

Kooperationen am Lernort Schule und interreligiöse Kompetenzen im islamischen Religionsunterricht

Jörg Ballnus*

Abstract

With the so-called stable third of the non-religious, with new religions, but also with the presence of Islam in Germany due to immigration, society is becoming increasingly plural. Although denominational ties are decreasing, questions about the place and role of religion in society remain extremely topical and important. One main question is how schools can prepare pupils for tolerant cooperation and openness in society, precisely because diversity is of course already present in the school setting. Another key question is if – given these framework conditions – the denominational-based religion class can remain the means of choice. The article takes up two lines of inquiry: firstly, it aims to present the possibilities of cooperation within the denominational formats of religious education and look at the options of non-denominational formats for lessons; secondly, the possibilities and chances of interreligious learning and skills acquisition in Islamic religion classes are examined.

Keywords

Denominational-based religion lessons, non-denominational religion lessons, interreligious learning, dialogical categories, differences, denominational-cooperative and religion-cooperative lessons, interreligious skills in Islamic religion lessons.

Der bekenntnisgebundene Religionsunterricht in Deutschland verfolgt mitunter das Ziel, das Andere kennenzulernen. Ausgehend von der Beschäftigung mit anderen Religionen im christlichen Religionsunterricht ist diese Frage laut Friedrich Schweitzer entschieden, da sich der christliche Religionsunterricht nicht mehr ausschließlich auf das Eigene beschränken könne.¹ Diese Integration des Anderen setzt sich auch im islamischen Religionsunterricht fort. Ein Beispiel hierfür findet sich etwa im inhaltsbezogenen Kompetenzbereich des niedersäch-

* Dr. Jörg Ballnus ist Mitarbeiter in der Postdoc-Gruppe „Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft“ am Institut für Islamische Theologie der Universität Osnabrück.

1 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014, S. 45f.

sischen Kerncurriculums für den Sekundarbereich I, der in Anlehnung an die benachbarten Kerncurricula des christlichen Religionsunterrichts auch die Frage nach den anderen Religionen stellt.² In den möglichen Inhalten greift das niedersächsische Kerncurriculum für den islamischen Religionsunterricht an der Grundschule bspw. das Diktum „Meine Religion, deine Religion, keine Religion“ auf, was bedeutet, dass die muslimischen Schüler/innen mit ihren eigenen lebensweltlichen Bezügen im Zentrum des islamischen Religionsunterrichts stehen. Da sie bereits im Grundschulalter mit Fragen nach der eigenen Religion, anderen Religionen aber auch religionsunabhängigen Formen und Elementen von Lebensweisen konfrontiert sind, muss diese Situation unbedingt im Religionsunterricht aufgegriffen werden.³ Der Dialog der Religionen wird in einem „Zeitalter der Identität“, wie es von Alexander Görlach beschrieben wird⁴, immer wichtiger. Demnach seien all die unterschiedlichen Identitäten Schuld daran, dass wir zunehmend Schwierigkeiten bekämen, vorurteilsfrei miteinander ins Gespräch zu kommen. Daher benötigte man ein neues Narrativ, welches das „die und wir-Schema“ überwinden könne.⁵ Interreligiöse Kontexte sind aus curricularen und didaktischen Ebenen des schulischen Religionsunterrichts nicht mehr wegzudenken. Auch wenn echtes interreligiöses Lernen mit vielen Hürden konfrontiert ist, die etwa im Bereich der Organisation und Vorbereitung liegen, kommt nun langsam ein neuer Anbieter bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts in die Schulen: Der islamische Religionsunterricht. Gleichzeitig gerät der bekenntnisgebundene Religionsunterricht in Deutschland durch ein stetiges Anwachsen des sogenannten religionslosen stabilen Drittels in der Gesellschaft zunehmend unter Druck. Besonders in den neuen Bundesländern ist dies stark spürbar. Konfessionell-kooperative Angebote des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts als Kooperation zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht werden zunehmend als Lösungsmöglichkeiten verstanden, sinkenden Schülerzahlen zu begegnen. Doch viele Fragen sind hier noch offen. Der vorliegende Beitrag möchte sich grundsätzlich zwei Fragestellungen widmen. Einerseits sollen Kooperationsmöglichkeiten innerhalb der bekenntnisgebundenen Formate des Religionsunterrichts wie auch Optionen der Zusammenarbeit mit bekenntnisunabhängigen Unterrichtsformaten dargestellt werden. Andererseits sollen Möglichkeiten und Chancen interreligiösen Lernens und Kompetenzerwerbs im islamischen Religionsunterricht untersucht werden.

2 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum für den Schulformen des Sekundarbereichs I. Schuljahrgänge 5-10. Islamische Religion*, Hannover 2014, S. 24.

3 Vgl. ders., *Kerncurriculum für den Schulversuch in der Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Islamischer Religionsunterricht*, Hannover 2010, S. 26.

4 Vgl. Alexander Görlach, „Dialog der Religionen – Zeitalter der Identität“, *Neue Zürcher Zeitung*, 1.6.2017, S. 16.

5 Vgl. ebd.

1 Kooperationen am Lernort Schule

Der islamische Religionsunterricht ist kaum eingeführt worden, da scheinen sich die Stimmen zu mehren, die eher von einer stärkeren gemeinschaftlichen Idee des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts sprechen. Zunächst finden wir in Niedersachsen den kooperativ konfessionellen Religionsunterricht in Form des Zusammenwirkens von katholischem und evangelischem Religionsunterricht. Vor gut zehn Jahren gab es in diesem Bereich noch eine Grauzone, in der sich aufgrund einzelner schulischer Entscheidungen ein gemeinsam verantworteter Unterricht aus vormals katholischen und evangelischen Unterrichtsangeboten nach Art. 7.3 GG entwickelte. In einer Studie von Saskia Hütte und Norbert Mette findet sich der Problemaufriss des Religionsunterrichts in einer Grauzone sowie eine Untersuchung über das Konfessionalitätsprinzip im Streit der Meinungen. Auslöser war die Tatsache, dass Religionsunterricht anders erteilt wurde, als es offiziell vorgesehen war. Es ging damals um eine konfessionelle Kooperation wie auch um interreligiöses Lernen im Klassenverband.⁶

Mittlerweile geht es zwar um einen entweder konfessionell getrennten oder durch konfessionelle Kooperation zusammengeführten Religionsunterricht zwischen den beiden christlichen Konfessionen. Clauß Peter Sajak resümiert jedoch, dass aktuell die konfessionelle Aufteilung in den wenigsten Schultypen noch durchgehalten werde, wenn dann nur in den Klassen drei und vier der Grundschulen sowie den Gymnasien. Er beschreibt zudem die Gewohnheit, dass Religionsunterricht zunehmend interreligiös im Klassenverband durchgeführt werde.⁷ Es geht hier jedoch vorwiegend um das konfessionell-kooperative Konzept, wenngleich die Versuchung eines „Religionsunterrichts für alle“⁸ auch jenseits des Stadtstaates Hamburg hier und da groß ist. Dieser Exkurs auf die grundsätzliche Situation des konfessionellen Religionsunterrichts ist also nicht unwichtig, verweist er doch generell auf die Problemlage, deren Bewältigung auch für den islamischen Religionsunterricht wesentlich ist. Er muss sich also deutlich geänderten Rahmenbedingungen stellen, die die konfessionelle Teilung partiell hinterfragen und dies auch jenseits der bisherigen konfessionell-kooperativen

6 Vgl. Saskia Hütte/Norbert Mette, *Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen*, unter Mitarbeit von Rainer Middelberg/Sonja Pohl, Münster 2003, S. 3f.

