

1. Zur inneren Chronologie und Logik im islamischen Religionsunterricht

Jede Schülerin und jeder Schüler im islamischen Religionsunterricht (IRU) verfügt über einen individuellen Zugang zum Islam. Dieser ist geprägt durch unterschiedliche anthropogene Faktoren wie kulturelle Prägungen, Formen religiöser Sozialisation, individuelle Religiosität sowie persönliche Interessen und Präferenzen. Die daraus resultierende Heterogenität stellt eine besondere Herausforderung für den IRU dar, da sie es erschwert, alle Schülerinnen und Schüler über denselben Zugang zu erreichen. Was zunächst als klassische Aufgabe der Binnendifferenzierung erscheint, wird im Kontext der islamischen Fachdidaktik zu einer grundlegenden Frage der Identitätskohärenz. Die Vielfalt religiöser Zugänge ist dabei nicht lediglich ein didaktisches Problem, sondern zugleich ein verbindendes Element. Alle Schülerinnen und Schüler begegnen sich im Klassenzimmer als Subjekte mit multiplen Identitäten, die sie in Beziehung zueinander setzen und kohärent zu deuten versuchen. Der IRU kann daher weder ein vereinheitlichendes Islambild vermitteln, das alle Lernenden zu einer axiomatischen Annahme zwingt, noch kann er in jeder Situation auf sämtliche individuellen Bedürfnisse und Präkonzepte eingehen, die die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbringen. Unterricht im IRU ist vielmehr darauf angewiesen, Vielfalt zuzulassen und zugleich Orientierung zu geben, indem er Einheit aufzeigt, ohne Differenz zu negieren. Um dieser komplexen Aufgabe gerecht zu werden, bedarf es fachdidaktischer Maßnahmen, die insbesondere die Unterrichtsplanung betreffen. Fachcurricula spielen hierbei eine zentrale Rolle, da sie Kohärenz stiften und eine innere Chronologie der Bildungsinhalte ermöglichen. Die vorliegende Darstellung reflektiert den Bildungsplan des IRU vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Ausgangssituation muslimischer Schülerinnen und Schüler und formuliert Ansätze für eine lernförderliche inhaltliche Strukturierung. Wenn im Folgenden von einer Chronologie der Inhalte gesprochen wird, ist damit zunächst die Bestimmung von Themen sowie deren Reihenfolge innerhalb eines Curriculums gemeint. Diese Ordnung kann sich an zwei epistemologischen Zugängen orientieren, die René Descartes ausdrücklich unterscheidet: einer Sachordnung (*ordre de matière*) und einer Erkenntnisordnung (*ordre de raison*) (Descartes, 2020). Während erstere der inneren Struktur des Gegenstands folgt, richtet sich letztere nach der Logik des Denkens und des Erkennens. Die Sachordnung beschreibt eine Ordnung nach dem Gegenstand selbst und findet sich vor allem im akademischen Kontext wieder, etwa in taxonomischen Systematiken oder historischen Darstellungen. Die Erkenntnisordnung hingegen orientiert sich an der Wahrnehmung und Erkenntnis des Subjekts. Sie folgt der mentalen Ordnung des Denkens und verläuft häufig vom Konkreten und Naheliegenden hin zum Abstrakten. Dieser Zugang ist überwiegend induktiv und wird im schulischen Kontext aus lernpsychologischen Gründen häufig bevorzugt, da Lebensweltbezug und Anschaulichkeit das Lernen erleichtern und vertiefen. In einzelnen Fächern stehen beide Ordnungen in einem komplementären Verhältnis zueinander. Im Mathematikunterricht lassen sich Sachordnung und Erkenntnisordnung weitgehend parallelisieren: Die Zahlenreihe wird über die Addition eingeführt, darauf folgen Subtraktion und weitere komplexere Operationen. Im Biologieunterricht hingegen dominiert häufig die Sachordnung, etwa wenn in Klasse 7 mit der Zelle begonnen wird und deren Aufbau und Funktionsweise untersucht werden (Kultusministerium, 2016a). Eine Erkenntnisordnung würde hier eher auf der Makroebene ansetzen, beispielsweise bei der Anatomie des

