

Der kompetenzorientierte Unterricht – Bausteine zur Entwicklung einer Didaktik für den Islamischen Religionsunterricht

Said Topalovic*

Abstract

Competency-based teaching has evolved into a key concept in teaching – also in religious education. This paper provides an outline of the educational structures and criteria for shaping teaching and learning processes in Islamic religious education that may embrace the competency-based paradigm and even transcend it. In light of the criticism that competence orientation has a limited understanding of education, special attention was paid to the totality of the human personality in developing educational principles. With this in mind, the educational structures and criteria for Islamic religious education presented in this paper seek to address the learner's personality in its entirety and to support the education of young people in all dimensions. Following a presentation of the theoretical foundations and objectives of competence orientation, the foundations of religious education are described for the competency-based educational building blocks for Islamic religious education outlined in the last section of the paper.

Keywords

Competence orientation, Islamic religious instruction, Islamic religious studies, Islamic religious education.

1 Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen

Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterrichtsparadigma

Die Einführung der Kompetenzorientierung in das Schulsystem verfolgt das Ziel einer stärkeren Objektivierung des Lernens und Lehrens sowie der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule und Unterricht. Dies impliziert die Umstellung des Steuerungssystems der Schule von einer vorwiegend Input- zu einer Output-orientierten Steuerung. Nicht mehr die Vermittlung der Inhalte steht im Vordergrund, sondern der Erwerb von Basiskompetenzen, mit denen Schüler/innen die Schule verlassen sollen. Die Sicherung von Basiskompetenzen, die als

* Said Topalovic, M.A., BEd, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department für Islamisch-Religiose-Studien (DIRS) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Standards¹ formuliert wurden, hat darüber hinaus zum Ziel, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung bei den heranwachsenden Generationen zu fördern und sie in ihrer künftigen Lebensgestaltung zu unterstützen.

Die Umsetzung der neuen Steuerung erfolgt auf unterschiedlichen bildungsorganisatorischen Ebenen und verpflichtet auf jeder dieser Ebenen die jeweiligen Akteur/innen zu entsprechenden Aufgaben. Auf der Makroebene des Bildungssystems finden neben der Entwicklung von kompetenzorientierten Lehrplänen die Organisation, Durchführung und Auswertung von Kompetenzüberprüfungen statt. Auf der Mesoebene (Schulorganisation) wird erwartet, eine möglichst effektive Implementierung des kompetenzorientierten Paradigmas am Standort Schule zu fördern. Auf der Mikroebene sind die Lehrer/innen aufgefordert, kompetenzorientierte Lehr- und Lernprozesse zu initiieren, um so den Erwerb von Basiskompetenzen bei den Schüler/innen zu sichern. Oelkers und Reusser sehen in den Lehrpersonen die „Hauptträger und Hauptverantwortliche[n]“² bei der Umsetzung der kompetenzorientierten Reform. Dass gerade auf dieser letzten Ebene nicht alles wie erwartet verläuft, wurde mittlerweile empirisch belegt. Neben der fehlenden Einbindung der Lehrpersonen bei der Einführung der Kompetenzorientierung und dem Mangel an didaktischen Konzepten und Modellen wird von den Lehrkräften u.a. auch die mangelnde Wertschätzung ihrer Arbeit beklagt und die neue Verordnung als Eingriff in ihr Handlungsfeld wahrgenommen.³

Die Kompetenzorientierung wurde und wird noch immer sehr kontrovers diskutiert: Während die Befürworter/innen darin die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung bei den Schüler/innen und durch ihre Modulstruktur sowie die vereinbarten Bildungsstandards die Durchlässigkeit im Schulsystem eine bessere Kooperation zwischen Schule und Schulforschung sowie stärkere kollegiale Kooperation gewährleistet sehen, stellen dagegen die Kritiker/innen all die genannten Vorzüge infrage, insbesondere aufgrund des Fehlens empirischer Befunde. Dem Konzept würden außerdem Bereiche wie Persönlichkeitsbildung, lebenslanges Lernen und Allgemeinbildung fehlen. Das führe zu einer theoretischen Trivialisierung und inhaltlichen Verkürzung des Bildungsbegriffs. Darüber hinaus bevor-

-
- 1 Bildungsstandards beschreiben erwünschte Lernergebnisse der Schüler/innen. Sie orientieren sich an den allgemeinen Bildungszielen und legen fest, welche Kompetenzen die Schüler/innen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe zu erwerben haben. Bildungsstandards werden in Aufgabenstellungen und Verfahren konkretisiert, mit denen das Kompetenzniveau der Schüler/innen auch empirisch erfasst werden kann, vgl. Eckhard Klieme u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2007, S. 19ff.
 - 2 Jürgen Oelkers/Kurt Reusser, *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*, Berlin 2008, S. 399.
 - 3 Siehe Sigrid Zeitler/Nina Heller/Barbara Asbrand, *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*, Münster 2012.

zugten Kompetenzmodelle normative Standards, die mit einem individualisierten Unterricht nicht vereinbar seien.⁴

Die Religionspädagog/innen haben nicht allzu lange gezögert, sind relativ rasch auf den kompetenzorientierten Zug aufgesprungen und haben Kompetenzmodelle und kompetenzorientierte Lehrpläne als Basis für den schulischen Religionsunterricht (nachfolgend RU) erarbeitet. Auch in der Religionspädagogik hat die Kompetenzorientierung sowohl leidenschaftliche Befürworter/innen als auch große Skeptiker/innen gefunden.⁵ Der Hauptkritikpunkt ist auch hier die Einschränkung der Kompetenzorientierung auf messbare Kompetenzen und dadurch die Einengung des religiösen Bildungsauftrags: Die religiöse Bildung sei etwas anderes als Kompetenzerwerb und der RU mehr, als sich in Kompetenzen erfassen ließe.⁶ Die Entwicklungen rund um die Kompetenzorientierung sind relativ rasch vorangekommen, sodass die Islamische Religionspädagogik als eine im deutschsprachigen Raum junge Disziplin im Aufbaustadium kaum dazu kam, sich aus einer theologisch-religionspädagogischen sowie religionsdidaktischen Perspektive heraus damit auseinanderzusetzen. In der Erarbeitung kompetenzorientierter Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien sind jedoch Fortschritte zu beobachten.⁷ Abschließend kann festgehalten werden, dass gerade durch die Erarbeitung und Etablierung kompetenzorientierter Lehrpläne auch im Islamischen Religionsunterricht (nachfolgend IRU) das kompetenzorientierte Konzept angestrebt wird. Das macht durchaus Sinn, um nicht als Außenseiterfach zu fungieren, sondern aufzuzeigen, dass der IRU mit aktuellen pädagogisch-didaktischen Lehr- und Lernkonzepten mitgehen und dabei einen wichtigen Teil in der Bildung von heranwachsenden Generationen erfüllen kann.

Der kompetenzorientierte Unterricht – theoretischer Rahmen

Die Theorie des kompetenzorientierten Unterrichts basiert auf der Vorstellung, dass die Schüler/innen konkrete Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die für ihre weitere schulische und berufliche Laufbahn erforderlich sind. Obgleich es unterschiedliche Definitionen gibt, wurde im schulischen Kontext weitgehend die Kompetenzdefinition von Weinert rezipiert, der Kompetenzen als „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten [und] die damit verbundenen motivationalen, voli-

4 Vgl. Werner Wiater, „Kompetenzorientierung des Unterrichts – Alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der allgemeinen Didaktik“, in: *Bildung und Erziehung* 66 (2013), S. 153ff.

5 Einen guten Überblick über die Pro- und Contra-Argumente bietet die Publikation von Gabriele Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2015, S. 130ff.

6 Vgl. ebd., S. 131ff.

7 Vgl. Said Topalovic, „Schulbuchentwicklung für den islamischen Religionsunterricht. Weiterentwicklungspotenziale und zukünftige Herausforderungen“, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF)* 26 (2018), S. 80-87.

tionalen und sozialen Bereitschaften“⁸ versteht, um alltägliche variable Anforderungssituationen erfolgreich und verantwortungsvoll bewältigen zu können. Die Definition Weinerts ist sehr allgemein gehalten, wobei sich die zu erwerbenden Kompetenzen immer auf spezifische Anforderungssituationen einer Domäne (wie etwa Deutsch, Mathematik, Religion etc.) beziehen. In diesem Sinne ist jede Disziplin aufgefordert, ein domänenspezifisches Kompetenzmodell zu entwickeln, das Teildimensionen innerhalb dieser Domäne beschreibt. Die Religionspädagogik konnte in diesem Fall auf das Kompetenzmodell von Hemel zurückgreifen, der im Jahr 1988, und somit lange vor der Kompetenzreform, ein differenziertes Modell der religiösen Kompetenz vorlegte. Hemel beschrieb religiöse Kompetenz als „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen“⁹. Die verschiedenen Dimensionen fasste Hemel in den nachfolgend aufgeführten fünf zusammen: religiöse Sensibilität, religiöse Ausdrucksfähigkeit, religiöse Inhaltlichkeit, religiöse Kommunikation und religiös motivierte Lebensgestaltung.¹⁰ Im Rahmen der Kompetenzreform und Lehrplanentwicklung sind zahlreiche religionspädagogische Modelle entstanden, die als Basis für den RU gelten sollten.¹¹ Für den IRU wurden dabei die in der Folge aufgeführten Kompetenzdimensionen erschlossen. Prinzipiell wird dabei zwischen prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen unterschieden. Die prozessbezogenen Kompetenzen umfassen folgende Dimensionen: Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog-, Gestaltungs- und Handlungskompetenz. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen leiten sich in der Regel aus einer theologischen Systematik ab und zielen auf einen Aufbau der prozessbezogenen Kompetenzen. Grundsätzlich sind sie folgenden Kompetenzbereichen zugeordnet: Allah/Gott, Koran, Muhammad und sein Leben, andere Propheten, Glaube und religiöses Leben, andere Religionen, Verantwortung des Menschen.¹²

