischen RU wurde im Jahr 2009 als erster Schritt auf dem Weg zu Bildungsstandards ein Kompetenzkatalog für die Sekundarstufe I entwickelt.<sup>21</sup> Im Rahmen der Vorbereitungen auf die neue und standardisierte Reife- und Diplomprüfung im Fach Religion gelang es den unterschiedlichen Religionsgesellschaften, ein gemeinsames Kompetenzmodell für den RU zu entwickeln, das fünf folgende Dimensionen umfasst: Wahrnehmungskompetenz, religiöse Sach- und Darstellungskompetenz, interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, ethische Deutungs- und Urteilskompetenz sowie lebensweltliche Anwendungskompetenz.<sup>22</sup>

Die genannten Beispiele zeigen deutlich, dass auch in Österreich ein hoher Konsens der Theoriebildung mit den für die Praxis formatierten Konzepten existiert, religiöse Kompetenz als vielschichtiges Phänomen zu begreifen. Die unterschiedlichen Dimensionen können allerdings nur in Auseinandersetzung mit konkreten und der jeweiligen Religion bzw. Konfession zugehörigen Inhalten genau formuliert und erfasst werden.<sup>23</sup>

---

18 Vgl. ebd., S. 675ff.

19 Vgl. dazu Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Die deutschen Bischöfe Nr. 85. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe*, Bonn 2006, S. 18; oder Rothgangel, „Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland. Bildungswissenschaftliche und religionspädagogische Aspekte“, S. 6.

20 Lehrpläne für den katholischen RU, URL: <https://www.dioezese-linz.at/site/schulamt/artikel/article/7741.html> (letzter Zugriff: 26.10.2016).

21 Vgl. *Kompetenzen für den evangelischen RU*, URL: [http://www.evangel.st/fileadmin/downloads/dokumente/Kompetenzen\\_Endredaktion-1.pdf](http://www.evangel.st/fileadmin/downloads/dokumente/Kompetenzen_Endredaktion-1.pdf) (letzter Zugriff: 06.10.2016).

22 *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Religion. Grundlagen, exemplarische Themenbereiche und Aufgabenstellungen*, URL: [http://ahs-tirol.tsn.at/www/sites/default/files/LF\\_Religion\\_0.pdf](http://ahs-tirol.tsn.at/www/sites/default/files/LF_Religion_0.pdf) (letzter Zugriff: 25.10.2016).

23 Vgl. Weirer, „Chancen und Herausforderungen kompetenzorientierter Religionsdidaktik“, S. 241-256.

### Religionspädagogische Diskussion

Mit dem Einstieg in die Kompetenz- und Standards-Debatte ist laut Ulrike Greiner „ein innerer Nerv des Religionsunterrichts, in positiver wie bedrohlicher Weise, getroffen“<sup>24</sup> worden. Für den Salzburger Religionssoziologen Georg Ritzer zeigt sich, „dass Kompetenzorientierung für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen einen zielführenden Ansatz darstellt, da sie pädagogisch anschlussfähig ist.“<sup>25</sup> Er ist der Auffassung, dass die Aufnahme von Kompetenzmodellen in den RU eine große Chance bedeutet, nachzuweisen, was RU bewirkt.<sup>26</sup> Dagegen besteht jedoch auch Skepsis gegenüber der neuen Lehr- und Lernkultur, so befürchtet der Innsbrucker Religionspädagoge Matthias Scharer, dass im kompetenzorientierten RU eine „Ökonomisierung der Bildung“<sup>27</sup> stattfinde und RU mehr, „als man in kompetenzorientierten Standards festschreiben kann“, bewirke.<sup>28</sup> Sich dieser Meinung anschließend liege laut Elmar Fiechter-Alber die Stärke des RUs in der Erfahrung und der Erkenntnis, dass nicht alles in der Schule mess- und überprüfbar sei und sein müsse. Für das Aufwachsen bräuchten SchülerInnen Erfahrungen, Begegnungen, Einblicke etc., die sich empirisch kaum erfassen ließen.<sup>29</sup>

Die Kompetenzdebatte wurde regional- sowie konfessionsübergreifend sehr kontrovers geführt.<sup>30</sup> Dem evangelischen Religionspädagogen Friedrich Schweitzer gelang es, die gegensätzlichen Positionen miteinander zu versöhnen:

Das Beste am Religionsunterricht lässt sich nicht in Kompetenzen und Standards fassen. Aber es gilt eben auch: Der Religionsunterricht kann noch besser werden, wenn er sich – in religionsdidaktisch reflektierter Weise – auf die Kompetenzorientierung einlässt.<sup>31</sup>

Tatsächlich zeigen die aus dem Bereich der religionspädagogischen Unterrichtsforschung durchgeführten Studien, dass ein gut geplanter und durchgeführter kompetenzorientierter RU einen Gewinn sowohl für LehrerInnen als auch für

---

24 Greiner, „Zur Kompetenzdebatte: Klarheit – Offenheit – Verbindlichkeit“, S. 38.

25 Georg Ritzer, „Kleine Brötchen backen, Entwurf eines empirisch gestützten Kompetenzmodells für den schulischen Religionsunterricht“, in: Religionspädagogische Beiträge 65 (2010), S. 5.

26 Vgl. ebd., S. 3

27 Matthias Scharer, „Wenn das Herz am Output hängt. Kommunikativ-theologische und religionsdidaktische Überlegungen zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in Religion“, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 18 Graz (2010), S. 18.

28 Ebd., S. 18.

29 Vgl. Elmar Fiechter-Alber, „Wider den Kompetenzen-Katechismus“, in: Christlich-pädagogische Blätter 124 (2011), S. 151-153.

30 Für eine ausführliche Zusammenfassung der Pro- und Contra-Standpunkte siehe Gabriele Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2015, S. 130-159.

31 Friedrich Schweitzer, „Chancen und Grenzen der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht“, in: Christlich-pädagogische Blätter 3 (2011) 124, S. 133.

SchülerInnen darstellen kann.<sup>32</sup> Dies bedarf allerdings einer neuen Unterrichtskultur, in der zu leistende Aufwand für ReligionslehrerInnen relativ hoch eingeschätzt wird und durch Fort- und Weiterbildungsseminare unterstützt werden sollte.<sup>33</sup> Des Weiteren benötigt die Entwicklung und (Ein-)Übung religiöser Kompetenzen viel Zeit. Dies sei laut Wolfgang Michalke-Leicht und Claus Peter Sajak „der Preis für Wirksamkeit und Nachhaltigkeit“<sup>34</sup> des RU.

## 2 Der kompetenzorientierte Unterricht

Kompetenzen können nicht unmittelbar gelehrt, sondern müssen von SchülerInnen eigenaktiv und selbsttätig erworben werden. Schließlich kann erst dann von *Können* gesprochen werden, wenn etwas tatsächlich auch erfolgreich getan wurde.<sup>35</sup> Sie äußern sich in der erfolgreichen Bewältigung einer Problemsituation und werden demnach in Form von Performanz sichtbar.

Ein kompetenzorientierter Unterricht muss also SchülerInnen permanent Lernsituationen anbieten, in denen sie sich ein entsprechendes Wissen und Können erarbeiten und dieses sich selbst oder anderen gegenüber in selbstständig vollzogenen Denkopoperationen oder Handlungen unter Beweis stellen können, um sich so schrittweise zu verbessern und persönlich weiterzuentwickeln.<sup>36</sup> Dementsprechend lehnt sich die neue Kompetenzorientierung entwicklungspsychologisch zum einen „an das Selbstgestaltungsmodell von Entwicklung an, [...] das das Kind/den Jugendlichen als (Mit-)Gestalter seiner eigenen Entwicklung sieht und die menschliche Entwicklung mehr als Kontinuität denn als Diskontinuität betrachtet“,<sup>37</sup> und zum anderen an die „Theorie kognitiver Entwicklung *Jean Piagets*.“<sup>38</sup> Lernpsychologisch ist die Theorie an den neueren konstruktivistischen Lehr- und Lernansätzen, die „Lernen als einen *aktiven Selbsterzeugungsprozess* begreifen“,<sup>39</sup> ausgerichtet. Didaktisch gesehen ist kompetenzorientierter Unterricht ein schüleraktiver Unterricht, in dem LehrerInnen auf der Grundlage genauer Lernstanddiagnosen ein differenzierendes Lernangebot machen und ihre Unterrichtsplanung, die Durchführung und Auswertung an fachlichen und überfachlichen Kompetenzstufenmodellen orientieren. SchülerInnen bekommen

---

32 Vgl. Andrea Feindt u.a. (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, Münster 2010; oder Claus Peter Sajak, *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung*, Paderborn 2012.

