

# Kontakt

Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 14 - 2019

Als Christ  
anderen Religionen  
begegnen



75

BA  
4132  
-14

# Didaktik der Perspektivenübernahme

## Verdeutlicht am Thema Moschee im katholischen Religionsunterricht und im Moscheeunterricht

Manfred Riegger

Die Konturen einer Didaktik der Perspektivenübernahme in Bezug auf interreligiöses Lernen orientieren sich an den von *Claus Peter Sajak* dargestellten fünf Dimensionen<sup>1</sup>, die adaptiert werden. Die Grundlage bildet das Leitbild, die Organisation sowie interreligiöse Kompetenzen in Verbindung mit inhaltlichen Vertiefungen. Im Leitbild werden die Vorannahmen, grundlegenden Theorien, Ziele und Bedingungen geklärt.<sup>2</sup> Die weiteren Überlegungen betreffen die grundsätzliche Struktur des Bildungs-Arrangements (1.), interreligiöse Kompetenzkomponenten (2.) und inhaltliche Klärungen zur Moschee (3). Eine beispielhafte Umsetzung erfolgt in einem eigenen Praxisartikel auf den Seiten 46-55 in diesem Heft.

### 1. Organisation interreligiösen Lernens

Interreligiöses Lernen erfolgt in Überschneidungssituationen zwischen einer mir unbekannt Fremde und dem mir Eigenen.<sup>3</sup> Dabei kommt es entscheidend darauf an, „Eigenes und Fremdes zu unterscheiden (Diversifikationskompetenz) und zugleich Eigenes und Fremdes miteinander in Beziehung zu setzen und miteinander

zu vermitteln (Relationskompetenz)“<sup>4</sup>. Festzuhalten ist: Erfolgt interreligiöses Lernen im Kontext Schule, muss persönliche Begegnung nicht immer inszeniert werden, sondern es kann „auf Begegnungen Bezug genommen werden, wie sie heute im Alltag und in der Schule ohnehin gegeben sind. Insofern kann der Unterricht Begegnungen voraussetzen und muss sie nicht immer erst herbeiführen“<sup>5</sup>. Vorausgesetzt wird hier, dass katholische Lernende in irgendeiner Form mit Moscheen ‚in Berührung‘ gekommen sind. Inszeniert wird die interreligiöse Begegnung von katholischen und muslimischen Lernenden über Medien wie das Internet und die im Projekt entwickelte Moscheebroschüre.

So verstandene interreligiöse Lernprozesse können sehr unterschiedlich organisiert werden. Ausgangs- und Zielpunkt des hier beschriebenen Projektes sind konfessionelle Bildungskonstellationen: katholischer Religionsunterricht einerseits und Moscheeunterricht andererseits bzw. – falls vorhanden – islamischer Unterricht. Da islamischer Religionsunterricht bundesweit nicht flächendeckend angeboten wird und somit dieser Kontakt nur optional sein kann, erfolgt ein medial vermittelter Kontakt zu einer Moschee mit Moscheeunterricht für Kinder bzw. Jugendliche. Was versteht man unter Moscheeunterricht?

Neben islamischem Religionsunterricht an öffentlichen Schulen – teilweise als Modellversuch – wird in vielen Moscheegemeinden eine Unterweisung, ein Unterricht angeboten. Diese Art des Unterrichts wird aus externer, d. h. nichtmuslimischer Perspektive mit Begriffen wie „Koranschule oder Koranunterricht“<sup>6</sup> und entsprechend negativer Konnotation belegt. Aus einer internen Perspektive werden Begriffe wie „Moscheeunterricht, Islamkurse, Glaubensunterweisung oder Korankurse“<sup>7</sup> verwendet. Beiden Perspektiven gemeinsam ist, dass eine systematische und theoriegeleitete religionspädagogische Konzeptionierung fehlt.<sup>8</sup> Vorgeschlagen wird für diese Unterweisung, für diesen Unterricht auch die Bezeichnung „Moscheekatechese“<sup>9</sup>.

