

Annett Abdel-Rahman

Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht am Lernort Schule. Ein Widerspruch zu den Traditionen religiösen Lernens im Islam?

Einleitung

Aus einem Unterrichtsgespräch im islamischen Religionsunterricht (IRU):

Lehrkraft: „Warum beten Menschen?“

Schüler: „Na ja, weil sie Angst haben, dass sie Allah sonst bestraft, wenn sie nicht beten.“

Lehrkraft: „Aber kann man jemanden lieben, vor dem man Angst hat?“

Aus einem Gespräch mit der Mutter eines Schülers:

„Mein Sohn soll bei Ihnen lernen, wie man betet, deswegen habe ich ihn doch anmeldet!“

Bemerkung einer evangelischen Religionslehrerin:

„Das Gebet hat im Unterricht nichts zu suchen! Schon gar nicht so was wie ein Pflichtgebet!“

Diese exemplarischen Gesprächssituationen aus meinem Berufsleben als Lehrkraft zeigen drei verschiedene Perspektiven auf mögliche Inhalte und Ziele des IRU. Während die Mutter eine genaue Unterweisung in die Abläufe des Gebets erwartet, zielt das Unterrichtsgespräch der islamischen Religionslehrkraft darauf, darüber nachzudenken, warum Menschen beten. Die evangelische Religionslehrkraft lehnt dagegen die Thematisierung des Pflichtgebets in der Schule generell ab. Inwieweit kann oder soll IRU den Traditionen religiösen Lernens im Islam folgen, haben sie das Potenzial für Anknüpfungspunkte an einen gegenwartsbezogenen IRU?

Eine der elementaren Anforderungen an Lehrkräfte des Faches islamische Religion besteht heute darin, zu bestimmen, was genau sie eigentlich unterrichten sollen. Sie gestalten Religionsunterricht, indem sie entscheiden, welche Bildungsprozesse sie auslösen wollen. Welches Wissen, welche Fähigkeiten und Haltungen sollen sich muslimische Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht aneignen? Um das zu entscheiden, ist es notwendig, sich mit verschiedenen Fragen bezogen auf ihre Lerngruppe, auseinanderzusetzen:

Welche Lebensfragen sind für die Schülerinnen und Schüler wichtig? Welchen lebensweltlichen und biografischen Bezug haben sie zu dem ausgewählten Thema? An welches Vorwissen können die Lehrkräfte anknüpfen? Wie können sie den theologischen Kern der Sache, also das Unterrichtsthema, so reduzieren, dass er verständlich und anschaulich wird, ohne etwas von seiner Aussage einzubüßen? Mit welchen individuellen Erfahrungen und gesellschaftlich-relevanten Fragen ist ihr Unterrichtsthema verbunden? Welche kognitiven und emotionalen Veränderungen sollen durch die Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand initiiert werden? Und welcher gegenwärtige und zukünftige Nutzen liegt in eben diesem Wissen, dieser Fähigkeit oder Haltung?

An die Frage nach der inhaltlichen Schwerpunktsetzung schließt sich die Frage nach den geeigneten Impulsen und Methoden an, die einerseits der genuinen Eigenart des Faches, wie zum Beispiel der Umgang mit der arabischen Sprache oder mit bildlichen Darstellungen, gerecht werden und andererseits die Lernenden kognitiv aktivieren und zum Nach- und Weiterdenken anregen. Und last but not least: Wie können Lehrkräfte nachprüfen, ob ihre Schülerinnen und Schüler tatsächlich genau das gelernt haben, was sie mit ihrem Unterricht intendiert haben?

Diese auf den *Lernort Schule* bezogenen Aspekte setzen die Lehrkräfte, ob bewusst oder unbewusst, in Beziehung zu ihren eigenen Vorstellungen und Erfahrungen, wie sie religiöses Lernen aus islamischer Sicht verstehen oder erlebt haben.

In der Ausbildung angehender Lehrkräfte im Referendariat habe ich oft eine Divergenz wahrgenommen, die sich mit den beiden folgenden Fragen gut beschreiben lässt:

Welches Ziel hat der IRU in der Schule, wie viel Sprechen über Religion und den eigenen Glauben gehört dazu? Ist das, was wir im IRU in der Schule betreiben, überhaupt noch „Islam“, wie wir ihn kennen?

Um sich einer möglichen Antwort anzunähern, sollen in den folgenden Ausführungen grundlegende Aspekte des IRU am *Lernort Schule* einerseits und des religiösen Lernens und Lehrens aus islamisch-historischer Perspektive andererseits „ins Gespräch gebracht“ werden, um auszuloten, inwiefern traditionelle Bezüge im Religionsunterricht der Gegenwart Berücksichtigung finden (können).

Welche Rahmenbedingungen gelten für den IRU am *Lernort Schule*?

Die Art des Lernens und die Bedingungen, unter denen es stattfindet, werden durch die Kategorien *formales Lernen*, *non-formales Lernen* und *informelles Lernen* unter-

schieden. Sie beschreiben die jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen, Inhalte und Ergebnisse, unter denen Lernen stattfindet (vgl. Abdel-Rahman 2022a, 89–91).

Formales Lernen beinhaltet strukturierte Lernziele, konkrete Lernzeiten und Konzepte zur Lernförderung. Es ist zielgerichtet und führt zu einer Zertifizierung.

