

ORIJENTIRANJE ISLAMSKE VJERONAUKA KA KOMPETENCIJAMA

Musa BAĞRAÇ*

Prijevod: Nina OSMANOVIĆ

UDK 37.02:28(430)

SAŽETAK: Ovaj rad ispituje kako se u Njemačkoj u budućnosti islamska vjeronauka može podučavati na način orijentiran ka kompetencijama. Već dugo postoji konsenzus da sve nastavne predmete treba podučavati metodom zasnovanom na kompetencijama, koncept iz kojeg ni mladi i novi predmet islamske vjeronauke nije izuzet. Dobro je poznato da tek počinje da se razvija određeni pristup ka podučavanju islama. Iz tog razloga se promjena perspektive prvo mora zasnovati na i konkretizirati kroz dotičnu stručnu oblast – u ovom slučaju je to islamska teologija. Ovaj članak to čini tako što kao prvo prezentira i objašnjava interdisciplinarnu kompetenciju i onda obrazlaže islamsko vjersko shvatanje ispitivanjem dvojnih islamskih koncepata znanja i djelovanja. Te dvije sfere su spojene i diskutuje se pitanje do koje mjere su oba elementa kompatibilna jedan s drugim i do koje mjere se mogu primijeniti u islamskoj vjeronauci. Tekst završava ocjenom razmatranog pitanja i pruža sugestije na koji način se shvatanje kompetencija može proširiti i prilagoditi za islamsku vjeronauku.

Ključne riječi: *orijentacija ka kompetencijama, didaktika islamskih vjerskih studija, islamska vjerska edukacija, religijska didaktika, vjeronauka, didaktika zasnovana na principu spirale (didaktička spirala), religijska kompetencija, metodološka kompetencija, poznavanje predmeta, vještine ocjenjivanja, spiritualna kompetencija, emocionalna kompetencija, 'input' / 'output' orijentacija, obrazovni standard.*

1. Značaj i cilj islamske vjeronauke u Sjevernoj Rajni-Vestfaliji (NRW)

U Njemačkoj – kao ni u jednoj drugoj zemlji – postoji konsenzus o uvođenju islamske vjeronauke (kratko: IV). Svi učesnici u politici kao i u zajednicama su svjesni enormnog značaja tog predmeta. Dugo vremena se nije moglo naći jedinstveno rješenje dok na kraju u NRW-u za

2012/13. školsku godinu nije uslijedilo uvođenje regularne islamske vjeronauke kao redovnog nastavnog predmeta. Suprotno predviđanjima nekadašnjeg ministra za integraciju, Armina Lascheta, se ta nastava sada vrši kao konfesionalna vjeronauka prema članu ustava 7,3. Ministarstvo prosvjete u NRW-u je posegnulo za provizornim rješenjem savjetodavnog tijela¹ na prijedlog Njemačke Islamske Konferencije (DIK), pošto

na muslimanskoj strani i dalje nije postojala vjerska zajednica u ustavnom smislu.² Na kraju postoji nada da će iz svih tih provizornih mjera proisteći IV shodno članu ustava 7,3. Do tada naročito muslimanski religijski pedagozi i didaktičari moraju obaviti još niz sadržajnih i didaktičkih zadataka.

Jedan od tih izazova će biti da se IV analogno drugim redovnim školskim predmetima uz znanstveno i didaktičko fundiranje udomaći u

* Musa Bağraç je nastavnik-savjetnik za pedagogiju, sociologiju i praktičnu filozofiju u gimnaziji Eringerfeld u Geseke-u. Trenutno promovira na Univerzitetu u Münsteru iz oblasti znanosti o odgoju.

¹ Savjetodavno tijelo preuzima funkciju kvazi-vjerske zajednice i sastoji se od osam članova. Dok su četiri mjesta dodijeljena predstavnicima Koordinacijskog vijeća muslimana, ostala četiri mjesta zauzimaju muslimanski naučnici koji

su kao članovi sporazumno imenovani na dvije godine.

² Usp. URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Islamischer_Religionsunterricht/Die_rechtlichen_Bedingungen/ (posljednji pristup: 26.02.2013.)

njemačkoj školi. U tom smislu će nastava o islamu za sebe naći prikladno mjesto između autentičnog samopozicioniranja i dijaloškog otvaranja. Taj predmet s jedne strane muslimanskim učenicima i učenicama³ treba da pomogne u sticanju fundirane izobrazbe identiteta a s druge strane on ne treba pokazivati karakter svršenosti i isključivosti. Pred ta dva izazova sada stoji didaktika IV-a koju treba razviti. U vezi s tim treba spomenuti da je nastavnim planom za nastavu o islamu u NRW-u urađen pionirski posao. Uprkos tome se didaktički sadržaji moraju iznova razrađivati i stalno reflektirati. U ovom prilogu treba prodiskutirati didaktiku IV-a (u NRW-u) u kontekstu aktualne obrazovnopolitičke debate o orijentaciji ka kompetencijama. Konkretno treba provjeriti, do koje mjere se religijska kompetencija, koja je formulirana za kršćansku vjeronauku, može primijeniti i na IV. Članak se u tom smislu – uprkos velikoj pretenziji – shvata kao prilog diskusiji o didaktici IV-a.

2. Saveznonjemačka obrazovna politika – orijentacija ka kompetencijama

Objavljivanjem rezultata PISA-studije su se ukazali ozbiljni nedostaci škole i nastave. Kratko rečeno se ti nedostaci mogu svesti na slijedeće: porijeklo određuje budućnost. To konkretno znači da se u školu doneseni različiti preduslovi učenika

za učenje ne kompenziraju i izjednačavaju, nego se u najboljem slučaju održavaju, a prečesto čak pooštravaju. Ta fatalna konstatacija je izazvala žestoku diskusiju koja je zahtijevala novi pristup dosadašnje obrazovne politike. Prva promjena paradigme je u Njemačkoj zabilježena opraštanjem od *input*-orijentacije i prihvatanjem *output*-orijentacije⁴. Tradicionalno shvatanje njemačkog obrazovanja je do tada bilo orijentirano ka *input*-u, pri čemu je važno da se samo centralnim odrednicama mogu postići kvalitativni uspjesi u učenju. A zapravo se u nastavnim planu formulirani ciljevi uglavnom nisu mogli dostići. Zbog toga su ministri prosvjete zahtijevali jedinstvenu i provjerljivu formulaciju, koja umjesto da zadaje konkretne sadržaje, sada uvodi *output*-orijentaciju u školstvo. Faktički bi sada kvalitet obrazovanja trebao biti određivan i mjereno željenim i definiranim rezultatima i učincima učenja.⁵ Svoje bliže određenje je *output*-orijentacija našla u obrazovnim standardima, u kojima su formulirane sposobnosti, vještine i spremnosti, koje treba steći, dakle *kompetencije*. U obrazovnim standardima se spominju konkretne kompetencije koje učenici – zbog toga se govori i o učeničkim kompetencijama⁶ – moraju steći do određenog stupnja obrazovanja kako bi dostigli obrazovne ciljeve određene u obrazovnim standardima.⁷

