

Die Moschee in der Schule

Kompetenzförderung durch Entdeckendes Lernen -
eine Moscheeerkundung in der Grundschule

Hanna Jacob



Hanna Jacob

Die Moschee in der Schule

Kompetenzförderung durch Entdeckendes Lernen –
eine Moscheeerkundung in der Grundschule

Universität Bremen

Hanna Jacob

**Kompetenzförderung durch Entdeckendes Lernen -
Eine Moscheeerkundung in der Grundschule**

Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik (Bremen)

Veröffentlichungen des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik
Religionswissenschaftliche Fachdidaktik 1

doi.org/10.26092/elib/2785

Bremen: Universität Bremen, 2024

©Universität Bremen



Dieses Werk bzw. der Inhalt steht unter einer Creative Commons Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 4.0 International Lizenz (CCBY-NC-ND 4.0)

Umschlag und Satz: Ulrich Harlass, Bremen

Coverbild: Hanna Jacob, Bremen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
1. Einleitung	3
2. Grundlegende Überlegungen	7
2.1. Kirchenpädagogik	7
2.2. Moscheepädagogik.....	15
3. Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit	22
3.1. Sichtweisen auf Lehr-Lern-Prozesse	22
3.2. Entdeckendes Lernen	25
3.3. Choreographien des Unterrichts nach Oser.....	29
3.4. Darstellung der Unterrichtseinheit.....	32
3.4.1. Vorentwurf des Handelns.....	34
3.4.2. Ausführung der Handlung	45
3.4.3. Deutung des Handlungssinnes	53
3.4.4. Generalisierung der Handlungsschritte	55
3.4.5. Begegnung mit der Fremderfahrung	56
3.5. Reflexion der Unterrichtseinheit	59
3.5.1. Vorentwurf des Handelns.....	59
3.5.2. Ausführung der Handlung	62
3.5.3. Deutung des Handlungssinns	67
3.5.4. Generalisierung der Handlungsschritte	70
3.5.5. Begegnung mit der Fremderfahrung	71
4. Anlage und Auswertung der Untersuchung	73
4.1. Taxanomien nach Bloom.....	73
4.1.1. Taxanomien des kognitiven Bereichs.....	75
4.1.2. Kritik an der Bloom'schen Taxonomie	79
4.2. Darstellung konkreter Aufgaben in der Moschee	82
4.3. Darstellung des Testinstruments.....	84
4.3.1. Hauptklasse Wissen	85
4.3.2. Hauptklasse Verstehen	87
4.3.3. Hauptklasse Anwenden.....	91
4.4. Darstellung der Testergebnisse	95
4.5. Abschließende Diskussion der Testergebnisse.....	103
5. Schluss	107

Literaturverzeichnis.....

Anhang.....

Schriftliche Erklärung.....

Vorwort

Die Gründe für die Veröffentlichung der vorliegenden Masterarbeit reichen zurück bis in meine Zeit des Bachelorstudiums am Institut für Religionswissenschaften und Religionspädagogik an der Universität Bremen. Im Anschluss an ein Seminar zur Kirchenpädagogik erarbeitete ich im Rahmen der Bachelorarbeit Möglichkeiten der Erkundung einer Nordbremer Kirche für Grundschüler*innen und ebnete damit meinen Weg in die Arbeit am außerschulischen Lernort im Kontext des Bremer Religionsunterrichts. Nach mehreren Erkundungen der Kirche mit Schüler*innen schien der Weg der Masterarbeit eindeutig. Das Lernen am außerschulischen Lernort fördert das Interesse und die Motivation von Schüler*innen am Lerngegenstand. Gerade im bekenntnismäßig nicht gebundenen Unterricht stellt die Erkundung von Sakralräumen eine Herausforderung im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen und die Heterogenität der Lerngruppen dar. Lehrkräfte sind im Rahmen des bekenntnismäßig nicht gebundenen Bremer Religionsunterrichts dazu aufgefordert, die Vielfalt an Religionen in der Gesellschaft sowie einzelne Religionen im Unterricht zu thematisieren. Interessant ist daher auch die Moschee als Ort religiösen Lebens. Entgegen meiner ersten Annahme, die Methoden der Kirchenpädagogik ließen sich auf Sakralräume weiterer Religionen anwenden und für Schüler*innen in der Grundschule nutzbar machen, braucht die Erkundung von Moscheen eigene Zugänge. Sucht man jedoch unter dem Begriff der *Moscheepädagogik* Vorschläge für die Erkundung einer Moschee mit Schüler*innen, ist die Anzahl dieser im Vergleich zu der umfangreich ausgearbeiteten Kirchenpädagogik sehr begrenzt. Die vorliegende Monographie möchte diese Lücke bearbeiten und Möglichkeiten aufzeigen, die Moschee für das Lernen von Schüler*innen in der Grundschule nutzbar zu machen. Bisherige Veröffentlichungen zum Besuch von Moscheen durch Schulklassen beziehen sich allerdings vor allem auf Führungen durch die Räume und richten sich nicht selten an Akteur*innen, die spezifische Moscheen zugänglich machen möchten. Konzepte, die den Kompetenzerwerb der Schüler*innen in den Blick nehmen, fehlten. Demensprechend verschob sich mein Fokus für die Masterarbeit hin zur Entwicklung einer Unterrichtseinheit, die an den Ansätzen des Entdeckenden Lernens orientiert die Erkundung einer Moschee rahmt und dabei kontextabhängige Betrachtungsweisen von Moscheen thematisiert. Das in diesem Zusammenhang erstellte Material nutze ich noch heute für die Moscheeerkundung mit Schüler*innen der vierten Klasse. Mit dieser Veröffentlichung in der Bandreihe

des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik (VIRR) möchte ich allen interessierten Lehrkräften und Lesenden ein nachhaltiges Konzept zur Erkundung von Moscheen vorschlagen und zur Arbeit am außerschulischen Lernort Moschee motivieren. Die nachfolgenden Ausführungen stellen damit nicht nur den Abschluss des Studiums am Institut dar, sondern wirken bis heute im Schulalltag vieler Schüler*innen.

Ein herzliches Dankeschön für das konstante Arbeiten an den Möglichkeiten einer Moscheeerkundung gilt Frau Dr. Eva-Maria Kenngott, die nicht nur meine Abschlussarbeiten begleitet hat, sondern auch ihre Begeisterung für den überkonfessionellen Religionsunterricht über mein gesamtes Studium hinweg weitergegeben hat. Durch ihr Engagement und konstruktives Feedback ist die vorliegende Arbeit erst möglich geworden. Mein Dank gilt auch Herr Jan Krawczyk für die Begleitung und Rückmeldung in seiner Rolle als Zweitgutachter. Aufgrund der Komplexität des Zusammenspiels von Fachwissenschaft und Fachdidaktik möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Gritt Klinkhammer für ihre Expertise bedanken, die sich in den fachwissenschaftlichen Komponenten der Arbeit widerspiegelt.

Zu guter Letzt möchte ich alle wissenschaftlich und praktisch arbeitenden Religionspädagog*innen motivieren, ihre Gedanken zu teilen und die Erkundung von Sakralräumen konzeptionell (weiter) zu entwickeln, sodass sich eine entsprechende Didaktik verdichtet und künftig Schüler*innen von ihr profitieren können.

Hanna Jacob

Bremen im Februar 2024

1. Einleitung

*Als außerschulischer Lernort wird der Kirchenraum intensiv erkundet und für das Lernen von Schüler*innen nutzbar gemacht, während die Moschee höchstens im Rahmen von Führungen begangen wird.*

Den Kirchenraum im Sinne religionspädagogischer Arbeit in der Schule nutzbar zu machen, hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Die Kirchenpädagogik bietet hierfür zahlreiche Methoden und unterrichtspraktische Vorschläge zum Wahrnehmen, Erklären, Deuten und Erschließen des Kirchenraumes. Studien, wie beispielweise die von Kindermann und Riegel, zeigen, dass der Kirchenraum das Interesse der Schüler*innen am Unterricht signifikant im Vergleich zum Lernen im Klassenraum steigert.¹ Da scheint es naheliegend, Schüler*innen im Rahmen des Religionsunterrichts das Lernen an außerschulischen Orte, wie dem Kirchenraum, zu ermöglichen. Lehrkräfte sind im Rahmen des Bremer Religionsunterrichts aber auch dazu aufgefordert, die Vielfalt an Religionen in der Gesellschaft sowie einzelne Religionen zum Thema des Unterrichts zu machen.² Interessant ist daher auch die Moschee als Ort religiösen Lebens. In Deutschland leben schätzungsweise rund vier Millionen Muslime, womit diese Gruppe 4,6 bis 5,2 Prozent der Gesamtbevölkerung ausmacht, was sich auch in den Schulen widerspiegelt.³ Daher erscheint die Auseinandersetzung mit dem Islam und, vor dem Hintergrund des Lernens an außerschulischen Lernorten, die Auseinandersetzung mit der Moschee als eine Aufgabe des Religionsunterrichts. Sucht man jedoch unter dem Begriff der „Moscheepädagogik“ Vorschläge für die Erkundung einer Moschee mit Schüler*innen, ist die Anzahl an Vorschlägen im Vergleich zu der umfangreich ausgearbeiteten Kirchenpädagogik sehr begrenzt. Arbeiten, wie die von Ali Özgür

¹ Vgl. Kindermann, Katharina / Riegel, Ulrich: Außerschulisches Lernen und situationales Interesse. In: Götz, Margarete / Breidenstein, Georg / Fölling-Albers, Maria / Hartinger, Andreas / Heinzl, Friederike / Kammermeyer, Gisela / von Bülow, Karin: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Jahrgang 8, Heft 2, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2015, 156 f.

² Vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft: Religion Bildungsplan. Grundschule- Oberschule-Gymnasium. Jahrgangsstufen 1-13. Online in: https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/e_04-2014_a.pdf, 2014, letztes Zugriffsdatum: 13.03.2020, 6.

³ Vgl. Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat: Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Online in: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/dik/vollversion_studie_muslim_leben_deutschland_.pdf?__blob=publicationFile&v=1 letztes Zugriffsdatum: 03.02.2020.

Özdil erfassen unter „Moscheepädagogik“ vor allem Führungen durch die Moschee. Veröffentlichungen zur „Moscheepädagogik“ richten sich zudem vor allem an Muslime, die Schulklassen oder Besuchergruppen durch ihre Moschee führen möchten.⁴ Vorschläge für konkrete Methoden oder Abläufe, wie sie in der Kirchenpädagogik zu finden sind, fehlen in der Moscheepädagogik (noch). Ziel dieser Arbeit ist es, diese Lücke zu bearbeiten und Möglichkeiten aufzuzeigen, die Moschee für das Lernen von Schüler*innen in der Grundschule zu nutzen. Die Fragestellung dieser Arbeit, die es im weiteren Verlauf auszudifferenzieren gilt, lautet daher:

*Inwiefern unterstützt die Erkundung einer Moschee die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen?*

Zur Beantwortung der Fragestellung bedarf es Methoden und Aufgabenstellungen, durch die Schüler*innen den Moscheeraum erkunden können. Es muss also eine Moscheeerkundung konzipiert werden. Dafür stehen, wie dargestellt, kaum Ansätze zur Verfügung. Das zweite Kapitel der Arbeit befasst sich daher zunächst mit der Kirchenpädagogik, die methodische Vorschläge bietet, anhand derer eine Moscheeerkundung entwickelt werden kann. Dabei muss der Umstand, dass die Kirchenpädagogik konfessionell christlich geprägt ist, beachtet werden. Erkenntnisse, die sich aus der, dadurch auch kritischen Betrachtung der Kirchenpädagogik ergeben, sollen genutzt werden, um im weiteren Verlauf des zweiten Kapitels die Moscheepädagogik zu thematisieren. Hier soll untersucht werden, wie der Moscheeraum jenseits der Führung erkundet werden kann und welche Inhalte dabei von Bedeutung sind.

Die Behandlung dieser Inhalte erfolgt im Unterricht (der Grundschule) nicht allein im Rahmen der Moscheeerkundung. Vielmehr muss die Moscheeerkundung in den Unterricht eingebettet sein, um einen gezielten Kompetenzaufbau zu ermöglichen. Aufgabe des Unterrichts ist es, inhaltlich auf die Moscheeerkundung vorzubereiten und im Sinne einer Nachbereitung diese zu reflektieren und das Erfahrene einzubetten. Das dritte Kapitel fokussiert daher die Konzeption einer Unterrichtseinheit, in die sich die Moscheeerkundung eingliedert. Hier wird die konkrete Moscheeerkundung, die sich in ihrer Ausgestaltung auf Methoden und Ansätze der Kirchenpädagogik sowie auf Erkenntnisse aus der Betrachtung der Moschee bezieht,

⁴ Vgl. Özdil, Ali Özgür: Wenn sich die Moscheen öffnen. Moscheepädagogik in Deutschland. Münster: Waxmann, 2002.

vorgestellt. Da weder die Kirchenpädagogik, noch die Moscheepädagogik konkrete Vorschläge zur Gestaltung von Unterricht, der auf den Besuch eines sakralen Raumes vorbereitet, aufzeigen, wird für die Konzeption der Unterrichtseinheit auf das Konzept des Entdeckenden Lernens Bezug genommen.