Kompetenzen können nicht unmittelbar gelehrt werden, sondern sind von den Schüler/innen eigenaktiv und selbstständig zu erwerben. In diesem Sinne lehnt

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

9 Ulrich Hemel, *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt a. M. 1988, S. 674.

10 Vgl. ebd., S. 675ff.

11 Vgl. Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, S. 104ff.

12 Siehe *Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I, Schuljahrgänge 5-10, Islamische Religion*, hg. vom Niedersächsischen Kultusministerium; *Islamischer Religionsunterricht*, hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014; *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, Islamische Religionslehre*, hg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg, 2016; *Rahmenlehrplan Islamische Religion für die Sekundarstufe I*, hg. vom Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2018. Die Kompetenzmodelle weisen eine ähnliche Struktur und geringe Unterschiede auf, bspw. bei der Formulierung von inhaltsbezogenen Kompetenzen.

sich die Kompetenzorientierung entwicklungspsychologisch an das Selbstgestaltungsmodell von Entwicklung an. Kinder und Jugendliche werden dabei als Gestalter ihrer eigenen Entwicklung wahrgenommen. Lernpsychologisch ist die Theorie an konstruktivistischen Lehr- und Lernansätzen ausgerichtet, die Lernen als einen aktiven, selbstgesteuerten, sozialen und situierten Prozess begreifen.¹³ Allgemein didaktisch betrachtet ist der kompetenzorientierte Unterricht ein schüleraktiver Unterricht, in dem die Lehrer/innen auf der Grundlage genauer Lernstandsdiagnosen ein differenziertes Lernangebot machen und ihre Unterrichtsplanung sowie die Durchführung und Auswertung an fachlichen Kompetenzstufenmodellen orientieren. Die Schüler/innen bekommen dabei die Chance, ihr Wissen und Können systematisch und vernetzt aufzubauen und dessen Nutzen in realitätsnahen Anwendungssituationen zu erproben.¹⁴ In diesem Sinne ist die Schaffung von Performanzsituationen im Unterricht, in denen die Schüler/innen ihre erworbenen Kompetenzen zeigen und reflektieren können, von zentraler Bedeutung. Wesentliche Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts stellen demnach zum einen die realitätsnahen Anwendungssituationen und Aufgaben und zum anderen das intelligente Üben sowie eine kognitiv und sozial aktivierende Unterrichtsgestaltung dar.

Die genannten Merkmale sind damit auch weniger diskutabel als der fehlende lernpsychologische und theoretische Rahmen über die Wege der Kompetenzentwicklung. Dies fasste Meyer in folgenden Worten zusammen: Die Kompetenzorientierung sagt „viel darüber aus, was herauskommen soll, aber nur wenig darüber, wie der Unterricht gestaltet werden kann“¹⁵. Die Antwort darauf wird vor allem in den gemäßigten konstruktivistischen Lehr- und Lernansätzen gesehen.¹⁶ Anzumerken ist allerdings, dass eine spezifisch auf das neue und kompetenzorientierte Konzept fokussierte Didaktik bis heute nicht vorgelegt wurde – auch nicht innerhalb der Religionspädagogik. Aus diesem Grund ist sie den Vorwürfen ausgesetzt, nichts Neues geliefert zu haben, sondern sich lediglich an die alten und bereits bekannten didaktischen Konzepte anzulehnen.¹⁷

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kompetenzorientierung eine Umkehr von einem lernzielorientierten Unterricht und einer inhaltsbezogenen Unterrichtsplanung hin zum systematischen und kumulativen Aufbau von Handlungskompetenzen bei den Schüler/innen forciert hat. Die in den Modellen

13 Vgl. Wiater, „Kompetenzorientierung des Unterrichts“, S. 149.

14 Vgl. Hilbert Meyer, „Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. Die ‚ganze Aufgabe‘ muss bewältigt werden“, in: *Lernende Schule* 58 (2012), S. 7-12.

15 Vgl. ebd., S. 8.

16 Siehe Rolf Arnold, *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*, Heidelberg 2007; Hartmut Giest, „Tätigkeitstheoretische bzw. kulturhistorisch orientierte Didaktik“, in: Klaus Zierer (Hg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik*, Baltmannsweiler 2013, S. 32-42.

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

erfassten Kompetenzen setzen sich aus einem an den Alltag anschlussfähigen und lebensweltorientierten Wissen und Können zusammen und fördern – zukunftsorientiert betrachtet – eine verantwortliche und selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft.¹⁸ Für den RU im Speziellen hat die Kompetenzorientierung nach Lenhard eine produktive Dynamik in Gang gesetzt, die sich in neuen Lehrwerken, in der Lehrmaterialienentwicklung etc. niedergeschlagen hat. Außerdem hat der RU eine Wirklichkeits- und Lebensnähe gewonnen, da kompetenzorientiertes Lernen an realitätsnahe Kontexte und lebensbedeutsame Anforderungssituationen anknüpft.¹⁹ Um sich jedoch langfristig als didaktisches Paradigma im schulischen Unterricht zu etablieren, ist eine Konzepterweiterung, insbesondere in folgenden Bereichen, erforderlich: *Zum einen* die Klärung der Verhältnisbestimmung zwischen dem Kompetenzbegriff und der Allgemeinbildung, und zwar inwieweit der Fokus auf den Kompetenzerwerb den allgemeinen Bildungsauftrag erfüllt. Nach Kiel fehlen dem kompetenzorientierten Unterricht „integrierende Konstrukte, wie etwa in der bildungstheoretischen Didaktik, welche einen theoretischen und praktischen Anspruch auf Allgemeinbildung begründen können“²⁰. *Zum anderen* die Erweiterung der theoretischen Grundlagen zur Kompetenzaneignung. Lange, Drieschner und Wacker forderten in dieser Hinsicht eine Ergänzung der in Kompetenzstufenmodellen beschriebenen Standards um lernpsychologische Theorien zur Kompetenzentwicklung.²¹ Und *letztlich* die Klärung der Grundrelation im unterrichtlichen Geschehen, die nach Meyer das spannungsvolle Mit- und Gegeneinander von Lehrer- und Schülerrollen im Lehr- und Lernprozess analysiert. Das Konzept ist stark auf die Schüler/innen fokussiert und sagt wenig darüber aus, wie das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Unterricht theoretisch zu fassen und im Unterrichtsalltag zu realisieren ist.²²

Anfragen seitens der Islamischen Religionspädagogik

In Bezug auf die Kompetenzorientierung stellen sich nach Ansicht des Autors noch einige Fragen: Ist das Modell der Kompetenzorientierung mit den religionspädagogischen Grundgedanken vereinbar? Kann ein Konzept, das stark auf die Handlungskompetenzen ausgerichtet ist, in der Islamischen Religionspädagogik Resonanz finden? Und könnte die zu starke Fokussierung auf messbare Kenntnis-

18 Vgl. Wiater, „Kompetenzorientierung des Unterrichts“, S. 158.

19 Vgl. Volker Lenhard/Manfred Pirner/Mirjam Zimmermann, „(Was) hat der RU durch die Kompetenzorientierung gewonnen? Ein Schreibgespräch“, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70 (2018), S. 340.

20 Ewald Kiel, „Gibt es eine kompetenzorientierte Didaktik“, in: Klaus Zierer (Hg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik*, Baltmannsweiler 2013, S. 252.

21 Vgl. Bernward Lange/Elmar Drieschner/Albrecht Wacker, „Vorüberlegungen und Facetten zu einer Theorie kompetenzorientierter Didaktik“, in: Klaus Zierer (Hg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik*, Baltmannsweiler 2013, S. 76f.

22 Vgl. Meyer, „Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht“, S. 11f.

se und Fähigkeiten zu einer Einschränkung des religiösen Bildungsauftrags, der bekanntlich auf die Ganzheitlichkeit ausgerichtet ist, führen?