Charakteristisch für formales Lernen ist, dass

- es in einem organisierten, institutionell abgesicherten Rahmen stattfindet,
- es vorwiegend an didaktisch-methodischen Kriterien orientiert ist,
- Lernziele und Lerninhalte ausgewiesen werden,
- die Lernergebnisse überprüfbar sind,
- in der Lernsituation in der Regel eine professionell vorgebildete Person anwesend ist und eine pädagogische Interaktion mit den Lernenden besteht. (Dehnbostel et al. 2010, 8)

Formales Lernen findet vor allem an öffentlichen Schulen als Bildungs- bzw. Lernort statt. Deren institutionelle Bildung ist gekennzeichnet durch Schulpflicht, einen verbindlich festgelegten Tagesablauf, standardisierte Formen der Curricula, professionell ausgebildetes Personal, eine vergleichende Überprüfung der Lernergebnisse und vor allen Dingen durch die mit der Zertifizierung der Leistungen erworbenen Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Bildungsmöglichkeiten (vgl. Baumbast et al. 2012, 23). „Die Auslösung von Bildungsprozessen [gehört, A. A.-R.] dezidiert zu ihrer Funktion, ihren Aufgaben oder ihrem Selbstverständnis“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, 91).

Der signifikante Unterschied zwischen *formalem* und *non-formalem Lernen* besteht darin, dass bei Letzterem nicht spezielle Bildungsorte zur Verfügung stehen, sondern Lernwelten innerhalb individueller Lebenswelten, „... die oftmals anderen Zwecken folgen als jenem der Vermittlung [...] spezifischer Bildungsleistungen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, 96). Hier steht die unmittelbare Relevanz des Wissens für den Lernenden im Vordergrund, wie zum Beispiel Gelegenheiten, in denen sich Menschen Inhalte aus Musik, Sport, Technik oder Religion aneignen.

Informelles Lernen geschieht dagegen zufällig, in ungeplanten, offenen Situationen. Es unterscheidet sich vom *formalen Lernen* insbesondere dadurch, dass es in der Regel von den „individuellen Interessen der Akteure gesteuert ist. Es ist meist ungeplant, beiläufig, jedenfalls nicht institutionell organisiert, d. h. ein (freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns“ (Rauschenbach 2004, 29).

Bildungsprozesse in den verschiedenen Kategorien sind miteinander verbunden, sie können sich überlagern oder gleichzeitig stattfinden.

Für den Lernort Schule bedeutet dies, dass neben dem Unterricht auch auf dem Schulhof, in der Pause, in der Mensa in unterschiedlichen Lernkontexten und nebenbei gelernt wird.

IRU, wie er am Lernort Schule stattfindet, ist daher von Formen religiösen Lernens außerhalb der Schule zu unterscheiden. Das religiöse Lernen junger Muslime findet demnach an unterschiedlichen Orten und unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen statt, wie die folgende Skizze verdeutlicht. Dabei ist zu beachten, dass für jeden Einzelnen unterschiedliche Formen und Zugänge denkbar sind.

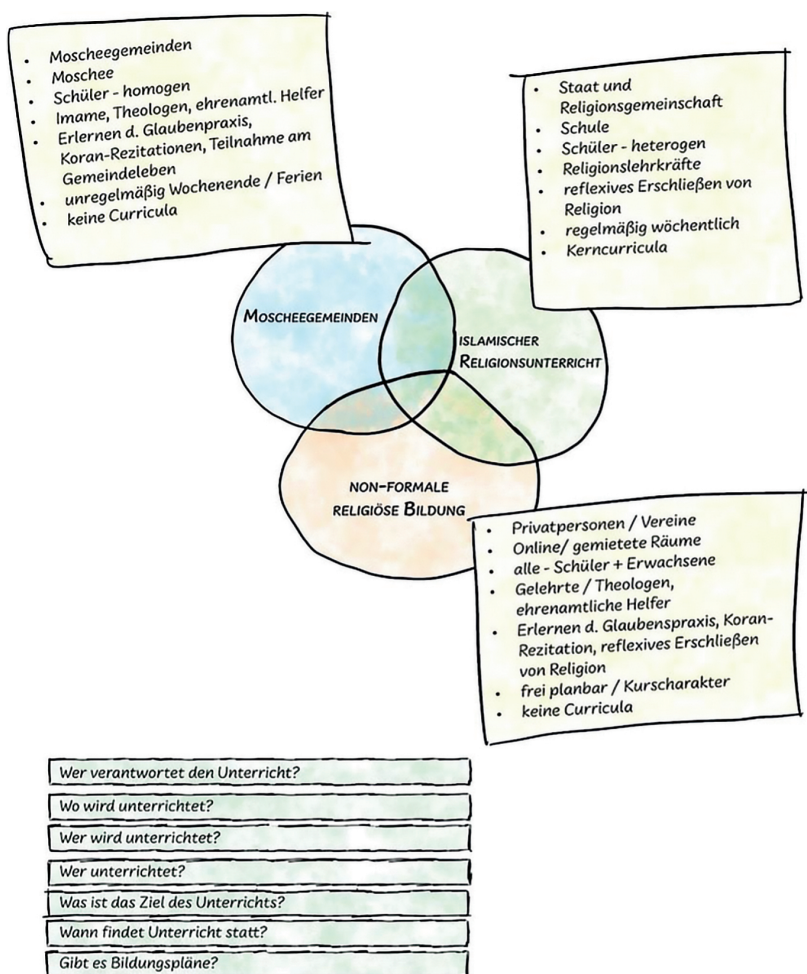


Abb. 1: Strukturmodell Lernorte islamisch-religiöser Bildung (Abdel-Rahman 2022a, 113).

Der Lernort Schule ist allgemeinen Bildungszielen verpflichtet, die einen gesellschaftlichen Konsens darstellen und in der KMK-Vereinbarung der Länder über die gemeinsame Grundstruktur und Verantwortung des Schulwesens formuliert sind. Darin heißt es unter anderem: „SuS sollen an allen Schulen zu selbständigem kritischem Urteil, zu eigenverantwortlichem Handeln, zu schöpferischer Tätigkeit befähigt werden, um im Sinne der Teilhabe zukünftig Aufgaben im sozialen Umfeld, in beruflichen Zusammenhängen und in der Gesellschaft aktiv wahrnehmen zu können“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz 2020, 10).