7 Vgl. Rezension von Clauß Peter Sajak zu Dominik Helbling u.a., „*Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht*“, in: *Theologische Literaturzeitung* 9 (2014), S. 1067-1069.

8 Das Konzept des „Religionsunterrichts für alle“ ist ein anerkanntes Format des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts in Hamburg in evangelischer Verantwortung. Allerdings sind auch hier Öffnungen in Richtung einer beteiligenden muslimischen und alevitischen Verantwortung geplant, vgl. Hedwig Gafga, „*Schulstunde im Plural, Ein Besuch im Hamburger ‚Religionsunterricht für alle‘*“, in: *Zeitzeichen. Evangelische Kommentare zu Religion und Gesellschaft* 9 (2017), S. 37.

Grenzziehung tun. Grundsätzlich beschreibt das konfessionell-kooperative Lernen nach Sabine Pemsel-Maier, Joachim Weinhardt und Marc Weinhardt Lernsituationen, in denen Schüler/innen verschiedener Konfessionen unter Anleitung von Lehrkräften verschiedener Konfessionen gemeinsam lernten. Das Ziel bestehe darin, die eigene sowie die fremde Konfession kennenzulernen.⁹ Zusätzlich bedeutet dieses Arrangement natürlich auch eine verstärkte dialogische Perspektive innerhalb des Unterrichts. Aktuell wird der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in verschiedenen Bundesländern in Kooperation zwischen dem katholischen und evangelischen Religionsunterricht realisiert. Interessant ist hierbei natürlich die Frage nach einer möglichen Kooperation mit dem islamischen Religionsunterricht.

Einen Exkurs in diese wichtige Grundfrage wagt Kerstin Gäfgen-Track, indem sie der Möglichkeit eines religions-kooperativen Modells nachgeht, wobei sie jedoch das Fazit zieht, dass die „tiefgreifenden Unterschiede“ zwischen islamischem und christlichem Religionsunterricht zunächst für Kontroversen im Dialog sorgen. Zudem sei noch offen, ob und wie ein religions-kooperativer Religionsunterricht überhaupt entwickelt werden könne.¹⁰ Die Frage nach diesen Kontroversen kann hierbei durchaus ein Grundelement dialogischen Lernens darstellen, folgten wir etwa Herbert Winter, der sich in einem religionspolitischen Statement gerade für das Erkunden des Trennenden stark macht. Ein Hervorheben unterschiedlicher Religionen einschließlich ihrer Handlungen und Riten sei demnach eher ein Ausweis für die Stärke einer freien pluralen Gesellschaft.¹¹

Im Sinne der eingangs gestellten Frage nach einem möglichen Aus für den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht ist schließlich zu sagen, dass die zunehmende Pluralisierung der Gesellschaft gerade durch den Bezug auf das Format der jeweils unterschiedlichen bekenntnisgebundenen Formate schulischen Religionsunterrichts einen Resonanzraum vorhält, der es den Schüler/innen ermöglicht, das jeweils Andere, Neue oder Fremde eben gerade durch die Rückbindung an die eigene religiöse Sozialisation zu erkunden und durch einen Perspektivenwechsel schließlich echte interreligiöse Lernprozesse zu initiieren. Letztlich dient dies auch dem Grundgedanken der kompetenzorientierten Curricula, die Schüler/innen vor dem Hintergrund der religiösen Tradition durch inter-

9 Vgl. Sabine Pemsel-Maier/Joachim Weinhardt/Marc Weinhardt, *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium*, Stuttgart 2001, S. 172.

10 Vgl. Kerstin Gäfgen-Track, „Zur Zukunft des Religionsunterrichts aus einer evangelisch kirchlichen Perspektive“, in: Bernd Schröder (Hg.), *Religionsunterricht – Wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*, Neukirchen-Vluyn 2014, S. 132f.

11 Herbert Winter, „Unterschiede hervorheben statt einebnen“, *Neue Zürcher Zeitung*, 09.05.2013, abrufbar unter: URL: <https://www.nzz.ch/meinung/debatte/unterschiede-hervorheben-statt-einebnen-1.18078633> (letzter Zugriff: 07.09.2017).

religiöse Lernsituation entscheidungs- sowie im Sinne einer offenen Gesellschaft pluralitätsfähig zu machen.

Will der klassische Religionsunterricht weiterhin ernstgenommen werden, kann er nur durch interreligiöse und interweltanschauliche Öffnung bestehen, was – wie bereits dargestellt – schon eine wichtige Grundannahme ist. Dahingehend betrachtet, steht der Religionsunterricht nicht vor dem Aus, sondern muss sich stärker auf die pluriforme Zusammensetzung der Schülerschaft an den Schulen einstellen können. Wie das gelingen könnte, soll im nächsten Kapitel erkundet werden.