Die Hinwendung zur Kompetenzorientierung könnte durchaus dazu beitragen, die Lebenswelt der Schüler/innen und ihre religiösen (Vor-)Erfahrungen im IRU verstärkt in den Mittelpunkt didaktischer und methodischer Überlegungen zu stellen. In diesem Sinne bietet der Perspektivenwechsel vom Input zum Output die Chance, die Schüler/innen als Subjekte ihres eigenen Lernens wahrzunehmen und dementsprechend den Unterricht subjekt- und handlungsorientierter zu gestalten, was wiederum den Fokus mehr auf die Aneignung als auf die (bloße) Vermittlung lenken würde. Die Schüler/innen bekämen die Möglichkeit, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die sie gleichzeitig im Unterricht mithilfe vielfältiger Anwendungssituationen reflektieren könnten, denn die Verknüpfung zwischen Wissen und Handlung im kompetenzorientierten Ansatz widerspricht keineswegs der islamischen Lehre. So sagte al-Ġazālī: „Wissen ohne Tat ist Torheit und eine Handlung ohne Wissen ist wertlos.“²³ Das Wissen jedoch, von dem al-Ġazālī spricht, bezieht sich nicht lediglich auf das kognitive Wissen, sondern umfasst ebenso Überzeugung, Bewusstsein und innere Erkenntnis. So war auch al-Baṣrī²⁴ der Meinung, dass der Glaube (*īmān*) erst dann seine volle Entfaltung erfährt, wenn er sich im Herzen manifestiert und dies in den Handlungen des Menschen widergespiegelt wird (*al-īmān mā waqara fi-l-qalb wa ṣaddaḡahu al-‘amal*).²⁵ Dies wird u.a. in folgender Formel an mehreren Stellen im Koran betont: *allaḡīna ‘āmanū wa ‘amilū ṣ-ṣāliḡāt* („Jene, die Glauben erlangt haben und gute Werke tun“²⁶). In diesem Sinne existieren zwischen Wissen und Handlung unterschiedliche Ebenen (kognitive, affektive und spirituelle), die, sich gegenseitig beeinflussend, zu einer beabsichtigten und bewussten Handlung führen oder nicht führen. Die sicht- und messbaren Kompetenzen decken somit nur einen Teil des religiösen Bildungsauftrags ab.

Die religiöse Bildung – aus islamischer Perspektive heraus betrachtet – zielt auf die Entwicklung religiöser Mündigkeit als einer Fähigkeit, sich im Verhältnis zwischen der göttlichen Offenbarungsschrift und dem eigenen Erkenntnisvermögen sowie der eigenen Lebenswirklichkeit selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu positionieren und darauf aufbauend sein Leben zu gestalten.²⁷ Hierzu ist der Mensch grundsätzlich mit Denkvermögen, Willensfreiheit, Sprachfähigkeit und

23 Abu Hamid al-Ġazālī, *O Kind! Ayyuha 'l-walad*, übers. von Muhammed Harun Riedinger, Braunschweig 2002, S. 104.

24 Abū Sa‘īd al-Ḥasan b. Abī l-Ḥasan al-Baṣrī (gest. 728) war ein muslimischer Gelehrter und Mystiker aus Baṣra (Irak). Er gehörte der zweiten Generation der Muslime nach der Lebenszeit des Propheten Muhammad (*tābi‘un*) an.

25 Vgl. ‘Abdallāh b. Muḡammad b. Abī Ṣaiba, *Kitāb al-īmān*, Beirut 1983, S. 38.

26 Koran 2/25, nach der Übers. von Muhammad Asad, *Die Botschaft des Koran*, Düsseldorf 2009, S. 32.

27 Vgl. Tarek Badawia, „*Sapere aude* – Anmerkungen zur religiösen Mündigkeit aus einer islamischen Perspektive“, in: Jochen Sautermeister/Elisabeth Zwick (Hg.), *Religion und Bildung:*

individueller Verantwortung ausgestattet worden.²⁸ Das Erkenntnisvermögen wiederum ist nicht lediglich auf kognitive Prozesse reduziert, sondern bezieht die emotionalen und spirituellen mit ein.²⁹ Religionspädagogisch betrachtet bedarf es demnach einer Didaktik, die sich nicht lediglich auf den Erwerb von messbaren Kompetenzen beschränkt, sondern vielmehr Lern- und Aneignungswege mit dem Fokus auf die gesamte Persönlichkeit mit all ihren von Gott geschaffenen Dispositionen, die sowohl seelischer als auch körperlicher Natur sein können, bestimmt. Dies erfordert eine Abkehr von einer Lehr- und Lernkultur der *Vermittlung* und *Belehrung* hin zu einer Kultur des *Lernens* und des *Aneignens*. Beim Konzept der Aneignung stehen die Schüler/innen als Subjekte mit ihrer Lebenswirklichkeit, ihren Erfahrungen und Fragen etc., die in Relation zu theologischen und religionspädagogischen Inhalten und Fragen gestellt und reflektiert werden, im Mittelpunkt des RU. Die dafür notwendigen didaktischen Strukturen und Kriterien sowie die religionspädagogischen Grundlagen werden im Folgenden näher ausgeführt.

2 Religionspädagogische Grundlagen für eine Didaktik des IRU

Anthropologische Grundlagen

Eine der zentralen zu klärenden Fragen, wenn es um Erziehung und Bildung geht, ist die des Menschenbildes. Für die Konstitution eines islamischen Menschenbildes bildet der Koran, der dem Menschen grundsätzlich eine besondere Stellung innerhalb der Schöpfung zuschreibt, die wichtigste Quelle. Der Mensch ist ein Geschöpf Gottes, das Gott ausgezeichnet, in bester Gestalt erschaffen, die Namen aller Dinge und die Sprachfähigkeit gelehrt hat und dem er die Erde anvertraute.³⁰ Diese besondere Stellung geht allerdings mit einer persönlichen und sozialen Verantwortung einher: Der Mensch ist für seine Taten verantwortlich und wird vor Gott für seine diesseitigen Handlungen im Jenseits zur Rechenschaft gezogen.³¹ Die Offenheit und die Entscheidungsfreiheit ist dem Menschen zugeschrieben worden,³² d.h. welchen Weg im diesseitigen Leben er einschlägt wird ihm selbst überlassen. Die koranische Botschaft ist in dieser Hinsicht klar und unmissverständlich: Jeglicher Zwang ist ausgeschlossen, und jedes einzelne Individuum trägt die alleinige Verantwortung für seine Handlungen.³³ Die Prä-

Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht, Paderborn 2019, S. 294f.

28 Siehe Koran 17/70, 2/256, 18/29, 2/31, 17/15.

29 Siehe Wan Mohd Nor Wan Daud, *Syed Muhammad Naquib Al-Attas. Obrazovna filozofija i praksa*, Tugra 2010; Yasien Mohamed, „*Fitra und ihre Bedeutung für eine islamische Psychologie*“, in: Ibrahim Rüschoff/Paul M. Kaplick (Hg.), *Islam und Psychologie. Beiträge zu aktuellen Konzepten in Theorie und Praxis*, Münster 2018, S. 245-264.

30 Siehe Koran 17/70, 95/4, 2/30, 2/31.

31 Siehe Koran 2/30, 5/48, 39/46.

32 Siehe Koran 91/7-10.

33 Siehe Koran 2/256, 18/29, 17/15.

disposition, Gott und das Gute bzw. das Üble erkennen zu können, wohnt gemäß dem islamischen Verständnis jedem einzelnen Menschen inne und wird als *fiṭra* bezeichnet.³⁴ In den theologischen Diskussionen zur *fiṭra* finden sich u.a. folgende Positionen: Zum einen, dass jeder Mensch mit einer angeborenen Prädisposition zum Glauben und zur Anbetung des einen Gottes geboren wird. Dieser Zustand kann entweder fortbestehen oder durch die Umgebung, in der ein Kind aufwächst, so beeinflusst werden, dass der Glaube an Gott abgelehnt wird.³⁵ Zum anderen, dass eine Prädisposition und Neigung zur Wahrheits- und Sinnsuche sowie zur Wissensaneignung in der Natur der *fiṭra* liegt. Diese Meinung wurde auch von al-Ġazālī geprägt, der sich prinzipiell von der Nachahmung und von althergebrachten Traditionen und Praktiken distanziert hatte und danach strebte, seine Überzeugungen durch eigenes Wissen und eigene Erfahrungen zu erlangen und nicht unbedingt durch das Übermittelte vonseiten der Eltern und Lehrer.³⁶ So sagte er: „Daher liegt in der Natur des Menschen ein Drang, nach dem, was er nicht weiß, zu forschen, so lange, bis er es weiß, und an allem, was er weiß, hat er Freude und Lust und ist stolz darauf, mag es etwas noch so Geringes sein.“³⁷ Ibn Taymiyya sieht *fiṭra* weniger als ein latentes Potenzial, das extern zu aktivieren ist, sondern vielmehr als die Quelle der Aktivierung im Individuum selbst.³⁸ Religionspädagogisch betrachtet und an die zweitgenannte Meinung angelehnt geht es darum, die *fiṭra* als Zentrum der Lern- und Aneignungsfähigkeit anzusprechen und die in ihr angelegten Potenziale zur Entfaltung zu bringen. Bei den Heranwachsenden soll Lern- und Aneignungswilligkeit geweckt werden, und ihnen sollen Möglichkeiten gewährt werden, aktiv an ihrem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess teilzunehmen, indem sie ihr eigenes (Vor-)Wissen und ihre eigenen (Vor-)Erfahrungen einbringen, neue Erfahrungen mit der Schöpfung machen etc., um Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben sowie innere Haltungen zu entwickeln, und so befähigt werden, eigene Entscheidungen in Bezug auf die Religion treffen zu können.