Za ovo je Eckhard Klieme u svojoj ekspertizi *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* konsultovao

utjecajnu definiciju pojma kompetencije značajnog pedagoga i psihologa Franza Emanuela Weinerta. Prema Weinertu se pod kompetencijama podrazumijevaju “kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinac raspolaže ili koje može steći” u cilju rješavanja određenih problema, kao i za njih vezane motivacijske, voljne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se problemska rješenja u varijabilnim situacijama mogla uspješno i odgovorno koristiti.⁸

Ono što se da zaključiti i iz gornje definicije je da prema ovdašnjem obrazovnom idealu učenik na kraju školovanja ne treba biti samo nositelj znanja, nego je trebao steći sposobnosti i vještine, kako bi mogao transferirati znanje i umijeće, kako bi kao zrelo građanin⁹ samoodređujući mogao savladavati mnogostruke izazove u budućem životu.¹⁰ Takvo shvatanje je više u skladu s obrazovnom i odgojnom misijom škole, u kojoj se učenici odgajaju ka sposobnosti rješavanja problema i učenja (kritičko mišljenje i zrelost) kao i ka sposobnosti rada u timu i sposobnosti komuniciranja (društvena odgovornost).¹¹

Primijenjeno na nastavu to znači jače uvezivanje životnog okruženja učenika, kako bi se istovremeno podsticale i zahtijevale stručne, društvene i lične sposobnosti. Time škola želi ispuniti očekivanje da čak priprema za život. Škola, kao mjesto pripremanja za budući život, pokušava da dokuči stvarnost uzimajući u obzir životno relevantna (ključna) pitanja i životno

³ Ako se ubuduće radi bolje čitljivosti bude samo koristio gramatički muški rod (npr. “učenik”, to uvijek podrazumijeva i žensku grupu (“učenice”).

⁴ U literaturi se pravi razlika između pojmovna *output* i *outcome*. Pojam *output* obuhvata neposredni učinak na kraju obrazovnog procesa (npr. nastavnog časa); a pojmom *outcome* se intendira dugoročno djelovanje.

⁵ Usp. Eckhard Klieme et.al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin 2003., str. 6-8.

⁶ Pored učeničkih kompetencija se često govori i o kompetencijama nastavnika. Ovdje bi bilo zanimljivo pitati, do koje mjere islamski vjeroučitelji raspolažu

znanjem, između ostalog, iz kompetencijske dijagnostike, koju obučeni nastavnici po pravilu stižu u toku svog pripremnog rada, kako bi bili u skladu sa svojom obrazovnom i odgojnom misijom. U tom smislu praktičnoj obuci nastavnika islamske vjeronauke ubuduće treba pridružiti kompetentne didaktičare iz struke.

⁷ Usp. isto, str. 13.

⁸ Citirano prema Eckhard Klieme et.al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin 2007., str. 21.

⁹ Usp. *ibid*, str. 51pp.; usp. Gerhard Himmelmann, *Expertise zum Thema “Was ist Demokratiekompentenz?”*, 2005., URL: [\[daten/Expertise.pdf\]\(http://www1.bpb.de/daten/Expertise.pdf\) \(posljednji pristup: 16.10.2012\); usp. Joachim Dettjen, “*Die Demokratiekompentenz der Bürger*”, 2000., URL: \[http://www1.bpb.de/publikationen/7FDXBG,0,Die_Demokratiekompentenz_der_B%FCrger.html\]\(http://www1.bpb.de/publikationen/7FDXBG,0,Die_Demokratiekompentenz_der_B%FCrger.html\) \(posljednji pristup: 16.10.2012.\). Vidi i fusnotu 12.](http://rzv039.rz.tu-bs.de/isw/</p>
</div>
<div data-bbox=)

¹⁰ Usp. Eckhard Klieme et.al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin 2003., str. 51p.

¹¹ Usp. Franz E. Weinert et.al., “*Fächerübergreifende Kompetenzen*” in: Franz E. Weinert (ed.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim / Basel 2002, str. 203.

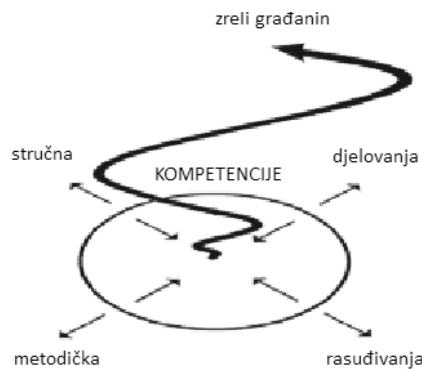
okruženje učenika. Posebno vjeronauci¹² pri tome pripada posebna uloga, tako što se učenicima u spoznatom svijetu (prošlost, sadašnjost i budućnost) prenosi smislenost i orijentacija.

U nastavku treba razjasniti, koje su konkretne interdisciplinarnе kompetencije formulirane, i osim toga, koje se specijalne kompetencije, koje se odnose na predmet IV-a, moraju spomenuti. Treba spomenuti da stručne i interdisciplinarnе kompetencije ni u kom slučaju ne proturječe jedne drugima nego predstavljaju uzajamno uvjetovanu simbiozu.¹³ Uprkos različitim kompetencijama, koje se mogu spomenuti po predmetima, se daju usaglasiti četiri interdisciplinarnе kompetencije, posebno u predmetima iz društvenih i humanističkih nauka: stručna kompetencija, metodička kompetencija, kompetencija rasuđivanja i kompetencija djelovanja.