Das Entdeckende Lernen stellt eine Form des Wissenserwerbs dar, bei der die Eigentätigkeit und Motivation der Schüler*innen im Zentrum steht.⁵ Beide Aspekte werden bei der Moscheeerkundung durch die Schüler*innen wichtig. Daher orientiert sich die Unterrichtseinheit an den Vorschlägen des Entdeckenden Lernens, das sich an die Arbeit an außerschulischen Orten angliedert. Problematisch an den Forderungen des Entdeckenden Lernens ist, dass hier zwar vereinzelt Vorschläge aufgeführt werden, was in einer Unterrichtseinheit berücksichtigt werden sollte, konkrete Vorschläge für den Verlauf einer solchen Unterrichtseinheit aber fehlen. Daher wird für die konkrete Ausgestaltung der Unterrichtseinheit auf eine lerntheoretisch fundierte Struktur für den Unterricht von Edelstein und Oser Bezug genommen. Die „Choreographien des Unterrichts“ zeigen in Form von Basismodellen konkrete Operationsketten auf, nach denen Unterricht gestaltet werden kann. Eines dieser Basismodelle bezieht sich auf das Entdeckende Lernen und liefert damit konkrete Handlungsabläufe, in die sich der Besuch eines außerschulischen Lernorts, hier die Moschee, einbettet.⁶ Das Lernen der Schüler*innen erfolgt also nicht nur in der konkreten Moscheeerkundung, sondern im Rahmen der Unterrichtseinheit zum Entdeckenden Lernen, in die sich die Moscheeerkundung eingliedert. Die oben aufgeführte Fragestellung der Arbeit muss daher spezifiziert werden:

*Inwiefern unterstützt eine Unterrichtseinheit zum Entdeckenden Lernen mit dem Schwerpunkt der Erkundung einer Moschee die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen?*

Die Notwendigkeit dieser Spezifizierung zeigt sich in der Überprüfung der in der Fragestellung angeführten Kompetenzen. Zur Beurteilung der Wirksamkeit der Unterrichtseinheit und der Moscheeerkundung wird überprüft, welche Kompetenzen

⁵ Vgl. Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, 2015, 66.

⁶ Vgl. Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz: Aspekte einer Didaktik für LER. In: Edelstein, Wolfgang / Grözinger, Karl / Gruehn, Sabine / Hillerich, Imma / Kirsch, Bärbel / Leschinsky, Achim / Lott, Jürgen / Oser, Fritz: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001, 155-171.

die Schüler*innen nach der Unterrichtseinheit zeigen. Da sich der Kompetenzerwerb im Verlauf der gesamten Unterrichtseinheit anbahnt, sind durch die Überprüfung der Kompetenzen zunächst nur Rückschlüsse auf die gesamte Lernsituation, also die gesamte Unterrichtseinheit, möglich.

Die Überprüfung der Kompetenzen erfolgt in Rückbezug auf die Lernzieltaxanomie nach Benjamin Bloom.⁷ Anhand dieser soll überprüft werden, inwiefern die Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt der Moscheeerkundung die Schüler*innen dazu befähigt, kognitiv anspruchsvolle Aufgabenstellungen zu bearbeiten. Dafür wird am Ende der Unterrichtseinheit ein Test geschrieben, der die verschiedenen Hauptklassen der Taxonomie des kognitiven Bereichs berücksichtigt. Daher werden im vierten Kapitel zunächst die Lernzieltaxonomie nach Bloom vorgestellt, bevor der Test als Erhebungsinstrument, das Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Unterrichtseinheit ermöglicht, in Rückbezug auf die Taxanomie erläutert wird.

Um Aussagen über die Wirksamkeit der Moscheeerkundung treffen zu können, braucht es eine spezifischere Untersuchung. Hier kommt die Ausgestaltung der Moscheeerkundung für die Testgruppe zum Tragen. Die Schüler*innen einer vierten Klasse arbeiten während der Moscheeerkundung in Gruppen zusammen. Jede der vier Gruppen befasst sich mit einem anderen Inhaltsbereich der Moschee. Dennoch bearbeiten alle Schüler*innen den gleichen Test, der in Rückbezug auf die Lernzieltaxanomie und die Inhalte der Moscheeerkundung entwickelt wird. Durch einen Vergleich der Testergebnisse der einzelnen Gruppen werden Rückschlüsse auf die Moscheeerkundung möglich. Die Annahme, die es im Verlauf der Arbeit zu überprüfen gilt, ist, dass jene Schüler*innen, die während der Moscheeerkundung zu einem Inhalt gearbeitet haben, in dem Test auch bessere Ergebnisse zu jenen Aufgaben zeigen, die sich auf diesen Inhalt beziehen.

Durch das Testinstrument können daher am Ende der Ausarbeitung sowohl Aussagen über die Wirksamkeit der gesamten Unterrichtseinheit als auch über die Wirksamkeit einzelner Aufgabe, die für die Moscheeerkundung entwickelt werden, getroffen werden.

⁷ Vgl. Bloom, Benjamin (Hrsg.) / Engelhart, Max / Furst, Edward / Hill, Walker / Krathwohl, David.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1972.

2. Grundlegende Überlegungen

Zur Entwicklung von Aufgaben und Methoden für eine Moscheeerkundung sind zwei Fachrichtungen von Bedeutung. Die Kirchenpädagogik zeigt eine Vielzahl an methodischen Möglichkeiten und Vorgehensweisen für eine kirchenpädagogische Arbeit auf. Sie bietet damit eine Auswahl an Ansätzen an, die Hinweise auf Möglichkeiten einer Moscheeerkundung liefern können. Da sich die Moscheeerkundung auf den Raum der Moschee bezieht, wird nach der Kirchenpädagogik im ersten Abschnitt auf die Moscheepädagogik im zweiten Abschnitt eingegangen. Hier werden zentrale Inhalte und Vorstellungen bezüglich des Moscheeraumes und erste Vorschläge einer Moscheepädagogik vorgestellt. Es braucht beide fachlichen Ansätze, um im weiteren Verlauf der Arbeit die Moscheeerkundung mit ihren konkreten Ansätzen und Methoden zu entwickeln.

2.1. Kirchenpädagogik

Kirchengebäude rückten in den letzten fünfzig Jahren zunehmend in den Fokus als Lern- und Erfahrungsorte. Aus Ansätzen der Religions- und Museumspädagogik hat sich dabei die Kirchenpädagogik entwickelt und zunehmend ausdifferenziert.⁸ Dennoch kann Kirchenpädagogik nur schwer definiert werden, was auch mit den verschiedenen Ansätzen zu tun hat, von denen aus Vorschläge für eine kirchenpädagogische Arbeit entwickelt wurden. Diese wurden zunehmend mit konkreten Methoden beschrieben, durch die sich das Feld der kirchenpädagogischen Arbeit stark konkretisiert, wie es nachfolgend zu zeigen gilt.

Als einer der ersten hat sich Roland Degen mit der Kirchenpädagogik auseinandergesetzt, der diese auf einen weiten Kontext bezieht. Dabei betont Degen die Wichtigkeit des Raumes an sich. „Raumerschließung äußert sich als Wahrnehmungskunst.“⁹ Besonders Kirchenräume können ausgehend von der Wahrnehmung, durch die Spezifisches erinnert werden kann, gedeutet werden, denn durch den

⁸ Vgl. Collmar, Norbert: Kinder erfahren Kirchen und ihre Einrichtung. Kirchenpädagogik als Schnittmenge von Stadt- und Welterkundung und Religionspädagogik. In: Fischer, Hans-Joachim / Kahlert, Joachim / Meiers, Kurt / Möller, Regina / Schrenk, Marcus: Sache-Wort-Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule. Band 36, Heft 97, Köln: Aulis Verlag Deubner GmbH & Co KG, 2008, 42.

⁹ Degen, Roland: Den Räumen Raum geben. In: Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 18. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2002, 117.

Kirchenbau lässt sich auf das schließen, was Kirche und Glaube in der jeweiligen Zeitkonkretion ausmacht. Ausgehend von der Wahrnehmung von Zeit und Raum kann der Fokus aber auch auf einer neuen Wahrnehmung von Religion und Spiritualität liegen.¹⁰

Degen spricht sich für eine Kirchenpädagogik aus, die den Raum in Bezug zum christlichen Glauben stellt und durch die Erschließung des Raumes auf Erfahrungen mit Gott aufmerksam macht.¹¹ Dieses kirchenpädagogische Verständnis Degens spricht für eine bekennende Religionspädagogik, in der sich die Kirchenpädagogik an christliche Besucher*innen einer Kirche richtet, wobei hier nicht deutlich zwischen verschiedenen Konfessionen unterschieden wird. Da nach Degen die Inhalte der christlichen Tradition in ihren Kirchenbauten sichtbar werden können, wird so vergangenes Leben und Form von Glauben und Gottesdiensten in den verschiedenen Zeiten erkennbar. Dies zu sehen, zu lesen und zu deuten fällt vielen Menschen heute aber schwer. Daher braucht es aufklärende Begegnungen mit der Sprache des Raumes, sowie Übersetzungsversuche, damit Besucher*innen den Raum lesen können. Hier möchte eine religionskundliche Kirchenraumerkundung zielführend ansetzen. Gegenwärtig ist jedoch – so die Kritik Degens – zu beobachten, dass diese Kompetenzen, Kirchenräume lesen und deuten zu können, von der institutionalisierten Kirche nicht vermittelt werden. Jene sieht in ihren Kirchengebäuden vorrangig erhaltenswerte Räumlichkeiten für Gottesdienste.¹²

Wenn Religionspädagogik nun die lehr- und auskunftreiche Begegnung mit Kirchenräumen ermöglichen will, muss sie also berücksichtigen, dass diese Räume den Schüler*innen inhaltlich und formal oft fremd sind. Daher braucht es Verfahren, die die Schüler*innen zur Mitarbeit einladen und dabei deren Vorstellungen vom Leben, der Welt und Gott als Voraussetzung wahrnehmen. Mögliche Verfahren haben eine Erkundungsintention und beinhalten Such- und Entdeckungsimpulse. Zentral ist dabei der Erfahrungsaustausch der Schüler*innen und weniger Erklärungen und stilkundliche Informationen.¹³ Berücksichtigt werden sollte dabei, dass die

¹⁰ Vgl. Degen, Räumen Raum geben, 117.

¹¹ Vgl. Degen, Räumen Raum geben, 123.

¹² Vgl. Degen, Roland: Echt stark hier! Kirchenräume erschließen. Aufgaben – Typen – Kriterien. In: Degen, Roland (Hrsg.) / Hansen, Inge (Hrsg.): Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 1998, 7f.

¹³ Vgl. Degen, Räumen Raum geben, 121f.

Impulse können sein: Was erzählt der Bau von außen oder innen über bestimmte Themen wie Hoffnung oder Tod? Was bedeuten die Baustile? Was für ein Bild transportiert der Raum über Gemeinde

Schüler*innen für einen gemeinsamen Austausch ggf. Unterstützung bei der Wahrnehmung und Deutung des Raumes benötigen, damit ein inhaltlich fundierter Austausch erfolgen kann.

Degen unterscheidet fünf Typen und Modelle¹⁴, durch die Einsichten und Kriterien gewonnen werden können, die die Antworten des Kirchenraumes auf die Fragen und Interessen von Besucher*innen verständlich machen. Dadurch kann der Kirchenraum zum dialogischen Lernort, zum Entdeckungs- und Erkundungsraum werden, in dem neben dem Fragen und Antworten auch das Fühlen, Verstehen und Bewegen zum Tragen kommen.¹⁵

Wie dargestellt, kommt bei Degen vor allem der Raum im Sinne der Auseinandersetzung von Besucher*innen zum Tragen. Hartmut Rupp als weiterer Vertreter der Kirchenpädagogik fokussiert in seinen Ausführungen insbesondere die Arbeit im Kirchenraum. Dabei geht er von Kirchen als heiligen Räumen aus, in denen es zu einer Begegnung mit dem 'Heiligen' kommen soll.¹⁶ Die Gestaltung des Kirchenraumes kann hier nutzbar gemacht werden. Rupp versteht unter Kirchenpädagogik das methodisch vielfältige, ganzheitliche Erleben des Kirchenraumes mit Kopf, Herz und Hand. Dabei soll der Raum mit allen Sinnen wahrgenommen und davon ausgehend verstanden werden.¹⁷

Rupp hat das Verständnis von Kirchenpädagogik konkretisiert, indem er Anliegen der Kirchenpädagogik festlegt, die sich in Teilzielen beschreiben lassen: In der Alphabetisierung soll ein Grundverständnis des Kirchenraumes entwickelt werden. Des Weiteren können die Formen der Spiritualität im Raum erfahren und reflektiert werden. Dafür sollen die im Raum aufgehobenen Formen religiöser Praxis

und Gesellschaft? Zu welchen Feiern animiert der Raum? Dabei können immer unterschiedliche Intentionen verfolgt werden, die sich auf Lebensvorstellungen, Gefährdungen und Gottesbilder zu unterschiedlichen Zeiten und in Bezug auf eigene Vorstellungen beziehen.

¹⁴ Zu diesen zählen der baukundliche Typ, der sich auf Daten und Sachinformationen bezieht, der katechetische Typ, bei dem der Raum als Gottesdienstraum verstanden wird, der handlungsorientierte Typ, der das Nacherleben von Zeitumständen, Entstehungsbedingungen und Herstellungsverfahren ermöglicht, der symboldidaktische Typ, der Bedeutungen von Kirchenelementen nachspürt und der neues-gestaltende Typ, der den Gebrauch einer Kirche heute fokussiert. Da mit diesen Typen nach Degen nicht gearbeitet wurde, wird an dieser Stelle nicht näher auf diese eingegangen.

Sie sind nachzulesen bei: Vgl. Degen, *Echt stark hier*, 10 – 18.

¹⁵ Vgl. Degen, *Echt stark hier*, 9.

¹⁶ Vgl. Rupp, Hartmut: *Kirchenpädagogik im Christentum*. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.): *Gotteshäuser Entdecken – Deuten – Gestalten*. Sekundarstufen I und II. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, 2012, 13.