Entwicklungstheoretische Grundlagen

Die islamische Entwicklungslehre schreibt sowohl der Umwelt als auch dem aktiven Subjekt bei seiner Entwicklung eine Bedeutung zu. Der Mensch und die Umwelt werden als Teilsysteme betrachtet, die im Austausch stehen und sich ge-

34 Siehe Koran 30/30.

35 Vgl. dazu die Überlieferung des Propheten Muhammad, in: Buḥārī, Ṣaḥīḥ *al-Buḥārī*, Nr. 1358, Riad 1998, S. 263f.

36 Vgl. Abu Hamid al-Ġazālī, *Der Erretter aus dem Irrtum*, Hamburg 1988, S. 5.

37 Ders., *Das Elixier der Glückseligkeit*, Braunschweig 2004, S. 65.

38 Vgl. Fatimah Abdullah, „*Menschliches Verhalten aus islamischer Perspektive. Zur Interaktion von Anlage, Umwelt und spiritueller Dimension*“, in: Ibrahim Rüschoff/Paul M. Kaplick (Hg.), *Islam und Psychologie. Beiträge zu aktuellen Konzepten in Theorie und Praxis*, Münster 2018, S. 240f.

gegenseitig beeinflussen. Die *Anlage* des Menschen bezieht sich dabei auf einen breiten Vermögens- und Potenzialapparat (Sehen, Hören, Wahrnehmen, Sprechen, Fühlen, Vernünftigkeit etc.), den Gott dem Menschen bei seiner Erschaffung zur Verfügung gestellt hat. Außerdem besitzt der Mensch mit der *fiṭra*, wie zuvor beschrieben, eine Prädisposition sowie ein Aktivierungspotenzial zur Wahrheits- und Sinnsuche wie auch zur Wissensaneignung. Die *Umwelt* dagegen bezieht sich auf das breite Spektrum materieller und sozialer Umgebungen, die die Kindesentwicklung beeinflussen. Dazu zählen die Zeit im Mutterleib, das Zuhause, in dem die Kinder aufwachsen, die Schulzeit etc., zusammenfassend alle Orte, an denen sich die Heranwachsenden aufhalten, und alle Menschen, mit denen sie zu tun haben. Welche Bedeutung hat dies nun für den schulischen RU? Die Kinder und Jugendlichen benötigen prinzipiell eine Umgebung, in der sie sich frei entwickeln und entfalten können. Zum einen sollen die Lehrenden dafür sorgen, dass sie Gott als einen barmherzigen Gott wahrnehmen, der für sie immer da ist, und dem sie sich zu jeder Zeit und mit all ihren Sorgen zuwenden können.³⁹ Das Prinzip dabei lautet: Gott ist liebevoll und barmherzig und seine Barmherzigkeit steht, wie es im Koran heißt, über allem: „[...] aber meine Gnade übergreift alles“⁴⁰. Zum anderen benötigen Kinder eine fürsorgliche und entwicklungsfördernde Umgebung, in der sie nicht nur vor körperlicher und verbaler Gewalt, die im schulischen Kontext ohnehin ausgeschlossen ist, sondern auch vor angstausslösenden Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen geschützt sind. Erfährt das Kind Empathie und Wertschätzung, so sind die ersten Grundsteine für seine seelische und körperliche Entwicklung gelegt worden. Erlebt es Drohungen und Angst, in dem Sinne, dass mit einem strafenden Gott gedroht wird, wird genau das Gegenteil erreicht und außerdem die Beziehung zu seiner Umwelt geschädigt.⁴¹ An den Propheten Muhammad, der sich selbst auch als „Lehrer“ bezeichnete⁴², wurde im Koran eine klare Botschaft gerichtet: „Und es war durch Gottes Gnade, dass du (o Prophet) sanft mit deinen Anhängern umgegangen bist: denn wenn du schroff und hartherzig gewesen wärest, hätten sie sich fürwahr von dir getrennt.“⁴³ In diesem Sinne benötigen die Heranwachsenden einen Rahmen, in dem sie die Religion wahrnehmen und die ersten religiösen Erfahrungen machen, aber auch Reflexions- und Handlungsfähigkeiten entwickeln, um letztendlich später selbstbestimmt und eigenverantwortlich Handlungsentscheidungen zu treffen. Die Religionsmündigkeit wird somit, religionspädagogisch betrachtet, nicht lediglich auf bestimmte äußerliche Merk-

39 Siehe Koran 2/186.

40 Ebd., 7/156, nach der Übers. von Asad, *Die Botschaft des Koran*, S. 297.

41 Siehe Said Topalovic, *Eine verletzte Kinderseele – Islamisch-religionspädagogische Überlegungen für die Schulseelsorge*, Wiesbaden 2019 (in Bearbeitung).

42 Vgl. Abdulfettah Ebu Gudde, *Poslanik kao učitelj i njegovi metodi u podučavanju* (dt. Der Prophet als Lehrer und seine Lehrmethoden), Novi Pazar 2003, S. 13.

43 Koran 3/159, nach der Übers. von Asad, *Die Botschaft des Koran*, S. 137.

male reduziert, wie das in der Regel in der Rechtslehre (*uṣūl al-fiqh*)⁴⁴ der Fall ist, sondern bezieht sich auf die Entwicklung vielfältiger kognitiver, affektiver, spiritueller und anwendungsbezogener Kenntnisse und Fähigkeiten, damit das Individuum in der Lage ist, zwischen Dingen unterscheiden und so die Verantwortung übernehmen zu können. Dieser Phase geht eine Erziehungs- und Bildungsphase voraus, die weniger durch Zwang und Belehrung, als vielmehr durch eine Anleitung zum Glauben und eine Hinführung zu Gott, in der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung entwickelt und gefördert werden, gekennzeichnet ist.

Lern- und erkenntnistheoretische Grundlagen

Wie erwirbt man Wissen? Wie gelangt man zur Erkenntnis? Diese Fragen beschäftigten über Jahrhunderte die islamischen Theologen und Philosophen. Zusammenfassend lassen sich drei Lern- und Erkenntniskanäle bestimmen, wobei diese nicht unabhängig voneinander bestehen, sondern vielmehr als eine funktionelle Einheit zu betrachten sind:⁴⁵ *Erstens* die Sinne (*al-ḥawāss al-ḥamsa*), die im Islam als zuverlässige Wissens- und Erkenntnisinstrumente gelten. So wird der Mensch an mehreren Stellen im Koran aufgefordert, die Schöpfung Gottes und die Vorgänge in der Schöpfung zu beobachten sowie an den Beweggründen seiner Umwelt teilzuhaben. Diejenigen, die das ablehnen, werden im Koran als solche beschrieben, die „Augen [haben], mit denen sie nicht zu sehen vermögen, und Ohren, mit denen sie nicht zu hören vermögen“⁴⁶. In diesem Vers sind weniger Menschen mit fehlendem visuellem Wahrnehmungsvermögen gemeint oder diejenigen, die den Verlust des Hörempfindens erfahren haben, als vielmehr diejenigen, die sich der aktiven und bewussten Beobachtung der Schöpfung entzogen bzw. eine passive Rolle in der Aneignung und Erfahrung der Welt eingenommen haben. *Zweitens* die Vernunft (*al-‘aql*), die innerhalb der islamischen Wissenschaften nicht lediglich auf die rationale Vernunft reduziert wird, sondern in der Form der Vernünftigkeit u.a. auch als eine Funktion des Herzens beschrieben wird.⁴⁷ Lerntheoretisch gesehen erfordert die Aneignung ein Zusammenwirken kognitiver, affektiver und spiritueller Dimensionen, im schulischen Kontext den Einklang von Kopf, Herz und Hand.⁴⁸ *Schließlich* die Intuition (*al-ilhām*): Religionsdidaktisch betrachtet

44 Vgl. dazu Mohamed, „*Fitra und ihre Bedeutung für eine islamische Psychologie*“, S. 261.

45 Vgl. Wan Daud, *Syed Muhammad Naquib Al-Attas. Obrazovna filozofija i praksa*, S. 146; Mohamed, „*Fitra und ihre Bedeutung für eine islamische Psychologie*“, S. 250.

46 Koran 7/197, nach der Übers. von Asad, *Die Botschaft des Koran*, S. 302.

47 Vgl. Wan Daud, *Syed Muhammad Naquib Al-Attas. Obrazovna filozofija i praksa*, S. 147; Hisham Abu-Raiya, „*Auf dem Weg zu einer systematischen qur‘anischen Theorie der Persönlichkeit*“, in: Ibrahim Rüschoff/Paul M. Kaplick (Hg.), *Islam und Psychologie. Beiträge zu aktuellen Konzepten in Theorie und Praxis*, Münster 2018, S. 197ff.