Ovdje spomenute interdisciplinarnе kompetencije važe kao ključne kvalifikacije. Uprkos tome se ne smiju uzeti kao rješenje za sve. Prije su uporedive s raskrnicama u koje se ulijevaju disciplinarnе kompetencije.¹⁴ U tom smislu stručne i interdisciplinarnе kompetencije nisu neovisne jedne od drugih, već se međusobno uvjetuju. Kliemeova ekspertiza dobro izražene stručne kompetencije čak pretpostavlja interdisciplinarnim kompetencijama.¹⁵ Putem stručnih i interdisciplinarnih kompetencija se mogu precizirati ciljne predstave i eventualno provjeriti njihova interakcija, kako bi se unaprijedio dalji razvoj škole.¹⁶

Sljedeći prikaz ni u kom slučaju ne treba shvatiti kao puko nizanje

aditivnih kompetencija. Njihova relevantnost tek u korelaciji s didaktičkim principima orijentacije na učenika¹⁷ i orijentacije na problem¹⁸ postaje jasna za nastavu, kada učenicima postane jasan značaj predmeta za sadašnjost i budućnost, kao što to zahtijeva Klafki shodno didaktici teorije obrazovanja.¹⁹



Slika 1. Odnos interdisciplinarnih kompetencija

Stručna kompetencija: Pod stručnom kompetencijom se podrazumijeva raspolaganje stručnim terminima i osnovnim znanjem o strukturama i procesima određene struke odnosno predmeta. U to se prije svega ubraja produbljeno interpretativno znanje i strukturalno znanje. Predstave iz svakodnevnice i predznanje učenika o određenoj temi se razmatraju, sistematski analiziraju u svjetlu struke i odgovarajuće poboljšavaju ili proširuju. Uspostavlja se interakcija između učenika i teme.

Metodička kompetencija: Metodička kompetencija je po pravilu elementarna i interdisciplinarna, iako svaki predmet raspolaze dodatnim stručnim metodama. Pomoću metodičke kompetencije se razmatraju

stručni sadržaji i njihova problematika s ciljem sticanja spoznaje i tako se rutinira profesionalno ophođenje nekim predmetom odnosno temom. Kroz specifične metode učenik uči da razborito artikulira svoju poruku i da promiče svoje stajalište.

Kompetencija rasuđivanja: Predmet nastave nije sadržaj nego svijest učenika. Tako npr. na predmetu politika u centru nastavnog zbiivanja stoji politička svijest učenika, na predmetu ekonomija ekonomska svijest učenika i na historiji njegova historijska svijest; t.j. učenik se osposobljava za nalaženje vlastitog obrazloženog, kriterijima vođenog, stajališta odnosno suda o političkim, ekonomskim ili historijskim problemima odnosno događajima.²⁰

Kompetencija djelovanja: Kompetencija djelovanja se postiže kao posljedica prethodne tri kompetencije. Učenik raspolaze kompetencijom djelovanja kada stručno, lično promišljeno i kroz individualnu i društvenu odgovornost djeluje tako što postojeći problem rješava metodički i ciljano i nakon toga reflektira svoje postupke. Kompetencija djelovanja se odnosi kako na školsku svakodnevicu (produktivno uobličavanje, simulativno djelovanje) tako i na privatno životno okruženje.

2.1. Da li se interdisciplinarnе kompetencije mogu prenijeti na IV?

Sada se postavlja pitanje, do koje mjere odnosno na koji način su te interdisciplinarnе kompetencije relevantne za islamsku vjeronauku i koje specijalne kompetencije vezane za IV

¹² Vjeronauka je jedini školski predmet koji je imenom spomenut u ustavu (član 7,3) i time zauzima posebno mjesto među školskim predmetima. Ali se ne smije pretpostaviti da ustavni karakter vjeronauke od redovnog predmeta čini obavezni predmet. Roditelji uvijek imaju pravo da svoju djecu odjave sa vjeronauke.

¹³ Usp. Eckhard Klieme et.al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin 2003., str. 62.

¹⁴ Usp. Franz E. Weinert et.al., *„Fächerübergreifende Kompetenzen“*, str. 204.

¹⁵ Usp. Eckhard Klieme et.al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin 2007., str. 75.

¹⁶ Usp. Franz E. Weinert et.al., *„Fächerübergreifende Kompetenzen“*, str. 218.

Usp. Eckhard Klieme et.al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin 2007., str. 51.

¹⁷ Usp. Gotthard Breit, *„Problemorientierung“*, u: Wolfgang Sander (ed.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach 2007., str. 108-125.

¹⁸ Usp. Carla Schelle, *„Adressatenorientierung“*, u: Wolfgang Sander (ed.),

Handbuch politische Bildung, Schwalbach 2007., str. 79-92.

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

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

ovdje još treba spomenuti. Kao što je već spomenuto, su te interdisciplinarnе kompetencije općenito formulirane i u potpunosti prenosive na IV u školskom kontekstu. Zbog toga će se u nastavku do sada spomenute kompetencije podvrgnuti provjeri od strane islamske religijske pedagogije.

2.2. Islamski koncept znanja i djelovanja

U vezi sa IV-om treba prvo razjasniti, na koje kompetencije se ovdje cilja. Islamski odgoj i obrazovanje imaju za cilj da stvore dobrog čovjeka.²¹ Time se misli na (iz)obrazbu dobrog karaktera (*ahlāq*).²² Dobar karakter, kao posljedica vjere²³ (*īmān*), se izražava kroz dobra djela odnosno čine (*amāl*). Kao i u školskoj svakodnevnici, tako se i ovdje raspoznaje simbioza između znanja i djelovanja. Time postaje očito da islamsko shvaćanje znanja i djelovanja treba pobliže razmotriti, kako bi se ocijenila njegova spojivost sa školskom orijentiranošću ka kompetencijama.