33 Wolfgang Michalke-Leicht/Claß Peter Sajak, „Das Lernen stark machen. Kompetenzorientierung als mathetische Wende“, in: *Religionspädagogische Beiträge* 73 (2015), S. 16.

34 Ebd.

35 Vgl. Rainer Lersch, „Kompetenzorientiertes Lernen ermöglichen. Was Lehrende dafür tun können?“, in: *Lernende Schule* 58 (2012), S. 13-16.

36 Vgl. ebd., S. 13.

37 Werner Wiater, „Kompetenzorientierung des Unterrichts – Alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der allgemeinen Didaktik“, in: *Bildung und Erziehung* 66 (2013), S. 149.

38 Lersch, „Kompetenzorientiertes Lernen ermöglichen. Was Lehrende dafür tun können?“, S. 13.

39 Vgl. ebd.

dabei die Chance, ihr Wissen und Können systematisch und vernetzt aufzubauen und den Nutzen ihres Wissens und Könnens in realitätsnahen Anwendungssituationen zu erproben.<sup>40</sup>

Heute, nach etlichen Reformmaßnahmen und einer Menge an Investitionen von finanziellen und kreativen Ressourcen, trifft man bei LehrerInnen zum Teil auf große Skepsis gegenüber der Kompetenzorientierung. Eine der Ursachen dafür liegt nach Andreas Feindt und Hilbert Meyer in der Tatsache, dass es noch keine allgemeindidaktische Theorie der Kompetenzorientierung gebe, auf die sich LehrerInnen bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung verlässlich stützen könnten.<sup>41</sup> Kompetenzorientierung sagt nämlich „viel darüber aus, was herauskommen soll, aber nur wenig darüber, wie der Unterricht gestaltet werden kann.“<sup>42</sup> Dieser Kritik sich anschließend sieht Andreas Gruschka<sup>43</sup> aktuell vor allem die Arbeit der Testindustrie im Vordergrund. LehrerInnen zu zeigen, wie kompetenzorientiert unterrichtet werden könnte, wäre allerdings sinnvoller gewesen. Vor dem Hintergrund dieser Kritik war das Ziel bei der Erarbeitung der Schulbuchreihe „Islamstunde“, LehrerInnen nicht nur neue und kompetenzorientierte Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen, sondern vielmehr ein kompetenzorientiertes Unterrichtsmodell, an dem sie ihre Unterrichtsplanung und -gestaltung ausrichten können, um so die gewünschten Kompetenzen bei ihren SchülerInnen zu entwickeln.

### 3 Kompetenzorientierung – ein Gewinn für den Islamischen Religionsunterricht?

Eine wissenschaftliche Debatte rund um die Kompetenzorientierung ist innerhalb der islamischen Religionspädagogik erst eröffnet worden. Dies mag daran liegen, dass sich die islamische Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum noch in der Anfangsphase ihrer Entwicklung befindet. Die Entwicklung der Schulbuchreihe „Islamstunde“,<sup>44</sup> die seit dem Schuljahr 2013/2014 an österreichischen Schulen in Verwendung ist, hatte zum Ziel, aufgrund des durchaus wahrgenommenen unterrichtlichen Paradigmenwechsels auch im Islamischen Religionsunterricht<sup>45</sup> eine neue Lehr- und Lernkultur herbeizuführen. Dieses war aus mindestens drei Gründen notwendig:

---

40 Hilbert Meyer, „Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. Die ‚ganze Aufgabe‘ muss bewältigt werden“, in: *Lernende Schule* 58 (2012), S. 8.

41 Vgl. Andreas Feindt/Hilbert Meyer, „Kompetenzorientierter Unterricht“, in: *Die Grundschulzeitschrift* 237 (2010), S. 29-33.

42 Meyer, „Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. Die ‚ganze Aufgabe‘ muss bewältigt werden“, S. 8.

43 Vgl. Andreas Gruschka, „Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten Unterricht zu vermitteln“, in: *Pädagogische Korrespondenz* 48 (2013), S. 58-78.

44 Amena Shakir (Hg.), *Islamstunde 1-4. Religionsbuch für die Volksschule*, Wien 2013; oder Amena Shakir (Hg.), *Islamstunde 5-7. Religionsbuch für die Sekundarstufe I*, Wien 2015.

45 In weiterer Folge IRU.



### a) Weiterentwicklung des IRU im Kontext allgemeiner bildungs- und schulpolitischer Reformen

Auch wenn die Bildungsstandards in erster Linie nicht für das Fach Religion angedacht waren, hatte der Paradigmenwechsel, wie bereits oben erwähnt, auch für den RU Konsequenzen. Die noch immer andauernden schulischen Reformmaßnahmen gehen nicht unbemerkt an der islamischen Religionspädagogik vorbei, sondern sind schon jetzt gültig. Werden sie als Herausforderung angenommen, können sie die Bemühung verstärken, auch im Bereich der islamischen Religionspädagogik und Fachdidaktik zeitbezogen und zukunftsorientiert zu denken und die Zielsetzung der Weiterentwicklung des IRU weiter zu verfolgen. In dieser Hinsicht ist Hartmut Lenhard in seiner Feststellung völlig zuzustimmen:

Wenn das Fach Religionsunterricht im Fächerkanon der Schule anschlussfähig bleiben und nicht marginalisiert oder letztendlich hinauskomplimentiert werden soll, dann muss es sich durch präzise benannte Kompetenzen ausweisen, die durch den Unterricht erworben werden können und sollen.<sup>46</sup>

### b) Abkehr von einer Vermittlungs- hin zu einer Aneignungsdidaktik

Die Bildungsdebatte der letzten Jahre lenkte die Grundlage der Unterrichtsgestaltung in eine neue Richtung. Im Vordergrund stehen nicht mehr Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden (sollen), sondern Kenntnisse und Fähigkeiten, mit denen SchülerInnen die Schule verlassen (sollen). Der evangelische Religionspädagoge Bernhard Dressler sieht hier einen großen Gewinn für den RU, wenn eine Umstellung von der Stoffvermittlung hin zur Kompetenzorientierung erfolgt, da diese dazu führe, „dass Religion deutlicher *als eine kulturelle Praxis* wahrgenommen wird, mit der sich Menschen in ihrem Leben orientieren und durch deren Vollzug sie sich zur Unverfügbarkeit ihres Lebenssinnes verhalten.“<sup>47</sup> In ähnlicher Form bietet dieser Paradigmenwechsel auch für den IRU die Chance, SchülerInnen als Subjekte ihres eigenen Lernens wahrzunehmen und dementsprechend den Unterricht handlungsorientierter zu gestalten. Denn die islamische Spiritualität findet ihre volle Entfaltung, wenn sich der Glaube im Herzen manifestiert und dies in den Handlungen des Menschen widergespiegelt wird (*al-imān mā waqara fi-l-qalb wa saddaqahu al-‘amal*).<sup>48</sup> Ein rein intellektueller, spiritueller oder nur körperlicher Ausdruck des Glaubens weist auf seine Unvollkommenheit und Unausgewogenheit hin. Diese Vorstellung kann vor

46 Hartmut Lenhard, „Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen?“, in: Loccumer Pelikan 3 (2007), S. 109.

47 Bernhard Dressler, „Kompetenzorientierung als Chance für den RU – eine erste Bilanz“, in: Claus Peter Sajak (Hg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung*, Paderborn 2012, S. 17.

48 Siehe Ibn Šaiba, *al-Musannaf*, Riad 1988.

allem im IRU Berücksichtigung finden, indem der Blick mehr auf die Aneignung als auf die Vermittlung gelenkt wird und mit den SchülerInnen erarbeitet wird, wie eine solche Handlung, die Gläubigkeit ausdrückt, aussehen könnte.