2 Perspektiven kooperativer Modelle

Bevor wir uns den verschiedenen Kategorien interreligiösen Lernens widmen, sei ein kurzer Exkurs in die Theologie und die dortige Fundierung des Dialogs gestattet. Werner Höbsch beschreibt die Gemeinsamkeit des interreligiösen Dialogs mit der Tätigkeit des Übersetzens. Durch den Dialog solle die „Lebensmelodie“ des Anderen dazu beitragen, Misstrauen abzubauen und Brücken zum Verständnis zu errichten.¹² Zugleich geht er auf die Bedeutung des interreligiösen Dialogs ein. Augenhöhe und Partnerschaft in Freiheit seien zentrale Elemente eines Dialogs.¹³ Interreligiös werde selbiger durch den Dialog von Angehörigen unterschiedlicher Religionen.¹⁴ Im Kontext von Schule und Fächern, wie Werte und Normen, LER, Ethik, Philosophie usw., finden wir uns jedoch schnell bei einer wichtigen Erweiterung des Dialoggedankens, die sich im Aufbau einer Kooperation im Rahmen eines „bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts“ finden lässt. Diese Erweiterung scheint meiner Meinung nach die größte Herausforderung dialogischen Lernens am Lernort Schule zu sein, wenn wir uns die aktuellen Zahlen zur Verteilung von religiösen und areligiösen Bezügen in der Gesellschaft anschauen.¹⁵ Kontrastierend hierzu ist die mehrheitliche Konfessionslosigkeit der neuen Bundesländer zu erwähnen, die nahezu dreiviertel der Bevölkerung ausmacht, wobei es bspw. regionale Unterschiede zwischen Thüringen und Sachsen-Anhalt mit 32 bzw. 17 % Kirchenghörigkeit (katholisch

12 Vgl. Werner Höbsch, „Die Sprache des Anderen. Überlegungen zu einer Theologie des Dialogs“, in: Peter Hünslers (Hg.), *Im Dienst der Versöhnung. Für einen authentischen Dialog zwischen Christen und Muslimen*, Regensburg 2008, S. 106.

13 Vgl. ebd.

14 Vgl. ebd.

15 Vgl. Gert Pickel, *Bertelsmann Religionsmonitor*, Gütersloh 2013, S. 32. Dort beschreibt die Abbildung 10 die Entwicklung religiöser Zugehörigkeiten in Deutschland im Jahr 2010, welche sich wie folgt darstellt: 30,2 % katholisch, 29,2 % evangelisch, 30,3 % religionslos, 4,9 % muslimisch.

und evangelisch) gibt.¹⁶ Andererseits finden wir am Beispiel Dortmunds ganz andere Zahlen. Dort war der Anteil katholischer, evangelischer und muslimischer Schüler/innen an Grundschulen mit 24, 27 und 26 % fast identisch.¹⁷ Das alles zeigt ein doch sehr heterogenes Bild von künftigen Aufgaben und Perspektiven in der Fächergruppe der bekenntnisgebundenen sowie bekenntnisunabhängigen Unterrichtsformate. Nachdem das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zwischen katholischen und evangelischen Vertretern mittlerweile in Niedersachsen, aber auch anderen Bundesländern möglich ist, wird nun über ein neues Modell nachgedacht: das des religions-kooperativen Religionsunterrichts (RKRU) – „Der Wind weht in Richtung eines religions-kooperativen Religionsunterrichts.“¹⁸

Eine aktuelle Studie zum kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht von Reinhold Mokrosch und Carsten Gennerich greift diese Diskussion auf. Aufgrund des gewonnenen Datenmaterials wollen beide eine vorsichtige Prognose in Richtung eines religions-kooperativen Religionsunterrichts wagen. In der Auswertung fanden beide heraus, dass 83 % der Lehrkräfte einen ökumenischen Religionsunterricht bevorzugen und nur 25 % eine „konfessionelle Heimat“ vermitteln wollen.¹⁹ Diese beiden Zahlen werden von den Verfassern dahingehend bewertet, dass die Befragten auch nichtchristliche Schüler/innen im Klassenverband gerne unterrichten würden.²⁰

Interessant ist die Gewichtung der interreligiösen Perspektiven im Kontext des Islams, die beide Verfasser demnach grundsätzlich als zentrale Dimension des Islams verstanden wissen wollen. Im Ergebnis der Studie kommen sie jedoch zum Schluss, dass viele muslimische Religionslehrkräfte diese zentrale Dimension nicht teilten, wie die Befragung ergeben habe.²¹ Dabei beschreibt Yonahan Friedman den Islam als eine Religion, die ein hohes Augenmerk auf den Einblick in benachbarte Religionen lege. Schon im Koran und in den Hadithen seien Aussagen über das Judentum, Christentum und andere Religionen zu beobachten.²²

16 Vgl. Michael Domsgen, „RU in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft – didaktische Herausforderungen und ihre Ansätze“, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013) 1, S. 150.

17 Vgl. Andreas Verhülndonk, „Katholisch, evangelisch, islamisch oder ... Zur Entwicklung der religiösen Zugehörigkeiten von Schülerinnen und Schülern“, in: Bistum Essen (Hg.), *Kontexte*, Essen 2017, S. 11.

18 Carsten Gennerich/Reinhold Mokrosch, „Von der konfessionellen Kooperation zum religions-kooperativen Religionsunterricht?“, in: *Loccumer Pelikan* 4 (2015), S. 153.

19 Vgl. ebd., S. 154.

20 Vgl. ebd.

21 Vgl. Carsten Gennerich/Reinhold Mokrosch, *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht*, Stuttgart 2016, S. 162.

22 Vgl. Yonahan Friedman, *Tolerance and Coercion in Islam. Interfaith Relations in the Muslim Tradition*, Cambridge 2003, S. 13.

Wichtig ist dieses Ergebnis ohne Frage, unterstreicht es doch eine wahrnehmbare Ablehnung des Interreligiösen im Kontext von Lehrkräften islamischen Religionsunterrichts, was aber auch der insgesamt noch geringen Verfasstheit des neuen Schulfachs geschuldet sein kann. Die universitäre Ausbildung der Lehramtsstudierenden berücksichtigt diesen Aspekt bereits intensiv. Gerade in den Lehrangeboten der Studiengänge der Islamischen Theologie an der Universität Osnabrück gibt es vielfältige Bemühungen zum interreligiösen Anschluss an die beiden Nachbartheologien.²³ Selbstverständlich verstehen die anderen Standorte der sich neu entwickelnden Islamischen Theologie in Deutschland den interreligiösen Dialog auch als Kernelement.

Reinhold Mokrosch und Carsten Gennerich betonen aber auch, dass es für eine echte religiös-kooperative Öffnung noch zu früh sei, da die flächendeckende Einführung des islamischen Religionsunterrichts noch weiter vorangebracht werden müsse, welche die kooperativen Entwicklungen dann weiter stärken könne.²⁴ Die beiden Verfasser verstehen den religions-kooperativen Religionsunterricht (RKRU) als eine neue Form interreligiöser Bildung, die sich vorrangig an den Subjekten selbst durch schülerzentrierte Lern- und Reflexionsprozesse ereignen solle. Fragen nach religiöser Prägung sowie religiöser bzw. konfessioneller Verortung sollten zentral sein. Letztlich gehe es um eine „kritische Selbstbildung in der Begegnung mit Anderen“.²⁵ Das ist ein sehr zentraler Aspekt, der die künftige religiöse Sozialisation am Lernort Schule gestalten kann. Wichtig erscheint mir jedoch, dass die Zuständigkeiten im Sinne von Art. 7.3 GG nicht verwischt werden. Jenseits vom Erhalt der Klassenstruktur durch *gemeinsames* Lernen geht es um religiöse Authentizität oder auch religiös neutrale Weltanschauung, selbst wenn die Planer der Stundenpläne sicher viel lieber ohne die Differenzierung nach Religionen auskommen würden.