48 Die Ableitung für das schulische Lernen wurde in Anlehnung an Pestalozzi formuliert, der prinzipiell eine Bildung von Kopf, Herz und Hand einforderte, vgl. Carola Kuhlmann, *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*, Wiesbaden 2013, S. 39ff.

handelt es sich bei der Intuition weniger um eine Art spezieller mysteriöser Fähigkeit, auch nicht um eine Erleuchtung, sondern vielmehr um eine spirituelle Erfahrung, die als Folge von Handlungen und Reflexionen zustande kommt, denn die Handlung, der Gedanke und die Intuition ergänzen sich gegenseitig. Dazu kann als Beispiel die Begegnung zwischen dem Propheten Muhammad und seinem Gefährten Bilāl b. Rabāh angeführt werden: Als Bilāl eines Tages den Propheten in der Morgendämmerung aufsuchte, um ihn zum Morgengebet zu rufen, fand er ihn mit Tränen im Gesicht. Auf die besorgte Frage von Bilāl, was geschehen sei, soll der Prophet wie folgt geantwortet haben: In dieser Nacht wurden mir folgende Worte offenbart: „Wahrlich, in der Schöpfung der Himmel und der Erde und in der Aufeinanderfolge von Nacht und Tag sind fürwahr Botschaften für alle, die mit Einsicht versehen sind.“⁴⁹ Unglücklich ist der, welcher diesen Vers hört und nicht über ihn nachdenkt bzw. darüber meditiert.⁵⁰ Das Nachdenken oder die Meditation über die Offenbarung oder über die Vorgänge in der Schöpfung kann durchaus zu einer persönlichen Erkenntnis und demzufolge zu einer inneren Haltung führen, die wiederum als Orientierung für den Glauben und in weiterer Folge für die Handlungsentscheidung dienen kann. Zusammenfassend und für die Religionsdidaktik von Interesse ist daher die Tatsache, dass der Mensch vielfältiger Zugänge in der Wissensaneignung und Erkenntnisgewinnung bedarf und dass ihm die dafür erforderlichen kognitiven, affektiven und spirituellen Fähigkeiten innewohnen. Doch weder das Wissen noch die Erkenntnis sind von außen aufzutragen oder aufzuzwingen, sondern es sind vielmehr Räume dafür zu schaffen. Die Wissensaneignung und Erkenntnisgewinnung liegen in der Aktivität jedes einzelnen Individuums.

3 Bausteine einer kompetenzorientierten Didaktik für den IRU

Die theoretischen Zugänge

Eine Religionsdidaktik ist prinzipiell keine Anwendungswissenschaft der Theologie, sie ist vielmehr eine eigenständige Fachdisziplin, die lediglich einen Bezug zur Theologie herstellt. Sie muss, so Ucar, „den Anspruch haben, eine Theorie zu bilden, an der sich [das] theologische Wissen zu orientieren hat.“⁵¹ Außerdem zielt sie auf ein ganzheitliches Lernen mit allen menschlichen Persönlichkeitsanteilen ab und ist mehrperspektivisch angelegt.

Der theologische Zugang ist immer ein kontextueller. Dies impliziert eine „Vergegenwärtigung der [religiösen] Themen im eigenen Kontext, um die Inhalte mit

49 Siehe Koran 3/190; ebd., S. 144.

50 Ibn Kaṭīr, *Tefsir Ibn-Kesir* (dt. Tafsīr Ibn Kaṭīr), Sarajevo 2002, S. 249f.

51 Bülent Ucar, „*Didaktik, Methodik und Inhalte eines Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. Versuch einer Grundlagendarstellung und künftige Forschungsaufgaben*“, in: Harry Harun Behr/Mathias Rohe/Hansjörg Schmid (Hg.), „*Den Koran zu lesen genügt nicht!*“ *Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld*, Berlin 2008, S. 109.

Leben zu füllen und in Beziehung mit [sic!] Lebenswirklichkeit zu bringen“⁵². Der Bedeutungsgehalt der religiösen Inhalte wird dabei auf den neuen und aktuellen Kontext übertragen, d.h., dass die Ausgangskomponenten bei der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung das „Hier“ und das „Jetzt“ sind. Außerdem geht sie von den Schüler/innen als lernenden Subjekten und ihrer Lebenswirklichkeit aus. Von einer Subjektposition der Schüler/innen zu sprechen, heißt, sie in ihrer Subjektivität und in ihrer Bedürftigkeit ernst zu nehmen. Dieses Respektieren und Ernstnehmen gehört zu den Grundprinzipien einer religionspädagogischen Lehrthetik. Daraus folgt, dass die didaktischen Prinzipien an der Lebenswelt der Schüler/innen ausgerichtet sind. Erkennen sie die Lebensrelevanz eines Themas und können sie die Lehrinhalte mit ihrer Lebenswelt verknüpfen, werden sie Interesse zeigen und sich in der Regel auf Lernprozesse einlassen.

Religionspädagogisch und lernpsychologisch betrachtet versteht eine moderne Didaktik Lernen als einen aktiven und sozialen Prozess. Die Lern- und Aneignungsprozesse können zwar angeleitet werden, allerdings sind dafür aktive und persönliche Lern- und Aneignungserfahrungen erforderlich. Infolge dieser Prozesse entwickeln Individuen Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen, die ihnen dazu verhelfen, ihren religiösen Alltag selbstständig und eigenverantwortlich zu gestalten. Dies wird am Beispiel eines jungen Mannes namens Wābiṣāh b. Ma‘bad deutlich, der eines Tages zum Propheten Muhammad kam, um danach zu fragen, wie er das Gute vom Schlechten unterscheiden könne. Der Prophet zeigte auf Wābiṣāhs Herzensstelle und sagte dabei:

Wābiṣāh! Befrage dein Herz! Das Gute ist das, bei dem dein Herz seinen Frieden findet, dein Selbst redlich dazu steht. Das Schlechte ist das, wobei du Unruhe und Unbehagen im Herzen empfindest, was Zögern und Schwanken in dir auslöst, selbst wenn die Menschen dir wieder und wieder ihre Meinung einzureden suchen.⁵³

Gemäß Khorchide ging es dem Propheten hier u.a. um die spirituelle und ethische Erziehung des inneren Gewissens als einem Maßstab für humanes Handeln.⁵⁴ In diesem Sinne bedarf es einer Didaktik, welche die Entscheidungs- und Handlungsfreiheit in der Verantwortung des Individuums verortet. Die Schüler/innen bekommen dabei die Möglichkeit, sich religiöse Kompetenzen in all ihren Dimensionen anzueignen, die über das Kognitive hinausweisen und affektive und

52 Zekirija Sejdini, „Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext“, in: ÖRF 23 (2015), S. 27.

53 Tarek Badawia, „Konturen eines islamischen Gewissenskonzepts“, in: Tarek Badawia/ Hansjörg Schmid (Hg.), *Zwischen Gewissen und Norm. Autonomie als Leitkategorie religiöser Bildung im Islam und Christentum*, Berlin 2016, S. 89.

54 Vgl. Mouhanad Khorchide, „Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht – Eine Reflexion“, in: Rainer Möller/Claudia Peter Sajak/Mouhanad Khorchide (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster 2014, S. 31.

spirituelle Dimensionen beinhalten, die in der islamischen Lehre unter den Begriffen *ruṣd*⁵⁵, *wiḡdān*⁵⁶ oder *ḍamīr*⁵⁷ zusammengefasst wurden. In der Konzeption religiöser Bildung müssen alle diese Dimensionen zum Tragen kommen. Die religiöse Kompetenz in dieser weitgefassten Form ermöglicht es dem Einzelnen, eine eigene Position zur Religion zu entwickeln und diese für das eigene Leben fruchtbar zu machen. Hier wird außerdem die Grenze des RU deutlich sichtbar: Der schulische RU bietet Möglichkeiten für religiöse Wahrnehmungen, Erfahrungen, Reflexionen etc., er würde aber seine Grenzen überschreiten, würden die Schüler/innen zur religiösen Praxis gezwungen werden. Oder wie Schambeck es formuliert:

Ob SchülerInnen Religion [...] auch für ihr Leben vollziehen und sich kritisch-produktiven Transformationsprozessen durch Religion stellen, liegt in der Freiheit der SchülerInnen. [...] Religiöse Lehrprozesse dürfen im Religionsunterricht aber nicht so konzipiert sein, dass SchülerInnen diesen Schritt vollziehen müssen.⁵⁸

Ebenso ist die Kompetenzmessung als wichtiger Bestandteil des kompetenzorientierten Konzepts lediglich auf Performanzsituationen begrenzt. Der Glaube und die Überzeugungen der Schüler/innen sowie die gewonnenen Erkenntnisse dürfen im RU diskutiert und reflektiert, jedoch nicht zum Maßstab der Überprüfung gemacht werden.

Die lernpsychologischen Strukturen der Kompetenzentwicklung

Die lernpsychologische Struktur möchte das Verständnis für Strukturen und Abläufe von Lern- und Aneignungsprozessen bei den Schüler/innen entwickeln. Aus dem koranischen Beispiel des Propheten Ibrāhīm und seiner Suche nach Gott in der Sure 6, Verse 76-79, leitet Nedžati⁵⁹ die psychische Struktur der Aneignung ab, deren Vollzug er in folgenden Schritten sieht.⁶⁰ Im ersten Schritt nimmt der

55 Vgl. Koran 2/186, 4/6, 21/51; Badawia, „*Sapere aude*‘ – Anmerkungen zur religiösen Mündigkeit aus einer islamischen Perspektive“, S. 294.

56 Vgl. Tuğba Öz/Paul M. Kaplick, „*Grundbegriffe eines islamischen Persönlichkeitsmodells. Linguistische, exegetisch-theologische und psychologische Perspektiven*“, in: Milad Karimi/Mouhanad Khorchide (Hg.), *Jahrbuch für Islamische Theologie und Religionspädagogik*, Freiburg i. Br. 2018, S. 139f.

57 Vgl. Rasjid Skinner, „*Traditionen, Paradigma und grundlegende Konzepte in der islamischen Psychologie*“, in: Ibrahim Rüschoff/Paul M. Kaplick (Hg.), *Islam und Psychologie. Beiträge zu aktuellen Konzepten in Theorie und Praxis*, Münster 2018, S. 173-182.