### c) Entwicklung religionsdidaktischer Forschung für den IRU

Das Modell der Kompetenzorientierung bietet die Möglichkeit, eine auf Nachhaltigkeit und Bedeutsamkeit gerichtete Lehr- und Lernkultur zu entwickeln. Die deutschen Religionsdidaktiker Sajak und Feindt setzen dafür eine religionsdidaktische Forschung voraus,

die sich zum einen mit der Frage nach Gestalt und Struktur religiöser Kompetenz und ihrer Überprüfbarkeit beschäftigt, zum anderen aber auch den konkreten Unterricht unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung in den Blick nimmt.<sup>49</sup>

Konkret umgesetzt werden könnte dies anhand des didaktischen Fünf-Schritte-Modells, das im Zuge der Lehrbuchentwicklung erarbeitet wurde und die Lehr- und Lernprozesse hinsichtlich eines Kompetenzerwerbs bei SchülerInnen beschreiben soll.<sup>50</sup> In weiterer Vorgehensweise ist die Erarbeitung einer Forschungsmethodik unverzichtbar, um einen möglichen Kompetenzerwerb auch empirisch überprüfen zu können. Allerdings muss klar sein und soll an dieser Stelle nochmals unterstrichen werden, dass sich ein kompetenzorientierter RU nicht ausschließlich auf messbare Output-Orientierung beschränken darf. Darüber hinaus darf auch nicht eine (vermeintliche und niemals messbare) Religiosität und Spiritualität der SchülerInnen im Fokus des Lehrers stehen. Individuell gelebter Glaube und Spiritualität müssen soweit außen vor bleiben, dass niemals der Anschein entstehen könnte, dass sie im schulischen Kontext mitbewertet würden.

## 4 Kompetenzorientierung mit der Schulbuchreihe „Islamstunde“

Die Zukunft der islamischen Religionspädagogik liegt nicht im Versuch, die katholische und evangelische Religionspädagogik einzuholen oder gar zu überholen, sondern sie kann, wie Wolfram Weiße feststellt, „selbstbewusst eigene Akzente setzen, das Feld religionspädagogischer Möglichkeiten neu auszuloten und kräftige Impulse für das Selbstverständnis der Disziplin mit produktiven Impulsen vermitteln.“<sup>51</sup> Bei der Erarbeitung der „Islamstunde“ wurde die neue Kompetenzorientierung dem traditionell-islamischen Lehr- und Lernverständnis

---

49 Clauß Peter Sajak/Andreas Feindt, „Räume zur selbsttätigen Aneignung schaffen. Zur Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Religionsunterricht“, in: Theo-Web Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), S. 164f.

50 Vgl. Amena Shakir (Hg.), *Islamstunde 5. Serviceteil für LehrerInnen*, Linz 2014, S. 9f.

51 Wolfram Weiße, „Worin liegt die Zukunft der islamischen Religionspädagogik in Deutschland“, 2010, URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Weisse.pdf> (letzter Zugriff: 26.10.2016).

gegenüber gestellt, um neue Möglichkeiten zu erkunden und eine religionspädagogische Fundierung zu gewährleisten. In weiterer Folge wurde im Austausch mit anderen Disziplinen ein didaktisches *Fünf-Schritte-Modell* erarbeitet, das im Bereich der Lern- und Entwicklungspsychologie auf der Unterrichtstheorie der kulturhistorischen Schule gründet, wie auch auf empirisch gut gestützten Qualitätsmerkmalen und Kriterien guten Unterrichts.

### **Lehr- und Lernverständnis aus islamisch-religionspädagogischer Sicht**

Der Mensch besteht aus islamisch-theologischer Sicht zum einen aus dem *materiell-physikalischen Körper* und zum anderen aus der *immateriell-metaphysischen Seele*. Demnach manifestiert sich der Glaube auf zwei Ebenen: 1. Auf *spirituell-seelischer Ebene* in der inneren Überzeugung als Folge der Erkenntnis Gottes und der bewussten Verinnerlichung derselben. 2. Auf *profan-körperlicher Ebene* in der Verwirklichung und Reflektion der inneren Überzeugung des Glaubens durch die Handlungen.

Die Beziehungen des Menschen zu Gott und zur Umwelt können demgemäß in zwei Dimensionen unterteilt werden: Die *vertikale Dimension* als Folge der Erkenntnis Gottes bezieht sich auf die direkte und unmittelbare Beziehung zu Gott. Diese Dimension wird geprägt von einem verinnerlichten Glauben, der sich in *‘ibādāt* (gottesdienstliche Handlungen wie das rituelle Gebet, Fasten etc.) ausdrückt. Die *horizontale Dimension* dagegen bezieht sich auf die Beziehungen des Menschen zu seiner Umwelt (*mu‘āmalāt*). Keine der beiden Dimensionen kann für sich alleine erfüllt gelebt werden. Ein/e religiöse/r Muslim/a wird demnach von einem Glauben geleitet, der das allgemeine Verhalten sowie jedes konkrete, persönliche Handeln im Positiven beeinflusst. Er/Sie ist laut der koranischen Formel *allaḏīna āmanū wa ‘amilū ṣāliḥāt* dadurch gekennzeichnet, dass er/sie den Glauben verinnerlicht hat und Gutes tut. So betrachtet ist der Glaube „weder bloßer Gedanke, noch bloßes Gefühl, noch bloßes Handeln.“<sup>52</sup> Vielmehr ist er ein „Ausdruck des ganzen Menschen“.<sup>53</sup>

Daher sollte auch die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen diese verschiedenen Dimensionen der Religion umfassen und ansprechen. In der Aussage des Prophetengefährten Abdullāh b. Mas‘ūd findet sich z.B. die Umsetzung dieser Aufforderung wieder: „Wir lernten immer nur zehn Ayat (Verse) aus dem Koran und nicht mehr, bis wir sie verstanden, sie in uns aufnahmen und danach handelten.“<sup>54</sup> Für den Lernprozess bedeutsam ist die Betonung auf „*Wir lernten*“, weil es die Eigenaktivität des Lernens beschreibt. Die Aussage „*bis wir sie verstanden*“ beschreibt die Anstrengungen und Bemühungen, das Gelernte zu erfassen und zu verstehen, während der anschließende Schritt der Internalisierung, der mit

52 Muhammad Iqbal, *Die Wiederbelebung des religiösen Denkens im Islam*, Berlin 2003, S. 25.

53 Ebd., S. 25.

54 Aṭ-Ṭabarī, *Tafsīr aṭ-Ṭabarī. Ġāmi‘ al-bayān fi ta‘wīl al-qur‘ān*, Beirut 2000, S. 80.

den Worten „*sie in uns aufnahmen*“ formuliert wurde, die bewusste Verinnerlichung der gelernten und verstandenen Inhalte und letztendlich die bewusste Handlung als Ausdruck der erworbenen Kenntnis und Fähigkeit illustriert.

In diesem Sinne zielt das islamisch-religionspädagogische Lehr- und Lernmodell weniger auf die Übernahme von fertigem und tragem Wissen, als vielmehr auf die selbst vollzogene, auf Verstehen und Sinn ausgerichtete Konstruktion von Wissen und – darauf aufbauend – auf kompetentes, bewusstes und reflektiertes Handeln.