### 2. Interreligiöse Kompetenz

Ändert man den Fokus von interreligiöser Bildung bzw. interreligiösem Lernen zu interreligiöser Kompetenz, lenkt man den Blick auf Output bzw. Outcome interreligiös relevanter Bildungs- bzw. Lehr-Lernprozesse, d. h. „auf die (im besten Falle auch mit Methoden der quantitativen Bildungs-

1 *Sajak, Claus Peter: Interreligiöses Lernen, Darmstadt: wbg 2018, bes. 82-117.*

2 Vgl. *Riegger, Manfred: Interreligiöse Kompetenz in Schule und Gemeinde. In: CIBEDO-BEITRÄGE (1/2019), 14-18, 15.*

3 Vgl. ausführlich: *Riegger, Manfred: Interreligiöser Dialog im Angesicht von Heterogenität. Differenzhermeneutische Grundlegung und Perspektiven religiöser Bildung, in: MThZ 69 (2/2018), 218-240.*

4 *Schambeck, Interreligiöse Kompetenz, 2013, 174.*

5 *Schweitzer: Interreligiöse Bildung, 2014, 142.*

6 *Celan, Rauf: Tradition und Reform. Religionspädagogische Herausforderungen für eine zeitgemäße Moscheekatechese, in: RpB 75/2016, 93-101, 95.*

7 Ebd., 96.

8 Vgl. ebd.

9 Ebd., 94. Ausführlich: *Ders., Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht, Wiesbaden: 2016.*

forschung evaluierbaren) Resultate<sup>10</sup>. Dieser Anspruch wurde mehrfach theoretisch begründet<sup>11</sup>, aber selten konsequent eingelöst. Eine der wenigen Ausnahmen bildet die Tübinger Studie von Friedrich Schweitzer u. a., welche die drei Kompetenzkomponenten religionsbezogenes Wissen, religionsbezogene Perspektivenübernahme und religionsbezogene Einstellungen in Bezug auf schulischen Religionsunterricht an der Berufsschule empirisch untersucht.<sup>12</sup> Interreligiöse Kompetenz beinhaltet damit drei Einzelkompetenzen, Schweitzer u. a. bezeichnen diese als Kompetenzkomponenten.<sup>13</sup> Interreligiöse Kompetenz bedarf damit dreier, aufeinander bezogener Kompetenzen, die einzeln nachweisbar sein sollten.<sup>14</sup> Religionsbezogenes Wissen und religionsbezogene Perspektivenübernahme schließen unmittelbar an das Berliner Projekt<sup>15</sup> zur Kompetenzentwicklung

an und werden von Schweitzer u. a. lediglich auf interreligiöse Perspektiven ausgerichtet und damit weiterentwickelt. Ergänzt wurde von Schweitzer u. a. die Kompetenzkomponente Einstellung, was aufgrund der empirisch validen Erhebung plausibel erscheint.<sup>16</sup>

Im Berliner Projekt ist eine vierte Kompetenzkomponente enthalten, nämlich Handlungs- bzw. Partizipationskompetenz. Die Handlungs- und Partizipationskompetenz ist nach *Dietrich Benner u. a.* die Fähigkeit, „Deutungen in außerunterrichtliche Diskurse und Verständigungsprozesse einbringen zu können“<sup>17</sup>. Diese außerunterrichtliche Sichtweise könnte einerseits den pastoralen Blickwinkel *Timo Güzelmansurs*<sup>18</sup> aufnehmen und andererseits die Möglichkeit bieten, Handlungs- und Partizipationskompetenz auch empirisch untersuchbar zu beschreiben. Schließlich wäre noch der außerschulische und der schulische Blickwinkel miteinander zu verbinden: Denn kann sich Handlungskompetenz nicht auch auf schulisches Lernen beziehen? Sicher nicht einfach im Sinne einer Ausdruckshandlung des Glaubens und auch nicht als „Ernstsituation“. Richtig ist, dass systemtheoretisch Handeln im Kontext schulischen Unterrichts sich von Handeln außerhalb dieses Kontextes unterscheiden lässt. Ein Unterscheidungsmerkmal ist sicher der Handlungszwang. In diesem Sinne ist unterrichtliches Handeln wirkliches Handeln, aber von unmittelbarem Handlungszwang entlastetes Handeln.

Auf diesem Hintergrund plädiere ich auch und gerade im interreligiösen Kontext – wie *Güzelmansur* – für die Berücksichtigung einer Handlungskompetenz, zumal auch außerschulisches Handeln in der Moschee im

Sinne eines Moscheeunterrichts in den Blick kommen kann. Die hier durchgeführte Unterscheidung ist insbesondere wesentlich für den schulischen Umgang mit „Formen gelebten Glaubens“. Außerunterrichtliches, gläubiges Handeln darf niemals mit schulischem Handeln umstandslos identifiziert werden, soll aber auch für schulischen Unterricht Bezugspunkt bleiben können. Im schulischen Handeln werden „Formen gelebten Glaubens“ immer nur vermittelt präsent (z. B. religionspädagogische Rahmung von möglichem Gebet im Religionsunterricht). Da Wissen, Perspektivenübernahme, Einstellungen und Handlungs- bzw. Partizipationskompetenz auch außerhalb des interreligiösen Themas beschrieben werden können, plädiere ich für das präzisierende Attribut „religionsbezogen“, wenn es sich um Komponenten interreligiöser Kompetenz handelt.