58 Mirjam Schambeck, „*Was bedeutet ‚religiös kompetent‘ zu sein?*“, in: KatBl 136 (2011), S. 139.

59 Vgl. Muhammed Osman Nedžati, *Kur’an i psihologija*, Sarajevo 2010, S. 103ff.

60 Die unterschiedlichen Interpretationen zu diesem Fall, zum einen, dass der Prophet Ibrāhīm hier selbst auf der Suche war, und zum anderen, dass er diese Fragen lediglich aus dem Grund stellte, um sein Volk über die Einheit Gottes zu unterrichten, widersprechen nicht der angeführten Struktur. Ganz im Gegenteil: Die Lern- und Aneignungsstrategien bleiben in ihrer Struktur gleich, unabhängig davon, ob der Prophet Ibrāhīm als Lehrender oder Lernender fungierte. Als Lernender wandte er die angeführten Lern- und Aneignungsstrategien selbstständig an. Als Lehrender unter-

Prophet Ibrāhīm ein Problem wahr, dessen Lösung er persönlich als bedeutsam empfindet. Es handelt sich dabei um die Klärung der Frage: Wer ist mein Gott? Im zweiten Schritt beginnt er mit der Sammlung von Informationen, die ihm bei der Aufgabenbewältigung behilflich sein könnten. In der Folge stellt er mögliche Lösungsvorschläge auf, die im nächsten, dem vierten Schritt analysiert werden: „Dann, als die Nacht ihn mit ihrer Finsternis überschattete, erblickte er einen Stern; (und) er rief aus: ‚Dies ist mein Erhalter!‘ – aber als er unterging, sagte er: ‚Ich liebe nicht die Dinge, die untergehen [...]‘“⁶¹

Er arbeitet solange an diesem Problem, bis er gewiss ist, dass er die richtige Lösung gefunden hat, und mit dieser Lösung persönlich zufrieden ist: „O mein Volk! Siehe, fern sei es von mir, etwas anderem neben Gott, wie ihr es tut, Göttlichkeit zuzuschreiben!“⁶² Religionsdidaktisch gedeutet handelt es sich bei der angeführten Situation um eine problemorientierte, die vom Lernenden (in diesem Fall vom Propheten Ibrāhīm) als persönlich bedeutsam beurteilt wird und in der aktiv nach einer Lösung gesucht wird. Der Prophet Ibrāhīm wurde sowohl kognitiv als auch emotional aktiviert; dies motivierte ihn, immer weiter nach einer zufriedenstellenden Lösung zu suchen. Am Ende des Lern- und Erkenntnisprozesses reflektierte er über sein Ergebnis und gleichzeitig über die daraus gewonnene Erkenntnis, die letztendlich einen Handlungsentscheidungscharakter besaß:

Siehe, Ihm, der die Himmel und die Erde ins Dasein brachte, habe ich mein Gesicht zugewandt, indem ich mich von allem, was falsch ist, abwandte; und ich bin nicht einer jener, die etwas anderem neben Ihm [neben dem einen Gott] Göttlichkeit zuschreiben.⁶³

Im Kontext von schulischem Lernen und Lehren erkennt Klement den Vollzug der psychischen Struktur der Aneignung in folgenden Schritten: Als Erstes bieten die Lehrer/innen eine lebensnahe und problemorientierte Lernsituation an, die von den Schüler/innen als persönlich bedeutsam bewertet wird (Persönlichkeitssinn). Die in der Regel darauf erfolgende spontane Lernzielbildung stellt die motivationale Basis für die anschließenden Lernprozesse dar. Der erste konkrete Ansatz zur Bewältigung der Anforderung besteht darin, selbstständig und/oder in der Gruppe spontan nach Antworten auf die gestellten Fragen zu suchen und Lösungsmöglichkeiten zu erkunden. In Abhängigkeit von der Struktur der Aufgabe und dem Vorwissen der Schüler/innen kommen in dieser Phase sehr unterschiedliche selbstständige und kooperative Lern- und Aneignungsaktivitäten in Gang. Erachten die Schüler/innen ihre Aneignung im Hinblick auf die formulierten Ziele als abgeschlossen, so werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert, sodass alle Schüler/innen Kenntnisse von den erarbeiteten Lösungsvorschlägen und Ergeb-

richtete er sein Volk unter anderem auch über Lern- und Aneignungsstrategien, die, sollten sie so angewendet werden, zu einem Ergebnis und einer Erkenntnis führen können.

61 Koran 6/76, nach der Übers. von Asad, *Die Botschaft des Koran*, S. 246.

62 Ebd., S. 247.

63 Ebd.

nissen erhalten. Der Lernzyklus schließt mit einer Reflexion, indem die Schüler/innen über ihren Lernfortschritt und über die Lernergebnisse reflektieren.⁶⁴

In Anlehnung daran und unter Bezugnahme auf die zuvor diskutierten religionspädagogischen Grundlagen wird nachfolgend anhand eigener Überlegungen und bisheriger Vorarbeiten die didaktische Gestaltung im IRU mit dem Ziel, psychische Strukturen der Aneignung bei Lernenden zu entwickeln und zu fördern, in fünf Bereichen dargestellt, die als Strukturierung für die Unterrichtsgestaltung dienen können:⁶⁵

Interesse wecken: Der Begriff *Interesse* steht in enger Verbindung zu den Themen Motivation und Lernen. Im schulischen Lernen und Lehren äußert sich Interesse darin, dass die Schüler/innen einem Lerngegenstand eine hohe Wertschätzung entgegenbringen und die Beschäftigung damit als emotional befriedigend erleben. Dies kann zum einen durch die Gestaltung von herausfordernden Aufgaben und einer anregenden Lernumgebung gefördert werden, zum anderen dadurch, dass sich die Fragen und Aufgaben im Unterricht auf die Lebenswelt der Schüler/innen beziehen, und zuletzt, wie Deci und Ryan in ihrer Selbstbestimmungstheorie aufgezeigt haben, wenn die Lern- und Aneignungstätigkeit der Schüler/innen mit der Erfüllung grundlegender Bedürfnisse nach *Kompetenz* (mir wird etwas zugetraut), *Selbstbestimmung* (ich bestimme die Themen und Inhalte mit) und *sozialer Einbindung* (ich bin in den Lernprozess eingebunden) verbunden wird.⁶⁶

Kognitiv aktivieren: Die kognitive Aktivierung zielt darauf ab, Denk- und Problemlöseprozesse in Gang zu setzen, und führt in der Regel zu einer aktiven geistigen Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten. Ein RU, der die Schüler/innen kognitiv aktiviert, zeichnet sich nach Englert dadurch aus, dass er neugierig macht, neue Entdeckungen zulässt, etwas Bekanntes neu sehen lehrt und dass er Zusammenhänge verständlich macht und so ein tieferes Verstehen ermöglicht.⁶⁷ Kognitiv aktivierende Aufgaben im Unterricht beziehen sich auf die Lebensrealität der Schüler/innen und knüpfen dabei an deren vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten an.

Emotional aktivieren: Im IRU wird, wie bereits oben ausgeführt, nicht lediglich die kognitive Ebene angesprochen, sondern auch die emotionale. Das Ziel der emotionalen Aktivierung ist es, innere Erregungsvorgänge anzuregen, damit die

64 Karl Klement, „Das Konzept der Wissensgesellschaft: Das einzig Beständige ist die Veränderung“, in: Karl Klement/Amena Shakir/Said Topalovic (Hg.), *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Impulse für Theorie und Praxis*, Linz 2019, S. 35ff.

65 Vgl. Said Topalovic, „Kompetenzerwerb und Aneignungsdidaktik. Didaktische Überlegungen für eine subjektorientierte islamische Religionsdidaktik“, in: Klement/Shakir/Topalovic (Hg.), *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht*, S. 52ff.

66 Siehe Edward L. Deci/Richard M. Ryan, „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), S. 223-238.

67 Vgl. Rudolf Englert, „Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotential. Anstöße der empirischen Unterrichtsforschung“, in: *Österreichisch Religionspädagogisches Forum* 22 (2014), S. 18f.

Unterrichtsinhalte und Lernerfahrungen wahrgenommen, reflektiert und gefühlt werden. Emotional-aktivierende Unterrichtssituationen können vielfältig gestaltet werden: Zum einen können emotionale Erlebnisse aus der Lebenswelt der Schüler/innen als Anforderungssituationen in den Unterricht integriert werden, zum anderen können emotionale Lieder, Gedichte etc. diesen Prozess unterstützen. Schließlich können Aktivitäten außerhalb des Klassenraumes stattfinden, wie bspw. Besuche von Gotteshäusern, Begegnungen mit Kindern und Jugendlichen, die Fluchterfahrungen gemacht haben, und anderes mehr. Die Erfahrungen zeigen, dass die Thematisierung von lebensnahen Situationen, welche die Schüler/innen nachvollziehen können (wie etwa Mobbing- und Gewalterfahrungen, positive Beziehungserfahrungen, Trauermomente etc.), emotionale Gespräche, Diskussionen und Gefühlsmomente im Unterricht auslösen.⁶⁸ Abschließend soll erwähnt werden, dass die Regulation der emotionalen Zustände nicht ausschließlich didaktisch angeregt zu erfolgen hat, sondern die Schüler/innen selbst zu befähigen sind, ihre Emotionen konstruktiv für das Lernen und die Aneignung einzusetzen.