In weiterer Folge werden die einzelnen Schritte des Modells näher erläutert:

#### a) Lernen

Die Lehr- und Lernformen innerhalb der islamischen Lehr- und Lernpraxis können in folgenden fünf Schritten zusammengefasst werden:<sup>55</sup> 1. *Lernen durch Nachahmung*: Der Koran weist an vielen Stellen auf unterschiedliche Wege des Wissenserwerbs hin, u.a. in der Geschichte der Söhne Adams,<sup>56</sup> der zu entnehmen ist, dass Menschen durch Beobachtung Schlüsse für ihr eigenes Lernen und Handeln ziehen. Vorbilder haben im Bildungsprozess eines jeden Einzelnen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung, sowohl in positiver wie in negativer Hinsicht. 2. Das selbständige und reflexive *Nachdenken* ist für die Entwicklung einer Persönlichkeit und ihre Bildung überaus bedeutsam – deshalb richtet sich der Koran an „Menschen, die nachdenken“.<sup>57</sup> Das Nachdenken befähigt den Menschen, Vorgänge und Ereignisse zu analysieren, diese zueinander in Beziehung zu setzen und neue Lösungen zu entwickeln. Besonders eindrucksvoll in diesem Zusammenhang ist die Geschichte des Propheten Ibrāhīm, dessen ausdrucksstärkste Charaktereigenschaften das Nachdenken und das logische Argumentieren waren.<sup>58</sup> 3. Als dritte Form kann die *Lern- und Arbeitserfahrung* identifiziert werden, oder anders ausgedrückt – der Selbstversuch, dessen Misslingen für den Lernprozess genauso fruchtbar sein kann wie dessen Gelingen. 4. Eine weitere Form des Lernens stellt das *Üben und Wiederholen* dar, das den Wissensbildungsprozess stabilisiert. 5. *Das aktive Mitwirken* ist sicherlich eine der wichtigsten Formen des Lernens, wie auch der bereits oben wiedergegebenen Aussage: „Wir lernten immer nur zehn Ayat (Verse) aus dem Koran und nicht mehr, bis wir sie verstanden, sie in uns aufnahmen und danach handelten“<sup>59</sup> zu entnehmen war.

---

55 Vgl. Muhammed Osman Nedzati, *Kur'an i psihologija (dt. Koran und Psychologie)*, Sarajevo 2010, S. 119f.

56 Koran 5/31, nach der Übers. von Muhammad Asad, *Die Botschaft des Koran*, Düsseldorf 2009, S. 204.

57 An über 18 Stellen wird ausdrücklich der denkende Mensch angesprochen, vgl. Koran 7/185; 10/24; 13/3; 16/44; 59/21.

58 Koran 6/74-79, nach der Übers. von Asad, *Die Botschaft des Koran*, S. 246f.

59 Aṭ-Ṭabarī, *Tafsīr aṭ-Ṭabarī*, S. 80.

## b) Verstehen

Die zweite Phase im Lern- und Aneignungsprozess ist gekennzeichnet durch die Anstrengung und die Bemühung, das Gelernte verstehen zu wollen. Ziel des religiösen Lehr- und Lernprozesses ist ja nicht die Anhäufung von Wissen, sondern das Verstehen von Religion, wobei Verstehen als eine Konstruktion von Wissen betrachtet wird, die es ermöglicht, dieses anzuwenden. Dass die Verse des Korans mit dem Begriff *āya*, d.h. Zeichen, beschrieben werden, weist neben vielen anderen Hinweisen u.a. darauf hin, dass für die Deutung religiöser Texte die Vernunftfähigkeit des Menschen unbedingt erforderlich ist. Die islamischen Gelehrten haben betont, dass Zeichen jedoch nicht nur in der schriftlichen Offenbarung zu finden sind, sondern viel mehr noch im Menschen selbst sowie im gesamten Universum. Die rationale Auseinandersetzung mit diesen Zeichen verdeutlicht, wie die verschiedenen Dimensionen einander ergänzen. So gelten nicht nur die heiligen Schriften, sondern die Schöpfung insgesamt als Offenbarung. Die Vorstellung vom Buch der Welt, das für alle lesbar und erforschbar aufgeschlagen ist, hat die Wahrnehmung vieler islamischer Gelehrter geprägt. Es besteht aus dem *offenbarten Buch*, das von den Gesandten empfangen wurde, und dem *aufgeschlagenen Buch* des Universums, in dem sich die Präsenz des Schöpfers mittels der Zeichen manifestiert, die zugleich der Schöpfung und dem tiefsten Inneren unseres Wesens innewohnen. Beide Bücher ergänzen einander und widersprechen sich nicht, stammen sie doch vom gleichen Urheber und der gleichen Quelle. Die Texte des Korans sind mehr als einfache Informationen, da sie auf den Verstand wie auch auf die Substanz des Gläubigen wirken,<sup>60</sup> wie es im Koran dargestellt wird: „Und die, wann immer sie an die Botschaften ihres Erhalters erinnert werden, sich nicht auf sie stürzen (wie) taub und blind.“<sup>61</sup> In seiner Koranübertragung zitierte Muhammad Asad zum genannten Vers die Erläuterung des bekannten Koranexegeten az-Zamaḥṣarī:

Während die durchschnittlichen Leute sich der göttlichen Schrift mit einer bloß äußerlichen Schau des Eifers annähern [...], aber in Wirklichkeit nicht den geringsten Versuch machen, die Botschaft als solche zu verstehen und daher ihrem Inhalt gegenüber taub und blind bleiben [hegen] die wahrhaft Gottesbewussten den tiefen Wunsch [...], sie zu verstehen und deshalb hören sie darauf mit weit geöffneten Ohren und schauen hinein mit sehenden Augen.<sup>62</sup>

Handlung setzt Verstehen voraus. Die Kieler Unterrichtswissenschaftlerin Kertin Tschekan erläutert aus der pädagogischen Perspektive, dass Kenntnisse mit dem Potenzial, situationsgerecht genutzt werden zu können, danach verlangen, „dass die Gegenstände nicht nur gewusst, sondern verstanden worden sind.“<sup>63</sup> Verstan-

60 Vgl. Charles Le Gai Eaton, *Der Islam und die Bestimmung des Menschen*, Kreuzlingen 2000, S. 147.

61 Koran 25/73, nach der Übers. von Asad, *Die Botschaft des Koran*, S. 701.

62 Ebd., S. 701.

63 Kerstin Tschekan, „Kompetenzorientiert unterrichten“, in: Hans-Günter Rolff (Hg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung*, Weinheim 2015, S. 95.

denes als solches wiederum wird erst in seiner Anwendung sichtbar, womit sich der Kreislauf zwischen Verstehen und Handeln schließt.

### c) **Bewusstseinsbildung**

Wissen, Verstehen und Erfahrung sind Mittel zur Vertiefung des Bewusstseins. Regelmäßige Reflexion des Gelernten und Erfahrenen entwickelt sich zu einem Bewusstsein, einer gewissen Haltung, die in ihrer Konsequenz auch die Handlungen steuert. Bewusste Handlungen sind gemäß dem russischen Psychologen Sergej Leonidovič Rubinštejn diejenigen, „die durch das Bewusstsein gesteuert werden.“<sup>64</sup> Sie können keineswegs gelehrt werden, sondern entwickeln sich durch Erfahrungen, die als solche reflektiert werden, sowie durch Kenntnisse, die in verschiedenen Zusammenhängen verstanden und eingeordnet werden.<sup>65</sup> Jeglicher Versuch, Haltungen direkt zu lehren, führt zu „moralischen Unterweisungen und zur Ideologisierung“<sup>66</sup> und steht in diametralem Gegensatz zu einer moralisch vertretbaren Bewusstseinsbildung, besonders im Bereich der Religion. Religiöse Haltungen können keineswegs aufgezwungen werden, sondern sind als Ergebnis persönlicher Erlebnisse und Erfahrungen zu betrachten. Laut dem Koran soll, kann und darf es „keinen Zwang in Sachen des Glaubens geben.“<sup>67</sup> Asad betont, dass die Freiheit, die sich in diesem Vers ausdrückt, auf alles erstreckt, was menschliche Haltungen und Einstellungen betrifft, einschließlich aller Formen des Glaubens.<sup>68</sup>

### d) **Handeln**

Im letzten Schritt des Kompetenzerwerbs erfolgt die kompetente und bewusste Handlung. Eine der wesentlichen Aufgaben religiöser Bildung ist, „dass sie die Menschen dazu anleitet und befähigt, eine bewusste, auf Vernunft gründende und nicht stagnierende, sondern sich entfaltende Gläubigkeit zu erlangen, die sie selbst verstehen, kommunizieren und verantworten können,“<sup>69</sup> wozu die hier dargestellten Lernprozesse beitragen.

Der Lern- und Aneignungsprozess endet also mit einer Handlung und beginnt immer wieder von neuem (siehe Abb.). In diesem sich ständig wiederholenden, spiralartigen Prozess streben Gläubige eine religiöse und persönliche Entwick-

---

64 Sergej Leonidovič Rubinštejn, „*Grundthesen der Bewusstseinstheorie*“, in: Thomas Kussmann (Hg.), *Bewußtsein und Handlung. Probleme und Ergebnisse der sowjetischen Psychologie*, Bern 1971, S. 47-52, hier: S. 50.