Zweifelsohne wird die stärkere Pluralisierung der Gesellschaft ein wichtiger Ideengeber für die weitere Entwicklung sein. Dies kann sich in Kooperationen unter den bekenntnisgebundenen Fächern und – überdies hinaus auch – mit den bekenntnisunabhängigen Angeboten, wie den Fächern *Werte und Normen*, *LER*, *Philosophie* usw., abbilden.

Es wird eine Herausforderung für die noch junge Islamische Religionspädagogik sein, sich in Richtung eines religions-kooperativen Formats zu öffnen. Mögliche Schwierigkeiten sehe ich eher in den Vorgaben des Grundgesetzes, die den islamischen Religionsunterricht als Ergebnis einer *res mixta* zwischen Staat und jeweiliger Religionsgemeinschaft definiert. Daher sind klare Vorgaben im Sinne

23 Vgl. Jörg Ballnus, „Islamische Lehrerbildung im Kontext religiöser Pluralität“, in: Gesa Bertels/Manuel Hetzinger/Regina Laudage-Kleeberg (Hg.), *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule*, Weinheim/Basel 2013, S. 117-120.

24 Vgl. Gennerich/Mokrosch, *Von der konfessionellen Kooperation*, S. 154.

25 Ebd., S. 169.

eines möglichen religions-kooperativen Formats wichtig, um Grauzonen oder Beliebigkeiten auszuschließen.²⁶

3 Dialogische Kategorien religiösen Lernens – „learning in, from and about religion“

Grundsätzlich solle nach Stephan Leimgruber den Lehrer/innen des konfessionellen Religionsunterrichts bewusst sein, dass andere Religionen nicht ohne religionswissenschaftliche Kenntnisse angemessen darstellbar sind. Gleichsam könne die eigene konfessionelle Perspektive einfließen.²⁷ Während die religionswissenschaftliche Perspektive eine Außensicht ohne Wertung darstellt, wird durch die Einbeziehung der eigenen Religion ein Perspektivenwechsel ermöglicht. Wie aber funktioniert es umgekehrt, wenn in den bekenntnisunabhängigen Formaten über Religionen gesprochen wird? Stephan Leimgruber findet heraus, dass sich Religionslehrer/innen in ihrer jeweiligen Religionszugehörigkeit zurücknehmen müssten, da andererseits der religionswissenschaftliche Unterricht in der Grundschule Kürzungen vornehmen müsse.²⁸ Hier finden wir erste Problemstellungen, die in ihrer Breite vielleicht durch ein flexibles Konzept aufgegriffen werden können, wie die Differenzierung zwischen „teaching in religion“ und „teaching about religion“ zeigt, die aus dem Kontext des Diskurses über das Schulfach Religious Education (RE) in England und Wales²⁹ stammt und ein Schlüssel für eine beidseitige „Begegnung“ von Bekenntnisgebundenheit und -unabhängigkeit am Lernort Schule sein kann. Terence Copley schreibt über das Selbstverständnis von RE, welches den kontinuierlichen Anspruch verfolge, Religionen und diesbezügliche Studien in der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen zu verankern. Die Genese von RE liege zuletzt auch in der Tatsache begründet, dass es dem Fach gelungen sei, Kinder mit den faszinierenden Fragen zu beschäftigen, die von Religionen im Kontext möglicher späterer säkularer Lebenswege ausgingen.³⁰

26 Siehe hierzu auch Saskia Hütte/Norbert Mette, *Religion im Klassenverband unterrichten*, Münster 2003. Diese Untersuchung beschreibt den Zustand vor der Einführung des Modells eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts als eine Art Grauzone, die ohne klare Regelungen „konfessionell-kooperativen Religionsunterricht“ erprobt hat.

27 Vgl. Stephan Leimgruber, „Das Thema ‚Religionen im Unterricht‘. Religionenkunde oder interreligiöses Lernen?“, in: Dominik Helbling u.a. (Hg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht*, Zürich 2013, S. 345.

28 Vgl. ebd., S. 346.

29 Vgl. Monika Jakobs, „Subjektbezug im Religionsunterricht zwischen existenzuellem Anspruch und Bekenntnisneutralität“, in: Dominik Helbling u.a. (Hg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht*, Zürich 2013, S. 244.

30 Vgl. Terence Copley, *Teaching Religion. Sixty Years of Religious Education in England and Wales*, Exeter 2008, S. 202.

Monika Jakobs zufolge zwang die zunehmende Pluralisierung den von der Anglikanischen Kirche durchgeführten Religionsunterricht zur Veränderung. Die Beschreibungen „in“ und „about“ dienten der Darstellung des Unterschieds zwischen konfessionellen und bekenntnisunabhängigen Angeboten.³¹ Zur Beschreibung der beiden Begriffe greift sie auf die sogenannte konfessionelle Trias³² von Inhalt, Lehrperson und Lernenden des katholischen Religionsunterrichts zurück, die durch die Zugehörigkeit zur gleichen Konfession gekennzeichnet seien. Beim bekenntnisunabhängigen Unterricht stellt sich die Situation dahingehend dar, dass erstens alle Schüler/innen der Klasse Zielgruppe des Unterrichts seien, zweitens sich die Inhalte an der Vielfalt orientierten und drittens die Lehrkraft eine bekenntnisunabhängige Position einnehme. Weiter führt sie aus, dass „teaching in religion“ die Einführung in eine Religion mit dem Ziel der Weitergabe dieser Tradition sei. „Teaching about religion“ verfolge demnach das Ziel eines phänomenologischen Zugangs ohne Bevorzugung einer Religion oder Weltanschauung.³³

Claudia Gärtner entwickelte vor diesem Hintergrund drei wesentliche Ebenen dieser Kategorie: Eine erste Ebene bilde der monoreligiöse Zugang, der innerhalb religiös homogener Lerngruppen ausgehend von der eigenen Konfession eine vertiefende Erschließung ermögliche (*learning in religion*) und andere Bekenntnisse religionskundlich erschließe (*learning about religion*). Die zweite Ebene sammle multireligiöse Lerngruppen, die andere Religionen ebenfalls aus einer Außenperspektive religionskundlich erschließen (*learning about and from religion*). Eine dritte Gruppe schließlich habe einen interreligiösen und dialogischen Ansatz mit einem Schwerpunkt auf der Initiierung von Lernprozessen zwischen den unterschiedlichen Religionen (*learning in, from and about religion*).³⁴ Letztere Gruppe stellt auch für unseren Zweck das wohl geeignetste Mittel