2.2.1 Znanje

Islam za sebe tvrdi da ima znanje o dobrom odnosno stvarnom. Shodno toj tvrdnji se to znanje u primarnim islamskim izvorima – Kur'anu i sunnetu (hadisima) – opširno saopćava.²⁴ U Kur'anu se pojmom "znanje" (*ilm*)

označava transcendentno znanje odnosno objava.²⁵ Kur'an, koji predstavlja znanje, je poslat da bi *ġābiliya*²⁶ (doba neznanja i nemoralna) bila uklonjena.²⁷ Pored tog značenja se u Kur'anu očituje i drugo značenje, koje se odnosi na čovjeka, tako što se znanje označava kao rezultat ljudske sposobnosti da misli. U Kur'anu se, između ostalog, upotrebljavaju slijedeći glagoli, koji se koriste za bliže određivanje odnosno tumačenje i za operacionalizaciju znanja: *znati*, *razumjeti*, *postati svjestan*, *sjetiti*.²⁸ Pri tome Kur'an spominje da čovjek pri svom rođenju nije ništa znao, takoreći je bio tabula rasa.²⁹ Tek sa godinama raste i njegovo znanje analogno sa njegovim iskustvima. I u hadisima se znanju pripisuje veliki značaj, jer se ocjenjuje višim nego dodatne dobrovoljne molitve (*nawāfil*);³⁰ i učenjaci (*ulamā*) se označavaju kao nasljednici Poslanika.³¹

Dalje se pojam znanja koristi u islamskoj teologiji. Tako u disciplinama Kur'anskih nauka (*ulūm al-qur'an*) i hadiskih nauka (*ulūm al-hadīth*) i na njihovim fakultetima. Dalje su u početnom periodu islama pojam znanja i oznaka za islamsku jurisprudenciju (*fiqh*) korišteni sinonimno, jer *fiqh* znači uvid i duboko razumijevanje. Tek kasnije se pojam *fiqh* kao stručni termin odnosio na islamsko pravo. U teologiji (*kalām*)

se, međutim, diskutiraju priroda i izvor znanja kao i problematika veze između transcendentnog i imanentnog znanja. I u sufizmu i islamskoj filozofiji se taj pojam koristi dublje i obuhvatno.³²

Kao što se gore dalo vidjeti, se u islamu znanju pripisuje veliki značaj, uprkos tome znanje svoje pravo određenje dobija tek u vezi sa djelovanjem.

2.2.2 Djelovanje

Djelovanje (*amal*) se razlikuje od činjenja (*fi'l*), pri čemu se ovo prvo odvija svjesno i namjerno a drugo obuhvata značenje nesvjesnih i ne ciljanih aktivnosti. Djelovanje po islamskoj predstavi podrazumijeva i preporuke, naredbe, riječi i vjeru, koje su u vezi sa nagrađivanjem i kažnjavanjem. Postoje i tumačenja, koja vjeru označavaju kao djelovanje (imaterijalnog) srca.³³

U Kur'anu se spominje da je Bog sve stvorio kako bi provjerio ko će pokazati bolja djela odnosno čine (*al-amāl as-šāliḥ*). Shodno tim djelima će ljudi na sudnjem danu biti pozvani na odgovornost. Tog dana ni jedno djelo neće ostati nezapaženo.³⁴ Pored ispravnih postoje i loša djela. U to se mogu ubrojiti sve djelatnosti koje je religija zabranila i koje smatra štetnim. Čovjeku je uvijek pružena mogućnost da putem iskrenog pokajanja zamoli za oprost svojih grijeha.

²¹ Islam u fokus stavlja *dobrog čovjeka* a ne primarno *dobrog* odn. *zrelog građanina* (*citoyen-a*). Do koje mjere eventualno postoji konflikt između *dobrog čovjeka* po islamskoj predstavi i *dobrog građanina* po zapadnjačkoj predstavi u pogledu odgojnih ciljeva, zahtijeva detaljniju provjeru, što bi, međutim, prešlo okvir ovog rada. U odgoju ka *dobrom čovjeku* prolazimo cjelovito promatranje, što potkrjepljuju moderna psihologija i pedagogija; usp. Bayraktar Bayraklı, *İslamda Eğitim*, İstanbul 1984.

²² Usp. S. M. Nakip El-Attas, *İslami Eğitim*, İstanbul 1991., str. 19.

²³ Vjera u islamskoj predstavi nije dijametralno suprotstavljena znanju. Vjera, štaviše, sadržava znanje (znanje o dobru i zlu), savjest, izvjesnost i svijest. U vjeri se znanje preobražava u spoznaju. U islamskim izvorima se vjera često koristi sinonimno sa znanjem; usp. Hüseyin K.

Ece, *İslamin Temel Kavramları*, İstanbul 2000., str. 299-301.

²⁴ Usp. Ali Bulaç, *Bilgi Neyi Bilmektir*, İstanbul 2005., str. 53pp.

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

²⁶ Pojmu *ġābiliya* se pripisuju dva značenja: 1) oznaka za epohu pred Muhamedovo poslanstvo, odnoseći se naročito na situaciju na Arabijskom poluostrvu, 2) oznaka za bezvjerje (*kufir*). Pri tome se vjera izjednačava sa znanjem a bezvjerje sa neznanjem.

Znanje uspostavlja kauzalnost između ovog i onog svijeta. Neznanje, s druge strane, poriče odnosno prekriva tu kauzalnost a time i pravo određenje čovjeka, da Boga spozna na ovom svijetu i da djeluje shodno tome; usp. Harry H. Behr, *Islamische Bildungslehre*, Garching 1998., str. 23pp.

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

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

²⁹ Usp. ibid., 16/ 78, S. 662.

³⁰ Usp. Ibn Mace, *Fiten*, str. 26; Darimi, *Mukaddime*, str. 26, 32, citirano prema *TDV İslam Ansiklopedisi*, 22. tom, İstanbul 2000.

³¹ Usp. Bukhari, *İlm*, str. 10; Ibn Mace, *Mukaddime*, str. 17, citirano prema ibid.

³² Usp. İlhan Kutluer, "İlim", u: Türkiye Diyanet Vakfı, *TDV İslam Ansiklopedisi*, 22. tom, İstanbul 2000., str. 109-114.

³³ Süleyman Uludağ, "Amel", u: Türkiye Diyanet Vakfı, *TDV İslam Ansiklopedisi*, 3. tom, İstanbul 1991., str. 13-20.