¹⁷ Vgl. Rupp, *Kirchenpädagogik im Christentum*, 18.

nachempfunden werden. Das Ziel der Beheimatung bezieht sich auf die Gemeinde, die mit dem Raum vertraut werden und diesen mitgestalten soll.¹⁸

Ausgehend von dieser Grundausrichtung, die durch Lernziele in einem oder mehreren der Bereiche festgelegt wird, ergeben sich nach Rupp fünf verschiedene Ansätze für die kirchenpädagogische Praxis mit jeweils spezifischen Methoden.¹⁹ Bei der Kirchenerkundung (Ansatz 1) wird der Kirchoraum als unbekannter Ort zunächst entdeckt. „In der kirchenpädagogischen Veranstaltung geht es dann darum, für die Teilnehmenden eine erlebnisreiche Entdeckungsreise im Kirchenraum so zu organisieren, dass aus Fremdheit Bekanntheit wird.“²⁰ Dafür können Forscheraufträge genutzt werden, die zu unterschiedlichen Entdeckungen führen, die am Ende der Kirchenerkundung zusammengeführt werden. Methodisch kann dafür beispielsweise mit Detektivspielen, Symbolzeichen, die gelegt und gesucht werden müssen, oder der Suche nach Schätzen im Kirchenraum gearbeitet werden.²¹

Bei der dialogischen und wahrnehmungsorientierten Kirchenführung (Ansatz 2) sollen im Rahmen einer Führung durch den Kirchenraum den Teilnehmer*innen eigene Wahrnehmungen ermöglicht werden, die im gemeinsamen Gespräch eingebracht und gedeutet werden können.²² Dafür eignet sich beispielsweise ein Vergleich des Kirchenraumes mit einer Wohnung oder Bildern von früher, die Deutung von Symbolen oder das Sprechenlassen einer historischen Person.²³

Die geistliche Führung oder Kirchenbegehung (Ansatz 3) verortet religiöse Prozesse an „ihrem“ Ort. An diesem leitet der/die Kirchenpädagoge/Kirchenpädagogin geistliche Erfahrungen an und bietet an, diese im Gespräch zu reflektieren.²⁴ Das

¹⁸ Vgl. Rupp, Hartmut: Handbuch der Kirchenpädagogik. Band 2. Stuttgart: Calwer Verlag, 2017, 211.

¹⁹ In einer früheren Auflage von 2006 werden als Ansätze der Kirchenpädagogik nur die Kirchenerkundung, geistliche Führung und ganzheitliche Kirchenerschließung benannt. Hier wird auf die aktuelleren Darstellungen aus 2017 Bezug genommen.

Vgl. Rupp, Hartmut: Handbuch der Kirchenpädagogik. Band 1. Stuttgart: Calwer Verlag, 2006, 17.

²⁰ Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 211.

²¹ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 214.

²² Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 211.

²³ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 214f.

²⁴ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 212.

An diesem Ansatz wird die kirchenpädagogische Verortung in einer religiös-bekennenden Religionspädagogik deutlich. Insbesondere vor dem Hintergrund des bekenntnismäßig nicht gebundenen Bremer Religionsunterrichts muss das bei einer Anwendung unbedingt berücksichtigt werden.

erfolgt beispielsweise durch das Lesen von der Kanzel, durch Schreittänze durch den Raum oder durch die Erinnerung an die Taufe.²⁵

Im Rahmen der Kirchnererschließung (Ansatz 4) stehen persönliche Beziehungen mit dem Kirchenraum im Fokus. Dabei handelt es sich um eine aktive Kirchnererschließung mit Kopf, Herz und Hand, bei der ganzheitliche Zugänge zum Kirchenraum nutzbar gemacht werden, um individuelle Entdeckungen zu ermöglichen.²⁶ Zentral ist dabei die Wahrnehmung des Raumes mit allen Sinnen, aus der sich verschiedene Methoden ergeben.²⁷

Die biografieorientierte Kirchenbegegnung (Ansatz 5) versucht, die Individualität mit dem Raum in Beziehung zu setzen. Die Besucher*innen treten mit Erfahrungen, Träumen, Sehnsüchten und Ängsten in den Raum ein. Dieser wird bei der Kirchenbegegnung personal verstanden und wirkt auf die Besucher*innen ein.²⁸

Unabhängig des Ansatzes, der bei der kirchenpädagogischen Arbeit zum Tragen kommt, schlägt Rupp für den Besuch einer Kirche einen Ablauf vor, der mit verschiedenen Methoden ausgestaltet werden kann, sich aber für die Arbeit in der Kirche bewährt hat. Zunächst geht es um das bewusste Ankommen an der und das Eintreten in die Kirche. Dabei soll vor allem die Außengestalt der Kirche wahrgenommen werden und ein bewusster Übergang von außen nach innen erfolgen.²⁹ Da viele Kirchen einen Eingangsbereich aufweisen, wird hier bereits das Tempo verlangsamt.³⁰ Im Kirchenraum angekommen, soll dieser anschließend ausführlich in Augenschein genommen werden. Dabei geht es um eine „[...] gemeinsame, aber auch arbeitsteilige Wahrnehmung, Erkundung, Deutung und Einordnung des Innenraumes.“³¹ Für diesen Schritt der kirchenpädagogischen Arbeit finden sich bei Rupp die meisten Vorschläge zu methodischen Umsetzungen.³² Zum Ende des Kirchenbesuchs findet eine Verabschiedung von der Kirche statt. Dabei kann der Übergang von innen nach außen, die Verabschiedung von dem Ort oder eine Reflexion des

²⁵ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 215.

²⁶ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 212.

²⁷ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 215.

²⁸ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 212.

²⁹ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 213.

³⁰ Vgl. Boehme, Katja: Kirchenräume erschließen. In: Rendle, Ludwig (Hrsg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. München: Kösel, 2007, 231.

³¹ Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 213.

³² Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 231-239.

Erfahrenen fokussiert werden.³³ Diese Methoden dienen auch der Rückkehr in den Alltag.³⁴

Die dargestellten Ansätze Rupp, die dieser mit konkreten Methoden hinterlegt, die sich wiederum in den Verlauf eines Kirchenbesuchs strukturieren, fokussieren insbesondere die einzelnen Elemente des Kirchenraumes, bzw. das Bauwerk in Bezug auf den Baustil.³⁵ In seinem Handbuch zur Kirchenpädagogik beschreibt Rupp diese Elemente anhand der Schritte von Wahrnehmung, Erklärung, Deutung und Erschließung.

Das Wahrnehmen (Schritt 1) meint eine eigene, unbefangene Wahrnehmung, bei der der Kirchenraum als Gebäude möglichst vielfältig und auf sinnvolle Weise betrachtet wird. Erst im Anschluss sollen historische Hintergründe und kunsthistorische sowie theologische Zusammenhänge im Rahmen von Erklärungen (Schritt 2) berücksichtigt werden.³⁶ Unter der Deutung (Schritt 3) versteht Rupp den Nachvollzug theologisch-liturgischer Bedeutungen der einzelnen Elemente des Kirchenraumes.³⁷ Der letzte Schritt, das Erschließen (Schritt 4), möchte die Besucher*innen für den Kirchenbesuch motivieren und aktivieren, wofür verschiedene Methoden wirksam werden können.³⁸

In der Anwendung dieser einzelnen Schritte wird bei Rupp nicht auf den spezifischen Raum eingegangen, sondern pauschal auf Elemente des Kirchenraumes Bezug genommen. Mertin kritisiert, dass es der Kirchenpädagogik um eine Vermittlung des Kirchenraumes geht, ohne dabei den konkreten Raum zu berücksichtigen.³⁹

Das ist problematisch, wie in Hinblick auf eine Arbeit von Hans-Georg Soeffner deutlich wird. Dieser unterscheidet in Bezug auf das religiöse Raumverständnis zwei Ansätze. Der erste Ansatz bezieht sich auf das Verständnis des Raumes als Tempel. Dabei ist der Tempel als Mitte des mythischen Raumes einer Gemeinschaft

³³ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 213.

³⁴ Vgl. Boehme, Kirchenräume, 233.

³⁵ Im ersten Band von „Handbuch der Kirchenpädagogik“ werden die Elemente des Kirchenraumes, im zweiten Band die verschiedenen Baustile beschrieben.

³⁶ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 1, 7.

³⁷ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 1, 8.

³⁸ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 1, 8.

³⁹ Vgl. Mertin, Andreas: Die Kirche als Jurassic Park? Oder: Lässt sich religiöses Raumgefühl pädagogisch klonen? In: Glockzin-Bever, Sigrid / Schwebel, Horst (Hrsg.): Kirchen-Raum-Pädagogik. Münster: LIT Verlag, 2002, 117.

zu verstehen.⁴⁰ Die Gestaltung des Raumes zielt auf die Riten, die in diesem vollzogen werden. Dabei wird die mythische und religiöse Ordnung durch das Gemeinschaftshandeln erhalten.⁴¹ Bei einem Verständnis der Kirche als sakralen Raum können die verschiedenen Baustile Hinweise auf das Verständnis des (gelebten) Glaubens liefern. Die Gebäude selbst werden so zu Überlieferern der Tradition.⁴² In Abgrenzung dazu kann ein Raumverständnis auch als synagogal beschrieben werden. Dabei wird erst durch den gemeinschaftlichen Gottesdienst der Gläubigen ein Raum 'heilig'. Für die Liturgie und Ausübung der Religion braucht es dabei keinen besonderen sakralen Raum, da Gott in diesem Verständnis nicht an einen besonderen Ort gebunden ist und auch nicht durch einen Ort beschwört werden kann. Dieses theologische Verständnis definiert den Menschen als Gottes Bezugspunkt.⁴³ Der Kirchenraum dient hier als Besinnungs-, Meditations- und Feierstätte für Gläubige, wobei die Gläubigen im Zentrum stehen.⁴⁴

Soeffners Ausführungen zeigen, dass bei der Arbeit mit dem Kirchengebäude auch das Raumverständnis der jeweiligen Kirche bzw. der zugehörigen Konfession oder Religionsgemeinschaft berücksichtigt werden muss, da sich daraus nicht nur verschiedene Interpretationen, sondern auch mögliche Methoden für diese ergeben. Rupp konkretisiert die Arbeit in der Kirchenpädagogik, indem er genaue Methoden und Vorschläge bietet. Bei der Anwendung der Methoden geht er von einem Raumverständnis aus, bei dem der Raum selbst heilig ist, womit sich Rupp's Ausarbeitungen auf ein Tempelverständnis des Raumes beziehen. Das entspricht nach Soeffner aber nicht dem Kern protestantischen Glaubens. Kirchen signalisieren durch ihre Unterschiedlichkeit zu anderen Häusern ihre Besonderheit und Andersartigkeit gegenüber den Alltagsräumen. Sie sind aber nicht die Wohnung Gottes.⁴⁵

Rupp's Ansatz irritiert daher vor dem Hintergrund, dass die Kirchenpädagogik nach Rupp ihren Anfang in evangelischen Kirchen hatte.⁴⁶ Diese Aussage wird von Meritin unterstützt, der konstatiert, dass Kirchenpädagogik um 2002 vor allem ein

⁴⁰ Vgl. Soeffner, Hans-Georg: Kirchliche Gebäude. Orte der christlichen Religion in der pluralistischen Kultur. In: Klie, Thomas (Hrsg.): Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen. Münster: LIT Verlag, 1998, 44.

⁴¹ Vgl. Soeffner, Kirchliche Gebäude, 44.

⁴² Vgl. Soeffner, Kirchliche Gebäude, 48.

⁴³ Vgl. Soeffner, Kirchliche Gebäude, 45.

⁴⁴ Vgl. Soeffner, Kirchliche Gebäude, 48.

⁴⁵ Vgl. Soeffner, Kirchliche Gebäude, 45.

⁴⁶ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik im Christentum, 18.

Arbeitsgebiet der kern-lutherischen Kirchen, die der VELKD angehören, war. „Hier jedenfalls finden wir die Mehrzahl sowohl der praktisch realisierten Modelle von Kirchenpädagogik als auch die Mehrzahl der theologischen Reflexionen.“⁴⁷

Dennoch wird Kirchenpädagogik zunehmend in allen Kirchen genutzt, womit sich die Frage nach dem Inhalt der Kirchenpädagogik stellt. Als Bezugsdisziplin im Rahmen der Entstehung von Kirchenpädagogik wird von verschiedenen Autor*innen auf die Museumspädagogik verwiesen.⁴⁸ Wörterbücher verstehen darunter die pädagogische Arbeit im Museum, bei der Kinder spielerisch an Kunst herangeführt werden. Die Übertragung dieser Definition auf die Kirchenpädagogik ist jedoch problematisch, so Mertin. Die Museumspädagogik möchte an die Gegenstände und Inhalte von Museen heranzuführen. Damit stellt sich die Frage, was Inhalt und Gegenstand von Kirchen ist und woran Kirchenpädagogik heranzuführen möchte?⁴⁹ Die Beantwortung der Frage nach Inhalt und Gegenstand von Kirchen ist insofern bereits schwierig, als dass das Christentum selbst keine gemeinchristlichen Orientierungspunkte bietet, die sich in allen Kirchen wiederfinden.⁵⁰ Dieser (unbestimmte) Inhalt von Kirchenpädagogik kann auch problematisch werden. Im Sinne einer religiösen Erlebnispädagogik werden, so die Kritik Mertins, zunehmend katholische Glaubensansätze berücksichtigt, die durch eine Bearbeitung von Symbolen in katholischen Kirchenräumen zwar angebracht sind, bei der Arbeit in evangelischen Kirchen aber dem Raum nicht gerecht werden und die Einflüsse der Reformation zurückstellen.⁵¹ Das Raumverständnis der jeweiligen Kirche, die im Rahmen kirchenpädagogischer Arbeit besucht werden soll, sollte demnach Einfluss auf die Inhalte, die in und an dem konkreten Raum erarbeitet werden, nehmen.

Die in diesem vorangegangenen Kapitel vorgestellte Kirchenpädagogik dient als Bezugsdisziplin bei der Erarbeitung von Möglichkeiten einer Moscheeerkundung, wie sie im Rahmen des Entdeckenden Lernens erfolgen soll. Wie unter 3.4.2. bei der Beschreibung des Ablaufs der Moscheeerkundung deutlich werden wird, orientiert sich dieser an dem dargestellten Ablauf der kirchenpädagogischen Arbeit.

⁴⁷ Vgl. Mertin, Kirche, 116.