Die gesellschaftlich vereinbarten, allgemeinen Bildungsziele gelten für alle Fächer und damit auch für den IRU, durch Kompetenzmodelle werden die fachspezifischen Bildungsziele definiert.

Was bedeutet Kompetenzorientierung im Fach islamische Religion?

Um Lernprozesse überprüfen zu können, wurden für alle Fachbereiche spezifische Kompetenzmodelle und darauf aufbauende Curricula entwickelt, die angeben, welches fachbezogene Wissen dem jeweiligen Fach zugrunde liegt und welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen die Schülerinnen und Schüler erlangen sollten. Das Kompetenzmodell für den IRU ist strukturell dem christlichen Religionsunterricht entlehnt, da die Einführung der Kompetenzorientierung und des IRU etwa zeitgleich erfolgte. Die islamische Religionspädagogik hatte zu diesem Zeitpunkt noch keine bildungstheoretische Grundlegung des Religionsunterrichts vorgenommen oder gar diskutiert, sondern musste für die Implementierung an den ersten Schulen curriculare Vorgaben entwickeln und griff daher auf die Nachbarfächer zurück.

Religiöse Kompetenz als fachspezifisch zu erwerbende Kompetenz „ist die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“ (Hemel 1988, 674).

Sie entfaltet sich in den Teildimensionen,

- *Wahrnehmen und Darstellen* – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben
- *Deuten* – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten
- *Dialog führen* – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen
- *Gestalten* – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden
- *Urteilen* – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen und Position beziehen. (vgl. Hemel 1988, 675–689)

Im IRU wird zwischen *prozessbezogenen* und *inhaltsbezogenen* Kompetenzen unterschieden. Die *prozessbezogenen* Kompetenzen (abgeleitet aus den oben genannten Teildimensionen) verweisen auf die verschiedenen Erschließungsformen und -möglichkeiten religiös bedeutsamer Inhalte. Die verbindlichen Lernergebnisse des Unterrichts werden durch die *inhaltsbezogenen* Kompetenzen angegeben.

Die *Gegenstandsbereiche* des IRU sind in allen Bundesländern ähnlich, wenn auch die Gewichtung unterschiedlich ist, wie die folgende Tabelle zeigt. Die Gegenstandsbereiche stehen in Korrelation zu den Bezugsdimensionen, auf die hin Religion im Unterricht entfaltet, dargelegt und gedeutet werden soll. Es geht also darum, aus welcher der Perspektiven die Inhalte des Unterrichts ihre Bedeutung erhalten:

- *Perspektive der Biografie und Lebenswelt* der Schülerinnen und Schüler: existenzielle Fragen, Fragen nach dem Sinn des Lebens und der Hoffnung, Fragen nach dem Glauben und nach Orientierung, Fragen nach dem richtigen Handeln
- *Perspektive islamischen Glaubens*: islamische Theologie, Geschichte, Tradition, Glaubensinhalte
- *Perspektive der pluralen Gesellschaft*: Weltanschauungen, Bezugswissenschaften, Kultur/Medien, Gesellschaft

Die Perspektiven lassen dabei den Blick frei für *gelebte* und *gelehrte* Religion, denn ohne Bezug zum gelebten Glauben kann die Lehre der Religion nicht durchdrungen werden. Aus christlicher Sicht dient gelebte Religionspraxis am Lernort Schule dem Ziel, „dass die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise Religion besser verstehen und sie so religiös gebildet werden, nicht aber mit dem Ziel der Beheimatung oder Rekrutierung in eine Religionsgemeinschaft hinein“ (Mendl 2019, 87). Es ist sicherlich unstrittig, dass Religionsunterricht kein Mittel zur Rekrutierung sein kann, aber der *Aspekt der Beheimatung* spielt für den IRU eine größere Rolle, die bislang jedoch noch nicht ausreichend diskutiert und reflektiert worden ist.

Der Kompetenzerwerb wird durch Operatoren beschrieben, die Auskunft über die spezifische Verarbeitungsleistung der Schülerinnen und Schüler geben. Anforderungsbereiche definieren das Niveau der zu bewältigenden Leistungen. So umfasst Anforderungsbereich I (*Reproduktion*) die Wiedergabe von Sachwissen und die Anwendung gelernter und vertrauter Methoden. Anforderungsbereich II (*Reorganisation und Transfer*) umfasst das selbstständige Bearbeiten, Einordnen und Erklären bekannter Sachverhalte und das geeignete Anwenden bekannter Inhalte und Methoden auf andere Fragestellungen. Lernen im Anforderungsbereich III (*Urteilsbildung und Problemlösung*) bedeutet, die Fähigkeit zur eigenen Urteilsbildung bzw. Problemlösung zu entwickeln. Er umfasst den reflektierten Umgang mit Anforderungen, Problemen oder Situationen, indem selbstständig Wissen und Methoden auf neue Sachverhalte übertragen und angewendet werden (vgl. Abdel-Rahman 2022a, 241–242).