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

Na mnogim mjestima u Kur'anu se dobra djela i vjera zajedno spominju, što treba da naglasi značaj takvih djela. Kao primjer za to će se ovdje navesti slijedeći stih iz Kur'ana: "Tako mi vremena, uistinu, čovjek je u gubitku, izuzev onih koji vjeruju i čine dobra djela, i preporučuju jedni drugima istinu i preporučuju jedni drugima strpljenje."³⁵

Odnosu između znanja i djelovanja pristupa još i namjera (*niya*). Prema jednom hadisu iz Buharijeve zbirke djela treba ocijeniti prema njihovim namjerama,³⁶ što, međutim, ne znači da se religijski neprihvatljiva djela mogu opravdati uzvišenim namjerama. U gore spomenutom kontekstu se svaki napor,³⁷ i bez direktne religijske veze, isto tako može označiti kao dobro djelo, sve dok se dešava radi vlastitog dobra i/ili dobra zajednice. Ovdje se može podvući da je vrijednost djela (*amal*) u svim teološkim školama (*maḏahib*), ne ulazeći ovdje u njihove eksplicitne razlike, veoma velika.

2.2.3 Odnos između znanja i djelovanja

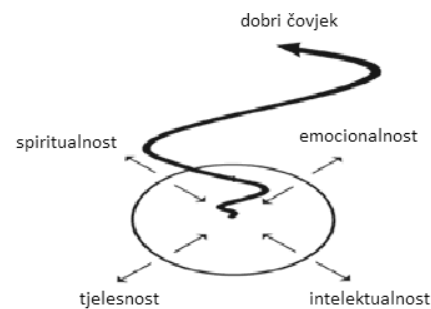
Kao što je gore spomenuto, se znanje i vjera često koriste sinonimno i u jednom dahu spominju sa djelovanjem. Dakle, radi se o interdependenciji te dvije oblasti. Znanje, koje nije korisno za individualni i društveni život, postaje teret svom nosiocu.³⁸ Kur'anski ajet 62/5 sugerira da se znanje može ostvariti tek dobrim djelima i činima. Ali svoje

stvarno djelovanje pokazuje tek kao posljedica strpljive istrajnosti u jednoj dubljoj dimenziji (*ihsān*³⁹). Gledano religijski, čovjek svojim "okom srca"⁴⁰ na tom nivou postaje svjedokom manifestacija osobina i imena Boga (*āya*, množina *āyāt*⁴¹) i istinitim Božijim namjesnikom na zemlji (*halīfa*⁴²). Muslimanski mislilac dr. Ali Schariati u tom kontekstu govori o namjernom postajanju čovjekom čovjeka, koji je svjestan svoje odgovornosti prema samom sebi, ljudima oko sebe i prema svemu stvorenom.⁴³

Pedagoški se ajet 62/5 da primijeniti tako što se čovjekov potencijal (znanje / vjera) uporedi sa zrnom koje tek u polju života (djelovanju) može da se realizira i potpuno sazrije. Čovjek se ostvaruje optimalnim razvitkom svojih, njemu svojstvenih, potencijala i time pokazuje trajna djela. Prema tome, znanje, dok ne doživi ostvarenje u životu svog nosioca, nema ni značaja ni djelovanja – to je činjenica koja važi i za kompetencije u školskoj nastavi. Reprodukcijska i prosljeđivanje tog znanja za "onog koji zna" onda više nisu od koristi.⁴⁴

To znanje, preneseno na konfesionalnu vjeronauku, može značiti da ne samo stručno znanje smije postati predmetom nastave, nego posebno svijest učenika, na kojoj se radi svjesno i istrajno. Svijest se prema islamskoj teoriji spoznaje i učenja shvata kao posljedica procesa zajedničkog i uzajamnog djelovanja dijelova svijesti (tur. *vicdan*⁴⁵).⁴⁶ Prema nastavnom planu nauke o islamu, čovjek pod

uzajamnim djelovanjem svoje četiri osobine (tjelesnost, emocionalnost, intelektualnost, spiritualnost) svijet svim čulima treba moći *zamjećivati*, *diviti mu se*, *ispitivati* i *tumačiti*.⁴⁷ Uvažavanjem ovih četiri dimenzija u temama, sadržanim u nastavnom planu, se da raspoznati intencija didaktičke spirale, u kojoj se radi o tome, da se analogno sa mentalnim razvojem učenika poveća stepen teškoće predmeta i da se on kontinuirano dopunjava i proširuje. Pri tome se, dakle, radi o spiralno postavljenom procesu, u kojem se stručna, metodološka, kompetencija rasuđivanja i kompetencija djelovanja uzajamno uvjetuju i pri čemu se teži ka usavršavanju čovjeka (razvoju njegovih potencijala odnosno optimalnom razvoju njegovih kompetencija). U nastavnom planu se to izražava, ka vrijednostima orijentiranom, pozitivnom slikom o sebi, čime se misli na razvoj islamskog identiteta u ne-islamskom okruženju. Takav identitet istovremeno implicira sposobnost dijaloga sa onima koji drugačije misle i vjeruju, dakle sa okruženjem.⁴⁸



Slika 2. Didaktička spirala nastavnog plana za nauku o islamu

pod uzajamnim djelovanjem njemu svojstvenih dijelova: *latife-irabbaniye* (spiritualnost), *his* (emocionalnost), *zihin* (intelektualnost) i *irade* (volatilitet); usp. Fethullah M. Gülen, *Kalbin Zümrüt Tepeleri*, 3. tom, İstanbul 2005., str. 226-243; usp. Muhiddin Bağçeci, "Vicdan", u: *Şamil İslam Ansiklopedisi*, 6. tom, İstanbul 1994., str. 348-351.

⁴⁶ Usp. Hüseyin Peker, *Din Psikolojisi*, İstanbul 2003., str. 173.

⁴⁷ Usp. *Islamkunde in deutscher Sprache – Lehrplan für die Sekundarstufe I, Klasse 5-10 aller Schulformen*, 16.11.2007., NRW, str. 22p.

⁴⁸ Usp. *ibid.*, str. 5, 7, 10, 17.

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

³⁶ Usp. al-Buhārī, *Bed ul-vayb*, str. 1, citirano prema *TDV İslam Ansiklopedisi*, 3. tom, İstanbul 1991.

³⁷ Arapska oznaka za napor je *ğubd*, iz koje su izvedene riječi *ğihād* i *iğtibād*.