⁴⁸ Vgl. Collmar, Kinder erfahren Kirchen, 42. / Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik. Band 1, 14. / Vgl. Mertin, 115.

⁴⁹ Vgl. Mertin, Kirche, 115.

⁵⁰ Vgl. Mertin, Kirche, 115.

⁵¹ Vgl. Mertin, Kirche, 117f.

Zudem werden verschiedene Methoden berücksichtigt, die ihren Ursprung in den Ausführungen Rupps haben. Die Entscheidung für eine Orientierung an den Ansätzen Rupps trotz der Kritik an diesen liegt in deren präziser Beschreibung begründet, die eine konkrete Planung um Umsetzung in der Praxis unterstützt.

Die Erkenntnisse, die sich aus der Kritik an der kirchenpädagogischen Arbeit ergeben, sollen im Folgenden berücksichtigt werden, wenn die Moscheepädagogik thematisiert wird. Da bei der Auswahl von Methoden und Zielsetzungen das jeweilige Raumverständnis wichtig ist und Klarheit über die Inhalte des zu besuchenden Raumes herrschen muss, soll im Folgenden ein Fokus auf eben diesen Aspekten des Moscheeraumes liegen.

2.2. Moscheepädagogik

Der Begriff der Moschee stammt von dem arabischen Wort „Masdschid“ ab, was als Einzelwort kaum zu übersetzen ist und in etwa die Bedeutung „Ort, an dem man sich vor Gott niederwirft“ hat.⁵² Aus dieser Bedeutung lässt sich bereits erkennen, dass das Wort „Moschee“ nicht unbedingt ein Gebäude bezeichnet: Jeder Ort kann, wenn sich Muslime an ihm zum Gebet niederwerfen, der Sache nach als eine solche bezeichnet werden. Der etablierte Begriff der Moschee als Gebäude bezeichnet daher lediglich einen festen Anlaufpunkt für gläubige Muslime, an dem sie sich zum Gebet treffen können. Der Begriff der Moschee kann daher auch mit der Bezeichnung „Versammlungsort“ beschrieben werden.⁵³ „Nach islamisch-theologischer Deutung sind Moscheen nicht ‚heilig‘ oder ‚geweiht‘ [...]“⁵⁴ Die Moschee ist kein sakraler Raum, sondern sie erhält ihre sakrale Bedeutung erst durch das Gebet.⁵⁵ Der Raum der Moschee lässt sich in Anlehnung an Soeffner daher eher dem synagogalen Raumverständnis zuordnen.⁵⁶ Dieses Raumverständnis ist wichtig, wenn eine Moscheeerkundung geplant und ausgestaltet werden soll. Da die Moschee als

⁵² Vgl. Özdil, Ali Özgür: Moscheepädagogik im Islam. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.): Gotteshäuser Entdecken-Deuten-Gestalten. Sekundarstufen I und II. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, 2012, 20.

⁵³ Vgl. Özdil, Moscheepädagogik im Islam, 20.

⁵⁴ Beinhauer-Köhler, Bärbel / Leggewie, Claus: Moscheen in Deutschland. Religiöse Heimat und gesellschaftliche Herausforderung. München: Verlag C.H.Beck oHG, 2009, 41.

⁵⁵ Vgl. Brüll, Christina / Ittmann, Norbert / Maschwitz, Rüdiger / Stopping, Christine: Synagoge-Kirche-Moschee. Kulturräume erfahren und Religionen entdecken. München: Kösel-Verlag GmbH & Co., 2005, 48.

⁵⁶ Vgl. Soeffner, Kirchliche Gebäude, 45.

Raum nicht heilig ist, sondern erst durch das Gebet und die Verbindung zu Gott 'heilig' wird, sollte sich eine Moscheeerkundung nicht auf die Heiligkeit des Raumes beziehen.⁵⁷ Stattdessen können andere Funktionen und Aspekte des Raumes in den Blick geraten. So verweisen Brüll et al. auf die unterschiedlichen Funktionen einer Moschee, die über die Funktion von Moschee als Versammlungsort für die Gemeinde zum Gebet hinausgehen.⁵⁸ Demnach ist die Moschee auch Lehrstätte und öffentlicher Versammlungsort, in dem früher Recht gesprochen und zwischen Religionsgelehrten diskutiert wurde. Dabei wurde auch Wissen an Schüler weitergegeben, was auch heute noch im Rahmen von Kursen angeboten wird. Als Bildungsstätte wird die Moschee zum Ort der religiösen Unterweisung, beispielsweise für die Rezitation des Koran oder für die Religionsausübung und Glaubenslehre.⁵⁹ Darüber hinaus hat die Moschee auch nicht-religiöse Funktionen. Dazu zählen vor allem gesellschaftliche Aktivitäten, für die in der Moschee Räumlichkeiten genutzt werden können. Beispielsweise können Räume für Feste gemietet werden, es finden sich Lebensmittelgeschäfte, deren Sortiment den rituellen Reinheitsgeboten entspricht, es gibt Teestuben für gemeinsame Treffen oder Angebote zur Freizeitgestaltung für Jugendliche.⁶⁰ Diese Vielfalt der Nutzung einer Moschee sollte bei einer Moscheeerkundung berücksichtigt werden, ohne dass es sich dabei lediglich um eine Führung durch die Räume handelt. Dafür schlägt die islamische Religionspädagogin Annett Abdel-Rahman verschiedene Sichtweisen auf den Moscheeraum vor, von denen aus dieser kontextabhängig betrachtet werden kann.⁶¹ Durch die vier verschiedenen Sichtweisen auf den Raum der Moschee soll eine Erkundung jenseits einer Führung möglich werden. Eine Betrachtungsweise bezieht sich auf die *Moschee als Gemeindezentrum*, in der die vorgestellten verschiedenen Funktionen einer Moschee für die Gemeinde deutlich werden. Die Betrachtungsweise *Moschee als spiritueller Ort* nimmt die Wirkung des Raumes auf die Besucher*innen in den Blick. Leitende Fragen beziehen sich die Wahrnehmung des Raumes mit allen

⁵⁷ Vgl. Özdil, Moscheepädagogik im Islam, 20.

⁵⁸ Folgt man der angeführten Begriffsbestimmung der Moschee als „Ort, an dem man sich vor Gott niederwirft“, ist der Gebetsraum zunächst nicht multifunktional. Erst durch das Verständnis der Moschee als Versammlungsort für die Gemeinde kommen in der Moschee im Sinne eines Gemeindezentrums weitere Funktionen zum Tragen. In diesem Verständnis werden alle weiteren Gebäude und Räumlichkeiten relevant, die zur Moschee gehören, aber eben nicht die Moschee im Sinne des Gebetsraumes sind. Der Begriff der Moschee wird daher nachfolgend für alle Räume verwendet, die neben dem Gebetsraum zum Gesamtgebäude Moschee zählen.

⁵⁹ Vgl. Brüll et al., Synagoge-Kirche-Moschee, 41f.

⁶⁰ Vgl. Brüll et al., Synagoge-Kirche-Moschee, 42f.

⁶¹ Die kontextabhängige Betrachtung der Moschee schlägt Frau Abdel-Rahman auf Nachfrage in einer E-Mail vom 22.10.2019 vor. Diese findet sich im Anhang unter 1.

Sinnen: „Was rieche, sehe, fühle ich in der Moschee?“⁶² Diese Wahrnehmung der Atmosphäre des Raumes kann beispielsweise durch ein erstes Umhergehen und Betrachten des Moscheeraumes erfolgen.⁶³ Die Betrachtung der *Moschee als Ort islamischer Kunst* nimmt die verschiedenen Gestaltungselemente des Raumes in den Blick. Entsprechend dem islamischen Bilderverbot finden sich in Moscheen keine bildlichen oder figürlichen Darstellungen, um der Gefahr entgegen zu wirken, dass diese verehrt oder vergöttert werden. Daher werden für die Gestaltung vor allem die arabische Schrift und deren künstlerische Ausgestaltung, die Kalligraphie, genutzt. In vielen Moscheen finden sich dementsprechend Verzierungen durch Koranverse oder Ornamente.⁶⁴ Die wichtigsten Zitate zeigen das Glaubensbekenntnis, den Lichtvers, den Thronvers oder Tafeln mit den Namen Gottes, des Propheten und seinen Nachfolgern und Angehörigen.⁶⁵ Neben der arabischen Kalligraphie können auch Darstellungen von Moscheen berücksichtigt werden. Diese finden sich in Deutschland vor allen in sogenannten ‚Hinterhofmoscheen‘, die im Rahmen des wirtschaftlichen Aufschwungs, mit dem nach dem zweiten Weltkrieg viele ausländische Arbeitskräfte nach Deutschland kamen, entstanden. Da aufgrund der Befristung der Arbeitsaufträge auf zwei, bzw. später auf fünf Jahre die Annahme vorherrschte, nur vorübergehend im Gastland zu arbeiten, entstand der Wunsch nach Moscheen erst relativ spät mit der Verlängerung, bzw. Entfristung der Verträge, was wiederum auf Drängen der deutschen Wirtschaft geschah. Sowohl aufgrund der Kostenfrage als auch der zunächst vorherrschenden Annahme, nur vorübergehend in Deutschland zu leben, entwickelten sich daher sogenannten ‚Hinterhofmoscheen‘, die für Außenstehende häufig nicht als Gebetsstätten erkennbar sind und oft nur den Gebetsraum umfassen.⁶⁶ Hier finden sich zur Gestaltung des Raumes oft Darstellungen von Moscheen, die die Gemeindemitglieder aus ihren Heimatregionen kennen und so an das Herkunftsland erinnern.⁶⁷ Dabei nimmt die Moschee gerade bei älteren Generationen die Funktion eines sozialen Netzwerkes oder einer zweiten Heimat ein, was an die Betrachtungsweise der *Moschee als Gemeindezentrum* anschließt.⁶⁸

⁶² Abdel-Rahman, E-Mail vom 22.10.2019.

⁶³ Vgl. Özdil, *Moscheepädagogik im Islam*, 24.

⁶⁴ Vgl. Brüll et al., *Synagoge-Kirche-Moschee*, 65

⁶⁵ Vgl. Brüll et al., *Synagoge-Kirche-Moschee*, 66f.

⁶⁶ Vgl. Beinhauer-Köhler / Leggewie, *Moscheen*, 25f.

⁶⁷ Vgl. Beinhauer-Köhler / Leggewie, *Moscheen*, 29.

⁶⁸ Vgl. Beinhauer-Köhler / Leggewie, *Moscheen*, 29.

Eine empirische Studie der Universität Frankfurt zeigt allerdings, dass die Moschee primär als Gebetsort verstanden wird.⁶⁹ Damit rückt die vierte Betrachtungsweise *Moschee als Gebetsort* in den Fokus dieser Ausführungen und der Moscheeerkundung. Zu dieser Betrachtungsweise werden die Einrichtungsgegenstände bedeutsam, die nach Özdil im Rahmen einer Moscheepädagogik berücksichtigt werden sollten, da sie Voraussetzung dafür sind, dass die Moschee ihre Funktion als Ort des Niederwerfens zum Gebet erfüllen kann.⁷⁰ Zentral ist dabei der in der Regel mit Teppichen ausgelegte Gebetsraum. Hier finden sich die Gebetsnische und die Predigerkanzel. Die Gebetsnische mit der arabischen Bezeichnung 'mihrab' zeigt die Gebetsrichtung (qibla) nach Mekka an. Sie stellt den wichtigsten Teil der Moschee dar, da sie die Gebete der Gläubigen bündelt und nach Mekka hin konzentriert. Dabei ist aber nur die Ausrichtung der Gebetsnische nach Mekka heilig, nicht die Gebetsnische selbst.⁷¹ Von der Gebetsnische aus leitet der Imam das gemeinsame Gebet.⁷² Für die Unterstützung der Konzentration auf das Gebet zeigt auch die Gebetsnische keine bildlichen Darstellungen. Sie ist aber häufig mit Koranversen verziert und besteht aus Marmor, Holz, Gips oder Kacheln.⁷³ Rechts neben der Gebetsnische befindet sich in der Regel die Kanzel, der minbar. Von hier aus wird die Predigt am Freitag oder an Festtagen gehalten, die eine Unterweisung für die Gläubigen und ein Gebet umfasst. Selbst Muhammad soll für die Predigt eine erhöhte Position eingenommen haben. Der ursprüngliche Stumpf einer Palme wurde dafür durch einen erhöhten Sitz ersetzt, aus dem mit der Zeit die Predigerkanzel entstand.⁷⁴ Bei der Nutzung dieser soll versucht werden, den gleichen Rang des Predigers mit den anderen Gläubigen auszudrücken. „Der Prediger steigt nur so weit auf, wie es funktional sinnvoll ist, und erhebt sich darüber hinaus nicht über seine Zuhörer.“⁷⁵ Der Prediger hat keine vermittelnde Funktion zwischen Gott und den Gläubigen und ist auch nicht gesegnet. Obwohl der minbar häufig aus kostbaren Hölzern angefertigt und verziert ist, handelt es sich nicht um ein sakrales Element. Während Führungen darf dieser auch von Schulklassen bestiegen werden.⁷⁶ Neben der Gebetsnische und der Kanzel findet sich in einigen Gebetsräumen zusätzlich

⁶⁹ Vgl. Beinhauer-Köhler / Leggewie, Moscheen, 91.

⁷⁰ Vgl. Özdil, Moscheepädagogik im Islam, 22.

⁷¹ Vgl. Brüll et al., Synagoge-Kirche-Moschee, 63.

⁷² Vgl. Beinhauer-Köhler / Leggewie, Moscheen, 47.

⁷³ Vgl. Özdil, Moscheepädagogik im Islam, 22.

⁷⁴ Vgl. Brüll et al., Synagoge-Kirche-Moschee, 64.

⁷⁵ Beinhauer-Köhler / Leggewie, Moscheen, 54.