Insgesamt plädiere ich für folgende vier interreligiöse Kompetenzkomponenten:

- religionsbezogenes Wissen
- religionsbezogene Perspektivenübernahme
- religionsbezogene Einstellungen
- religionsbezogene Handlungskompetenz

*Wissen* meint nicht träges (Fakten-) Wissen, sondern „Kenntnisse, auf die deutend, verstehend und letztlich auch urteilend zurückgegriffen werden kann. Deshalb muss dazu auch ein entsprechendes Wissen im Blick auf die eigene Religion kommen bzw. auf diejenige Religion, aus deren Kulturkreis die Lernenden stammen, um Vergleiche und Einordnungen zu ermöglichen, die ebenfalls zum Verstehen zu zählen sind.“<sup>19</sup>

10 *Willems, Joachim*: Interreligiöse Kompetenz. in: WiReLex 2015, 2; [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh\\_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Interreligi%C3%B6se\\_Kompetenz\\_2018-09-20\\_09\\_45.pdf](https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Interreligi%C3%B6se_Kompetenz_2018-09-20_09_45.pdf); letzter Zugriff: 11.07.2019.

11 Vgl. z.B. *Willems, Joachim*: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: VS Verlag 2011; Bernlochner, Max: Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam, Paderborn: Schöningh 2013; *Schambeck, Mirjam*: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013; *Schweitzer, Friedrich*: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014.

12 Vgl. *Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold* (Hg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster: Waxmann 2017.

13 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Interreligiöse Kompetenz, in: *Ders./Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold* (Hg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster: Waxmann 2017, 56-69, bes. 62-68.

14 Vgl. ebd.

15 Vgl. *Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluf, Henning, Willems, Joachim*: Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn: Schöningh 2011.

16 Vgl. *Schweitzer*: Interreligiöse Kompetenz, in: *Ders. u.a.* (Hg.): Interreligiöses Lernen 2017, bes. 60-63.

17 *Benner* u.a. 2011 zit. nach *Willems*: Interreligiöse Kompetenz, 2011, 168.

18 Vgl. *Güzelmansur, Timo*: Ein Plädoyer für mehr interreligiöse Kompetenz. Anmerkungen zum christlich-islamischen Dialog im pastoralen Kontext, in: CIBEDO-Beiträge, 3/2018, 100-103, 103.

19 *Schweitzer*: Interreligiöse Kompetenz, 2017, 64.

*Perspektivenübernahme* meint, dass man „sich selbst aus der Perspektive des religiös Anderen sehen“<sup>20</sup> lernt und die „andere Religion zumindest ansatzweise mit den Augen des Anderen wahrnehmen“ kann. Die „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“ ist ohne „entsprechendes Hintergrundwissen“ nicht möglich.

*Einstellung* ist die innere Grundeinstellung, die das Denken und Handeln von Menschen prägt. In Bezug auf interreligiöse Kompetenz könnte diese beispielsweise beeinflusst sein von Vorurteilen, Toleranz und wechselseitigem Respekt, Geschlechterrollen u. a. Ganz allgemein ist es die „Bereitschaft, andere als gleichberechtigt wahrzunehmen und anzuerkennen“<sup>21</sup>. Der Begriff „Perspektivenübernahme“<sup>22</sup> ist auch an psychologische Untersuchungen anschlussfähig. In der wissenschaftlichen

*Theory-of-Mind-Debatte* – also der Debatte, die (vereinfacht ausgedrückt) zu klären versucht, wie Menschen andere Menschen bzw. Dinge verstehen – gilt folgendes Verständnis: „*Perspektivenübernahme* [ist der] Erkenntnisakt, bei dem die subjektive Verfassung des Anderen rein rational erschlossen wird, ohne dass eigenes Mitempfinden daran beteiligt sein muss [...]“<sup>23</sup> Für unseren (schulischen) Zusammenhang ist die kognitive Fähigkeit zwar grundlegend, aber darüber hinaus können und sollen auch soziale und emotionale Aspekte eine Rolle spielen.

*Handlungskompetenz* ist die Fähigkeit, eine „bewusste, auf ein bestimmtes Ziel hin orientiert (menschliche) Tätigkeit“ durchzuführen.<sup>24</sup> Sie ist für die Pastoral ebenso wichtig wie für die Schule. Im schulischen Unterricht meint man die Fähigkeit v. a. von

Lernenden zu handeln, aber entlastet vom unmittelbaren Handlungsdruck im Sinne einer Partizipation an Religion.