31 Vgl. Jakobs, „*Subjektbezug im Religionsunterricht*“, S. 244.

32 Die evangelische Perspektive geht hier von der Zweierbeziehung der Konfessionalität von Lehrkräften und der Konfessionalität von Unterrichtsinhalten aus. Nach den bisherigen eigenen Erfahrungen aus der Geschichte der religiösen Sozialisation lässt sich das Vorgehen des islamischen Religionsunterrichts eher noch um einen vierten Gesichtspunkt erweitern, den der Ethik. Wir finden hier also Inhalt, Lehrperson, Lernende und die Ethik als konfessionelle Rahmungen wieder. Grundsätzliche Vorarbeiten in diesem Zusammenhang lassen sich durch das Modell von Naquib al-Attas (Sayid Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, Kuala Lumpur 1999) und seiner Trias aus Wissenstransfer (*ta'lim*), Pädagogik (*tarbiya*) und Wertebildung (*ta'dib*) zeigen. Dieser Ansatz ist durch Khosrow Bagheri Noarapast um die Lehrer-Schülerbeziehung erweitert worden, vgl. Khosrow Bagheri Noarapast, „*Al-Attas Revisited on the Islamic Understanding of Education*“, in: *Journal of Shi'a Islamic Studies* V (2012) 2, S. 149-172. Beide Perspektiven ergeben in der Gesamtbetrachtung eben jenen möglichen vierteiligen konfessionellen Rahmen.

33 Vgl. Jakobs, „*Subjektbezug im Religionsunterricht*“, S. 245.

34 Vgl. Claudia Gärtner, *Religionsunterricht – Ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*, Paderborn 2015, S. 215.

dar, um dialogisch orientierte Lernprozesse innerhalb dieser Lerngruppen anzubahnen. Denkbar ist dieses Format auch für einen dritten Weg neben der sich abzeichnenden Möglichkeit der religions-kooperativen „Gemeinsamkeiten“ des Lernortes Schule. Interessant wäre hier nun zu bewerten, wie die bekenntnisunabhängigen³⁵ Formate in bekenntnisgebundene Lernprozesse einbezogen werden können, die sich ihrerseits vom konfessionellen Angebot eines Religionsunterrichts abgrenzen.³⁶ Ich vertrete hier die Ansicht, dass der oben von Stephan Leimgruber beschriebene Ansatz religionswissenschaftlicher Exkurse die Möglichkeit bietet, sich zu öffnen und jenseits vom interreligiösen Lernen ein grundsätzlich interweltanschauliches Lernen ermöglichen könnte, wenn die bekenntnisunabhängigen Formate in einen Dialog auf gleicher Augenhöhe mit einbezogen werden könnten. Das stellt aktuell die größte Herausforderung für diese Fächergruppe an den Schulen dar!

Interessant erscheint hier eine kurze Darstellung religionskundlicher Kompetenzen, wie sie von den bekenntnisunabhängigen Formaten formuliert werden. Ein Schwerpunkt scheint hierbei auf den Handlungsaspekten zu liegen. Mögliche Operatoren seien hier etwa: „Fragen stellen, beobachten, erkennen, erkunden, erforschen, beschreiben, nachvollziehen, ordnen, strukturieren, erklären, darstellen, präsentieren oder reflektieren.“³⁷ Der Operator „verstehen“ wird hier jedoch vor dem Selbstverständnis des religionskundlichen Angebots etwas genauer analysiert. Er werde nicht als „Akzeptieren“ von Religion verstanden, sondern als Einüben eines Perspektivenwechsels, ohne die betreffende Perspektive selbst übernehmen zu müssen.³⁸ An dieser Stelle ließe sich fast schon ein Werkzeug für den großen Austausch zwischen konfessionellem Unterricht und bekenntnisunabhängigem Unterricht finden. Ein weiterer Aspekt für unsere inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche könnte ein Entwurf von fünf möglichen Komponenten sein, der sich wie folgt darstellt:

- Kulturelle Aspekte (Feste, Rituale, Gebäude, Symbole, Kleidung, Essen usw.).
- Soziale und gesellschaftliche Aspekte (Religionsgemeinschaften, theologische Akteure, soziales und politisches Wirken in der Gesellschaft).

35 Ich stütze mich hier auf eine Formulierung aus einer Untersuchung zur Abgrenzung eines religionskundlichen Modells von konfessionellen, konfessionell-kooperativen, religiösen und interreligiösen Formen des Unterrichts in der Schweiz: Petra Bleisch/Katharina Frank, „*Religionskunde – didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis*“, in: Dominik Helbling u.a. (Hg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht*, Zürich 2013, S. 190.

36 Vgl. ebd.

37 Bleisch/Frank, „*Religionskunde*“, S. 202.

38 Vgl. ebd., S. 203.

- Individuell-persönliche Aspekte religiös und nichtreligiöser Menschen (Handlungen, Erfahrungen, Identifizierungen, Werte, Normen).
- Ideologische Aspekte (Weltbilder, Lehrsätze, Mythen).
- Historische Aspekte (geschichtliche Kontexte, Veränderungen kultureller, sozialer, individueller und ideologischer Themenbereiche).³⁹

Vergleichen wir dieses Themenraster mit einem Modell des britischen Schul-fachs *Religious Education*, das ein Pendant zur Schweizer Konzeption des bekenntnisunabhängigen Modells bzw. auch der deutschen Landschaft zwischen den Fächern *Werte und Normen*, *Lebenskunde/Ethik/Religion (LER)* und *Philosophie* darstellt, finden wir Schnittmengen in folgenden Themenbereichen: Credo, Mythologie, Ethik, Ritual, religiöse Erfahrungen und Gemeinschaft.⁴⁰ Petra Bleisch und Katharina Frank stellen dar, dass es bisher keine internationalen Kompetenz-Standards für bekenntnisunabhängige Unterrichtsformate gebe und eine Erstellung dieser Standards für die nächsten Jahre geboten sei.⁴¹ Interessant sind in diesem Zusammenhang ihre Formulierungen von Grundkompetenzen für mögliche Kompetenzbereiche eines bekenntnisunabhängigen Formats:

- Verwendung von religiösen und religionskundlichen Begriffen erkennen sowie religiöse und religionskritische Sprache beschreiben und von religionskundlicher Sprache unterscheiden.
- Religionen, religiöse und religionskritische Traditionen in historischen, kulturellen und sozialen Kontexten erkennen, beobachten und beschreiben.
- Religiöse und religionskritische Handlungen, Artefakte etc., die in der Kultur sichtbar sind, erkennen, beschreiben, ordnen und strukturieren.
- Handlungen und Erfahrungen, Identifizierung und Abgrenzung, sowie Werte und Normen von religiösen und nichtreligiösen Menschen beschreiben und kontextualisieren.
- Religionen, religiöse und religionskritische Traditionen in religionskundlichen Begriffen darstellen und präsentieren.
- In Gesprächen über Religion sowie mit religiösen und religionskritischen Menschen zuhören, fragen, reflektieren, argumentieren und begründen.⁴²