⁷⁶ Vgl. Beinhauer-Köhler / Leggewie, Moscheen, 54.

der Platz des Gebetsrufers, von dem aus der Muezzin in der Moschee zum Gebet ruft.⁷⁷ Der Gebetsruf gehört zum islamischen Ritualgebet und wurde nach einer Überlieferung erstmals von einem freigelassenen Sklaven namens Bilal vom Hausdach Mohammeds gerufen, um die Gläubigen zum Gebet einzuladen.⁷⁸ Die ältesten Minarette (erhöhter Standplatz oder Turm für den Gebetsrufer) entstanden ab dem siebten Jahrhundert in Syrien und hatten, bzw. haben bis heute vor allem zwei Funktionen. Zum einen sollen sie auf die Moschee verweisen, sodass Gläubige diese schnell finden können, und zum anderen kann man von diesen aus den Muezzin und damit den Gebetsruf besser hören, wobei heute in muslimischen Ländern in der Regel über einen Lautsprecher zum Gebet gerufen wird. In Deutschland ist der Gebetsruf nur im Inneren der Moschee zu vernehmen.⁷⁹

Die Berücksichtigung und Erklärung dieser Einrichtungsgegenstände des Moscheeraumes sieht Özdil als wesentlichen Inhalt einer Moscheeführung an. Der Islamwissenschaftler betont unter dem Begriff „Moscheepädagogik“ die „[...] Nutzung der Moschee für das entdeckende Lernen für Schulklassen.“⁸⁰ Dabei steht vor allem der Dialog im Vordergrund seiner Ausführungen. Im Rahmen einer Moscheeführung soll es Schüler*innen ermöglicht werden, Erfahrungen mit religiöser Vielfalt zu machen und sich dabei im Dialog zu erproben. Für das methodische Vorgehen einer Moscheeführung schlägt Özdil im Hinblick auf diese Zielsetzungen vor, zunächst eine Führung durch alle Räumlichkeiten anzubieten, die im Gebetsraum endet. Hier können sich die Schüler*innen zunächst umsehen, bevor der/die Moscheeführer*in die Einrichtungsgegenstände erläutert, dabei das Vorwissen der Schüler*innen aufgreift und auf Fragen eingeht. Ausgehend vom Gebetsraum können Fragen und Inhalte zu weiteren Funktionen der Moschee thematisiert werden. Wichtig, so Özdil, sei die Einübung eines respektvollen Dialogs, in dem Fragen neugierig, aber nicht provozierend gestellt und beantwortet werden sollen.⁸¹ Zur Unterstützung und Ausgestaltung von Moscheeführungen hat Özdil bereits 2002 ein Handbuch veröffentlicht, in dem er praktische Hinweise und persönliche Erfahrungen und Empfehlungen darstellt, die es zukünftigen Moscheeführer*innen

⁷⁷ Vgl. Özdil, Moscheepädagogik im Islam, 23.

⁷⁸ Vgl. Brüll et al., Synagoge-Kirche-Moschee, 40.

⁷⁹ Vgl. Özdil, Moscheepädagogik im Islam, 22f.

⁸⁰ Özdil, Moscheepädagogik im Islam, 23.

⁸¹ Vgl. Özdil, Öffnung Moscheen, 21 – 24.

erleichtern sollen, Führungen in ihrer Moschee anzubieten. Dieses Werk, das im Untertitel auf die „Moscheepädagogik in Deutschland“ verweist, betont die Wichtigkeit des Dialogs und das Kennenlernen des Islam, wobei Vorurteilen begegnet werden soll und positive Erfahrungen in der Moschee im Vordergrund stehen sollen.⁸² Das erfolgt bei Özdil nach dem Ansatz der Moscheeführung, bei der der/die Moscheeführer*in die Gruppe durch die Räumlichkeiten führt, Informationen vermittelt und Fragen beantwortet. In Ansätzen werden dabei auch eigene Aktivitäten für Schüler*innen vorgeschlagen, die sich aber auf das Ankommen im Raum und das Anschauen des Gebetsraumes beziehen und in einem gemeinsamen Kreis, in dem Fragen thematisiert werden, enden.⁸³

Weitere Ausführungen zu einer Moscheepädagogik in Deutschland finden sich kaum. Vereinzelt lassen sich Erfahrungsberichte von Lehrkräften finden, die mit ihrer Klasse eine Moschee besuchten und von ihren Erfahrungen und Methoden berichten. Beispielsweise beschreibt Susanne von Braunmühl eine Moscheeerkundung mit einer vierten Klasse, bei der die Schüler*innen mit Forscheraufträgen eigenständig die Moschee erkunden und dabei die verschiedenen Einrichtungsgegenstände untersuchen.⁸⁴ Weitere Vorschläge für einen Moscheebesuch finden sich auch bei Rupp, der methodische Vorschläge für eine Moscheeerschließung darstellt. Diese sind insofern kritisch zu betrachten, als dass in den Methoden zum Teil deutlich wird, dass Rupp die Methoden aus einer christlichen Perspektive auswählt. Beispielsweise sollen christliche Schüler*innen die Bestandteile einer Moschee mit denen einer Kirche vergleichen oder Unterschiede im Gebet herausarbeiten. Es finden sich aber auch Vorschläge, die weniger auf eigene Sichtweisen abzielen, sondern sich nur auf den Moscheeraum beziehen, wie beispielsweise die Beschriftung eines Grundrisses oder die Klärung der Einrichtungsgegenstände.⁸⁵

Die Einblicke in erste Arbeiten zu einer Moscheepädagogik zeigen, dass diese im Vergleich zur Kirchenpädagogik weniger ausgearbeitet ist und zudem Unklarheit über die Ansätze einer solchen herrscht. So spricht Özdil von *Moscheeführungen*, wobei seine methodischen Ausführungen an jene Aspekte erinnern, die Rupp für

⁸² Vgl. Özdil, *Öffnung Moscheen*, 21 und 115.

⁸³ Vgl. Özdil, *Öffnung Moscheen*, 22.

⁸⁴ Vgl. Braunmühl, Susanne: „Das ist aber gemütlich hier...“ Eine 4. Klasse erkundet eine Moschee. In: *Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht* (Hrsg.): *Religion vor Ort*. Jahrgang 32, Heft 2, München: Kösel Verlag GmbH & Co., 2002, 47f.

⁸⁵ Vgl. Rupp, *Kirchenpädagogik* Band 2, 165.

die Kirchenführung beschreibt. Bei beiden geht es bei der Führung um die Wahrnehmung des Raumes und das gemeinsame Gespräch, bei dem Fragen von den Besucher*innen eingebracht werden können.⁸⁶ In Bezug auf den Besuch eines Moscheeraumes spricht Rupp von einer *Moscheeerschließung*. Bei dieser sollen eigene Sichtweisen eingebracht und der Moscheeraum in Bezug auf die eigene Religion verglichen werden.⁸⁷ Braunmühl spricht hingegen von einer *Moscheeerkundung*. Hier wird der Moscheeraum als unbekannter Ort entdeckt.⁸⁸ Ähnlich der Kirchenerkundung bei Rupp wird auch hier mit Forscheraufträgen gearbeitet, um unterschiedliche Entdeckungen zu machen und Wahrnehmungsprozesse und Achtsamkeitsübungen zu ermöglichen.⁸⁹

Das Ziel dieser Ausarbeitung ist es, Vorschläge für den Besuch einer Moschee zu erarbeiten, die über die Führung durch die Räumlichkeiten hinausgehen, um Schüler*innen die verschiedenen Betrachtungsweisen des Moscheeraumes zu eröffnen. Es soll den Schüler*innen ermöglicht werden, eigene Erfahrungen im Raum zu machen, entdeckend zu lernen und Interessen nachzugehen. Diese Zielsetzungen schließen sich inhaltlich am ehesten den Ideen der Kirchenerkundung nach Rupp und den Darstellungen Braunmühls zur Moscheeerkundung an. Daher wird nachfolgend von einer *Moscheeerkundung* gesprochen. Zur Ausgestaltung der Moscheeerkundung wird mangels Ausarbeitungen aus der Moscheepädagogik unter anderem auf methodische Vorschläge aus der Kirchenpädagogik zurückgegriffen, wobei das dargestellte Raumverständnis der Moschee und deren Inhalte bei der Auswahl der Methoden berücksichtigt werden müssen. Die Moscheeerkundung gliedert sich in eine Unterrichtseinheit ein, die es den Schüler*innen ermöglichen soll, sich inhaltlich auf die Moscheeerkundung vorzubereiten und diese anschließend zu reflektieren und inhaltlich aufzuarbeiten. Die Darstellung dieser Unterrichtseinheit, in die sich die Moscheeerkundung eingliedert, soll im folgenden Kapitel erfolgen.

⁸⁶ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 211. / Vgl. Özdil, Moscheepädagogik im Islam, 22f.

⁸⁷ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 165.

⁸⁸ Ebenso wie die Methoden Rupp, die sich an christliche Schüler*innen richten ist auch die Moscheeerkundung Braunmühls zur „Moschee als unbekannter Ort“ vor dem Hintergrund des Bremer Religionsunterrichts kritisch zu betrachten, da dieser für alle Schüler*innen geöffnet ist und daher weder ausschließlich für christlich sozialisierte Schüler*innen gedacht werden darf, noch unterstellen kann, dass die Moschee für alle Schüler*innen ein unbekannter Ort ist.

⁸⁹ Vgl. Braunmühl, Moscheeerkundung, 48.

3. Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit

Die Kirchenpädagogik als Konzept liefert zwar eine Vielzahl an Methoden und Vorschlägen zur praktischen Durchführung eines Kirchenbesuchs, konkrete Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichts zeigt sie aber nicht auf. Damit ergeben sich aus der Kirchenpädagogik, aber auch aus der Moscheepädagogik, keine Modelle, die man für eine Unterrichtseinheit, in die der Besuch eines sakralen Raumes eingebettet ist, nutzen könnte. In Bezug auf die Planung einer Unterrichtseinheit muss daher auf allgemeine Theorien der Unterrichtsplanung und -entwicklung zurückgegriffen werden.

Das folgende Kapitel zeigt in Kürze Sichtweisen auf Unterrichtsgestaltung auf, die in Hinblick auf das Entdeckende Lernen konkretisiert werden. Die Beschreibung eines möglichen Vorgehens, das sich auf die Choreografien des Unterrichts nach Oser bezieht, mündet in der Darstellung der konkreten Unterrichtseinheit, in die im Sinne des Entdeckenden Lernens die Moscheeerkundung eingegliedert ist.

3.1. Sichtweisen auf Lehr-Lern-Prozesse

Lernen äußert sich vor allem in Veränderungen auf Seiten der Lernenden und findet in jedem psychischen Bereich der Informationsverarbeitung statt.⁹⁰ Wenn es im Unterricht um das Lernen als Prozess der Informationsverarbeitung geht, schlägt Helmke zwei bzw. drei Sichten vor, aus denen Lehr-Lern-Prozesse gestaltet werden können und aus denen sich verschiedene Konzepte ergeben, die wiederum maßgeblichen Einfluss auf die konkrete Unterrichtsgestaltung haben können. Unterschieden werden in Hinblick auf die Informationsverarbeitung im Unterricht die kognitivistische und die sozial-konstruktivistische Sicht.

Die kognitivistische Sicht nimmt Lehr-Lern-Prozesse als Prozesse der Wissensvermittlung wahr. Dabei steht im Vordergrund die Vermittlung von sachlich strukturierten Wissen, das den Schüler*innen organisiert vermittelt wird. Die Lehrkraft nimmt dabei in ihrer Funktion als Wissensvermittler*in eine zentrale Rolle ein, mit dem Ziel einer optimalen Instruktion.⁹¹ Die Aufnahme und Verarbeitung der

⁹⁰ Vgl. Kohlhof, Christiane: Lern- und Arbeitstechniken in der Grundschule und in den Anfangsklassen der Sekundarstufe. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2008, 23.

⁹¹ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 61.

Information unterliegt hingegen den Schüler*innen, weshalb das Lernen hier auch als aktiver Prozess verstanden werden kann. Dabei steuern Schüler*innen selbst den Zuwachs, die Reorganisation und die Abrufbarkeit des Wissens.⁹²

Innerhalb der kognitivistischen Sicht gibt es zahlreiche Theorien und Konzepte. Ein bekanntes Modell⁹³ ist das von Benjamin Bloom, der im Konzept des „Mastery Learning“ davon ausgeht, dass alle Schüler*innen alle Lernziele erreichen können, wenn sie dafür ausreichend Zeit haben. Grundlage dieses Konzepts ist das Modell des kumulativen Lernens. Frühere Lehr-Lern-Prozesse bereiten demnach auf die kommenden vor, da der Erwerb von Wissen in Form von Lernhierarchien aufeinander aufbaut. Daher spielt die Zeit als Faktor eine entscheidende Rolle, da erst alle Lernziele eines vorangegangenen Lehr-Lern-Prozesses erreicht sein müssen, bevor die darauffolgende Einheit beginnt. Aufgabe der Lehrkraft ist es dabei, den Unterrichtsstoff in kleine Einheiten zu zerlegen und nach einer Lerndiagnose ggf. Lücken bei den Schüler*innen durch weiteren Input zu schließen, bevor die nächste Lehr-Lern-Einheit beginnt.⁹⁴

Die sozial-konstruktivistische Sicht nimmt hingegen den Lerner, seine Eigentätigkeit und den Kontextbezug seines Lernens in den Fokus, wobei Lernen als aktiver Prozess wahrgenommen wird. Dabei ist die aktive *Konstruktion*, also der individuelle Lernprozess, und nicht die *Instruktion* zentrales Element der Lehr-Lern-Prozesse. Durch die Reduktion der Instruktion nimmt die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden hier stark zu, während die Rolle der Lehrkraft sich mehr auf eine Feedbackkultur zum Stand des Lehr-Lern-Prozesses bezieht. Damit einher geht eine aktive Beteiligung der Schüler*innen in allen Phasen der Lehr-Lern-Prozesse.⁹⁵ Schüler*innen entscheiden eigenverantwortlich über Lernziele, Lerninhalte und Lernverfahren.⁹⁶ Lernen wird hier also auch als selbstgesteuerter Prozess verstanden. Da

⁹² Vgl. Kohlhof, Lern- und Arbeitstechniken, 32.