³⁸ Usp. Ali Ünal, *Der Koran*, 62/5, str. 1337.

³⁹ U poznatom *Džibrilovom hadisu* se spominje *ihsān*, što otprilike znači "kao da bi se Bog mogao vidjeti"; usp. Muslim, *Iman*, str. 5p.; Ibn Māğa, *Muqaddima*, str. 9, URL: <http://islam.de/4128.php> (posljednji pristup: 02.12.2009.).

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

⁴¹ *āyat* se shvata i kao kuranski stih i kao znaci odn. manifestacije u prirodi koje sve

ukazuju na Boga, Tvorca; usp. Hüseyin K. Ece, "Ayet", *İslamın Temel Kavramları*, İstanbul 2000., str. 51-54.

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

⁴³ Usp. Ali Şeriati, *İnsanın Dört Zindanı*, İstanbul 2007., str. 19pp.; usp. isti, *İnsan Olmak*, İstanbul 1999., str. 60pp.

⁴⁴ Usp. M. Fethullah Gülen, *Vuslat Mustusu*, İstanbul 2008., str. 260, URL: <http://tr.fgulen.com/content/view/14893/9/> (posljednji pristup: 16.10.2012.).

⁴⁵ *Viğdan* prema korijenu riječi znači *naći*. U islamskom kontekstu, posebno u sufizmu, se pod time podrazumijeva mehanizam, koji čovjeka navodi na dobro i to mu se dopada. Taj mehanizam radi

3. Prijenos interdisciplinarnih kompetencija na IV

Kako bi se moglo zajamčiti stvaranje kako autentičnog, u islamu ukorijenjenog, tako i za dijalog sposobnog identiteta, je potrebno tačno razumijevanje pojedinih kompetencija. Kako bi se spoznala stvarnost, se u školi podstiču i zahtijevaju stručna, metodološka, kompetencija rasuđivanja i kompetencija djelovanja. Nasuprot njih je postavljen islamski koncept znanja i djelovanja. Sada valja provjeriti, do koje mjere je to islamsko shvatanje kompatibilno sa interdisciplinarnim kompetencijama. Ovdje se radi o formalnoj kompatibilnosti islamskog formuliranja cilja sa sadržajnim uobličavanjem pojedinačnih kompetencija.

Stručna kompetencija: Islam znanju pripisuje poseban značaj. Zbog toga je nužna sposobnost usvajanja temeljnog znanja o osnovama, strukturama i procesima islama i drugih religija.

Metodička kompetencija: Usvajanje znanja se vrši preko metoda. Zbog toga su potrebne metode za samostalno sticanje i analizu informacija, znanja ili vjerskih sadržaja iz religijskih tekstova i medija. Metode služe sticanju religijskih spoznaja i shvatanju njihovog konteksta. Pri tome u IV-u treba voditi računa o skladu između metode i vjerskog osjećaja, jer metode same po sebi ne raspoložu neutralnim gledištima; štaviše, metode polaze od gledišta, koja su zasnovana na određenim stajalištima i pri tome ograničavaju

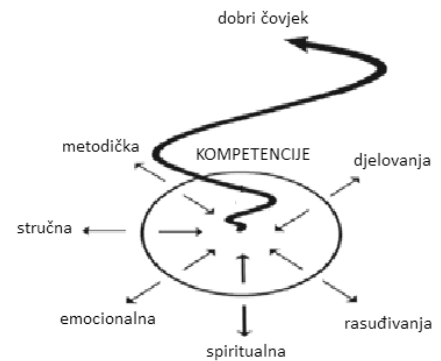
te metode⁴⁹, koje nastoje da prošire upravo ta gledišta.⁵⁰

Kompetencija rasuđivanja: Islam ljude motiviše da dublje razmišljaju i omogućava im dublje razumijevanje⁵¹ postojanja, čime se cilja na sposobnost razvoja vjerske svijesti, kako bi se moglo ocijeniti stanje stvari i spoznaje u vezi s vjerom. Ta svijest zahtijeva da se kroz stalni napor (*ğihād*) dostigne samospoznaja i spoznaja Boga. Kompetencija rasuđivanja se može shvatiti kao sposobnost razvoja i refleksije metamodela stvarnosti, koji predočava vezu između Boga, čovjeka i univerzuma.

Kompetencija djelovanja: Da znanje, umijeće i svijest ne bi predstavljali samo prazne tvrdnje ili puke teoretske konstrukcije, je neophodno da se dobrim djelima i činima dovedu do ostvarenja i dokazne snage. Time se misli na sposobnost i spremnost da u svim područjima života djelujemo kao bića sposobna za razum i moral, svjesna individualne i društvene odgovornosti.

Kod interdisciplinarnih kompetencija, koje su, odnoseći se na IV, gore uobličene, trebalo bi, oslanjajući se na nastavni plan, uključiti još bar dvije dodatne kompetencije: emocionalnost i spiritualnost,⁵² jer se u nastavnom planu spomenute dimenzije tjelesnosti i intelektualnosti već razmatraju unutar stručne i kompetencije rasuđivanja. Dodavanjem emocionalnosti (osjećanje i izražavanje) i spiritualnosti (spoznavanje čulima i postavljanje ciljeva) se tvrdnja IV-a, da učenicima pomaže u sticanju orijentacije, može ispuniti cjelovitim posmatranjem čovjeka.

Može se zabilježiti da se kod ovdje spomenutih kompetencija radi o centralnim kompetencijama IV-a.



Slika 3. Religijska kompetencija

Prijedlog o proširenju shvatanja kompetencija za IV treba još provjeriti pred pozadinom debata iz islamske teologije i istraživanja kršćanske religijske didaktike.