Ausgehend von der oben zitierten Darstellung der Formen interreligiösen Lernens von Claudia Gärtner und den von Petra Bleisch und Katharina Frank entwickelten Kompetenzen lassen sich zwei mögliche Ebenen des interreligiösen bzw. interweltanschaulichen Austauschs definieren: Während die oben dargestellte religions-kooperative Ebene durchaus ein Ideal der Anbahnung von Lernprozes-

39 Vgl. ebd., S. 204f.

40 Vgl. Shiraz Thobani, *Islam in the School Curriculum. Symbolic Paedagogy and Cultural Claims*, London/New York 2010, S. 91.

41 Vgl. Bleisch/Frank, „*Religionskunde*“, S. 204.

42 Vgl. ebd., S. 205.

sen zwischen den unterschiedlichen Religionen (*learning in, from and about religion*) sein könnte, bieten multireligiöse und – ergänzend hierzu – multiweltanschauliche Lerngruppen, die andere Religionen und Weltanschauungen aus einer Außenperspektive religionskundlich erschließen (*learning about and from religion*) sollen, einen möglichen Rahmen für schulische Interaktion zwischen den Anbietern des bekenntnisgebundenen und des -unabhängigen Angebots. Beide Gruppen haben ihre Bedürfnisse und Berechtigungen, um am Lernort Schule verstärkt miteinander ins Gespräch zu kommen.

4 Interreligiöse Kompetenzen im islamischen Religionsunterricht

Die Einführung des Kompetenzbegriffes ist eine Reaktion auf den sogenannten „PISA-Schock“ im Jahr 2001. Gemeint ist damit nach Clauß Peter Sajak eine Output-orientierte Aufstellung des Unterrichts, der auf grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler/innen in Anforderungssituationen zielt.⁴³ Einem kompetenzorientierten Unterricht gehe es demnach grundsätzlich darum, dass er danach frage, „welche Problemlösefähigkeiten Schülerinnen und Schüler an bestimmten Bildungsgegenständen erarbeiten, erproben und weiterentwickeln können.“⁴⁴

Zentral für die Kompetenzorientierung ist das Kompetenzmodell von Ulrich Hemel, der das bis heute vorherrschende Modell für den Religionsunterricht vorgelegt hat, für welches er folgende Dimensionen entwickelt hat: religiöse Sensibilität, religiöses Ausdrucksverhalten, religiöse Inhaltlichkeit, religiöse Kommunikation und religiöse Lebensgestaltung.⁴⁵ Bernd Schröder differenziert den Kompetenzbegriff dahingehend, dass es „religiös relevante Kompetenzen“ seien, „um sich in der Welt der Religionen und Religiositäten beschreibend, deutend, urteilend zu orientieren, um sich ins Gespräch über Religion(en) zu begeben und um religiöse Vollzüge zu gestalten.“⁴⁶ Interessant ist in diesem Zusammenhang die binnenperspektivische Zuordnung eines authentischen islamischen Religionsunterrichts zu vier grundlegenden Kompetenzbereichen, die sich in abgewandelter Form auch in den beiden niedersächsischen Kerncurricula

43 Vgl. Clauß Peter Sajak, „Zum Verhältnis von Hermeneutik und Partizipation. Die Debatte um die Kompetenzorientierung und ihre Folgen für Katechese und Religionsunterricht“, in: Rainer Möller/Clauß Peter Sajak/Mouhanad Khorchide (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster 2014, S. 11.

44 Vgl. ebd., S. 12.

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

46 Bernd Schröder, „Was ist eine religiöse Kompetenz? Überlegungen zum Beitrag der berufsorientierten Religionspädagogik zu einer umfassenden Handlungsfähigkeit“, in: Michael Meyer-Blanck/Andreas Obermann (Hg.), *Die Religion des Berufsschulunterrichts, Überlegungen zur Kommunikation religiöser Themen mit Jugendlichen heute*, Münster 2015, S. 133.

wiederfinden. Musa Bagrac verortet die Sachkompetenz in der grundlegenden Fähigkeit zur Aneignung von Kenntnissen über islambezogene Grundlagen, Strukturen und Prozesse. Die Methodenkompetenz stelle für ihn den zentralen Weg zur Wissensaneignung dar. Die Urteilskompetenz stehe schließlich für die Fähigkeit zur Entwicklung eines eigenen religiösen Denkens. Die Handlungskompetenz letztlich ermögliche, dem Theoriegebäude durch Handlungen zu einer Beweiskraft zu verhelfen.⁴⁷

In einer Auswahl sollen hier exemplarisch die beiden Kerncurricula für den islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen ausgewertet werden, in denen wir prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzbereiche finden. Zunächst finden sich im Kerncurriculum für die Grundschule die prozessbezogenen Kompetenzbereiche Wahrnehmen/Beschreiben, Verstehen/Deuten, Kommunizieren/Teilhaben und Gestalten/Handeln.⁴⁸ Im Sekundarbereich I sind es dann insgesamt fünf prozessbezogene Kompetenzbereiche, die vorrangig anzubahnen sind: Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz, Deutungskompetenz, Urteilskompetenz, Dialogkompetenz und die Gestaltungskompetenz. Jeder Kompetenzbereich hat dann noch einmal variabel einsetzbare Kompetenzformulierungen, von denen ich hier die dialogischen Formulierungen zitieren möchte:

Dialogkompetenz – religiöse und ethische Fragen kommunizieren und sich verständigen:

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen und im Hinblick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren.
- Bereit sein, die Perspektive des anderen einzunehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt zu setzen.
- Kriterien für eine respektvolle Begegnung im Dialog mit anderen berücksichtigen.⁴⁹

Die inhaltsbezogenen Kompetenzformulierungen, die den jeweils für ein Klassenpaar verbindlichen und erwarteten interreligiösen Output beschreiben, finden sich an mehreren Stellen im Kerncurriculum der Grundschule wieder. Deziert finden wir auch eine Darstellung nichtreligiöser Lebenswege, die bereits in den erwarteten Kompetenzformulierungen für Klasse 1 und 2 berücksichtigt sind. In

47 Vgl. Musa Bagrac, „Was ein kompetenzorientierter islamischer Religionsunterricht leisten muss“, in: Rainer Möller/Clauß Peter Sajak/Mouhanad Khorchide (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster 2014, S. 237.