⁹³ Beispielhaft wurde hier das Modell von Bloom ausgewählt, da auf Bloom im späteren Verlauf hinsichtlich der Lernzieltaxanomie Bezug genommen wird, wo ebenfalls von hierarchischen Strukturen ausgegangen wird.

Weitere Theorien und Konzepte, die sich der kognitivistischen Sicht zuordnen lassen, sind beispielsweise das Prozessmodell von Gagné und Driscoll, das von einem lehrergesteuerten Unterricht ausgeht und Unterrichtsaktivität direkt am Lernprozess festmacht oder das auf Lehrprozesse bezogene Modell von Klauer und Leutner, das als optimales Modell zur Steuerung von Lehr-Lern-Prozessen als Vorlage genutzt werden kann (Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 62 – 64). Weitere Beispiele sind das Konzept des Instructional Design, die direkte Instruktion, wie sie Wiechmann u.a. vorstellen, oder das kooperative Lernen (Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 61, 263f.).

⁹⁴ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 61.

⁹⁵ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 66.

⁹⁶ Vgl. Kohlhof, Lern- und Arbeitstechniken, 33.

Wissen sowohl individuell als auch im sozialen Austausch konstruiert wird, ist Lernen zudem ein sozialer Prozess.⁹⁷ Zuletzt ist das Lernen als situativer und konstruktiver Prozess Teil von Lehr-Lern-Prozessen, die aus sozial-konstruktivistischer Sicht gestaltet werden. Diese werden an spezifischen Kontexten und in Rückbezug auf individuelle Erfahrungen und Kenntnisse der Schüler*innen entwickelt.⁹⁸ Neben dem Entdeckenden Lernen, auf das im nächsten Kapitel eingegangen wird, ist das situierte Lernen ein wichtiges Konzept der sozial-konstruktivistischen Sicht.⁹⁹

Im Vergleich zu kognitivistischen Ansätzen sind sozial-konstruktivistische Ansätze in ihrer Vorbereitung und Durchführung deutlich aufwendiger und eine Umsetzung daher häufig nicht ökonomisch. Zudem sind sie empirisch kaum fundiert, sodass Lernerfolge mit sozial-konstruktivistischen Ansätzen durch Untersuchungen kaum belegt sind, zumal Schüler*innen zum Teil auch mehr Anleitung, Unterstützung und Strukturierungen brauchen, als aus sozial-konstruktivistischer Sicht vorgegeben sind.¹⁰⁰

Daraus resultiert die dritte Sicht in Bezug auf das Lernen als Prozess der Informationsverarbeitung. Die integrative Sicht spricht sich dafür aus, keine der beiden Sichten zu verabsolutieren. Vielmehr sollten beide Sichtweisen in Lehr-Lern-Prozesse integriert werden.¹⁰¹ „Ziel muss es [...] sein, eine Balance zwischen expliziter Instruktion durch den Lehrenden und konstruktiver Aktivität des Lernenden zu finden.“¹⁰² Zum Lernen braucht es sowohl die Anleitung und Unterstützung durch die Lehrkraft als auch das Interesse und die Eigenaktivität der Schüler*innen. Die zu entwickelnde Unterrichtseinheit orientiert sich an dieser dritten Sichtweise auf Lehr-Lern-Prozesse. Leitend für die Unterrichtseinheit, in die sich die Moscheeerkundung eingliedert, ist der sozial-konstruktivistische Ansatz, der es den Schüler*innen ermöglichen soll, entdeckend zu lernen. Dabei fließt der kognitivistische Ansatz in die Überlegungen mit ein, um eine Unterrichtseinheit zu konzipieren, in der die Schüler*innen zwar selbstbestimmt lernen können, dieses Lernen aber inhaltlich von der Lehrkraft gelenkt werden kann, um einen gezielten Kompetenzzuwachs zu ermöglichen.

⁹⁷ Vgl. Kohlhof, Lern- und Arbeitstechniken, 34.

⁹⁸ Vgl. Kohlhof, Lern- und Arbeitstechniken, 35f.

⁹⁹ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 66.

¹⁰⁰ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 68.

¹⁰¹ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 68.

¹⁰² Helmke, Unterrichtsqualität, 69.

3.2. Entdeckendes Lernen

Wie aufgeführt, ist das Entdeckende Lernen eher aus sozial-konstruktivistischer Sicht zu betrachten. Es stellt eine Form des Wissenserwerbs dar, bei der die Eigen-tätigkeit und intrinsische Motivation der Schüler*innen im Zentrum steht.¹⁰³ Im Folgenden soll es zunächst um die Entstehung des Entdeckenden Lernens gehen, woran sich zentrale Aspekte anschließen, die im Rahmen des Entdeckenden Ler-nens Beachtung finden sollten. Dazu zählen die Fragen der Schüler*innen, die ak-tive Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Lerngegenstand sowie der Austausch über Erkenntnisse und Beobachtungen. Abschließend werden For-schungsergebnisse zur Wirksamkeit des Entdeckenden Lernens vorgestellt, aus de-nen sich Handlungsempfehlungen für den Unterricht ableiten lassen.

Seine Wurzeln hat das Entdeckende Lernen in der anglo-amerikanischen Reform-diskussion der 60er-Jahre.¹⁰⁴ Das Ziel war eine Veränderung des Verständnisses von naturwissenschaftlichen Denk- und Handlungskompetenzen, durch die den Schüler*innen das selbstständige und forschende Lernen ermöglicht werden sollte.¹⁰⁵ Betont wurde das Entdeckende Lernen ab 1970 von Jerome Bruner, der sich an der amerikanischen Lernpsychologie orientierte. Bruners Arbeit kon-zentrierte sich aber nicht auf die Entwicklung einer Theorie, sondern fokussierte den Stellenwert der selbstständigen geistigen Aktivität für das schulische Lernen.¹⁰⁶ Bruner entwickelte dabei Piagets Ansatz weiter zum „learning by discovery“, auf das später eingegangen werden soll.

Lerntheoretisch bezieht sich das Entdeckende Lernen auf den Entwicklungspsycho-logen Jean Piaget und den Philosophen und Psychologen Jean Dewey.¹⁰⁷

Piagets Forschung zu der Entwicklung von Wissen betont, dass der Aufbau von Denk- und Handlungsstrukturen sich vor allem in der Auseinandersetzung mit der Umwelt ergibt. Nach Piaget ist das Lernen ein fortlaufender Prozess, der aus dem Zusammenspiel von Akkommodation und Assimilation hervorgeht.¹⁰⁸ Wenn

¹⁰³ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 66.

¹⁰⁴ Vgl. Zocher, Ute: Entdeckendes Lernen. Zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Kon-zepts in Unterricht und Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer Verlag GmbH, 2000, 15.

¹⁰⁵ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 19f.

¹⁰⁶ Vgl. Eickhorst, Annegret: Selbsttätigkeit im Unterricht. Grundlagen und Anregungen. München: R. Oldenbourg GmbH, 1998, 142.

¹⁰⁷ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 20.

¹⁰⁸ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 20f.

Erfahrungen dahingehend verändert werden, dass sie zu aktuellen kognitiven Strukturen passen, geschieht dies durch Assimilation. Bei der Akkommodation kann Wahrgenommenes hingegen nicht in bestehende Strukturen integriert werden, so dass diese verändert werden müssen.¹⁰⁹

Dewey geht von einem anderen psychologischen Ausgangspunkt der Frage nach, wie gelernt wird. Zentral ist bei Dewey die Erfahrung, die er in aktive und passive Erfahrungen einteilt. Lernende können zum einen aktiv an Gestaltung von Erfahrungen beteiligt sein, zum anderen aber auch passive Erfahrungen als Ergebnis einer Handlung erleiden.¹¹⁰

Für die Schule bedeutet diese lerntheoretische Grundlage Entdeckenden Lernens, dass Lernen sich auf Erfahrungen stützen und in Auseinandersetzung mit der Umwelt erfolgen sollte.¹¹¹ Die Umsetzung dieser Forderung gestaltet sich im Rahmen des Entdeckenden Lernens jedoch unterschiedlich aus, womit verschiedene Forderungen und Ansichten zum Entdeckenden Lernen einhergehen, wie im Folgenden dargestellt wird.

Nach Bruners „learning by discovery“ sollen die Schüler*innen „[...] in Bereichen forschen, die für sie interessant sind und die dafür notwendigen Methoden in der Anwendung und an den entsprechenden Themen erlernen.“¹¹² Bruner postuliert, dass dabei Problemlösefähigkeiten ausgebildet werden. Da das intrinsische Lernen beim Entdeckenden Lernen eine zentrale Rolle einnimmt, geht Bruner weiterhin davon aus, dass aufgrund des Entdeckenden Lernens Schüler*innen zukünftigen Anforderungen gegenüber aufgeschlossener sind, da ihre Lernaktivität weniger von äußeren Bedingungen beeinflusst wird.¹¹³

Zocher sieht ebenfalls die intrinsische Motivation als Ausgangspunkt des Entdeckenden Lernens und stellt daran anschließend zentrale Kategorien vor, die Bruners Forderungen für den Unterricht konkretisieren.

Zentral beim Entdeckenden Lernen sind demnach vor allem die Fragen der Schüler*innen, die als Ausgangspunkt dienen sollen. Damit gehen jedoch verschiedene

¹⁰⁹ Vgl. Kohlhof, Lern- und Arbeitstechniken, 29.

¹¹⁰ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 22f.

¹¹¹ Vgl. Liebig, Sabine: Entdeckendes Lernen. Ein Unterrichtsprinzip. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012, 3.

¹¹² Liebig, Entdeckendes Lernen, 5.

¹¹³ Vgl. Eickhorst, Selbsttätigkeit, 142.

Herausforderungen einher. Zunächst bergen die Fragen von Schüler*innen selbst Herausforderungen.¹¹⁴ Wenn sich Fragen spontan ergeben, erscheinen sie häufig trivial, da sie von alltäglichen und spontanen Interessen geleitet sind, aber wenig mit den Inhalten von Schule zu tun haben. Andererseits können Fragen aber so tiefgehend und umfassend sein, dass Lehrkräfte sich in ihrem Unterricht überfordert fühlen, diesen Fragen adäquat nachzugehen.¹¹⁵ Obwohl Bruner und Zocher sich dafür aussprechen, dass die Fragen der Schüler*innen grundsätzlich als Ausgangspunkt zu betrachten sind, von denen aus Lehr-Lern-Prozesse erst beginnen, weist Eickhorst darauf hin, dass ein thematisches Mindestwissen häufig Voraussetzung dafür ist, überhaupt etwas zu entdecken.¹¹⁶ Zum Lösen dieser Herausforderungen im Unterricht schlägt Hawking daher vor, Fragen zu provozieren. Das kann beispielsweise durch die Präsentation von interessanten Phänomenen, durch die Konfrontation mit komplexen Zusammenhängen oder durch anregende Gespräche geschehen. Damit sich Fragen entwickeln können, braucht es eine reichhaltige Lernumgebung, die es den Schüler*innen zunächst ermöglicht, sich Gegenständen und Materialien zu nähern und davon ausgehend Fragen zu entwickeln.¹¹⁷

Neben den Fragen der Schüler*innen stellt die aktive Auseinandersetzung eine zentrale Kategorie des Entdeckenden Lernens dar: „Im Zentrum der aktiven Auseinandersetzung steht der Lernende und das Lernobjekt selbst.“¹¹⁸ Das Lernen soll sich nicht nur auf aufbereitete Wissens Elemente beziehen, sondern sich in der Begegnung mit der Wirklichkeit vollziehen.¹¹⁹ Die entdeckende Auseinandersetzung mit einem Gegenstand kann anhand verschiedener Tätigkeiten erfolgen. Dazu gehören beispielsweise das Beobachten, die Durchführung von Experimenten, das Befragen von Experten oder die Besprechung mit anderen.¹²⁰

Der Austausch über Erkenntnisse und Beobachtungen ist der dritte wesentliche Bestandteil des Entdeckenden Lernens. Im gemeinsamen Austausch können die Schüler*innen subjektive Erkenntnisse und Deutungen diskutieren und dadurch weiterentwickeln. Durch den Austausch verschiedener Erkenntnisse wird die Arbeit des Einzelnen in einen größeren sozialen Zusammenhang gestellt. Durch die

¹¹⁴ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 25.

¹¹⁵ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 26.

¹¹⁶ Vgl. Eickhorst, Selbsttätigkeit, 152.

¹¹⁷ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 26.

¹¹⁸ Zocher, Entdeckendes Lernen, 27.

¹¹⁹ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 27.

¹²⁰ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 28.

Dokumentation der Arbeitsergebnisse wird es möglich, dass Mitschüler*innen Ergebnisse nachvollziehen und ggf. neue Fragestellungen aufwerfen, die zu weiteren Arbeitsprozessen führen können.¹²¹

Nach Zocher soll Lernen in einer handelnden und reflektierten Auseinandersetzung mit realen und bedeutsamen Materialien, Gegenständen oder Situationen erfolgen. Die Erfassung eines komplexen Themas, die Entwicklung von Fragen und das Planen von Arbeitsprozessen liegt bei den Schüler*innen. Damit ist die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und das selbstständige Arbeiten Voraussetzungen für das Entdeckende Lernen.¹²²

Dennoch muss Entdeckendes Lernen nach Helmke kein un gelenktes Lernen in offenen Lernumgebungen sein. Lehr-Lern-Prozesse können in Hinblick auf Entdeckendes Lernen sowohl sehr offen und projektartig, aber auch stark gelenkt sein.¹²³ „Die Forschung hat gezeigt, dass unterschiedliche Arten und Niveaus der Lenkung für den Lernerfolg erforderlich sind, um die Lernenden nicht zu überfordern.“¹²⁴ Frey und Frey-Eiling fassen wesentliche Erkenntnisse aus bisherigen Forschungen zusammen.¹²⁵ Eine zentrale Erkenntnis bezieht sich auf das Ausmaß der Lenkung. Ein höheres Ausmaß an Lenkung ist effektiver als eine geringe Lenkung durch die Lehrkraft. Daraus folgt, dass man im Unterricht einen Kompromiss zwischen starker Lenkung und größtmöglichem Handlungsfreiraum der Schüler*innen finden muss. Möglichkeiten der Lenkung beziehen sich beispielsweise auf die Darbietung von Lösungen für Probleme oder auf Lenkungsfragen oder -hilfen seitens der Lehrkraft.¹²⁶ Die Nützlichkeit von Lenkungen und Strukturierungshilfen stellt auch Einsiedler in seiner auf die Bundesrepublik bezogenen Studie fest. Dabei wurden zwei verschiedene Strukturierungshilfen mit einer hierarchischen Strategie verglichen. Verglichen wurde, inwiefern die Schüler*innen zu den verschiedenen Vorgehensweise seitens der Lehrkraft die zuvor festgelegten Lernziele erreichten. In Bezug

¹²¹ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 30.