65 Vgl. Tschekan, „*Kompetenzorientiert unterrichten*“, S. 92-106.

66 Vgl. ebd., S. 94.

67 Koran 2/256, nach der Übers. von Asad, *Die Botschaft des Koran*, S. 95.

68 Vgl. ebd., S. 95.

69 Mizrap Polat, „*Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichts*“, in: Mizrap Polat/Cemal Tosun (Hg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst*, Frankfurt a.M. 2010, S. 186.

lung an. Dieser Prozess mag seinen Beginn haben, aber gewiss kein Ende. Das neue Wissen, die neuen Erfahrungen und Erkenntnisse werden immer wieder in den alten Wissens- und Erfahrungsstand integriert, was wiederum zu neuem Wissen sowie neuer Erkenntnis und dementsprechend zu einer anderen Herangehensweise an die Handlung führen kann. Dieser Vorgang trägt grundlegend und stufenweise zu einer religiösen und persönlichen Entwicklung bei.<sup>70</sup>

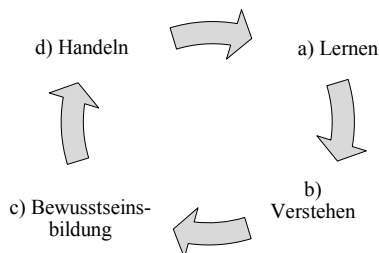


Abbildung 1: Lernprozess in der islamischen Lehr- und Lernpraxis<sup>71</sup>

### Das Kompetenzverständnis der „Islamstunde“

Die angestrebten Kompetenzen in der „Islamstunde“ umfassen sowohl die inneren Dimensionen als auch die körperlichen (Verwirklichung der inneren Dimension durch die Handlungen). Darum zielt die „Islamstunde“ nicht grundsätzlich auf den Output im Sinne der *Performanz*, sondern auf das handlungsorientierte Moment, die Lebenswelt der SchülerInnen zu erfassen und durch kompetenzorientierten Unterricht in Richtung *Outcome* zu verändern. Mizrap Polat spricht in diesem Sinne von religiöser Mündigkeit, die Menschen in die Lage versetzt, zu wissen, was und warum sie glauben, und sie befähigt, eigenständig im Glauben zu handeln.<sup>72</sup> SchülerInnen sind dementsprechend aufgefordert, einen Rollenwechsel – vom passiven Empfänger zum selbstständigen Lerner – vorzunehmen, um so eigene Religiosität erleben und entwickeln zu können. Die Entwicklung religiöser Kenntnisse und Fähigkeiten erfolgt systematisch, d.h. mit neuem Wissen, neuer Erfahrung und neuer Erkenntnis entwickelt und formt sich die Kompetenz neu, sie ist somit entwickel- und veränderbar. Da der Mensch in seinem innersten Wesen zu schöpferische(r) Aktivität neigt,<sup>73</sup> sollten junge Menschen dazu bewegt werden, ihr Leben und ihre Umgebung aktiv zu gestalten. Letztendlich hängt die Entwicklung religiöser Fähigkeiten sowie Bewusstseinsbildung davon ab, inwieweit die Realität wahrgenommen und sich mit ihr auseinandergesetzt wird und Tätigkeit, Persönlichkeit und Bewusstsein eine Einheit bilden. In

70 Vgl. Said Topalovic, *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Einstellungen der islamischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer*, unveröffentlichte Diplomarbeit, Salzburg 2016.

71 Ebd., S. 78.

72 Vgl. Polat, „*Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichts*“, S. 185-202.

73 Iqbal, *Die Wiederbelebung des religiösen Denkens im Islam*, S. 36.

diesem Sinne trägt der Kompetenzbegriff über sein kognitiv gefasstes Wissen und Können auch ein schöpferisch-kreativ gestaltendes Moment in sich,<sup>74</sup> das den Lernenden befähigt „in komplexen [...] und offenen Situationen nicht nur zu bestehen, sondern diese auch produktiv und kreativ zu bewältigen.“<sup>75</sup>

Religiöse Kompetenz ist als Ganzes nicht erfassbar und in der Performanz drückt sich lediglich eine Teilkompetenz aus. Glaube, Spiritualität und Bewusstsein sind anderen Menschen nicht zugänglich und daher auch nicht überprüf- bzw. messbar, sehr wohl jedoch förderbar und förderungswürdig, was in der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen unbedingt berücksichtigt werden sollte.

In Bezug auf die Problematik der Operationalisierung ist ein differenzierter Blick auf den Begriff der religiösen Kompetenz, wie von Hemel bereits aufgegriffen, notwendig: *Religiöse Kompetenz 1* bezieht sich nach Hemel „vom Anspruch her auf das Ganze der Persönlichkeit, auch wenn diese sich in verschiedenen Dimensionen entfaltet.“<sup>76</sup> *Religiöse Kompetenz 2* dagegen versteht sich als Problemlösefähigkeit und bewegt sich nach Hemel häufig im Assoziationsfeld von Bildungsstandards, da Kompetenzen hier als messbare Handlungsdispositionen verstanden werden, die im Schulsystem derzeit einen zentralen Stellenwert haben. Das Kompetenzmodell der „Islamstunde“, das zur Operationalisierung herangezogen wird, orientiert sich an den religionspädagogischen Modellen von Hemel<sup>77</sup> und Englert<sup>78</sup> und berücksichtigt folgende Dimensionen: Religiöse Phänomene wahrnehmen, religiöse Sprache und religiöse Zeugnisse verstehen, in religiösen Fragen begründet urteilen, aus religiöser Motivation handeln und die Handlung begründen können.<sup>79</sup>

### Der Ansatz der kulturhistorischen Schule

Die kulturhistorische oder auch tätigkeitstheoretische Didaktik bietet nach Hartmut Giest „eine gewisse Alternative zur Kompetenzorientierung. Dies vor allem hinsichtlich der Kritik eines zu engen Verständnisses des Bildungsauftrages der

---

74 Vgl. Karl Klement, „Aneignungsdidaktik und Kompetenzorientierung. Didaktische und methodische Gestaltung von Prozessen des Lehrens und Lernens in einem kompetenzorientierten Unterricht“, in: Olivia De Fontana/Brigitte Pelzmann/Hildegard Sturm (Hg.), *Weißt du noch oder tust du schon? Impulse aus Theorie und Praxis für die Weiterentwicklung von Kompetenzen an Schulen*, Wien 2016, S. 17-37.

75 John Erpenbeck/Volker Heyse, *Die Kompetenzbiografie – Wege der Kompetenzentwicklung*, Münster 2007, S. 29.

76 Ulrich Hemel, „Religionsunterricht, religiöse Kompetenz, kompetenzorientierte Lehrpläne. Oder: die Chance zum Gestalten eines persönlichen Lebensentwurfs“, in: *Religionspädagogische Beiträge* 67 (2012), S. 21.

77 Hemel, *Ziele religiöser Erziehung*, S. 672.

78 Vgl. Rudolf Englert, „Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formuliert wollte“, in: Claus Peter Sajak (Hg.), *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*, Berlin 2007, S. 9-20.

79 Vgl. Amena Shakir (Hg.), *Islamstunde 7. Serviceteil für LehrerInnen*, Linz 2015, S. 11.



Schule.“<sup>80</sup> Denn die für die tätigkeitsorientierte Didaktik charakteristische Orientierung an der Lerntätigkeit

berücksichtigt die Wechselwirkung der Komponenten Lernsubjekt (Bedürfnisse, Interessen, Vorkenntnisse...), Lerngegenstand, Lernmotiv und -ziel sowie Lernmittel (insbesondere Lernhandlung) und ist damit von vornherein auf die gesamte Persönlichkeit, nicht nur auf bestimmte Kompetenzen fokussiert.<sup>81</sup>

In diesem Kontext erschien ein Zurückgreifen auf jene didaktische Theorie, die Lernende als Subjekte wahrnimmt und die gesamte Persönlichkeit in den Fokus nimmt, mehr als sinnvoll.