Gegenstandsbereiche in den Curricula für den islamischen Religionsunterricht**Kerncurriculum Niedersachsen (Sek I, 2014)**

| | | | | | |
|--------------------------|---|-----------------------------|---|------------------------|--|
| Nach dem Menschen fragen | Nach Gott, Glaube, eigenem Handeln fragen | Nach Koran und Sunna fragen | Nach Muhammad, anderen Propheten und der Geschichte des Islams fragen | Nach Religionen fragen | Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen |
|--------------------------|---|-----------------------------|---|------------------------|--|

Kernlehrplan Nordrhein-Westfalen (Sek I, 2014)

| | | | | | |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------------------|--|--------------------------|
| | Islamische Glaubenslehre | Der Koran und die Sunna | Gemeinschaft der Propheten | Andere Religionen und Weltanschauungen | Verantwortliches Handeln |
| islamische Religionspraxis | | | Entwicklungsgeschichte des Islam | | |

Bildungsplan Baden-Württemberg (Sek I, 2016)

| | | | | | |
|-----------------------|--|------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| Mensch/ Glaube/ Ethik | | Koran und islamische Quellen | Muhammad als Gesandter | Religionen und Weltanschauungen | Gott und Seine Schöpfung |
| | | | Gesellschaft und Geschichte | | |

Rahmenlehrplan Rheinland-Pfalz (Sek I, 2020)

| | | | | |
|------------------|---------------------|---|-------------------|------------------|
| Religiöses Leben | Allah und der Koran | Muhammad und sein Leben/Propheten | Andere Religionen | Islamische Ethik |
| | | Meine Gemeinschaft – Umma in Geschichte und Gegenwart | | |

Lehrplan Saarland (Primarstufe, 2015)

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| Religion und Glaube im Leben der Menschen | | Die Wegweiser – die Gemeinschaft der Propheten und Muhammad, der letzte Gesandte Gottes | | Leben in der Welt – Verantwortung wagen |
| Über Allah/Gott – Alles wurde von Allah erschaffen und alles kehrt zu ihm zurück | Die heiligen Schriften und der Koran als Wort Gottes | | | |

Kerncurriculum Hessen (Primarstufe, o.J.)

| | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------|-------------------------------|--|--|
| Mensch und Identität | Gott, Glaube, Handeln | Koran und Sunna | Muhammad und andere Propheten | Religionen und interreligiöse Befähigung | Verantwortung des Menschen in der Welt |
|----------------------|-----------------------|-----------------|-------------------------------|--|--|

Tabelle 1: Gegenstandsbereiche im islamischen Religionsunterricht (Abdel-Rahman 2024, 86–87).

Für den IRU bedeutet die höchste Niveaustufe, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, religiöse Sachverhalte zu erörtern, auf sich und ihre Wirklichkeit zu beziehen, alte mit neuen Wissensbeständen zu verknüpfen, verschiedene Perspektiven auf eine Fragestellung einzunehmen, um dann eine Position oder Perspektive für ihr Handeln oder eine ethische Haltung zu entwickeln. Dabei ist das Ergebnis offen. Es kann also auch geschehen, dass sich ein Schüler gegen eine religiöse Lösung oder Antwort für eine Situation entscheidet.

Die Kompetenzorientierung ist also ein Instrument, welches Lehr- und Lernprozesse in den Blick nimmt. Dabei soll das religiöse Lernen einen erkennbaren Gegenwarts- und Lebensweltbezug haben, das aber gleichzeitig auf mögliche zukünftige Herausforderungen des Lebens verweist und damit auch nachhaltig ist.

Das Ziel des IRU ist es folglich, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, verantwortungsvoll und lebensbejahend ihr (religiöses) Leben in der sie umgebenden Gesellschaft zu gestalten, indem sie sich mit Religion und ihrem Glauben auseinandersetzen und zu bedeutenden Fragen und Situationen begründet positionieren.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise Traditionen religiösen Lernens im Religionsunterricht in der Schule einen Platz haben können.

Zu den Grundkomponenten religiöser Lernprozesse zählt Englert neben Erfahrung und Lebenspraxis auch die Tradition (vgl. Englert 2007, 273).

Weil Religion eine traditionsbezogene Seite hat, bei der es um überlieferte Deutungen, Symbole oder Bekenntnisse geht [...] hat auch religiöses Lernen eine *traditionelle* Komponente: Es deutet Erfahrungen und verarbeitet diese Deutungen hin zu religiöser Sprach- und Kommunikationsfähigkeit. Religiöses Lernen fördert auf diese Weise religiöse Identitätsbildung vor dem Hintergrund einer konkreten Glaubenstradition (Woppowa 2018, 32).

Welches Verständnis religiösen Lehrens und Lernens ist aus den Traditionen religiöser Bildung im Islam abzuleiten?

Die Perspektive auf das Verständnis von religiöser Bildung und religiösen Lerntraditionen muss nicht nur die Verschiedenheit der Lernorte berücksichtigen, sondern auch die Vielfalt von Struktur und Ziel von Bildungsprozessen sowie von Raum und Zeit der Lehrenden und Lernenden. Es besteht sonst die Gefahr, aus den Erfahrungen und dem Werteverständnis der Gegenwart heraus Sachverhalte unangemessen einzuordnen und fehlerhaft zu beurteilen. Ein Blick auf die Traditio-

nen und die Geschichte islamischen religiösen Lehrens und Lernens muss also mehrperspektivisch sein. Dies ist an dieser Stelle nicht zu leisten. Für die Frage nach der traditionellen Komponente religiösen Lernens sollten jedoch prominente Aspekte überlieferter theologischer und historischer Deutungen zum Ziel menschlicher (religiöser) Entwicklung sowie zur Relevanz von Wissen und (religiösem) Lernen ausreichen.

Der Erste, der die Menschen etwas lehrt, ist für Muslime Allah. Im Koran wird er als wichtigste Quelle und Rede Gottes an die Menschen (*kalām Allah*) bereits in der ersten Offenbarung thematisiert:

- (1) Lies im Namen deines Herrn, Der erschaffen hat,
- (2) den Menschen erschaffen hat aus einem Anhängsel.
- (3) Lies, und dein Herr ist der Edelste,
- (4) Der (das Schreiben) mit dem Schreibrohr gelehrt hat,
- (5) den Menschen gelehrt hat, was er nicht wusste (Koran 96:1–5)¹.