Aktiv-konstruktives Lernen ermöglichen: In der neueren lernpsychologischen und ebenso in der neurobiologischen Forschung besteht ein Konsens darüber, dass Lernen und Aneignung ein aktiver, selbstgesteuerter und konstruktiver Prozess ist.⁶⁹ Lernen ist daher nur über eine aktive Beteiligung des Lernenden möglich. Es ist außerdem ein sozialer Prozess, denn es findet in der Regel in einem sozialen Rahmen statt. Damit Lernen jedoch eine produktive Aneignung ermöglichen kann, müssen die Schüler/innen dazu erst befähigt werden. Diese inneren und äußeren Lern- und Aneignungsstrategien werden in gemeinsamen Prozessen zwischen Lehrenden und Lernenden entwickelt, bis die Lernenden selbstständig in der Lage sind, die Lern- und Aneignungsstrukturen so einzusetzen, dass daraus neues Wissen, neues Können und neue Haltungen entstehen können. Die Schüler/innen, die bspw. einen Vers aus dem Koran lernen möchten, benötigen dazu Hilfestellung seitens des Lehrenden, insbesondere bei der sprachlichen Übertragung und der Erläuterung der Bedeutung. Im zweiten Schritt geht es darum, die Relevanz der Sure für das eigene Leben zu entdecken. Lernt man zum Beispiel die Sure *al-Ihlās*⁷⁰, dann werden Fragen über den Eingottglauben und die Eigenschaften Gottes im Mittelpunkt stehen: „Was bedeutet für mich als Lernenden die Tatsache, dass es nur einen Gott gibt, der weder Eltern noch Kinder hat, der hilft, aber selbst

68 Im Koran finden sich an vielen Stellen Beschreibungen von Emotionen, die für die menschliche Wahrnehmung und das Verhalten eine Rolle spielen, wie z.B. Liebe, Hoffnung, Freude, Neid, Traurigkeit, Dankbarkeit, Angst, Furcht, Reue, Eifersucht, Hass etc., vgl. Nedžati, *Kur'an i psiho-logija*, S. 49ff.

69 Siehe Andreas Holzinger, *Basiswissen Multimedia* (Band 2: *Lernen*), Würzburg 2000; Gerhard Roth, „Welchen Nutzen haben die Erkenntnisse der Hirnforschung für die Pädagogik?“, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27 (2013), S. 123-133.

70 Sure 112: „Sag: .Er ist der Eine Gott: Gott der Ewige, die Unverursachte Ursache all dessen, was existiert. Er zeugt nicht, und Er ist auch nicht gezeugt; und es gibt nichts, das mit Ihm verglichen werden könnte“, nach der Übers. von Asad, *Die Botschaft des Koran*, S. 1197.

keine Hilfe benötigt und dem nichts ähnelt?“ Dabei machen sich die Lehrperson und die Schüler/innen gemeinsam auf die Sinnsuche und auf die Suche nach Anknüpfungspunkten für den religiösen Alltag. Die Lehrperson regt Lernprozesse an und begleitet diese, die Schüler/innen sind aktiv in die Antwortsuche eingebunden. Im Anschluss wird über das Gelernte und über die gewonnenen Erkenntnisse reflektiert.

Reflexionstechniken entwickeln: Über die gemachten Lernerfahrungen und Lernergebnisse laut oder leise nachzudenken, gilt als wichtiges Merkmal des RU. Diese „Rückschau“⁷¹ beschäftigt sich insbesondere mit den Fragen: „Was habe ich Neues gelernt?“, „Was ist für mich persönlich bedeutsam?“ Die Phase der Reflexion im IRU gilt jedoch nicht nur einer „Rückschau“, sondern ebenso einer „Vorausschau“: „Wo und wie hat mein neues Wissen Bedeutung?“, „Was möchte ich eventuell in Zukunft anders machen?“ Solche systematischen Reflexionsprozesse können durchaus zu einem Ergebnis führen, das als Orientierung für künftige Handlungsentscheidungen dienen kann.

Didaktische und lernmethodische Trägerkriterien

Vermittlungsprozesse – das Lernen ermöglichen: Die Vermittlung ist hier nicht im Sinne einer Übertragung von religiösen Kenntnissen und Fähigkeiten von Lehrenden an Lernende zu verstehen, sondern vielmehr im Sinne einer Organisation und Ermöglichung von Prozessen des Lernens und der Aneignung. Dies bedeutet vor allem, Bedingungen zu schaffen, unter denen der Lehrgegenstand (Inhalte, Situationen etc.) zum Lern- und Aneignungsgegenstand für die Schüler/innen wird. Dabei gilt es, folgende Kriterien zu beachten:

1. Kenntnis- und Entwicklungsstand diagnostizieren: Das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Schüler/innen bilden den konkreten Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung und -gestaltung.
2. Intrinsische Motivation fördern: Diese kann zum einen durch herausfordernde und lebensnahe Anforderungssituationen und zum anderen durch Gestaltung einer anregenden Lernumgebung aktiviert werden.
3. Kognitive und emotionale Aktivierung: Kognitive Aktivierung kann durch lebensnahe Aufgaben, die den eigenen Wissensstand übertreffen und unterschiedliche Lösungswege erlauben, entstehen. Emotionale Aktivierung wiederum erfolgt durch emotionale Anforderungssituationen aus der Lebenswelt der Schüler/innen, durch Unterrichtsausflüge in bestimmte Einrichtungen und die Auseinandersetzung mit religiösen Texten etc.
4. Lern- und Aneignungsmöglichkeiten schaffen: Dies erfordert eine vielfältige Gestaltung der Lernmöglichkeiten, in denen sowohl selbstständige als auch

71 Hans Aebli, *Denken: das Ordnen des Tuns (Band 1). Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*, Stuttgart 1985, S. 368.

kooperative Lernprozesse stattfinden. Dabei gilt es, kognitive, affektive und spirituelle Dimensionen zu berücksichtigen: Arbeiten mit Texten, Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Anforderungssituationen, Diskussionen, intensive Gespräche, Inputs, Klassenausflüge, spirituelle Momente, Philosophieren etc.

5. Die Lern- und Aneignungsprozesse werden von der Lehrkraft begleitet und unterstützt. In diesem Rahmen ergeben sich Möglichkeiten für intensive Gespräche, gemeinsame Reflexionen etc.
6. Reflexionsphasen gestalten: Die Schüler/innen bekommen im Unterricht die Möglichkeit, über ihre Lernerfahrungen und Lernerlebnisse laut und leise nachzudenken. Dies kann vonseiten der Lehrperson durch gezielte Fragen angeregt werden, wie bspw.: „Was hast du heute Neues gelernt?“, „Was ist für dich persönlich bedeutsam?“
7. Feedback geben: Unter Feedback sind Informationen zu verstehen, die zeitlich während oder nach einer Lern- und Arbeitsphase gegeben werden, um Lernprozesse und Lernergebnisse sichtbar zu machen.
8. Transfer- und Selbstreflexionsphasen: Bereitstellung neuer und lebensnaher Anforderungssituationen, damit die Schüler/innen ihre erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten reflektieren können. Sie bekommen außerdem die Möglichkeit, über den Unterricht hinaus zu blicken: Die Arbeitsfragen dazu lauten z.B.: „Was ist für dich jetzt persönlich bedeutsam geworden?“, „Wo und wie hat dein neues Wissen Bedeutung?“

Aneignungsprozesse – das Lernen erleben: Die oben angeführten Prozesse bedeuten noch lange nicht, dass die Schüler/innen automatisch Wissen und Können erwerben und Haltungen aufbauen werden. Voraussetzungen dafür sind Lern- und Aneignungsfähigkeiten (Entwicklung von psychischen und handlungsorientierten Lern- und Aneignungsstrategien), die in der Regel erst zu entwickeln und zu fördern sind, sowie aktive Lern- und Aneignungserfahrungen:

1. Die Selbstmotivation: Ohne Interesse und intrinsische Motivation wird kaum Lernen und Aneignung stattfinden.
2. Aktive Teilnahme: Lernen und Aneignung erfordern eine aktive Teilnahme am Unterricht, sei es durch Zuhören und Diskutieren, aber auch durch Beteiligung an Gesprächen, Gruppenarbeiten, Präsentationen etc.
3. Fragen stellen: „Je mehr Fragen ein Schüler stellt, desto mehr befreit er sich aus dem passiven Zustand.“⁷² Fragen zu stellen ist eine der wesentlichen Fähigkeiten zur Wissensbeschaffung. Es handelt sich dabei um Fragen mit spezifischen Funktionen für den Wissenserwerb (*epistemische Fragen*). Die Schü-

72 Detlef Sembill/Katrin Gut-Sembill, „Fragen hinter Schülerfragen – Schülerfragen hinterfragen“, in: Unterrichtswissenschaft 32 (2004), S. 330.