Die kulturhistorische Schule geht von der Annahme aus, dass Lern- und Entwicklungsprozesse auf der Tätigkeit von Lernenden basieren. Diese Tätigkeit sei in soziale Aktivitäten eingebunden, weil das Individuum in eine Kultur mit ihren bestimmten Praktiken, Kommunikationsformen, Sichtweisen usw. hineinwachse. Der Lernende vollziehe Handlungen in erster Linie unter Anleitung anderer Individuen. Mit zunehmendem Wiederholen einer Handlung, die nur mit Hilfe vollzogen werden könne, entstünden beim Lernenden Kenntnisse und Fähigkeiten für den selbstständigen Vollzug der Handlung, bis schließlich keine Hilfe mehr erforderlich sei. So sei der Lernende vom Nicht-Köner zum Köner geworden und könne durch mehrjährige Praxis zum Experten werden.<sup>82</sup> In der Entwicklung des Kindes tritt nach Lev Semenovič Vygotskij

jede höhere psychische Funktion zweimal in Szene – einmal als kollektive, soziale Tätigkeit, das heißt als interpsychische Funktion, das zweite Mal als individuelle Tätigkeit, als innere Denkweise des Kindes, als intrapsychische Funktion.<sup>83</sup>

Lernen entsteht somit im Übergang von der interpsychischen zur intrapsychischen Handlungssteuerung, in der das Äußere in das Innere transformiert wird. Der Transformationsprozess selbst erfolgt als Ergebnis gemeinsamer Tätigkeit und ist durch zwei Zonen gekennzeichnet: 1. *Zone der aktuellen Leistung*: Leistungen, die aufgrund der bisherigen Entwicklungen und Erfahrungen selbstständig erbracht werden können. 2. *Zone der nächsten Entwicklung*: Leistungen, die noch nicht selbstständig, aber unter Anleitung und mit Hilfestellung beherrscht werden können. Die Zone der nächsten Entwicklung wird wiederum zur Zone der aktuellen Leistung. Auf diese Weise verläuft der Entwicklungsprozess, des-

---

80 Hartmut Giest, „Tätigkeitstheoretische bzw. kulturhistorisch orientierte Didaktik“, in: Klaus Zierer (Hg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik*, Baltmannsweiler 2013, S. 38.

81 Ebd.

82 Vgl. Wolfgang Schnotz, *Pädagogische Psychologie kompakt*, Weinheim 2011.

83 Lev Semenovič Vygotskij, *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*, Bd. 2, Köln 1987, S. 302.

sen wesentliche Bedingung für das Zustandekommen von der Konstituierung eines Gesamtsubjektes gemeinsamer Tätigkeit abhängt.<sup>84</sup>

Was bedeutet nun diese Erkenntnis für das schulische Lernen? Aus der Sicht der kulturhistorischen Schule geht es beim Lernen

um Aneignung der unterschiedlichen Aspekte und Elemente der menschlichen Kultur, ihre aktuellen Veränderungsprozesse eingeschlossen. Lernen hängt in jedem Fall mit Tätigkeit zusammen: Es ist Bedingung, Komponente und Ergebnis von Tätigkeit. [...] Ohne eigene Aktivität kommt kein Lernergebnis, gleich welcher Art und welchen Inhalts, zustande.<sup>85</sup>

Die Aneignung von Tätigkeit bedeutet wiederum „Erwerb der Kompetenz in der Handhabung kultureller Mittel (Werkzeuge), die Aneignung von Kultur und damit die Teilhabe an der Kultur erst möglich machen.“<sup>86</sup> Die Aufgabe von Schule ist es, SchülerInnen eine Grundbildung zu ermöglichen, damit sich diese im späteren Leben selbstständig die notwendige Allgemeinbildung aneignen können. Um das Lernen als selbstständige Lerntätigkeit zu gestalten, muss die Lerntätigkeit zunächst als Moment des sozialen Verkehrs betrachtet werden, als gemeinsame Tätigkeit und Kooperation zwischen Lernenden und Lehrenden. Im schulischen Kontext ist dies die Lehrperson, die mit spezifischen Kompetenzen ausgestattet ist, und als LernpartnerIn der SchülerInnen fungiert. In dieser Kooperation zwischen Lernenden und Lehrenden sind zunächst gemeinsame Bedürfnisse und Ziele entscheidend. Die Lehrperson macht unter Voraussetzung definierter, gemeinsamer Ziele den Lernenden die kulturellen Lernmittel zugänglich und führt sie in ihren Gebrauch ein; sie unterstützt auf diese Weise die Lernenden, ihre eigenen Ziele zu erreichen. Die Lernenden erarbeiten dennoch eigenständig die zur Verfügung gestellten Lernmittel.<sup>87</sup> Ein Lernender wird zum Subjekt seiner eigenen Tätigkeit, indem er sich diese Tätigkeit wirklich aneignet, um zunehmend selbstständig Lernziele zu bilden, Lernhandlungen auszuwählen und einzusetzen sowie Lernverlauf und Lernergebnisse selbst zu kontrollieren, zu analysieren und zu bewerten.<sup>88</sup> Der Unterricht kann dementsprechend in drei Phasen unterteilt werden: *1. Eigenreguliertes, entdeckendes und kooperatives Lernen in der Zone der aktuellen Leistung*: Als Ausgangspunkt der Formulierung gemeinsamer Ziele von Lernenden und Lehrenden dienen lebensweltliche und realitätsnahe Fragen und Problemstellungen. Beim Lösungsversuch aufgestellter Lernprobleme und Fragen wird, kooperierend mit LernpartnerInnen, im selbstgesteuerten Lernen die höchste Stufe der Zone der aktuellen Leistung erreicht. Hier sollte den Lernenden der Widerspruch zwischen Lernziel und Lernvoraussetzung

---

84 Vgl. Hartmut Giest/Joachim Lompscher, *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*, Bd. 15, Berlin 2006, S. 23ff.

85 Ebd., S. 69.

86 Ebd., S. 67.

87 Vgl. ebd., S. 85-87.

88 Vgl. ebd., S. 88.

bewusst werden, was letztendlich zur gemeinsamen Zielbildung sowie zur Bildung einer gemeinsamen Tätigkeit im Unterricht führt. 2. *Fremdregulierende Hilfe durch den Lehrer – Befähigung der Lerner zum Erreichen ihrer Lernziele*: In dieser Phase ist der Blick der gemeinsamen Tätigkeit auf die Zone der nächsten Entwicklung gerichtet. Durch gemeinsame Erarbeitung und Nutzung von Lernanforderungen, die für die Aneignung des Lerngegenstands, notwendig sind, wird dieses Ziel angestrebt. 3. *Eigenreguliertes Lernen auf höherem Niveau der Anforderungsbewältigung*: In dieser Phase wird die Zone der nächsten Entwicklung erreicht, es folgt ein Lernen auf neuem, höherem Niveau und konstituiert auf diese Weise eine neue Zone der aktuellen Leistung.<sup>89</sup>

Die zwei bedeutenden Aspekte der kulturhistorischen Schule, die gewissermaßen mit dem islamisch-religionspädagogischen Lehr- und Lernverständnis zusammenfallen, sind *erstens* der Fokus auf die Entwicklung und *zweitens* die Organisation der Lehr- und Lernprozesse durch eine gemeinsame, kooperative und kommunikative Lernumgebung. Um als Beispiel eine Übertragung auf den IRU zu wagen: Ein/e SchülerIn, der/die zum Beispiel Sura *al-Ihlās* lernen möchte, benötigt dazu in erster Linie bei der Aussprache dazu Hilfestellung des Lehrenden. Wurde die Sura gelernt, ist eine neue Zone der aktuellen Leistung erreicht. Die nächste Stufe wäre dann, die Sura und ihre Bedeutung zu verstehen (Zone der nächsten Entwicklung). Die Lernenden werden in ihrem Reflexionsprozess unterstützt, in der Bedeutung der Sura eine Relevanz für das eigene Leben zu entdecken. Im kommenden Schritt wird die Umsetzung der Inhalte in der Praxis angestrebt und erprobt (nächste Stufe der Entwicklung) usw.