4. Zaključno razmatranje

I islamska vjeronauka se shodno zahtjevima obrazovne politike treba orijentirati prema zadanim kompetencijama. U tome će se složiti većina religijskih pedagoga i didaktičara. Hoće li IV biti predavana kao nauka o religiji ili će je prema članu 7,3 preuzeti vjerska zajednica, je presudno za formuliranje kompetencija kojima treba dati prioritet. Radi pojašnjenja: nastava iz nauke o religiji ne može polagati ista prava kao konfesionalna vjeronauka shodno članu ustava 7,3. Kod prve se bar formalno pružaju informacije o religiji u neutralnom odn. objektivnom obliku. Kod druge se učenici trebaju odgojiti ka vjeri. Ostaje upitno do koje mjere se ta dva stajališta daju konsekventno realizirati.

pojedine aspekte religioznosti bi se ubuduće trebalo osvrnuti i diskutirati ih u svjetlu teoloških debata. Pri tome djela autoriteta kao što je Abū Mansūr al-Māturīdī (*Kitāb at-tauhīd*) ovdje sigurno mogu pružiti plodan uvid. Uzimajući u obzir isformulirane kršćanske didaktike (npr. i religijsku kompetenciju po Ulrichu Hemelu), će se ovdje morati izvršiti temeljna istraživanja. Pred takvom pozadinom ne iznenađuje što razrada islamskih didaktika pokazuje još veliki razvojni potencijal.

⁴⁹ Među muslimanima se npr. vode kontroverzne diskusije o tome da li i do koje mjere se Kur'an može tumačiti historijsko-kritičkom metodom. Vidi za ovo: Felix Körner, *Alter Text – neuer Kontext. Koranhermeneutik in der Türkei heute*, Freiburg i. Br. 2006., i Hayreddin Karaman u.a. (ed.), *Kur'an-ı Kerim, Tarihselcilik ve Hermenötik*, Izmer 2003.

⁵⁰ Usp. H. Mahmut Çamdibi, *Din Eğitiminin Temel Meseleleri*, İstanbul 1994., str. 62.

⁵¹ Usp. H. Mahmut Çamdibi, *Din Eğitiminin Temel Meseleleri*, İstanbul 1994., str. 62.

⁵² *Islamkunde in deutscher Sprache – Lehrplan für die Sekundarstufe I, Klasse 5–10 aller Schulformen*, 16.11.2007., NRW, str. 22. Treba spomenuti da je islamska didaktika još uvijek veoma mlada stručna disciplina. Zbog toga prijedloge u pogledu razumijevanja kompetencija za IV ne treba posmatrati kao nešto okončano. Štaviše, uvijek je potrebna kritika i proširenje. Na

Po mom mišljenju konfesionalna vjeronauka prema članu ustava 7,3 više odgovara konsekventnom provođenju vjeronauke orijentirane prema kompetencijama. Samo razvoj kompetencije djelovanja, koja se nikako ne može samo ograničiti na školsku nastavu, cilja na usvajanje dugoročnih spoznaja i djela, za kojima vrijedi posezati (shodno značaju budućnosti prema Klafkiju). Za to je potrebna lična identifikacija, odnosno priznavanje i prihvatanje posredovanog nastavnog predmeta, kako od strane đaka tako i od strane nastavnika. Jer upravo to stvara vjerodostojnost, koja đacima pruža "autentičnu nastavu" i dovodi ih do svijesti, koja je refleksivna, kako bi ih na koncu podstakla na ustrajno djelovanje "u kontekstu smislenog tumačenja života"⁵³. IV bi mogao poslužiti kao plan koji učenicima pruža kompetenciju orijentacije⁵⁴. Znanje, koje omogućava dublju dimenziju, bi se u tom orijentacionom procesu moglo ostvariti kroz djelovanje i u njemu.

Nastavni plan za nauku o islamu, koja je pravno nastava iz nauke o religiji, ali po nastavnom planu više liči na konfesionalno orijentiranu vjeronauku u odgovornosti države, je sebi postavio za cilj, da podstiče razvoj islamskog identiteta u neislamskom okruženju. Određivanje takvog cilja, prema članu ustava 140, pada u nadležnost vjerske zajednice, koja u saglasnosti sa svojim osnovama ima osnovno pravo pružanja

vjeronauke prema članu ustava 7,3. Bez obzira na to ko ima li bi trebao imati koja ovlaštenja, je orijentacija IV-a prema kompetencijama bitna. Ona će religijske pedagoge i didaktičare staviti pred zadatak da donesu odluke i da formuliraju koje konkretne kompetencije učenici trebaju steći. Predstava da bi centralno propisivanje sadržaja (input-orijentacija) nužno moralo voditi do uspjeha, je, kao što je poznato, nedvojbeno opovrgnuto PISA-studijama.

Posmatranjem kršćanske vjeronauke došao sam do zaključka da bi se religijska kompetencija (output-orijentacija) morala postaviti kao stvarni cilj IV-a. Religijska kompetencija je svoje karakterisanje, oslanjajući se na interdisciplinarnu i kompetencije iz islamskih nauka, dobila gore u svjetlu islamskog shvatanja znanja i djelovanja. Pri tome su interdisciplinarnu kompetenciju (stručna, metodička, kompetencija rasuđivanja i kompetencija djelovanja), koje se daju primijeniti i na IV, ovdje još dopunjene emocionalnom i spiritualnom kompetencijom. Time se napravio pokušaj usklađivanja s cjelovitim posmatranjem čovjeka, kako bi se kroz potpuno razvijenu religijsku kompetenciju⁵⁵ stvorio dobri čovjek.⁵⁶

5. Izgledi za budućnost

Ovaj članak ne polaže pravo na potpunost. On se više shvata kao skromni poticaj ideja za diskusiju.

Budući religijski pedagozi i didaktičari bi trebali diskutirati o kompatibilnosti zapadnjački karakterisanog odgojnog cilja "zrelog građanina" i islamski karakterisanog cilja stvaranja "dobrog čovjeka". Po mom mišljenju se odgojni ciljevi, kao što su "zreli građanin" i "dobri čovjek", trebaju shvatiti komplementarno. Dobar čovjek je istovremeno i dobar građanin.

Dalje bi za IV trebalo razviti islamsku religijsku didaktiku, koja, kako K. Ernst Nipkow navodi za protestantsku vjeronauku, ima za cilj "opširno samopimanje i stvarnosno poimanje cjeline"⁵⁷. U vezi s tim je neophodna razrada konkretnih, ka kompetencijama orijentiranih, nastavnih planova za IV, koji imaju obavezu kako prema vlastitoj logici islama tako i prema zrelosti čovjeka. U svjetlu najnovijih istraživanja se onda mogu formulirati dodatne kompetencije za IV i/ili postojeće iznova svrstati.