*Partizipationskompetenz* meint die Fähigkeit „Deutungen in außerunterrichtliche Diskurse und Verständigungsprozesse einbringen zu können“<sup>25</sup>. Damit sind Teilnahme und Teilhabe an religionsbezogenen Diskursen außerhalb der Schule eingeschlossen. In Bezug auf die Lernortspezifik der Kompetenzkomponenten schlage ich ein einheitliches Verständnis der Komponenten Wissen, Perspektivenübernahme und Einstellungen bzw. Haltungen vor sowie eine Zuordnung von Handlungskompetenz zum Lernort Schule und Partizipationskompetenz der Katechese zum Lernort Gemeinde bzw. Moschee (vgl. Abb. 1).

Lernorte	Christlich-konfessioneller schulischer Religionsunterricht	Islamischer Unterricht in der Schule	Gemeindekatechese	Moscheekatechese
Interreligiöse Kompetenz				
Kompetenzkomponenten	religionsbezogenes Wissen religionsbezogene Perspektivenübernahme religionsbezogene Einstellungen bzw. Haltungen religionsbezogene Handlungen      religionsbezogene Partizipation			

Abb. 1: Lernortspezifische Kompetenzkomponenten interreligiöser Kompetenz

20 Ebd., 67 und die folgenden Zitate.

21 Ebd., 67f.

22 Vgl. z. B. auch: Bucher, Anton A.: „Die beten auch“. Zur Entwicklung der Perspektivenübernahme, in: rhs (Religionsunterricht an höheren Schulen 49 (4/2006), 203-210; Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster: Waxmann 2017.

23 Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, 261 (H.i.O.).

24 Riegger, Manfred: Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 1: Haltungen, Wirkungen, Kommunikation (Religionspädagogik innovativ, Bd. 25), Stuttgart: Kohlhammer 2019, 11.

25 Benner u.a. 2011 zit. nach Willem: Interreligiöse Kompetenz, 2011, 168.

### 3. Moschee

*Moschee* ist nach klassischem Verständnis grundlegend „nur ein *Versammlungsort* der Gemeinde, der jedoch gefüllt ist mit *spirituellem Leben*, da in ihr nicht nur gebetet wird, sondern auch unterrichtet, Angelegenheiten der Gemeinde besprochen werden, vereinzelt sogar gefeiert wird oder Ähnliches.“<sup>26</sup> Damit ist die Moschee im Unterschied zu einer Kirche „kein sakraler Raum, hat also keinen sakralen Charakter“<sup>27</sup>. Als Orte der Gemeindeversammlung werden in Moscheen auch interne und persönliche Angelegenheiten geklärt. Sicher gibt es Moscheegemeinden, in denen islamistisches Denken<sup>28</sup> auftritt, aber solche Tendenzen bedürfen der individuellen Klärung und sind nicht pauschal auf jede Moscheegemeinde zu übertragen.

Neben grundlegenden gemeinsamen Aspekten gibt es aber auch große Varianzen. Beispielsweise müssen auch in Deutschland Frauen für das Freitagsgebet nicht zur Moschee gehen. Zudem wurden die meisten Moscheen nach ethnischen Grundsätzen gegründet, sodass es zu einer ethnisch separierten Religionsausübung gekommen ist. Im *Islamischen Forum Penzberg* trifft beides nicht zu: Es wird auch von den Frauen erwartet, dass sie zum Freitagsgebet in die Moschee gehen, weil auch der Prophet Muhammad die Frauen dazu angespornt hat.<sup>29</sup> Ebenso gibt es keine ethnische Separierung, weil Menschen mit unterschiedlichsten

Herkünften zusammen beten, die Verkehrssprache in der Gemeinde Deutsch ist und einmal im Monat die Freitagspredigt auf Deutsch erfolgt. Es werden Brücken zwischen den Kulturen gebaut, damit die unterschiedlichen Ethnien voneinander lernen und inspiriert werden.