### **Das Fünf-Schritte-Modell der „Islamstunde“**

Die fünf Schritte des Modells weisen folgende Struktur auf: Präsentation und Kommunikation, Durchführung, Reflexion, Evaluation und Transfer.<sup>90</sup>

#### **a) Präsentation, Kommunikation**

Im ersten Schritt präsentiert die Lehrperson religionsbezogene Inhalte und Handlungsmuster. Hierbei werden die SchülerInnen zur Stellungnahme eingeladen. Die Präsentation kann in Form einer Zeichnung, eines Bildes, einer Geschichte etc. geschehen. SchülerInnen beziehen sich auf die Präsentation und stellen Fragen an den Inhalt. Wichtig ist dabei, dass die präsentierten Inhalte in Relation zu realitätsnahen und nachvollziehbaren Situationen und Problemstellungen stehen, die von SchülerInnen als persönlich bedeutsam empfunden werden. Für die Anregung zur Kommunikation können folgende (und ähnliche) Fragen gestellt werden: *Kennst du diese oder ähnliche Situation? Warst du schon einmal in so einer Situation? Was gefällt dir oder missfällt dir am Bild? etc.* In weiterer Folge

<sup>89</sup> Ebd., S. 139ff.

<sup>90</sup> Vgl. Amena Shakir (Hg.), *Islamstunde 7. Serviceteil für LehrerInnen*, Linz 2015.

wird bewusst eine „multiple Gestaltung der Lernmöglichkeiten durch differenzierte Lernhandlungsmöglichkeiten eröffnet. [...] Die Lerntätigkeit setzt ein, wenn der Lernende eine Vorstellung (im Sinne einer Vision) von der zu bewältigenden Aufgabe entwickelt“<sup>91</sup> hat.

## b) Durchführung

Der Lernende steht nun vor der ersten Herausforderung: *Was kann ich und was kann ich noch nicht?* Ihm wird der Widerspruch zwischen den Lernzielen und den Lernvoraussetzungen bewusst. Die spontane Zielbildung der Lernenden bildet „die motivationale Basis für gemeinsame Tätigkeit“.<sup>92</sup> In der gemeinsamen Tätigkeit zwischen Lehrenden und Lernenden werden die gebildeten Ziele angestrebt und die dafür notwendigen Sprach- und Handlungsmuster erforscht. Zentrale Fragestellungen sind: *Wie kann gehandelt werden? Wie kann die Situation bewältigt werden? Welche Lösungsvorschläge gibt es? Welche Lernmöglichkeiten bieten sich an? etc.* In dieser Phase sind unterschiedliche Methoden des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens anwendbar, wobei es in erster Linie um die Ausbildung gemeinsamer Lernhandlungen geht. Lehrende führen in diesem Fall die Lernenden zum Lernerfolg. „Unterstützungsmaßnahmen (Wie wird ein spezieller Inhalt systematisch und nachhaltig angeeignet?) in Bezug auf die Organisation und den Ablauf des Lernprozesses sind wesentlicher Bestandteil direkter Fördermaßnahmen.“<sup>93</sup> In weiterer Folge zieht sich die Lehrperson schrittweise zurück, die Lernenden werden immer mehr zu Subjekten ihrer eigenen Lerntätigkeit. Lernt ein/e SchülerIn z.B. den Friedensgruß, wird er/sie zu Beginn die Unterstützung des Lehrenden benötigen: in der Aussprache, der Erläuterung der Bedeutung sowie der Erläuterung unterschiedlicher Situationen, in denen der Friedensgruß verwendet werden kann, sowie hinsichtlich des eigenen Lebensbezugs. Lernende bekommen so die Möglichkeit, sich den Friedensgruß Schritt für Schritt anzueignen, was wiederum Lehrenden ermöglicht, sich mehr und mehr aus dem Aneignungsprozess zurückzuziehen, die Rolle als Berater und Begleiter einzunehmen, bis Lernende letztendlich den Friedensgruß und seine wichtigsten Aspekte angeeignet und verstanden haben. Im nächsten Schritt der Phase der Reflexion findet dann eine tiefe und intensive Auseinandersetzung über die Bedeutung der Inhalte für das eigene Leben der Lernenden statt.

---

91 Karl Klement, „*Sprache als Werkzeug reflexiven Unterrichts – Ein Beitrag zur Kompetenzorientierung*“, in: hkdc - Kroatianisches Kultur- und Dokumentationszentrum (Hg.), *Der Weg zur Mehrsprachigkeit*, Eisenstadt 2011, S. 51.

92 Ebd., S. 52.

93 Ebd., S. 53.

### c) Reflexion

Jeder Unterricht, „in dem Lernende als Subjekte ihres Lernens ernst genommen werden“<sup>94</sup>, ist ein reflexiver Unterricht. Dementsprechend bezieht sich die Phase der Reflexion auf die SchülerInnen als handelnde Subjekte. Sie selbst sollen laut über Prozesse der Aneignung bzw. über Prozesse der bis dahin gemachten Lernerfahrungen nachdenken. Entscheidende Fragen hierfür sind: *Was ist neu für mich? Was werde ich anders machen? Was ist für mich persönlich bedeutsam? Wo und wie hat mein neues Wissen Bedeutung? etc.* Die gezielte Reflexion erfordert hiermit

eine Distanznahme zu dem, was dem Selbst widerfahren ist, um die Erfahrung, die gemacht worden ist, gleichsam von außen als einzigartige oder aber anderen Erfahrungen ähnliche, als zufallsabhängige oder aber allgemeine Erfahrung, bedingt von Strukturen oder eingebunden in bestimmte Zusammenhänge charakterisieren zu können. Was sich aus der Reflexion ergibt, ist als Bestätigung, Korrektur oder Widerlegung auf den Prozess der Aneignung, den persönlichen Lernprozess zurück zu beziehen.<sup>95</sup>

Im Prozess der Reflexion entwickeln sich bereits erste Kompetenzen, auf der spirituellen Ebene entstehen Haltungen, die für zukünftige Handlungen entscheidend sind. Nach Maria B. Spychiger ist eine Person tatsächlich in der Lage, aus dem „selbstreflexiven Prozess Ergebnisse hervorzubringen und auf dieser Basis Entscheidungen über ihr zukünftiges Verhalten zu fällen“.<sup>96</sup>

### d) Evaluation

Die Evaluation betrifft den gesamten Unterrichtsprozess und als endgültiges Produkt schließt es Lehrende und Lernende mit ein. Die Lehrenden überprüfen, ob SchülerInnen die formulierten Kompetenzen erreicht haben; wenn ja, in welcher Hinsicht, wenn nein, welche Gründe sind dafür ausschlaggebend gewesen? Zentrale Fragen sind: *Was wurde erreicht? Können die Anforderungssituationen selbstständig gelöst werden? Welche Schwierigkeiten haben sich ergeben und wie können diese in Zukunft gelöst werden? etc.* Diese Phase schließt genauso das *Feedback geben* mit ein. Unter Feedback sind Informationen zu verstehen, die nach einer Lern- und Arbeitsphase von Seiten der Lehrpersonen gegeben werden, um regulierend auf den Lern- und Aneignungsprozess der Lernenden einzuwirken. *Feedback* gehört mittlerweile „zu den am besten erforschten Me-

---

94 Ebd., S. 48.

95 Ebd., S. 49.

96 Maria B. Spychiger, „Fehlerkultur und Reflexionsdidaktik“, in: Eiko Jürgens/Jutta Standop (Hg.), *Was ist guter Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort*, Bad Heilbrunn 2010, S. 189f.

thoden überhaupt und zieht einen der größten Einflüsse auf die Lernleistungen nach sich.“<sup>97</sup>

Die Lernenden dagegen sollen sich ihren Lernfortschritt nochmals bewusst machen und die Ergebnisse in Textbausteinen zusammenfassen.<sup>98</sup> Folgende Fragen stehen im Zentrum der Evaluation: „*Wie habe ich bzw. wie haben wir gearbeitet? Wie bewerte ich bzw. bewerten wir die Qualität und Effizienz unserer Lernhandlungen*“?<sup>99</sup> Es geht vor allem auch darum, sich Gelungenes wie Nichtgelungenes bewusst zu machen und zu benennen. So kann Selbstbewusstsein wachsen und Motivation für weitere Lernprozesse entstehen.<sup>100</sup>