Allah teilt den Menschen mit, dass Er derjenige ist, *„der das Schreiben mit dem Schreibrohr gelehrt hat, den Menschen gelehrt hat, was er nicht wusste“*. Der Koran wird als eine Botschaft verstanden, die den Menschen etwas lehrt und ihm mitteilt, was es zu erlernen und zu verstehen gilt. Im Duktus einer Unterweisung wird im Koran über das Glaubensbekenntnis, über Gottesdienste, wie das Fasten und die Zakat, Speisegebote und andere Aspekte des religiösen Lebens, in Kenntnis gesetzt. Weitere Verse enthalten ausführliche Unterweisungen in weltlichen Angelegenheiten, die zum Beispiel die Beziehungen zwischen Menschen, politische, soziale und rechtliche Angelegenheiten betreffen. Darüber hinaus wird ethisches Verhalten, auch durch klare Verbote und Gebote, beschrieben (vgl. Abdel-Rahman 2022a, 200–204).

Das Verb *„allama“*, das so viel bedeutet wie *lehren, belehren, ausbilden, jemandem Wissen vermitteln*, kommt 42-mal im Koran vor. Die meisten der zahlreichen anderen Ausdrücke, die mehr oder weniger direkt die Idee des „Lehrens“ implizieren, beziehen sich auf die Vorstellung von „Gott, der den/die Propheten lehrt“ und des „Propheten Muhammad, der das Volk belehrt“ (vgl. Günther 2006, 200). Insbesondere Muhammad wurde beauftragt, den Menschen *„seine Zeichen zu verkünden und sie zu läutern und sie das Buch und die Weisheit zu lehren, obwohl sie vorher im größten Irrtum waren“* (Koran 62:2; vgl. Günther 2006, 201).

Neben den Propheten (und auch den Teufeln und Engeln) lehrt Allah die Menschen direkt, er weist sie darauf hin: *„Seid Leute des Herrn, da ihr das Buch*

1 Der Koran wird hier und im Folgenden zitiert nach Bubenheim und Elyas.

(euren Glaubensbrüdern) zu lehren, und da ihr (es) zu erlernen pflegtet“ (Koran 3:79; vgl. Günther 2006, 201–202).

Bereits im Koran werden Grundsätze für die Lehre genannt, wie:

- geduldig zu sein (Koran 17:11; 18:60–82; 75:16);
- aufmerksam zu sein (Koran 7:204; 50:37), während man unterwiesen wird;
- Menschen in ihrer Muttersprache zu unterrichten (Koran 12:2; 14:4);
- nur über Dinge zu streiten, von denen man etwas versteht (Koran 3:66);
- in einer höflichen Art und Weise zu argumentieren (Koran 16:125; 29:46);
- und durch Beispiele und Beweise zu unterrichten, wie die vielen Erzählungen im Koran veranschaulichen (zum Beispiel durch die Empfehlung, Lehren aus den Erfahrungen anderer zu ziehen, z. B. Koran 5:32; 11:89; vgl. Günther 2006, 203–204).

Der Duktus der Unterweisung sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass all diese Anweisungen im Kontext einer tiefen geistigen Durchdringung zu verstehen sind. Im Koran heißt es

- „Denken (*yataḍabbarūna*) sie denn nicht sorgfältig über den Koran nach?“ (Koran 4:82).
- „(Dies ist) ein gesegnetes Buch, das Wir zu dir hinabgesandt haben, damit sie über Seine Zeichen nachsinnen (*li-yaddabbarū*) und damit diejenigen bedenken, die Verstand besitzen“ (Koran 38:29).
- „Denken (*yataḍabbarūna*) sie denn nicht sorgfältig über den Koran nach? Oder sind an (diesen) Herzen deren Verriegelungen (angebracht)?“ (Koran 47:24).

Der Begriff *tadabbur* bedeutet das tiefe Nachsinnen über den Koran sowie über einzelne Verse und ihre Bedeutung. Es reicht nicht aus, die Verse zu lesen und zu rezitieren, der Leser, die Leserin soll sich bemühen, ihre tiefe Bedeutung zu erfassen. *Tadabbur* bezeichnet Kontemplation, also ein Innehalten im konzentrierten Nachdenken über die Aussage eines Verses oder Begriffes. Es geht darum, die Auswahl der Wörter zu verstehen und ihre Bedeutung(en) zu erfassen, Wortgruppen zu entschlüsseln und Parallelen zu vorhandenem Wissen zu ziehen und die Aussagen eines Verses in Verbindung mit den Konsequenzen für das eigene Handeln zu reflektieren (vgl. Abdel-Rahman 2022b, 42).

Immer wieder wird mit dem Ausruf „*Begreift ihr denn nicht ('afalā ta'qilūna)*?“ (Koran 2:44) an den Verstand, die Vernunft und das Verständnis (auch in Glaubensangelegenheiten) appelliert.

Eine Reihe von Versen verweist auf die Unterschiede zwischen denjenigen, die Wissen erlangt haben, und denjenigen, die über kein Wissen verfügen.

- „Diese Gleichnisse prägen Wir für die Menschen. Aber nur diejenigen verstehen sie, die Wissen besitzen.“ (Koran 29:43)

- „Sag: Sind etwa diejenigen, die wissen, und diejenigen, die nicht wissen, gleich? Doch bedenken nur diejenigen, die Verstand besitzen.“ (Koran 39:9)

Ebenso weist der Prophet Muhammad, im Koran als „das schöne Vorbild“ beschrieben, auf den hohen Stellenwert des Lernens hin.

- „Die Suche nach Wissen ist für Männer und Frauen gleichermaßen eine Pflicht.“ (Ibn Māğa, al-Muqaddima, 17)

Wenn Muhammad über sich selbst sagt:

- „Ich wurde gesandt, um den guten Charakter zu vervollkommen“ (Mālik ibn Anas, al- Muwaṭṭaʾ, Husn al-hulk, 8),

ist das der Auftrag, sich mit seinen Charaktereigenschaften auseinanderzusetzen, um zu verstehen, welche Eigenschaften ihn zum Vorbild machen und wie sie auf das gesellschaftliche Miteinander wirken. Daraus folgt die Konsequenz, diese Erkenntnisse mit eigenen Haltungen und eigenem Handeln zu reflektieren.