¹²² Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 32.

¹²³ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 66.

¹²⁴ Helmke, Unterrichtsqualität, 66f.

¹²⁵ Grundsätzlich ist es schwierig, Effekte Entdeckenden Lernens zu untersuchen, da dieses immer unterschiedlich verläuft, wodurch Vergleiche erschwert werden und viele Ergebnisse nicht signifikant sind. Zentrale, sich auf Forschungen stützende Erkenntnisse zum Entdeckenden Lernen beziehen sich vorrangig auf die Lenkung der Schüler*innen und deren Transferleistungen.

Vgl. Frey, Karl / Frey-Eiling, Angela: Ausgewählte Methoden der Didaktik. Zürich: vdf Hochschulverlag AG, 2010, 246.

¹²⁶ Vgl. Frey / Frey-Eiling, Methoden, 246.

auf das Erreichen höherer Lernziele, die über das Wissen hinaus gehen, scheint es, dass diese eher erreicht werden, wenn den Schüler*innen Organisationsschemata zur Verfügung gestellt werden.¹²⁷ Die zweite Erkenntnis verschiedener Forschungen bezieht sich auf die Transferleistung, die beim Entdeckenden Lernen bessere Effekte erzielt.¹²⁸ Schüler*innen üben während des Entdeckenden Lernens, Gelerntes auf andere Situationen zu übertragen. Transferleistungen benötigen aber auch viel Zeit und stellen sich erst nach gewisser Zeit ein.¹²⁹ Zudem gelingt der Transfer nur, wenn das Entdeckende Lernen auch jene Fähigkeiten fördert, zu denen der jeweilige Transfer passt.¹³⁰ Diese Transferleistung, die vom Entdeckenden Lernen gefördert wird, sieht Liebig als zentrales Argument an, dieses im Unterricht zu berücksichtigen.

Die Ausführungen zeigen neben Vorteilen des Entdeckenden Lernens aber auch, dass die Forderungen nach einer Umsetzung in der Praxis vor allem im Bereich der Lenkung keine Eindeutigkeit aufweisen. Die Darstellung der Forschung nach Frey/Frey-Eiling und die verschiedenen Sichtweisen auf Lernen als Prozess der Informationsverarbeitung lassen vermuten, dass die integrative Sicht, die sich für eine Balance aus Instruktion durch Lehrkräfte und Aktivität von Schüler*innen ausspricht, am ehesten für eine praktische Umsetzung des Entdeckenden Lernens geeignet ist. Obwohl die Forderungen nach einer Umsetzung des Entdeckenden Lernens dieses greifbarer machen, fehlt es noch immer an konkreten Schritten, die beim Entdeckenden Lernen mit Schüler*innen berücksichtigt werden müssen. Das folgende Kapitel versucht, diese in Rückbezug auf die Choreografien des Unterrichts nach Oser zu konkretisieren.

3.3. Choreographien des Unterrichts nach Oser

Ausgangspunkt der Arbeit von Edelstein und Oser ist die Kritik an einem Unterricht, der immer nach ähnlichen Skripten abläuft und dabei die Vielfalt an Lehr-Lern-Methoden sowie das pädagogisch-psychologische Wissen über das Lernen kaum berücksichtigt. „Dies führt dazu, dass der Reichtum an Lernmöglichkeiten

¹²⁷ Vgl. Eickhorst, Selbsttätigkeit, 146.

¹²⁸ Vgl. Frey / Frey-Eiling, Methoden, 243.

¹²⁹ Vgl. Frey / Frey-Eiling, Methoden, 249.

¹³⁰ Vgl. Frey / Frey-Eiling, Methoden, 247.

eingeschränkt wird.“¹³¹ Gründe dafür vermuten Edelstein und Oser unter anderem in der Lehrperson selbst, die sich verstärkt auf den äußeren Unterricht konzentriert und dabei die inneren und geistigen Handlungen der Schüler*innen vernachlässigt.¹³² Zudem, so die Vermutung der Autoren, wird die Vielfalt unterschiedlicher Lerntypen nicht erkannt, das Prinzip der Curriculumspirale¹³³ nicht berücksichtigt und Mediatisierung nicht genutzt. Einen letzten Grund für die Eintönigkeit von Unterricht sehen die Autoren in einem Mangel an Anforderungen. Ohne ein hohes Anspruchsniveau, mit dem Leistungsanforderung und entsprechende Leistungsnachweise einhergehen, können Lernziele nicht erreicht werden.¹³⁴

Unterricht sollte für die Schüler*innen entwickelt werden und sich demnach auch an ihrem Lernen orientieren. „Unterricht müsste also dazu da sein, dass der Schüler vergleicht, summiert, bewertet, darstellt, hinterfragt, aufgreift, ordnet, umgestaltet, auswendig lernt, anwendet usw.“¹³⁵ Damit diese Forderungen erfüllt werden können, braucht es didaktische Maßnahmen, die von den Schüler*innen Operationen mit dem Lerngegenstand fordern. Zur Umsetzung eines solchen Unterrichts bietet Oser eine lerntheoretisch fundierte Struktur für den Unterricht in Form von Basismodellen, die den Verlauf von Unterricht strukturieren, je nachdem, was im Unterricht umgesetzt werden soll.¹³⁶

Grundannahme der Basismodelle nach Oser ist die Unterscheidung von Sichtstruktur und Basismodell des Unterrichts. Die Sichtstruktur umfasst beispielsweise Methoden, Sozialformen oder Inhalte und ist daher bei allen Lehrkräften unterschiedlich. Das jeweilige Basismodell hingegen besteht aus einer Reihe ähnlicher Operationscluster. Unterricht, der auf einem Basismodell beruht, berücksichtigt bestimmte Operationsketten, die im Prozess auch nicht austauschbar und insofern

¹³¹ Edelstein / Oser, LER, 155.

¹³² Vgl. Edelstein / Oser, LER, 155.

¹³³ Diese geht auf Bruner zurück und dient dem entwicklungsangemessenen Lernen. Demnach sollen sich Lerninhalte und -gegenstände wiederholen und entsprechend des Entwicklungsstands der Schüler*innen erweitert werden, sodass Fragestellungen, Themen oder Konzepte differenziert in jeder Schulstufe behandelt werden können (Vgl. Edelstein / Oser, LER, 149).

¹³⁴ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 156.

¹³⁵ Edelstein / Oser, LER, 156.

¹³⁶ Vgl. Sarasin, Susanna: Das Lernen und Lehren von Lernstrategien. Theoretische Hintergründe und eine empirische Untersuchung zur Theorie 'Choreographien unterrichtlichen Lernens'. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 1995, 61.

unabhängig der Lehrkraft sind.¹³⁷ Jedes Basismodell, von denen Oser zwölf beschreibt, impliziert eine jeweilige Kette an Operationen.

Im Folgenden wird vertieft das Basismodell 1 dargestellt, in das sich das Entdeckende Lernen einordnen lässt und das damit grundlegend für die Gestaltung der Unterrichtseinheit ist.¹³⁸

Das Basismodell 1 in den Choreographien des Unterrichts nach Oser umfasst das „Lernen durch Eigenerfahrungen und entdeckendes Lernen“. Das Lernen durch Eigenerfahrungen schließt an Dewey an, dessen Theorie des Lernens bereits kurz skizziert wurden. Es spricht sich für das Lernen durch eigene Erfahrungen aus, was nach Dewey wichtiger sein kann, als die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand.¹³⁹ Das Ziel ist die Aneignung von Erfahrungswissen, was durch einen unmittelbaren Lebensbezug ermöglicht wird. Dieser prägt, wie dargestellt, auch das Entdeckende Lernen. Das Lernen erfolgt hier durch die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, wobei Fragen nachgegangen und so generatives Lernen ermöglicht werden kann.¹⁴⁰

Neben dem Besuch von Krankenhäusern, dem Nachverfolgen von politischen Diskussionen oder dem Besuch einer Gedenkstätte, wird als Beispiel für ein „Lernen durch Eigenerfahrung und entdeckendes Lernen“ auch der Besuch eines Gottesdienstes in der Moschee genannt.¹⁴¹ Die Operationsschritte, die dabei berücksichtigt werden müssen und nicht austauschbar sind, sind die folgenden.

Der „Vorentwurf des Handelns im Kontext“ (Schritt 1) bildet die Grundlage für die spätere Ausführung der Handlung. Hier wird auf die kommende Handlung verwiesen und zukünftige Abläufe werden dargestellt. In diesem Operationsschritt werden Vorerfahrungen und Erwartungshaltungen von Schüler*innen fokussiert und die

¹³⁷ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 157.

¹³⁸ Die weiteren Basismodelle, die im Rahmen dieser Arbeit nicht nutzbar gemacht werden, sind ausführlich dargestellt bei Edelstein / Oser, LER, 160 – 169. Sie beziehen sich auf das entwicklungs-fördernde Lernen (Basismodell 2), das Problemlösen (Basismodell 3), den Wissensaufbau (Basismodell 4), das betrachtende Lernen (Basismodell 5), das Strategielernen (Basismodell 6), das Training von Fertigkeiten (Basismodell 7), das Motilitätsmodell (Basismodell 8), den Aufbau dynamischer Sozialbeziehungen (Basismodell 9), den Aufbau eines tragfähigen Wertsystems (Basismodell 10), das Hypertextlernen (Basismodell 11) und das Verhandeln lernen (Basismodell 12).

¹³⁹ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 157.

¹⁴⁰ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 158.

¹⁴¹ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 159.

inhaltliche Grundlage für die Ausführung der Handlung gelegt, wobei auch Schwierigkeiten, Fragen und Herausforderungen ermittelt werden können.¹⁴²

Die „Ausführung der Handlung“ (Schritt 2) folgt auf den Vorentwurf des Handelns und umfasst die jeweilige Handlung und alle dafür notwendigen Schritte und didaktischen Maßnahmen. Je nach Art und Ziel der Handlung können die Schüler*innen hier etwas herstellen, experimentieren, einen Ort oder eine Person besuchen oder soziale Unterstützung leisten.¹⁴³

Die „Deutung des Handlungssinns“ (Schritt 3) umfasst nach der Ausführung der Handlung eine erste Deutung und Verallgemeinerung dieser. Die eigenen gemachten Erfahrungen werden dabei verbalisiert, anderen mitgeteilt und es werden die verschiedenen Eindrücke verglichen. Das kann direkt im Anschluss an die Ausführung der Handlung oder auch erst am kommenden Tag geschehen. Wichtig in diesem Operationsschritt ist die kritische Reflexion der Handlung, die von einer Ergebnis- und Prozessanalyse begleitet werden kann.¹⁴⁴

Die „Generalisierung der Handlungsschritte“ (Schritt 4) differenziert die Handlung weiter aus und verallgemeinert sie dadurch. Das während der Ausführung der Handlung Erlebte oder Entdeckte wird dabei in einen größeren Zusammenhang gestellt und kontextualisiert.¹⁴⁵

Die „Begegnung mit der Fremderfahrung“ (Schritt 5) stellt die dritte Differenzierung der Handlung dar. Diese kann beispielsweise anhand von Texten erfolgen, in denen weitere Erfahrungen aufgezeigt werden. Die eigenen Erfahrungen können anhand einer Alternative verglichen werden, wodurch das Handlungsergebnis systematisiert und in ein breiteres Spektrum eingebettet werden kann.¹⁴⁶

3.4. Darstellung der Unterrichtseinheit

Die darzustellende Unterrichtseinheit wird in einer vierten Klasse erprobt. Um mit den zur Verfügung stehenden Stunden flexibel umgehen zu können und ggf. Unterrichtsinhalte zu verlagern, wurde für die Durchführung der Unterrichtseinheit eine

¹⁴² Vgl. Edelstein / Oser, LER, 159.

¹⁴³ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 159.

¹⁴⁴ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 159.

¹⁴⁵ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 159.

¹⁴⁶ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 159.

Klasse ausgewählt, in der die Autorin dieser Arbeit zum Zeitpunkt der Untersuchung als Klassenlehrkraft tätig ist. Dadurch ist es möglich, interne Absprachen zu vereinfachen und Arbeitsprozesse zeitlich zu lenken. Bei der Klasse handelt es sich um eine vierte Klasse einer Grundschule aus der Gemeinde Schwanewede in Niedersachsen. Die Klasse wird von 20 Schüler*innen besucht und setzt sich aus zwölf Jungen und acht Mädchen zusammen. Da die Schüler*innen eine Grundschule in Niedersachsen besuchen, nehmen sie dort am niedersächsischen Religionsunterricht teil, der konfessionell geprägt ist. Damit kennen die Schüler*innen einen christlichen Religionsunterricht, der seit der ersten Klasse unterrichtet wird und sich mit Inhalten aus christlicher Sicht auseinandersetzt. Thematisch wurde in der dritten Klasse zuletzt zu dem Gleichnis des barmherzigen Samariters aus Lk10, 25-37 gearbeitet. Die Schüler*innen der Klasse haben – entsprechend der Idee des konfessionellen Religionsunterrichts – größtenteils eine christliche Religionszugehörigkeit¹⁴⁷. Lediglich zwei Schüler der Klasse besuchen nach eigenen Aussagen die Moschee und gehören demnach wahrscheinlich einem islamischen Glauben an. Sie nehmen dennoch regulär am christlichen Religionsunterricht teil, in dem bisher nicht interreligiös gearbeitet wurde. Da die Unterrichtseinheit, in die sich die Moscheeerkundung einbettet, für den Bremer Religionsunterricht konzipiert ist, kann sie für die Lerngruppe nutzbar gemacht werden, da sich die Einheit entsprechend dem Bremer Religionsunterricht an alle Schüler*innen unabhängig ihrer Religionszugehörigkeit richtet.