### e) Transfer

Unter Transfer des Lernens ist die Übertragung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf andere, neue Problemsituationen zu verstehen. „Der Transfer des Lernens ist deswegen so interessant, weil damit ein Effekt gemeint ist, der über das ursprüngliche Gelernte hinausreicht.“<sup>101</sup> Ist ein/e SchülerIn z.B. in eine Streitsituation involviert, kann er oder sie dieses Problem mit den erworbenen Kompetenzen lösen und den Versuch unternehmen, diese Kompetenzen auf weitere Streitsituationen zu übertragen. Demgemäß wird unter Lerntransfer „die Anwendung des Gelernten in neuen Zusammenhängen, seine Übertragung in neue Kontexte“<sup>102</sup> verstanden. Es geht nämlich nicht darum, dieses eine Problem zu lösen, sondern solche und ähnliche andere Probleme. Um dies zu ermöglichen, müssen viele verschiedene realitätsnahe und nachvollziehbare Unterrichtssituationen konstruiert werden. Als wesentliche transferorientierte Aufgabenstellungen führt z.B. Meyer<sup>103</sup> folgende an: SchülerInnen sollten häufiger Aufgaben bekommen, die einerseits auf unterschiedlichen Wegen zu einer Lösung führen und die andererseits von vorneherein mehrere Lösungen zulassen. Die Übertragung der Lösungsverfahren in neue Anwendungssituationen sollte regelmäßig geübt und besprochen werden. Durch das regelmäßige Einüben situationspezifischer Anwendungsmöglichkeiten entwickeln sich Kenntnisse und Fähigkeiten, die auch auf neue Situationen übertragen werden können. Im IRU sind die im Laufe der Reflexionsprozesse entwickelten inneren Einstellungen zusätzlicher

97 John Hattie/Klaus Zierer, *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*, Baltmannsweiler 2016, S. 137.

98 Vgl. Klement, *„Sprache als Werkzeug reflexiven Unterrichts – Ein Beitrag zur Kompetenzorientierung“*, S. 52.

99 Vgl. ebd., S. 52.

100 Vgl. Elisabeth Heislbetz/Gertrud Miederer, *„Lernprozesse reflektieren und planen, Argumente – Instrumente – Anforderungen“*, in: *Pädagogik* 3 (2015), S. 8-13.

101 Karl Josef Klauer, *Transfer des Lernens. Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird*, Stuttgart 2011, S. 17.

102 Karl Josef Klauer/Detlev Leutner, *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*, Weinheim 2012, S. 89.

103 Hilbert Meyer, *Was ist guter Unterricht?*, Berlin 2011, S. 63f.

Treibfaktor des Transfers. Damit ist die innerpsychische Beantwortung folgender und ähnlicher Fragen gemeint: *Warum soll dieses oder jenes ausgeführt werden? Warum sollen bestimmte Handlungen vollzogen werden und welchen Sinn ergibt das? etc.* Wenn also ein/e SchülerIn die Verwendung des Friedensgrußes subjektiv als etwas Positives empfindet, dann kann davon ausgegangen werden, dass der Friedensgruß auch in unterschiedlichen Situationen zukünftig angewendet wird.

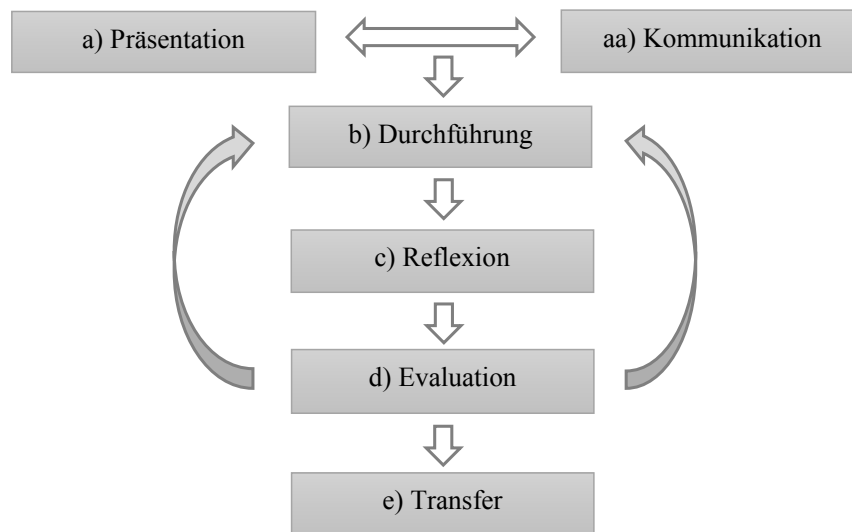


Abbildung 2: „Fünf-Schritte-Modell zum Kompetenzerwerb im Islamischen Religionsunterricht“

## 5 Schlussworte

Es wurde in einem knappen Rahmen versucht, die religionspädagogischen Entwicklungen in Österreich sowie die Konzeption und Grundideen der Schulbuchreihe „Islamstunde“ darzulegen. Das dabei entwickelte *Fünf-Schritte-Modell* soll den Lehrpersonen als Hilfestellung dienen und die Gestaltung des Unterrichts erleichtern, sie jedoch keineswegs in ihrer Kreativität und Flexibilität einschränken. Ein beigelegter Lehrerserviceteil beschreibt die zu erwerbenden Kompetenzen und stellt Hilfestellungen für die Unterrichtsgestaltung zur Verfügung. Die Grundidee hinter dem Konzept der „Islamstunde“ ist es, die Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen und sie als Subjekte ihrer eigenen Lerntätigkeit zu betrachten. Inwieweit das Konzept und die Vorstellungen der AutorenInnen Erfolge verzeichnen können, wird sich im Laufe der nächsten Jahre herausstellen. In einer ersten durchgeführten Untersuchung zu den Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen zu Kompetenzorientierung und „Islamstunde“ konnten positive Ergebnisse verzeichnet werden. Die Ergebnisse der

qualitativen Befragung, in der islamische ReligionslehrerInnen in Bezug auf die „Islamstunde“ interviewt wurden, können wie folgt zusammengefasst werden:

Der Aufbau der ‚Islamstunde‘ eignet sich für kompetenzorientierte Unterrichtsplanung und -gestaltung, demnach ist ‚Islamstunde‘ eine große Hilfe. Sie orientiert sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und steigert dadurch Lernmotivation und Lerninteresse. Die ‚Islamstunde‘ bietet qualitatives Lernmaterial an und fördert Kompetenzerwerb. Allerdings wird von den Befragten besonders betont, dass die ‚Islamstunde‘ lediglich als ein Medium zu betrachten ist, dessen Einsatz entscheidend von den didaktischen und methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten der Religionslehrer/innen abhängt.<sup>104</sup>

In derselben Studie zeigen auch die quantitativ erfassten Daten, an der ca. 20% der islamischen ReligionslehrerInnen, die an öffentlichen Schulen in Österreich islamische Religion unterrichten, teilgenommen hatten, positive Ergebnisse. Die Annahme, dass „Islamstunde“ die kompetenzorientierte Unterrichtsplanung und -gestaltung erleichtert und dadurch den Kompetenzerwerb bei SchülerInnen fördert, bestätigte eine deutliche Mehrheit der Befragten.<sup>105</sup> Der Feststellung „Islamstunde hat allgemein zu mehr Qualität in meinem Unterricht beigetragen“ stimmten 98,8% der Befragten zu, 61,9% stimmten dabei voll und 35,8% eher zu. Lediglich ein Anteil von 2,17% der Befragten lehnt diese Aussage eher ab.<sup>106</sup> Auch wenn die Ergebnisse als subjektive Einschätzungen der befragten ReligionslehrerInnen zu verstehen sind und daraus nicht die tatsächliche Verbesserung der Unterrichtsqualität erschlossen werden kann, zeigen sie, dass die „Islamstunde“ in der inzwischen über 30-jährigen Praxis des IRUs in Österreich positiv angenommen wurde. Sie stellt einen Schritt in Richtung einer didaktischen Modellbildung des IRU in Österreich dar, dem noch viele weitere folgen müssen.

---

104 Topalovic, *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Einstellungen der islamischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer*, S. 153f.

105 Vgl. ebd., S. 148ff.

106 Vgl. ebd., S. 155.