Einige prägende Elemente einer Moscheearchitektur seien kurz skizziert, wobei diese nicht zwingend an den klassischen Elementen ausgerichtet sein müssen:

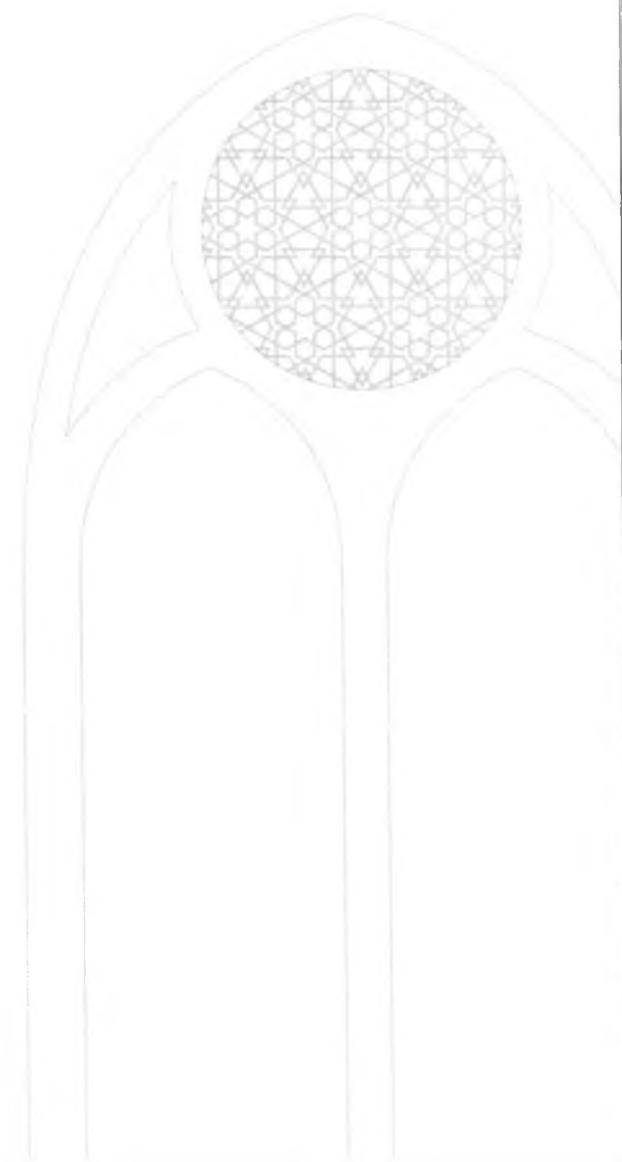
- Die Gebetsnische (arab. *Mihrab*) besteht „typischerweise aus einem Gewölbe bzw. einem Bogen der von zwei (selten auch mehr) Säulen getragen wird“<sup>30</sup> und ist „nach Mekka ausgerichtet“.
- Von der Kanzel (arab. *Minbar*) aus „wird neben der Freitagspredigt auch die Gemeindeversammlung geleitet“.
- Das Minarett (von arab. *Manara*, dt. *Leuchte*) ist ein „schlanker Turm mit Spitze“.
- Der Moscheeboden „ist in der Regel mit Teppichen ausgelegt, die nach Mekka ausgerichtet sind und nicht mit Schuhen betreten werden dürfen. Es wird als *Pflicht* verstanden, dass die Gebetsstelle sauber sein muss, sonst ist das Gebet ungültig.“

### 4. Schluss

Ein Vorteil des hier skizzierten Ansatzes wäre, dass die beschriebenen Kompetenzkomponenten interreligiöser Kompetenz einer Didaktik der Perspektivenübernahme in Bezug auf die Wirkung von Unterrichtsstunden mit bereits validierten Messinstrumenten untersucht werden könnten. Dazu bedarf es praktischer Umsetzungen, welche im Praxisartikel verdeutlicht werden.



Prof. Dr. Manfred Riegger, Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Didaktik des katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik an der Universität Augsburg



26 Yanik, *Muhammet*: Moschee, im konfessionellen Religionsunterricht, in: WiReLex 2016, 3: [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh\\_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Moschee\\_im\\_konfessionellen\\_Religionsunterricht\\_2018-09-20\\_09\\_55.pdf](https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Moschee_im_konfessionellen_Religionsunterricht_2018-09-20_09_55.pdf); letzter Zugriff: 11.07.2019.

27 Kaddor, *Lamy/Müller, Rabeya*: Der Islam für Kinder und Erwachsene, München: C.H. Beck 2012, 33.

28 Vgl. z.B. Riegger, *Manfred*: Islamismus, in: Bassarak, Herbert (Hg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit*, Baden-Baden: Nomos 2018, 247-248; Ders.: Salafismus, in: Bassarak, Herbert (Hg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit*, Baden-Baden: Nomos 2018, 412-413.

29 Vgl. Idriz, *Benjamin*: Grüß Gott, Herr Imam! Eine Religion ist angekommen, 2. Aufl. München: Dieterichs 2011, 35 und das Folgende.

30 Yanik: Moschee, 2016, 6f. und die folgenden Zitate (H.i.O.).