Moderna islamska religijska didaktika, koju tek treba razviti, bi trebala biti unapređujuća za religijsku kompetenciju (kao nadređeni cilj) kako u pogledu kompetencije učenika tako i nastavnika⁵⁸. U toj oblasti zbog toga još treba razviti adekvatnu religijsku didaktiku. Korelacijska i elementarizacijska didaktika, koje su razvijene za kršćansku vjeronauku, kao i drugi didaktički modeli ovdje mogu poslužiti kao putokazi za IV. Suštinsko je da IV u svjetlu svoje vlastite logike pokazuje smisaoni karakter i da je u kontekstu škole i

⁵³ Jörgpeter Ahlers et.al. (ed.), *Maße des Menschlichen*, URL: <http://www.ekd.de/EKD-Texte/58173.html> (posljednji pristup: 16.10.2012.).

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

⁵⁵ Na prvi pogled se ovdje spomenute emocionalne i spiritualne kompetencije mogu shvatiti općenitije i manje izdiferencirano u odnosu na petodimenzionalnu izvedbu religijskih kompetencija prema Ulrichu Hemelu ("religijska senzibilnost", "religijska sadržajnost", "religijsko izražajno ponašanje", "religijska komunikacija" i

"religijski motiviran način života"). U daljem istraživanju islamske didaktike se spiritualni (*latife-i rabbaniye*) i emocionalni (*his*, vidi fusnotu 42) aspekti čovjeka mogu obraditi u islamskoj teologiji i staviti u vezu sa pet, gore spomenutih dimenzija.

⁵⁶ Stvaranje dobrog čovjeka se ovdje shvata kao ideal, za kojim treba težiti čitav život, ali koji se nikad ne može u potpunosti ostvariti. Tu se radi o trajnom, dinamičnom procesu, koji se ostvaruje u permanentnoj težnji i čija se svrha ni u kom slučaju ne treba smatrati ispunjenom statičnim produktom na kraju jedne faze.

⁵⁷ Christoph Meier, *Bildungsstandards im Fach Ev. Religion*, Schönberg 2006.,

str. 4, URL: http://www.rpamainz.de/fortbildung/vortrag_standards_meier.pdf (posljednji pristup: 16.10.2012.).

⁵⁸ U dodatnim izdiferenciranim i, za grupe specifičnim, istraživanjima o konfesionalnoj vjeronauci treba još razjasniti, koje još izdiferencirane odn. precizirane učeničke kompetencije su relevantne i koje kompetencije nastavnika bi za to bile potrebne. Ovo posljednje je bitno jer se kod orijentacije prema kompetencijama i nastavnici moraju angažirati. Kako se nastavnici, koji se sve više shvataju pratiocima učenja, trebaju opohoditi, kada npr. učenici postave vjerska ili životna pitanja, koja daleko premašuju horizont tačno-ne-tačnog i time zahtijevaju kompleksnije odgovore?

društva opravdan i adaptivan, t.j. da ima karakter otvoren za dijalog.

Posebno bavljenje pojmom religijske kompetencije, koji se razvio za i koristi u kršćanskoj vjeronauci (npr. od Ulricha Hemela), je od velikog značaja, jer nudi mogućnost provjere i poređenja između svih školski organiziranih vjeronauka. Za školsku svakodnevnicu je to važno i zbog toga što nastavnici stalno imaju odgovornost da planiraju, provode i organiziraju nastavne i procese učenja.

Zbog profesionalnosti nastavnika mora uvijek postojati mogućnost provjere tih procesa.

Da bi se moglo latiti tih velikih zadataka, treba prvo pokrenuti religijsko-pedagošku debatu i izvršiti pripremni rad. Taj dosta opsežni izazov treba savladati pod vodstvom religijskih pedagoga i didaktičara i u kooperaciji s muslimanskim zajednicama i roditeljima, ako postoji namjera da se izradi model kompetencija koji je održiv, oko kojeg se

može postići konsenzus, koji ima saglasnost velikog broja političara i roditelja i koji može izdržati provjeru.

*

Tekst pod nazivom "Kompetenzorientierung des Islamunterrichts" objavljen je na njemačkom jeziku u časopisu *HIKMA – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik*, Vol. 6, april 2013, str. 66-79. Universität Osnabrück, Institut für Islamische Theologie. Osnabrück.

الموجز

توجّه التربية الإسلامية نحو الكفاءات

موسى باغراتش

ترجمة: نينا عثمانوفيتش

يختبر هذا البحث إمكانية تدريس التربية الإسلامية في ألمانيا في المستقبل بطريقة متوجهة نحو الكفاءات. ومنذ فترة طويلة يوجد إجماع على أن تدريس المواد المدرسية يجب أن يستند إلى الكفاءات، ولا يمكن استثناء مادة التربية الإسلامية الفتية والحديثة من هذا المفهوم. ومن المعروف جيداً أن المقاربة نحو تدريس الإسلام قد بدأت بالنمو، ولهذا السبب يجب أن يستند تغيير النظرة المستقبلية أولاً على التخصص وفي هذه الحالة على أصول الدين الإسلامي. وهذا المقال يفعل ذلك، فيستعرض أولاً ويوضح الكفاءات المشتركة بين المواد ثم يعلل الفهم الديني الإسلامي باختبار المفاهيم الإسلامية المزدوجة للمعرفة والنشاط. فهاتان الدائرتان متصلتان، وتتم مناقشة مدى توافق هذين العنصرين فيما بينهما ومدى إمكانية تطبيقهما في التربية الإسلامية. ويختتم المقال بتقويم المسألة التي تم بحثها ويقدم المقترحات حول كيفية توسيع مفهوم الكفاءات وملاءمته لمادة التربية الدينية.

الكلمات الرئيسية: التوجه نحو الكفاءات، طرق تدريس الدراسات الدينية الإسلامية، التعليم الديني الإسلامي، طرق التدريس الديني، تعليم الدين، طرق التدريس القائمة على مبدأ اللولب (لولب التدريس)، الكفاءة الدينية، الكفاءة التدريسية، الإحاطة بالمادة، مهارات التقويم، الكفاءة الروحية، الكفاءة العاطفية، توجه 'الداخل'/'الناجح'، النموذج التعليمي.

Summary

DIRECTING ISLAMIC RELIGIOUS STUDIES TOWARDS COMPETITIVENESS

Musa Bağraç

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

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