Das, was man zu lernen hat (oben in den Curricula als Gegenstandsbereiche benannt), findet sich in Kohärenz mit dem Koran im *Hadith Ġibrīl* auf den Punkt gebracht. Mit seiner Erläuterung der drei Dimensionen *islam*, *īmān* und *iḥsān* wird die Selbstbildung und Selbstentwicklung des (gläubigen) Menschen durch die Auseinandersetzung mit der Botschaft Allahs, in der Hoffnung auf das Jenseits, beschrieben.

Diese exemplarischen Ausführungen zeigen die enge Verschränkung von Religion und Bildung.

Religiöse Bildung im Islam bedeutet demnach, sich Kenntnis anzueignen von dem, was Gott den Menschen mitteilt, dieses Wissen mit einer reflexiven und gottergebenen inneren Haltung zu verbinden und in rituelle und ethische Verhaltensweisen und Handlungen für sich, die Gemeinschaft und die Umwelt umzusetzen mit dem Ziel der lebenslangen Entwicklung zum *al-insān al-kāmil*, dem vollkommenen Menschen (Abdel-Rahman 2022a, 205).

Mit der Weitergabe des Korans hat sich auch das Nachdenken über die Art und Weise des Lehrens und Unterrichtens seiner Botschaft entwickelt. Von besonderer Bedeutung sind dabei die wissenschaftlichen Abhandlungen, die wir vor allem zwischen dem neunten und 13. Jahrhundert in arabischen Schriften muslimischer Gelehrter finden können. Auf ihre Überlegungen zum religiösen Lernen und auf ihre Konzeptionen religiöser Bildung wird immer wieder zurückgegriffen.

In diesen mittelalterlichen arabischen Texten zu Bildung und Religion wird ein Kerngedanke immer wieder betont: Die Erziehung des Menschen sei sowohl als eine Form der Beziehung zu Gott, ‚dem Schöpfer‘, als auch zu den Mitmenschen, d.h. den Statthaltern Gottes auf Erden

(Koran, Sure 2, Vers 30), zu betrachten. Die normative Ethik im Islam umfasst deshalb eine ganze Reihe von Aussagen in den Bereichen Recht und Moral, welche die islamischen Bildungstheorien maßgeblich beeinflussten (Günther 2013, 362).

Das Buch *Ādāb al-mu'allim* (Die Verhaltensregeln der Lehrer) ist das früheste erhaltene „pädagogische Handbuch“, es wurde von dem tunesischen Rechtsgelehrten Muḥammad ibn Saḥnūn (817–870) verfasst. In seinem Leitfaden für Grundschullehrer rät er,

- den Schüler intellektuell zu fordern, um zum Nachdenken zu motivieren;
- im Unterricht einen fairen Wettbewerb zu unterstützen, da er die Persönlichkeitsentwicklung fördere;
- das Auswendiglernen und die genaue Artikulation des koranischen Textes;
- die Vermittlung grundlegender Lese- und Schreibkenntnisse;
- die regelmäßige Unterweisung in religiöse Pflichten;
- die Vermittlung der Regeln guten Benehmens (vgl. Günther 2013, 366).

Etwa zeitgleich schrieb der aus dem Irak kommende Amr ibn Baḥr al-Ġāḥiẓ (ca. 776–869) ein pädagogisches Buch, in dem er andere Schwerpunkte des Lehrens beschreibt:

Al-Ġāḥiẓ lehnt das Auswendiglernen ab, seiner Meinung nach bedeutet es, dass der Intellekt die Besonderheiten der Dinge und ihre wesentlichen Merkmale nicht wirklich erfasst und damit das kreative und kritische Denken vernachlässigt wird. Er sieht die Gefahr, dass sich Menschen nur noch auf das Weitertragen von Wissen konzentrieren, ohne eigene Anstrengungen des Weiterdenkens zu unternehmen. Er verweist in einer Zeit, in der die mündliche Überlieferung dominierte, auf das Buch als das wichtigste Medium für den Unterricht und das Nachdenken (vgl. Günther 2013, 367–368).

Der in Bagdad lebende Abū Naṣr Muḥammad al-Fārābī (ca. 872–950) plädierte für ein Curriculum, welches die religiösen Disziplinen und andere Wissenschaften miteinander verknüpfte, um das logische Denken für das Studium grundzulegen. Sein Anliegen war es, auf die Bedeutung von Argument, Dialog und Diskurs zu verweisen. Er vertritt in seinen Schriften die Ansicht, dass

jeglicher Unterricht dadurch erleichtert werden müsse, dass vor allem solche Vorstellungen und Konzeptionen in die Unterweisung von Schülern und Studenten einbezogen werden sollten, die dem Lernenden bereits vertraut sind, um ihm auf diese Weise einen besseren und schnelleren Zugang zum Unterrichtsstoff zu ermöglichen (Günther 2015, 115).

Seine Ansicht entspricht unserem gegenwärtigen Verständnis von *kognitiver Aktivierung*, eine der grundlegenden Voraussetzungen lernwirksamen Unterrichts.

Abū Hāmid Muḥammad bin Muḥammad al-Ġazzālī (ca. 1058–1111), der als einer der einflussreichsten Denker islamischer Bildungsfragen gilt, formuliert in seiner *iḥyā' ulūm al-dīn* (Die Wiederbelebung der Wissenschaften von der Religion) detaillierte Ratschläge für Lernende und Lehrende, von denen hier einige exemplarisch genannt werden.

Studierende ...