Menschen, um von dort ausgehend nach den zugrunde liegenden Prozessen auf Meso- und Mikroebene zu fragen. In den Geisteswissenschaften ist die Ordnung der Inhalte weniger eindeutig festgelegt. Während der Sprachunterricht lange Zeit analytisch über Grammatikstrukturen organisiert war, orientiert er sich heute zunehmend an kommunikativen Modellen, die der Erkenntnisordnung näherstehen: Lernende erwerben zunächst einfache Sprachhandlungen, häufige Wortschätze und kommunikative Routinen, bevor sie sich systematisch mit der grammatischen Struktur der Sprache auseinandersetzen. Wendet man diesen Gedanken auf den Religionsunterricht an, so wird deutlich, dass auch hier eine innere Logik der Inhalte wirksam ist. Der Bildungsplan des evangelischen Religionsunterrichts folgt einem spiralförmigen Aufbau mit folgenden inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen:

1. Mensch
2. Welt und Verantwortung
3. Bibel
4. Gott
5. Jesus Christus
6. Kirche und Kirchen
7. Religionen und Weltanschauungen (Kultusministerium, 2016b)

Obwohl diese Kompetenzbereiche keine verpflichtende Reihenfolge vorgeben, lässt sich eine innere Logik erkennen. Der Religionsunterricht setzt beim Menschen und seinem Selbstverständnis an. Dieses Menschenbild wird mit der Verantwortung in der Welt verknüpft, die ihrerseits durch die Bibel als grundlegende Quelle gestützt wird. Ausgehend von der Bibel wird ein Gottesbild entwickelt, das in Jesus Christus eine zentrale Personifikation erfährt. Über die Kirche wird dieses Gottes- und Menschenbild in die Welt getragen, bevor der Blick abschließend auf andere Religionen und Weltanschauungen gerichtet wird.

Auch der Bildungsplan für das Fach Islamische Religion weist eine vergleichbare innere Struktur auf und entfaltet folgende Kompetenzbereiche:

1. Mensch – Glaube – Ethik
2. Koran und islamische Quellen
3. Gott und Seine Schöpfung
4. Muhammad als Gesandter
5. Gesellschaft und Geschichte
6. Religionen und Weltanschauungen (Kultusministerium, 2016c)

Der Mensch und das Menschenbild bilden auch hier den Ausgangspunkt. Mensch, Glaube und Ethik sind eng miteinander verwoben und fungieren als theologisches Fundament des IRU. Dieser Rahmen wird aus den primären Quellen des Islam abgeleitet und gestützt. Der Unterricht nimmt seinen Ausgang bei den existenziellen Fragen des Menschen, richtet den Blick auf die religiösen Quellen, um diese Fragen zu kognitivieren, und hebt den Blick anschließend auf Gott und Seine Schöpfung als Wirkungsgefüge, in dem sich menschliches Handeln und Glauben

verorten. Im Propheten Muhammad – und in der Perspektive aller Propheten – findet sich eine menschliche Orientierung und Lebensweisung.

Der Kompetenzbereich Gesellschaft und Geschichte übernimmt dabei eine vergleichbare Funktion wie der Bereich *Kirche* im evangelischen Religionsunterricht, verstanden im Sinne der *Umma*. Zugleich wird hier der Blick auf die Mehrheitsgesellschaft gerichtet und eine reflexive Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler gefördert. Wie auch im evangelischen Religionsunterricht mündet der IRU schließlich in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen. Diese Darstellung soll ausdrücklich nicht den Eindruck erwecken, dass die Kompetenzbereiche eine verbindliche Reihenfolge vorschreiben. Sie verdeutlicht jedoch, dass bereits ihre Formulierung eine innere Kohärenz nahelegt, die didaktisch fruchtbar gemacht werden kann. Diese innere Logik ist nicht nur auf der curricularen Makroebene relevant, sondern ebenso auf der Mesoebene von Unterrichtseinheiten und der Mikroebene einzelner Unterrichtsstunden. Jeder fachliche Unterricht erlaubt grundsätzlich sowohl deduktive als auch induktive Zugänge, die auch im IRU Anwendung finden können. Die Praxis zeigt jedoch, dass darüber hinaus weitere Verlaufslogiken sinnvoll sind, die je nach Unterrichtsgegenstand unterschiedliche didaktische Funktionen erfüllen. Für den IRU lassen sich folgende Logikmodelle der Unterrichtsstruktur unterscheiden:

- deduktiver Ansatz
- induktiver Ansatz
- diskursiver Ansatz
- Theologisierung
- Säkularisierung

a. Deduktiver Ansatz

Der deduktive Ansatz folgt der Logik: „Vom Allgemeinen zum Konkreten“. Er geht von einer Regel, einem Prinzip oder einer theologischen Setzung aus und führt von dort zur Anwendung auf konkrete Lebenssituationen. Im IRU kann sich dieser Ansatz etwa in folgenden Arbeitsaufträgen niederschlagen:

- „Die *Maqāṣid aš-Šarī‘a* lehren, dass der Schutz des Verstandes ein zentrales Ziel der Scharia ist. Finden Sie Beispiele dafür.“
- „Der Prophet Muhammad (s) ist das Siegel der Propheten. Was ist damit gemeint?“

In Unterrichtsstunden oder -einheiten, die dieser inneren Logik folgen, lernen die Schülerinnen und Schüler, dass bestimmte religiöse Wahrheiten nicht aus individueller Erfahrung abgeleitet werden können, sondern als normative Setzungen vorausliegen. Der Erkenntnisweg beginnt bei einem Ziel, einer theologischen Wirklichkeit oder einem Glaubensprinzip und bewegt sich von dort aus auf die Lebenswirklichkeit der Lernenden zu. Didaktisch eignet sich dieser Ansatz insbesondere für die Vermittlung von Glaubensgrundlagen, theologischen Kernaussagen und normativen Prinzipien, die nicht empirisch oder rational begründet werden können. Die

Schülerinnen und Schüler erfahren Religion hier als einen Deutungsrahmen, der dem eigenen Handeln Orientierung vorgibt, ohne selbst aus diesem Handeln hervorgegangen zu sein.

b. Induktiver Ansatz

Der induktive Ansatz folgt der entgegengesetzten Bewegungsrichtung: Er geht vom Konkreten zum Allgemeinen, vom Einzelfall zur Regel. Der Unterricht knüpft an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler an und führt von dort aus zu religiösen Werten, Prinzipien oder theologischen Deutungen. Mögliche Einstiegsfragen könnten lauten:

- „Was können wir in unserem Leben selbst bestimmen?“
- „Was ist mir im Leben wichtig?“
- „Wer sollte Nachfolger des Propheten Muhammad (s) werden?“

Auch wenn grundsätzlich jeder Unterricht einen Lebensweltbezug herstellen sollte, entscheidet die innere Logik darüber, auf welchem Weg die Schülerinnen und Schüler zu den Unterrichtszielen gelangen. Der induktive Ansatz signalisiert den Lernenden, dass religiöse Fragen aus ihrer eigenen Erfahrung heraus reflektiert werden dürfen. Sie erleben sich als aktiv Denkende, die eigene Perspektiven einbringen und kritisch abwägen können. Auf impliziter Ebene vermittelt dieser Ansatz ein bestimmtes Religionsverständnis: Religion erscheint nicht als bloß vorgegebene Wahrheit, sondern als Deutungsangebot, das sich im Dialog mit der eigenen Lebenswirklichkeit erschließen lässt. Damit eignet sich der induktive Ansatz besonders für Themen, bei denen religiöse Werte an menschliche Grunderfahrungen anknüpfen.

c. Diskursiver Ansatz

Der diskursive Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass der Unterrichtsgegenstand über verschiedene Perspektiven erschlossen wird. Einzelne Informationen, Positionen oder Erfahrungen werden zusammengeführt und in einen argumentativen Zusammenhang gebracht. Die Erkenntnis entsteht nicht durch eine lineare Ableitung, sondern im gemeinsamen Diskurs. Typische Fragestellungen könnten sein:

- „Welche Rollenverständnisse gibt es in der islamischen Community?“
- „Wie feiern Muslime den Ramadan?“
- „In welchem Land kann man als Muslim gut leben?“

Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass es auf bestimmte religiöse oder gesellschaftliche Fragen keine eindeutigen Antworten gibt und dass historische, kulturelle und soziale Voraussetzungen das jeweilige Verständnis prägen. Der diskursive Ansatz fördert Perspektivwechsel, Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit, unterschiedliche Positionen auszuhalten. Besonders geeignet ist dieser Ansatz für Themen auf der pragmatischen Ebene religiösen Lebens, bei denen Vielfalt, Praxisformen und Kontextabhängigkeit im Vordergrund stehen. Religion wird hier nicht primär als normatives System, sondern als gelebte Wirklichkeit erfahrbar.

d. Theologisierung

Ausgehend von den deduktiven und induktiven Ansätzen lassen sich für den IRU zwei weitere, religionspezifische Verlaufslogiken ableiten, die die Verbindung von Theologie und Lebenswelt besonders in den Fokus rücken. Die erste dieser Ableitungen ist die *Theologisierung*. Unter Theologisierung wird hier der didaktische Weg von einem säkularen oder lebensweltlichen Phänomen hin zu einer theologischen Deutung verstanden. Ein weltlicher Gegenstand wird innerhalb der islamischen Theologie reflektiert und im Sinne der *religio* auf Gott hin gedeutet. Mögliche Leitfragen könnten sein:

- „Gibt es im Islam Menschenrechte?“
- „Warum sollten wir die Umwelt schützen?“
- „Was bedeutet Barmherzigkeit?“

Der Unterricht beginnt bei einem allgemein-menschlichen oder gesellschaftlichen Thema und führt die Schülerinnen und Schüler schrittweise zu theologischen Begründungszusammenhängen. Die religiöse Tradition erscheint dabei als Antwort- und Deutungsressource für Fragen der Lebenswirklichkeit. Didaktisch ist diese Verlaufslogik insbesondere im Hinblick auf die Identitätskohärenz von großer Bedeutung. Die Schülerinnen und Schüler erleben ihre Religion als anschlussfähig an moderne Diskurse und als Bestätigung ihrer lebensweltlichen Werte. So kann etwa der Diskurs über Menschenrechte von der Aufklärung und den internationalen Menschenrechtskonventionen zu den *Maqāṣid aš-Šarī‘a* geführt werden. Auf diese Weise entsteht das Gefühl: „Auch unsere Tradition bietet tragfähige Begründungen.“

e. Säkularisierung

Die Säkularisierung beschreibt die entgegengesetzte Verlaufslogik zur Theologisierung. Sie führt von einem theologischen Prinzip oder einer religiösen Setzung hin zur konkreten Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler. Mögliche Leitfragen wären:

- „Wie können mir die Glaubenspfeiler im Alltag helfen?“
- „Welchen Nutzen hat die Zakāt für unser Leben?“
- „Welche Lehren lassen sich aus der Hiğra ziehen?“

Ausgangspunkt sind hier theologische Tatsachen, die weder empirisch überprüfbar noch rational ableitbar sind und in diesem Sinne dogmatischen Charakter besitzen. Diese Inhalte eignen sich kaum für einen induktiven Erkenntnisweg, da sie nicht aus Erfahrung oder Vernunft gewonnen werden können. Stattdessen steht die Reflexion ihrer Weisheit und ihres Sinnpotenzials im Vordergrund. Die göttlichen Setzungen werden nicht kritisch im rationalen Sinne hinterfragt, sondern im Sinne des *tafakkur* reflektiert: Welche Bedeutung können sie für das eigene Leben entfalten? Welche kontingenzbewältigenden und sinnstiftenden Funktionen übernehmen sie? In dieser Perspektive ermöglicht die Säkularisierung den Schülerinnen und Schülern, eine

Brücke zwischen ihrer Lebenswelt und der islamischen Lehre zu schlagen und religiöse Inhalte als persönlich relevant zu erfahren.

Am Ende dieses Kapitels lässt sich festhalten, dass die innere Logik einer Unterrichtsstunde oder -einheit einen entscheidenden Einfluss darauf hat, wie Schülerinnen und Schüler religiöse Inhalte epistemologisch erschließen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Lernende nicht zwangsläufig denselben Zugang wählen wie die Lehrkraft. Insbesondere bei aktuellen oder gesellschaftlich relevanten Themen kann es didaktisch sinnvoll sein, von den dargestellten Logikmodellen abzuweichen, sofern dadurch eine andere Form von Kohärenz entsteht, die den Unterrichtsgegenstand für die Schülerinnen und Schüler anschlussfähig macht.

Quellen:

Descartes, R. (2020). *Der Briefwechsel mit Marin Mersenne* (C. Wohlers, Übers., Einl. & Anm.). Hamburg: Felix Meiner Verlag. ISBN 978-3-7873-3537-4

Ministerium für Kultus Jugend und Sport (Kultusministerium) Baden-Württemberg (2016a). Bildungsplan 2016: *Biologie*. Stuttgart. S. 13.

Ministerium für Kultus Jugend und Sport (Kultusministerium) Baden-Württemberg (2016b). Bildungsplan 2016: *Evangelische Religionslehre*. Stuttgart. S. 1.

Ministerium für Kultus Jugend und Sport (Kultusministerium) Baden-Württemberg (2016c). Bildungsplan 2016: *Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung*. Stuttgart. S. 1.

Rochdi, Amin und Turan, Hakan (2023). Identitätskohärentistische Didaktik als Elementarisierungsansatz für den islamischen Religionsunterricht. *Islamunterricht im Diskurs: Religionspädagogische und fachdidaktische Ansätze*. Hg. Tarek Badawia und Said Topalovic. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.