- ler/innen stellen Fragen nicht immer spontan, sondern sollen dazu gezielt und systematisch angeleitet werden.
4. Diskutieren: eine positive und wertschätzende Diskussionskultur entwickeln. Die Schüler/innen lernen dabei unterschiedliche Standpunkte kennen und diese zu akzeptieren, inhaltlich und sachlich eigene Argumente zu entwickeln und eigene Positionen zu vertreten.
 5. Theologisieren: Dabei begeben sich die Schüler/innen auf kognitiver und emotionaler Ebene auf die Suche nach Antwortmöglichkeiten zu theologischen Fragen und Problemstellungen. Sie suchen bspw. mithilfe der „Methode des Zweifelns“, der „Methode des kritischen Fragens“, der „Methode des Reflektierens“ etc. nach Antworten, die zu einer Erkenntnis und zur Gewissensbildung führen können.⁷³
 6. Einsatz von Lern- und Aneignungsstrategien: Die Schüler/innen führen, reflektieren und bewerten ihren eigenen Lern- und Aneignungsprozess. Dabei haben sie ihre eigenen Lern- und Reflexionsstrategien in der schrittweisen Aneignung der Religion entwickelt, wie es einst von den Prophetengefährten überliefert wurde: „Wir lernten immer nur zehn Ayāt (Verse) aus dem Qur’ān und nicht mehr, bis wir sie verstanden, sie in uns aufnahmen und danach handelten.“⁷⁴
 7. Selbstreflexion: Die Schüler/innen reflektieren über Folgen und mögliche Handlungsentscheidungen: „Wo hat mein neues Wissen Bedeutung?“

Die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht

Für die Unterrichtsgestaltung lassen sich konkret folgende Schritte konstituieren, die nicht unbedingt immer aufeinander aufbauen, sondern durchaus ineinanderfließen können (siehe auch Tabelle). Nach der Diagnose des Vorwissens und der Vorerfahrungen zum geplanten Thema eröffnet die Lehrperson die Unterrichtseinheit mit einer Anforderungssituation (problemorientierte Situation oder Fragestellung), welche die Schüler/innen nachvollziehen können und persönlich als bedeutsam empfinden (*Interesse wecken und Motivation fördern*). Die präsentierten Inhalte können in Form einer Zeichnung, eines Fallbeispiels, einer theologischen Frage etc. vermittelt werden. Die Schüler/innen stellen Fragen an den Inhalt und beteiligen sich an der anschließenden Diskussion (*Fragen stellen und Diskutieren*). Zur Anregung der Diskussion können folgende und ähnliche Fragen gestellt werden: „Wie würdest du in dieser Situation handeln?“, „Wie würdest du dich verhalten?“ Die offenen Fragen, die sich aus der Diskussion ergeben, bilden neben der Formulierung von Zielsetzungen den Übergang zur darauffolgenden Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. In dieser Phase sind unterschiedliche

73 Vgl. dazu im Koran das Beispiel des Propheten Ibrāhīm an folgenden zwei Stellen: 2/260 und 6/76-79.

74 Aṭ-Ṭabarī, *Ġāmi‘ al-bayān fi ta’wīl al-qur’ān (Taḥsīn aṭ-Ṭabarī)*, Beirut 2000, S. 80; vgl. auch Topalovic, „Kompetenzerwerb und Aneignungsdidaktik“, S. 48ff.

Methoden des selbstgesteuerten, kooperativen und kommunikativen Lernens einsetzbar. Lernen die Schüler/innen bspw. den *Friedensgruß* in der Grundschule, werden sie womöglich zu Beginn in der Erläuterung der sprachlichen Bedeutung sowie der Erläuterung unterschiedlicher Situationen, in denen der *Friedensgruß*, aber auch andere, den Schüler/innen wohlbekannte Grußarten, verwendet werden können, die Unterstützung der Lehrer/innen benötigen. Die Lehrer/innen können dabei unterschiedliche Vermittlungsformen nutzen, wie bspw. einen Input mit einer anschließenden Diskussion, eine Stationenarbeit mit individueller Förderung und Begleitung etc. In den Reflexionsphasen wird mithilfe folgender und ähnlicher Fragen über den Lernprozess nachgedacht: „Was hast du Neues gelernt?“, „Was war für dich persönlich interessant?“ etc. Die Lehrer/innen nutzen diese beiden Phasen zugleich zur Evaluation und geben anschließend den Schüler/innen eine Rückmeldung zum vollzogenen Lernprozess als auch zum Lernergebnis. Den Abschluss der Unterrichtseinheit(en) bildet die Phase des Transfers, in der u.a. darüber nachgedacht wird, welche Bedeutung das Gelernte und Erworbene im eigenen Alltag haben könnte. Hier schließt sich der Lern- und Aneignungszyklus: Die am Anfang gestellte Frage bzw. Anforderungssituation sollte nun in einer neuen Form und in neuem Kontext von den Schüler/innen reflektiert werden: „Wie kann hier gehandelt werden?“, „Welche persönliche Bedeutung hat das Gelernte im Alltag?“ In Bezug auf das Thema *Friedensgruß* könnte die Umsetzung der letzten Unterrichtsphase wie folgt aussehen: Die Lehrperson führt Fallbeispiele aus dem Alltag der Schüler/innen an, in denen Gelegenheiten zum Grüßen angeboten werden. Der Arbeitsauftrag lautet: „Wie würdest du/würdet ihr in dieser Situation handeln? Überlege dir/besprecht dies in Gruppen und stelle/stellt anschließend die Situation/en mit der Lösung vor. Überlege/überlegt weiter, welche Bedeutung diese Situation in deinem/eurem Alltag haben könnte und wie du dich/ihr euch in solchen Situationen positionieren möchtest/möchtet.“ Nach der Präsentation von Beispielen kann eine abschließende gemeinsame Reflexion im Plenum stattfinden.

Unterrichtsphasen	Lehr- und Lernaktivitäten	
	Lehrende	Lernende
1. Präsentations- und Kommunikationsphase	Unterrichtseinstieg wählen und mit gezielten Fragen Diskussion anregen: „Welche Lösung schlägst du vor?“ etc.	- Fragen an den Inhalt der Präsentation stellen - Vorwissen und Vorerfahrungen einbringen
Ziele: kognitive und emotionale Aktivierung, spontane Zielbildung, Schaffung von Klarheit und Transparenz in Bezug auf die Thematik und das Lernvorhaben		

2. Lern-, Arbeits- und Entdeckungsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung der Lernumgebung - Bestimmung von Inhalten und Methoden (kognitive, affektive, spirituelle Zugänge) - Lern- und Aneignungsprozesse begleiten 	<ul style="list-style-type: none"> - Abwechslung von selbstständigem und kooperativem Lernen - Aktive Teilnahme am Lern- und Aneignungsprozess - Präsentation der Lernergebnisse (Klein- und Großgruppen sowie im Plenum)
Ziele: Erarbeitung von Sprach-, Haltungs- und Handlungsmustern für die Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen		
3. Reflexionsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionsinstrumente zur Verfügung stellen - Mit gezielten Fragen Reflexion anregen: „Was hast du Neues gelernt?“, „Was ist für dich persönlich bedeutsam?“ 	Über den eigenen Lernprozess laut und leise nachdenken: „Das hat mich/uns besonders interessiert.“
Ziele: Bewusstmachung der gemachten Lernerfahrungen und Lernerlebnisse		
4. Evaluations- und Feedbackphase	<ul style="list-style-type: none"> - Lehr- und Lernprozesse evaluieren - Feedback geben (Prozess und Ergebnis einschließend) 	<ul style="list-style-type: none"> - Eigenen Lernprozess und Ergebnis bewerten: „Gibt es noch offene Fragen?“ etc. - Feedback wahrnehmen - Über das Feedback reflektieren
Ziele: Lernprozesse und Lernergebnisse evaluieren und sichtbarmachen		
5. Transfer- und Selbstreflexionsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung von realitätsnahen Transferaufgaben und -übungen - Selbstreflexion mit gezielten Fragen anregen: „Welche persönliche Bedeutung hat für dich das Gelernte?“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten über realitätsnahe Situationen reflektieren
Ziele: Bedeutung des Gelernten und Erworbenen für die eigene Lebensgestaltung wahrnehmen und darüber reflektieren.		

Phasen der Unterrichtsgestaltung und Lehr- und Lernaktivitäten im IRU

4. Schlussworte

Das Ziel des Beitrags war es, die Entwicklungen der letzten Jahre rund um den kompetenzorientierten Unterricht aufzugreifen und dessen Relevanz für den IRU zu diskutieren. Es wurden dabei didaktische Strukturen und Kriterien für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im IRU entworfen, die einen Anschluss an die aktuellen unterrichtswissenschaftlichen und schulpädagogischen Entwicklungen finden können. Die im Beitrag dargestellten Strukturen und Kriterien für den IRU sind auf die Ganzheitlichkeit einer Persönlichkeit ausgerichtet und möchten

die Entwicklung der heranwachsenden Generationen in all ihren Dimensionen unterstützen. Dieser Beitrag stellt allerdings keinesfalls einen Anspruch auf Vollständigkeit, ein Anspruch, der in diesem Rahmen auch nicht einzulösen wäre. Die hier angeführten Überlegungen stellen vielmehr einen Baustein im Rahmen einer laufenden Forschungsarbeit dar. Sie skizzieren eine Strategie oder religionsdidaktische Orientierung, aus der vor allem Konsequenzen für die Inhalte des IRU sowie seine Planung und Gestaltung abzuleiten sind. Es handelt sich hierbei (noch) nicht um eine mehr oder weniger geschlossene, ausgearbeitete Theorie; vielmehr werden die ausgeführten Überlegungen zum einen aus den allgemeindidaktischen Theorien und zum anderen aus den diskutierten religionspädagogischen Grundlagen abgeleitet. Dem Ansatz in der aktuellen Form fehlt insbesondere ein inhaltsanalytisches Konzept, in dem explizit theologische und religionsdidaktische Standpunkte reflektiert und in einen Zusammenhang gebracht werden.