- sollten sich aus dem Alltag lösen, um sich dem Wissen hingeben und vertieft lernen zu können;
- sollten sich erst mit einem Gegenstand/Wissensgebiet auseinandersetzen und es durchdringen, ehe sie sich auf breitere Wissensinhalte einlassen;
- sollten insbesondere Lehrkräfte auswählen, die auch eine eigene Meinung ausdrücken, mit der sie sich auseinandersetzen sollen;
- sollten sich Wissen mit dem Ziel aneignen, ihre charakterlichen Eigenschaften zu vervollkommen und innerlich zu reifen.

Lehrkräfte ...

- müssten ein angemessenes Lernniveau erreicht haben: Der Schüler oder Student dürfe weder überfordert noch unterfordert sein;
- müssten den Studierenden helfen, schlechte Gewohnheiten abzulegen, damit sie motivierter lernen;
- müssten den Unterricht auch an Studenten mit Lernschwierigkeiten anpassen, niemand solle zurückbleiben;
- müssten mit gutem Beispiel vorangehen; freundliche Anregungen sowie vorbildhaftes, am Propheten orientiertes Benehmen sei grundlegend für Lehrkräfte (vgl. Günther 2017, 84–86).

In allen Abhandlungen und Essays der Gelehrten geht die Beschäftigung mit den Inhalten immer einher mit der Auseinandersetzung darüber, welche Aspekte guten Unterricht befördern. Das Lehren und Lernen der (religiösen) Inhalte wird nicht losgelöst von dem Nachdenken darüber betrachtet, wie Lehrende und Lernende fruchtbar miteinander agieren können und unter welchen Bedingungen Inhalte motiviert aufgenommen, mit Vorhandenem verknüpft und geistig durchdrungen werden können.

Allen gemeinsam ist das Ziel religiösen Lernens: nämlich durch den Erwerb von religiösem Wissen, Gottesnähe, Erfüllung und Glückseligkeit im Diesseits, vielmehr aber noch im Jenseits zu erlangen.

Die Lernorte waren anfangs Moscheen, später Privathäuser von Gelehrten oder auch Buchläden. Es wurden informelle Sitzungen (*mağlis*) abgehalten, dem gegenwärtigen Verständnis von Vorlesungen ähnlich, Professoren leiteten Lehr- und Studienzirkel (*ḥalaqa*), in denen spezifische Wissensinhalte vertieft und relevante

Fragen dazu gemeinsam erörtert wurden. Wer den Unterrichtsgegenstand seines Lehrers geistig durchdringen und fehlerfrei wiedergeben konnte, erhielt die Lehr-erlaubnis (*Idschaza*), die demjenigen erlaubte, nun seinerseits zu unterrichten. In Anlehnung an diese Bedeutung wird der Begriff heute für die Vergabe der Lehr-erlaubnis an Lehrkräfte für den IRU benutzt. Aus den Moscheen gliederten sich später Madrasas aus. Sie standen nicht nur für organisierte Formen von Unterricht und waren Herberge für weitgereiste Studierende, sondern vor dem Hintergrund der Herausbildung der vier sunnitischen Rechtsschulen waren sie auch Zentrum des Diskurses, der Dispute, des kritischen Austausches (vgl. Makdisi 1981, 9–20; Günther 2016, 214–217).

Vergleicht man nun diese Rahmenbedingungen, Inhalte und Ziele aus historischer Perspektive mit dem IRU am Lernort Schule, wird es schwierig, ihn in den islamischen Traditionen religiösen Lernens zu verorten.

Die dargelegten Gegenstandsbereiche, Absichten und Ziele überschneiden sich zwar, sind aber nicht die gleichen. Dies betrifft insbesondere die religiösen Unterweisungen in glaubenspraktische Rituale und Gebote und den hohen Stellenwert des Auswendiglernens und der richtigen Artikulation des koranischen Textes.

(Wie) Geht beides zusammen? Kompetenzorientierter IRU und die islamische Tradition des religiösen Lernens. Versuch einer Antwort

Erzähle (ihnen) die Geschichte, auf dass sie nachdenken mögen (Koran 7:176).

Die Moderne zeichnet sich nicht dadurch aus, dass sie traditionslos sei, sondern im Gegenteil durch eine enorme Vielfalt in Frage kommender Traditionen. Diese zwingen den modernen Menschen jedoch, eine bewusste Entscheidung im Hinblick darauf zu treffen, welcher Tradition er folgen möchte (Dziri 2018, 13).

Sehen wir also die Gegenwart als Raum der Vielfalt von Traditionsangeboten, gilt es zu wählen, welcher Tradition wir folgen möchten, welche es zu bewahren gilt oder welche weiterentwickelt werden sollte. Mit Blick auf die Frage nach dem religiösen Lernen im IRU sollten Bildungsarrangements und Bildungsprozesse, die das *Urteilsvermögen* fördern, d. h. die Fähigkeit, sich begründet zu entscheiden, als ein Weiterführen und Weiterdenken der islamischen Tradition religiösen Lernens verstanden werden.

Im Religionsunterricht am Lernort Schule sind die Traditionen religiösen Lernens nicht als normative Legitimation von Inhalten und Methoden zu verstehen,

sondern als Träger des Ziels religiöser Bildung: das Reflektieren über die Botschaft Gottes und ihre Zusammenhänge und die sich daraus ergebenden Handlungsmöglichkeiten oder -aufforderungen.

IRU kann nicht in seiner *Form* an die Traditionen anknüpfen, wohl aber in seinem *Ziel religiöser Urteilsbildung und Reflexionsfähigkeit*. Damit kann der IRU in zwei Richtungen entlastet werden: Zum einen, weil er sich nicht vollständig an der gesamten Tradition der religiösen Lehre innerhalb islamischer Geschichte orientieren *muss*. Und zweitens, weil er an die islamische Tradition der religiösen Lehre anschließen *kann*, indem er das *Prinzip des Nachdenkens und Reflektierens (tadabbur)* aufnimmt und mit dem Instrument der Kompetenzorientierung umsetzt.