48 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, *Kerncurriculum für den Schulversuch in der Grundschule*, S. 11.

49 Vgl. ders., *Kerncurriculum für den Schulformen des Sekundarbereichs I*, S. 15.

einem kurzen Auszug sollen hier die entsprechenden inhaltsbezogenen Kompetenzformulierungen dargestellt werden:

1./2. Schuljahrgang: Die Schüler/innen:

- wissen, dass Menschen verschiedenen Religionen angehören und dass es Menschen gibt, die keiner Religion angehören.
- nehmen wahr, dass Menschen an verschiedenen Orten und auf unterschiedliche Weise ihren Glauben ausdrücken.

3./4. Schuljahrgang: Die Schüler/innen:

- kennen wichtige Merkmale der islamischen, christlichen und jüdischen Religion und können verbindende und trennende Merkmale von Islam, Christentum und Judentum benennen.
- wissen, dass Menschen in unterschiedlichen Religionen über die Welt, das Leben und Gott/Allah nachdenken, Fragen stellen und Antworten suchen.
- entwickeln Verständnis dafür, dass sich Menschen aus religiösen Gründen anders verhalten als sie selbst.⁵⁰

Interessant ist die didaktische Progression, die sich anhand der Operatoren durch beide Kerncurricula fortschreibt: wissen, wahrnehmen, kennen, entwickeln (Grundschule); beschreiben, erläutern, erörtern, problematisieren (Sekundarbereich I). Elementar ist, dass sich in beiden Kerncurricula ein vitales Interesse an anderen Religionen zeigt, welches im Sinne echter „kleiner“ interreligiöser Lernsituationen „religions-kooperativ“ anschlussfähig ist, und auch moderierter Ansprechpartner einer „großen“ Kooperation mit den oben zitierten bekenntnisunabhängigen Angeboten sein kann.

In den inhaltsbezogenen Kompetenzformulierungen der Schulformen des Sekundarbereichs I finden wir insgesamt sechs Kompetenzen über drei Klassenpaare verteilt. Die Operatoren reichen von benennen, beschreiben, erläutern, erörtern bis hin zu problematisieren. Das bedeutet, dass hier neben dem Kennenlernen der jeweils anderen religiösen Tradition auch ein kritischer Umgang mit Diskriminierungsformen gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen angebahnt werden kann.⁵¹ Dies entspricht wiederum dem oben bereits diskutierten Ansatz von RE, der, wie Terence Copley ausgeführt hat, gerade aus der Notwendigkeit der Beschäftigung mit den religiösen bzw. weltanschaulichen Differenzen seine Bestätigung erhalten habe.⁵²

Jessica Griese beschreibt die aktuelle curriculare Praxis des niedersächsischen islamischen Religionsunterrichts als Bereicherung, die Raum für Kooperationen

50 Vgl. ders., *Kerncurriculum für den Schulversuch in der Grundschule*, S. 25.

51 Vgl. ders., *Kerncurriculum für den Schulformen des Sekundarbereichs I*, S. 24.

52 Vgl. Copley, *Teaching Religion*, S. 4f.

mit den Unterrichtsformaten anderer Religionsgemeinschaften biete.⁵³ Das stellt die unbedingt zu erwartende Grundannahme dar, dass Schule ein Raum gelebter Integration sein solle, wie es Rabeya Müller dahingehend beschreibt, dass der islamische Religionsunterricht auf „Handlungsperspektiven für die Gegenwart“ hin überprüft werden müsse, wenn er nicht nur eine „Parallelveranstaltung“ bleiben wolle. Weiter führt sie aus, dass ausgehend von der Frage nach Gerechtigkeit und Menschenwürde in der eigenen religiösen Tradition gerade auch der Schritt hin zu gemeinsamer Problemlösung am Lernort Schule ermöglicht würde.⁵⁴ Stephan Leimgruber fächert die interreligiöse Kompetenz noch einmal in vier Teilkompetenzen auf: Orientierung, Interkulturalität, Ästhetik, Handlung. Die interkulturelle Kompetenz erscheine hier zudem als zentraler Schlüssel, da oft kulturelle Unterschiede die Ursachen für interreligiöse Differenzen bildeten.⁵⁵ In didaktischer Perspektive beschreibt er Lernwege, wie Geschichten, religiöse Zeugnisse, Vergleichendes Lernen, Begegnung, Spiele aber auch Sakralraumpädagogik.⁵⁶ Diese Lernwege finden sich in beiden hier untersuchten niedersächsischen Kerncurricula wieder. Aus der Praxis interreligiösen Lernens ist insbesondere die Sakralraumpädagogik ein wichtiger Pfeiler, der einen ersten Einstieg bieten, oder auch am Ende einer gemeinsamen Vorbereitung des Besuchs von Synagoge, Kirche und Moschee stehen kann. Aber auch die anderen genannten Lernwege sind zentrale Ebenen des interreligiösen Lernens, wenngleich das Begegnungslernen nicht immer als geeignete Lösung erscheint, wie es Georg Langenhorst dahingehend beschreibt, dass Schüler/innen nicht beliebig als Fachleute in Sachen Religion funktionalisiert werden könnten.⁵⁷ Andererseits stärkt eine gut vorbereitete Begegnung die Anbahnung interreligiöser Kompetenzen, weil dieser Prozess unbedingt auf Anforderungssituationen angewiesen ist bzw. hieraus erst ein interreligiöser Lernprozess angebahnt werden kann. Für Katja Böhme gibt es keine Alternative zum Interreligiösen Begegnungslernen. Für sie bietet diese Form eine besondere Möglichkeit zur Entwicklung einer „interreligiösen Frage- und Ausdrucksfähigkeit“.⁵⁸ „Begegnung“ hat sich zudem im Kontext

53 Vgl. Jessica Griese, „Zum Religionsunterricht im Bistum Hildesheim unter Berücksichtigung des Unterrichtsfaches ‚Islamischer Religionsunterricht‘“, in: Katholische Bildung 116 (2015) 1, S. 34.

54 Vgl. Rabeya Müller, „Schule als Raum gelebter Integration“, in: Gül Solgun-Kaps (Hg.), *Islam. Didaktik für die Grundschule*, Berlin 2014, S. 67.

55 Vgl. Stephan Leimgruber, „Interreligiöses Lernen in der Schule“, in: Gül Solgun-Kaps (Hg.), *Islam. Didaktik für die Grundschule*, Berlin 2014, S. 72.

56 Vgl. ebd., S. 73f.

57 Vgl. Georg Langenhorst, „Begegnung als ‚Königsweg interreligiösen Lernens‘? Ein skeptischer Einwurf“, in: Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindegemeinschaft, Kirchliche Jugendarbeit 3 (2017), S. 183.