Der Anknüpfungspunkt liegt also vor allem im Anforderungsbereich III, der *Reflexion über Religion und Glaube verbunden mit der Fähigkeit, daraus Handlungsoptionen abzuleiten*, auch wenn die Bezüge andere sind. Der Unterrichtsgegenstand kann sich dabei ändern, was nicht bedeutet, den theologischen Kern der Sache auszuhöhlen, sondern ihn konsequent an den Schülerinnen und Schülern und ihrer Lebenswelt auszurichten.

Es ist wichtig zu wissen, welches Ziel religiöses Lernen am jeweiligen Lernort verfolgt. Daraus folgt, dass die Konzepte darauf ausgerichtet sein müssen. Der Wert liegt also im Blick zurück nach vorn, was das Kernziel religiösen Lernens ausmacht:

Nachdenken über die Botschaft Gottes und seinen Auftrag an die Menschen im Rahmen der gegenwärtigen Herausforderungen, mit Blick auf die Fähigkeit, die Zukunft zu gestalten. Auch wenn Normen der religiösen Praxis dazugehören, liegt doch der *Schwerpunkt auf dem Erlernen der Fähigkeit, über das nachzudenken und zu reflektieren, was für den Einzelnen und die ihn umgebende Gesellschaft wesentlich ist*. Dieser Fokus hat seinen Platz im IRU, er ist der höchste Anspruch an die zu erwerbenden Kompetenzen.

Der frühislamische Rechtsgelehrte Abū Ḥanīfa an-Nu'mān b. Ṭābit (st. 767) definiert den Begriff der Bildung in einer für die klassische islamische Gelehrsamkeit repräsentativen Weise, wenn er sagt, „[tiefgründiges] Verstehen (*fiqh*) bedeutet für die Menschen zu begreifen, was [sie in dieser Welt] tun dürfen und was sie tun müssen.“ Doch Wissen ohne einen praktischen Nutzen (das sich also nicht in adäquaten Handlungen niederschlägt) ist fruchtlos. (Günther 2016, 211)

Literaturverzeichnis

- Abdel-Rahman, Annett. *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Berlin: Peter Lang, 2022a.
- Abdel-Rahman, Annett. „Dem Koran begegnen“. *Loccumer Pelikan* 4 (2022): 39–47. 2022b.

- Abdel-Rahman, Annett. „Relevanz und Verhältnis von Fachwissen und Weltwissen im Islamischen Religionsunterricht“. *Seminar 3* (2024): 83 – 95.
- Baumbast, Stephanie, Frederike Hofmann-van de Poll und Christian Lüders. *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Wissenschaftliche Texte), 2012.
- Bubenheim, Abdullāh as-Sāmit Frank und Nadeem Elyas. *Der edle Qurʾān und die Übersetzung seiner Bedeutungen in die deutsche Sprache*. al-Madīna al-Munawwara: König-Fahd-Komplex zum Druck vom Qurʾān, o.J.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. BT 15/6014, 2005.
- Dehnbostel, Peter, Sabine Seidel und Isa Stamm-Riemer. *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise*. Bonn, Hannover, 2010.
- Dziri, Amir. „Zurück in die Gegenwart. Vom Verhältnis von Tradition und Kritik im Islam“. *Herder Korrespondenz 4* (2018): 13 – 15.
- Englert, Rudolf. *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2007.
- Günther, Sebastian. „Teaching“. *Encyclopaedia of the Quran*, vol. 5. (Si-Z). Hg. Jane Dammen McAuliffe. Leiden, Boston: Brill, 2006.
- Günther, Sebastian. „Das Buch ist ein Gefäß gefüllt mit Wissen und Scharfsinn: Pädagogische Ratschläge klassischer muslimischer Denker“. *Von Rom nach Bagdad*. Hg. Peter Gemeinhardt und Sebastian Günther. Tübingen: Mohr Siebeck, 2013. 357 – 379.
- Günther, Sebastian. „Auf der Suche nach dem Elixier der Glückseligkeit: Konzeptionen rationaler und spiritueller Bildung im Klassischen Islam“. *Theologie und Bildung im Mittelalter*. Hg. Peter Gemeinhardt und Tobias Georges. Münster: Aschendorff, 2015. 111 – 128.
- Günther, Sebastian. „Bildung und Ethik im Islam.“ *Islam. Einheit und Vielfalt einer Weltreligion*. Hg. Rainer Brunner. Stuttgart: Kohlhammer, 2016. 210 – 231.
- Günther, Sebastian. „Eine Erkenntnis, durch die keine Gewissheit entsteht, ist keine sichere Erkenntnis: Arabische Schriften zur klassischen islamischen Pädagogik“. *Aufbruch zu neuen Ufern*. Hg. Yaşar Sarıkaya und Zekirija Sejdini. Münster: Waxmann, 2017. 69 – 92.
- Hemel, Ulrich. *Ziele religiöser Erziehung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1988.
- Kultusministerkonferenz. *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2020), 2020.
- Makdisi, George. *The Rise of Colleges. Institutions of Learning in Islam and the west*. Edinburgh: University Press, 1981.
- Mendl, Hans. *Taschenlexikon Religionsdidaktik*. München: Kösel, 2019.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (Hg.). *Rahmenlehrplan Islamische Religion. Sekundarstufe I Modellprojekt*, 2020.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (Hg.). *Lehrplan Islamischer Religionsunterricht, Grundschule. Erprobungsphase*, 2015.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.). *Bildungsplan Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung, Sekundarstufe I*, 2016.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Islamischer Religionsunterricht*, 2014.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.). *Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I, Islamische Religion*. Hannover, 2014.

- Rauschenbach, Thomas. „Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht“. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin: BMBF-Publikation, 2004.
- Woppowa, Jan. *Religionsdidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh/Brill, 2018.