58 Vgl. Katja Böhme, „Warum es zum Interreligiösen Begegnungslernen keine Alternative gibt“, in: Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindegemeinschaft, Kirchliche Jugendarbeit 3 (2017), 180f.

der deutschen Moscheenlandschaft als ein festes Element am Beispiel des Tages der offenen Moschee am 3. Oktober eines jeden Jahres entwickelt und ist daher möglicherweise auch den muslimischen Schüler/innen aus eigenen lebensweltlichen Bezügen bereits bekannt.

Mirjam Zimmermann erklärt, dass der interreligiöse Kompetenzbegriff relativ früh von Jochen Willems gefüllt worden sei. Er unterscheide die interreligiöse Deutungs- und Urteilskompetenz, die interreligiöse Partizipations- und Handlungskompetenz sowie interreligiös relevante Kenntnisse.⁵⁹ Jochen Willems beschreibt die Deutungs- und Urteilskompetenz dahingehend, dass Texte, Handlungen usw. gedeutet und beurteilt werden sollten. Gleichermaßen gehöre hierzu die Fähigkeit, etwas als interreligiös vor dem Hintergrund verschiedener Bezüge zu bewerten. Die zweite Ebene beschreibt dann wiederum die Fähigkeit, Handlungsoptionen zu finden und einzusetzen.⁶⁰ Wie wir gesehen haben, kommt der Handlungskompetenz eine zentrale Aufgabe zu, die jedoch von der Deutungs- und Urteilskompetenz begleitet bzw. vorbereitet werden muss. Mirjam Zimmermann bestimmt drei unterschiedliche Niveaus interreligiöser Kompetenz. Es gehe über die Wahrnehmung von Differenz, dem Aufbau kognitiver Konfigurationen hin zum Vollzug von Transformationen. Die ersten beiden Niveaus verfügten jeweils über Fähigkeiten, während das letzte Niveau die Änderung von Einstellungen, Handlungen und Fertigkeiten bewirke und schließlich Handlungen vollziehen lasse.⁶¹ Grundsätzlich lassen sich diese Muster auch in den hier vorgestellten Kerncurricula aus Niedersachsen erkennen. Ingrid Kellermann und Ditte Lorenz fanden im Ergebnis einer Teilstudie zum Angebot des islamischen Religionsunterrichts an Berliner Grundschulen heraus, dass eine Bedeutungsdimension des Unterrichtsangebots in der Verständigung sowohl intra- als auch interkulturell durch vermittelnde Dialoge bestehe.⁶²

Tarek Badawia argumentiert schließlich aus einer religionspädagogischen Perspektive, dass der islamische Religionsunterricht nicht an der Anerkennung religiöser Pluralität vorbeikomme. Gleichwohl müsse dies mit dem Bildungsziel der Befähigung zu einem reflexiven Umgang – auch unter Berücksichtigung kultureller Aspekte, verbunden werden.⁶³ Grundlegend ist zu daher zu sagen, dass im Ergebnis dieser Untersuchung vielfältige Möglichkeiten und Chancen interreli-

59 Vgl. Mirjam Zimmermann, *Interreligiöses Lernen narrativ*, Göttingen 2015, S. 14.

60 Vgl. Jochen Willems, *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden 2011, S. 168.

61 Vgl. Zimmermann, *Interreligiöses Lernen narrativ*, S. 17.

62 Ingrid Kellermann/Ditte Lorenz, „Islamischer Religionsunterricht an einer urbanen Grundschule“, in: Gerald Blaschke-Nacak/Stefan E. Höfl (Hg.), *Islam und Sozialisation. Aktuelle Studien*, Wiesbaden 2016, S. 92.

63 Vgl. Tarek Badawia, „Gewissheitsparadoxie. Eine antinomische Struktur des Lehrerhandelns im islamischen Religionsunterricht“, in: Yasar Sarikaya/Adem Aygün (Hg.), *Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis*, Münster 2016, S. 118.

giösen Lernens und Kompetenzerwerbs im islamischen Religionsunterricht aufgrund der aktuellen Entwicklung und Konstituierung dieses Faches gegeben sind. Gleichwohl ist anzumerken, dass die Öffnung auch zu den bekenntnisunabhängigen Formaten weiter vorangetrieben werden muss.

5 Schlussbetrachtung

Es zeigt sich an den Ergebnissen der beiden Untersuchungsfelder, dass die muslimischen Schüler/innen Raum und Zeit für einen stetigen Aufbau ihrer interreligiösen Kompetenzen erhalten. Neue Konzepte stehen vor der Tür und werden auch dem islamischen Religionsunterricht verlockende Angebote machen. Geeignete Lernformen müssen berücksichtigt werden, was immer wieder an Grenzen stößt, da es zunächst um religiös definierte Lerngruppen geht, die bekenntnisgebunden eben immer noch von Homogenitäten ausgehen. Diese Homogenitäten ermöglichen in der Regel nur ein religionskundliches Erkunden (*learning from religion*), wie es u.a. Claudia Gärtner in der Kategorisierung ihrer Lerngruppen beschrieben hat.⁶⁴ Berücksichtigen wir die aktuelle Diskussion um den Stellenwert von Religionen in der Gesellschaft sowie die zunehmende diskursive Religionskritik, scheint der dialogische Bereich des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts immer wichtiger zu werden.

Zu klären bleibt jedoch die Richtung, in die sich ein interreligiöses Miteinander am Lernort Schule entwickeln sollte. Ein religions-kooperatives Angebot kann eine Lösung sein, muss jedoch die Bekenntnisabhängigkeit berücksichtigen, will es nicht selbst bekenntnisunabhängiges Angebot werden. Es könnte also um einen großen und kleinen Dialog am Lernort Schule gehen, wobei die Adjektive keine Wertigkeit im Sinne einer Hierarchie beschreiben sollen. Sie dienen lediglich der Unterscheidung. Daher scheint es wichtig, dass die bekenntnisunabhängigen Fächer, wie Werte und Normen, Ethik, LER, praktische Philosophie usw., *mit* angesprochen werden, um in zeitweilig zusammengeführten Lerngruppen „große“ dialogische Lernprozesse zu begründen, während eine zeitweilige bekenntnisgebundene religions-kooperative Variante eben bekenntnisgebundene „kleine“ dialogische Lernprozesse initiieren könnte! Insgesamt dürfte der Stellenwert interreligiöser Kompetenzen als beabsichtigtes Ergebnis des islamischen Religionsunterrichts vor dem Hintergrund aktueller politischer, gesellschaftlicher wie kultureller Fragestellungen an Gewicht zunehmen.

64 Vgl. Gärtner, *Religionsunterricht*, S. 215.