Nachfolgend soll die Unterrichtseinheit vorgestellt werden. Grundlage des Aufbaus der Unterrichtseinheit sind die skizzierten Operationsschritte nach Oser zum Entdeckenden Lernen. Ergänzt werden diese durch die aufgezeigten Merkmale des Entdeckenden Lernens. Inhaltlich kommen die verschiedenen kontextabhängigen Betrachtungsweisen eines Moscheeraumes nach Abdel-Rahman sowie die aufgezeigten Merkmale eines Moscheeraumes zum Tragen. Die einzelnen Unterrichtsstunden beziehen sich auf die inhaltlichen Groblernziele, die jeweils vorgestellt werden und die in Rückbezug auf die Moscheeerkundung entwickelt wurden. Die Feinplanung der Unterrichtseinheit und verwendete Materialien sind im Anhang unter 2. einsehbar.

¹⁴⁷ Ausgehend von den Schüler*innen-Akten kann davon ausgegangen werden, dass 16 Schüler*innen dem Christentum angehören. Bei vier Schüler*innen findet sich kein Eintrag über die Religionszugehörigkeit.

3.4.1. Vorentwurf des Handelns

Dieser Operationsschritt zu Beginn der Unterrichtseinheit umfasst die gesamte inhaltliche (Wissens-)Grundlage, die Voraussetzung für die Ausführung der Handlung ist. Daher umfasst dieser Operationsschritt insgesamt fünf Unterrichtsstunden. Es wurde versucht, eine Balance zwischen Instruktion durch die Lehrkraft und selbstständigem Arbeiten durch die Schüler*innen zu schaffen. Die Unterrichtseinheit ist daher insgesamt aus integrativer Sicht in Bezug auf Lehr-Lern-Prozesse als Prozesse der Wissensvermittlung zu betrachten. Das Entdeckende Lernen fordert aus sozial-konstruktivistische Sicht hingegen, die Fragen und Interessen der Schüler*innen als Ausgangspunkt des Lernens zu fokussieren.¹⁴⁸ Eine Vorgabe der Themeninhalte zu Beginn durch die Lehrkraft scheint dem Entdeckenden Lernen zu widersprechen. Berücksichtigt werden muss dabei allerdings der Hinweis, dass ein thematisches Mindestwissen häufig Voraussetzung dafür ist, überhaupt etwas zu entdecken.¹⁴⁹ Zudem weisen die Forschungsergebnisse von Frey/Frey-Eiling darauf hin, dass ein höheres Ausmaß an Lenkung effektiver sein kann als eine geringe Lenkung durch die Lehrkraft.¹⁵⁰ Zuletzt sei auf die Forschungsfrage dieser Arbeit nach der Wirksamkeit einer Unterrichtseinheit zum Entdeckenden Lernen mit dem Schwerpunkt einer Moscheeerkundung in Bezug auf die Ausbildung von Kompetenzen verwiesen. Wie Kapitel 2.2. zu den Merkmalen des Moscheeraumes zeigt, gibt es inhaltliche Aspekte, die im Rahmen der Moscheeerkundung nutzbar gemacht werden können und sollten. Eine gezielte Arbeit zu den Merkmalen des Moscheeraumes setzt ein inhaltliches Vorwissen voraus, das von der Lehrkraft gesteuert werden muss. Wäre ausschließlich die intrinsische Motivation der Schüler*innen Ausgangspunkt der inhaltlichen Auseinandersetzung, kommt man ggf. gar nicht zu diesen Inhalten, was für eine Umsetzung einer Moscheeerkundung nicht zielführend ist.

Daher weisen die ersten vier Unterrichtsstunden ein hohes Maß an Instruktion durch die Lehrkraft auf. In der fünften Stunde können diese Instruktionen von den Schüler*innen genutzt werden, um interessengeleitet Inhalte zu vertiefen und Fragen im

¹⁴⁸ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 25.

¹⁴⁹ Vgl. Eickhorst, Selbsttätigkeit, 152.

¹⁵⁰ Vgl. Frey / Frey-Eiling, Methoden, 246.

Sinne des Entdeckenden Lernens zu entwickeln. Die Entwicklung der Fragen anhand der behandelten Inhalte ist wesentliches Ziel dieses Operationsschrittes.

Die jeweiligen Unterrichtsstunden werden nachfolgenden vorgestellt. Die dazugehörigen tabellarischen Feinplanungen finden sich im Anhang unter 2.1. bis 2.4.

Für die Einführung in die Unterrichtseinheit werden durch eine Mind-map-Darstellung erste Vorerfahrungen der Schüler*innen in Bezug auf „den Islam“ zusammengetragen und dabei verschiedene Arbeitsschwerpunkte des neuen Themas ersichtlich. Der Islam soll dabei grundsätzlich nicht vereinheitlicht werden. Zur Ausdifferenzierung dient u. a. der weitere Verlauf der Unterrichtsstunde, in der verschiedene Moscheebauten gezeigt werden, sowie der fünfte Operationsschritt nach Oser. Hier wird thematisch am Gebet verdeutlicht, dass die Ausübung des muslimischen Glaubens durch eine hohe Heterogenität geprägt ist. Zum Einstieg in die Unterrichtseinheit wird der Islam benannt und es werden Vorerfahrungen der Schüler*innen zu diesem Oberbegriff gesammelt, um zukünftigen Unterrichtsinhalte in Abgrenzung zu anderen Religionen zu kontextualisieren.

Ausgehend von der Mind-map wird der Fokus auf die „Moschee als Gebetsort“ gelenkt. Das Grobziel der Unterrichtsstunde („Die Schüler*innen erkennen die Unterschiedlichkeit von Moscheebauten und nehmen diese in Hinblick auf ihre Funktion als Gemeindezentrum und Gebetsort wahr“) wird zunächst durch verschiedene Bilder von Moscheebauten umgesetzt, zu denen die Schüler*innen Auffälligkeiten und erste Impulse schildern. Anhand der Aussagen der Schüler*innen wird die Unterschiedlichkeit der Moscheen verdeutlicht. Berücksichtigt werden dabei der Felsendom als ältester Sakralbau des Islam sowie die mit zwei Minaretten ausgestattete Muhammad-Ali-Moschee in Kairo. Mit der Fatih-Moschee aus Bremen-Gröpelingen wird zudem eine Moschee aus Deutschland berücksichtigt. Neben diesen Moscheebauten werden zudem sogenannte Hinterhofmoscheen gezeigt, die sich zahlreich in Deutschland finden lassen.¹⁵¹ Neben der Betonung von Unterschieden in Moscheebauten dient die Berücksichtigung von Hinterhofmoscheen auch der Darstellung der Vielfalt, in der Moscheen in Deutschland zu finden sind. Gezeigt werden die Merkez-Camii-Moscheen aus Berlin, Marburg und Frankfurt am Main.

¹⁵¹ Vgl. Beinhauer-Köhler / Leggewie, Moscheen, 25.

Die Bilder der Moscheen werden an dem interaktiven Whiteboard der Klasse gezeigt und den Schüler*innen erst später in Papierform vorgelegt. Durch die Präsentation an der Tafel wird die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf das Plenum und den gemeinsamen Inhalt gelenkt, wodurch eine Diskussion der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Moscheebauten ermöglicht werden soll.¹⁵²

Im Anschluss an diese Phase erhalten die Schüler*innen jeweils die Abbildung einer Moschee. Auf dem entsprechenden Arbeitsblatt, das im Anhang zu der Feinplanung der ersten Stunde unter 2.1. eingesehen werden kann, werden gemeinsam Funktionen einer Moschee notiert. Der besondere Fokus liegt dabei auf einer Betrachtung der „Moschee als Gebetsort“ und als „Gemeindezentrum“. Funktionen, die von den Schüler*innen genannt und ggf. von der Lehrkraft ergänzt werden, beziehen sich auf die Darstellung von Funktionen einer Moschee nach Brüll et. al. Betont werden soll dabei, dass die Moschee ein Versammlungsort der Gemeinde zum gemeinsamen Gebet ist, wodurch diese zum Ort religiöser Praxis wird; als Lehrstätte dient; aber auch für nicht-religiöse Funktionen, wie für Feste, Hochzeiten, als Bücherei oder als Ort für soziale Kontakte und Freizeitangebote genutzt wird.¹⁵³

Den Abschluss der Stunde bildet ein Video betender Muslime¹⁵⁴, das in der Fatih-Moschee in Bremen Gröpelingen aufgenommen wurde. Es dient sowohl als Einblick in die vertiefende Betrachtung einer „Moschee als Gebetsort“, aber auch als Anforderungssituation für die kommenden Stunden, in denen das Video als Lernanlass dient. Durch die Darstellung betender Muslime in der Moschee werden den Schüler*innen religiöse Praktiken und Traditionen präsentiert, die in ihrem gesellschaftlich-kulturellen Umfeld zwar vorkommen, ihnen aber vermutlich größtenteils unbekannt sind, da die deutliche Mehrzahl der Schüler*innen einer christlichen Konfession angehören. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, auch

¹⁵² Drumm, Julia: *Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, 2007, 139.

¹⁵³ Vgl. Brüll et al., *Synagoge-Kirche-Moschee*, 41 – 43.

¹⁵⁴ Fraglich ist, wie das Zeigen eines Videos aus muslimischer Sicht zu bewerten ist, da das Gebet aus dieser Perspektive mehr umfasst, als die Ausführung einer körperlichen Handlung. Zentral ist während des Gebets vor allem auch die innere Einstellung, wie beispielsweise aus Sure 23, Vers 2 hervorgeht. Diese kann durch ein Video natürlich nicht abgebildet werden und damit die Komplexität und religiöse Bedeutung des Gebets nicht dargestellt werden. Das Video betender Muslime wird in der Unterrichtseinheit dennoch genutzt, da damit nicht die Intention verfolgt wird, den Schüler*innen das muslimische Gebets aus einer Innenperspektive darzustellen, sondern durch das Zeigen des Gebets die „Moschee als Gebetsort“ verdeutlicht werden soll.

unbekannte religiöse Phänomene wahrzunehmen und zu deuten.¹⁵⁵ Anhand des Videos werden daher zum Ende der Stunde Fragen von den Schüler*innen entwickelt. Im Sinne Hawkins werden hier also durch das Material Fragen provoziert, die im Sinne des Entdeckenden Lernens in den nächsten Stunden zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden können.¹⁵⁶ Für den weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit (Stunde zwei bis vier) ist die Frage danach, was für das Gebet relevant und wichtig ist, leitend.

Der Fokus der Unterrichtseinheit liegt auf dem Gebet und damit auf der Betrachtung der „Moschee als Gebetsort“. Eine Eingrenzung des Fokus und die Festlegung eines konkreten Inhalts, hier das Gebet, erscheint vor der Konzeption einer Unterrichtseinheit notwendig. Sämtliche Aspekte, die zu den Betrachtungsweisen des Moscheeraumes vertieft werden könnten, können im Rahmen einer zeitlich begrenzten Unterrichtseinheit nicht aufgegriffen werden. Daher fokussiert die Unterrichtseinheit das Gebet und greift die Betrachtungsweisen der „Moschee als spirituellem Ort“, als „Ort islamischer Kunst“ und als „Gemeindezentrum“ punktuell, wie in dieser ersten Stunde in Bezug auf die Betrachtungsweise von „Moschee als Gemeindezentrum“, auf. Im Rahmen der Moscheeerkundung werden ebenfalls alle aufgeführten Betrachtungsweisen berücksichtigt.

Entsprechend der inhaltlichen Schwerpunktsetzung auf das Gebet, setzt sich die zweite Stunde thematisch mit dem Minarett und dem Gebetsruf auseinander, die sich beide der Betrachtungsweise der „Moschee als Gebetsort“ zuordnen lassen. Das Grobziel der Unterrichtsstunde lautet „Die Schüler*innen erfahren den Gebetsruf des Muezzin als eines von verschiedene Geräuschen im Lebensalltag und lernen seine Bedeutung für gläubige Muslime kennen“. Zu Beginn der Stunde wird einleitend erneut das Video der betenden Muslime gezeigt. Die Schüler*innen können zuvor ihre Fragen aus der vorherigen Sitzung betrachten. Die Schüler*innen nennen ggf. ihre Fragen und es soll versucht werden, im Rahmen der Stunde auf diese einzugehen.¹⁵⁷ Das Gebet wird zu Beginn der Stunde durch ein Arbeitsblatt vertieft.

¹⁵⁵ Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, ³2010, 149.

¹⁵⁶ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 25f.

¹⁵⁷ Auf die Fragen kann sich die Lehrkraft in der Planung der Unterrichtseinheit nicht vorbereiten. Daher soll versucht werden, aufkommende Fragen in Verbindung mit den geplanten Unterrichtsinhalten zu verbinden. Sollten Fragen ungeklärt bleiben, können sie von den Schüler*innen in der

Dieses ist im Anhang zu der Planung der zweiten Unterrichtsstunde unter 2.2. einsehbar und fokussiert die Gebetszeiten und den Gebetsablauf.¹⁵⁸ Letzterer kann in Rückbezug auf das Video von den Schüler*innen bearbeitet werden. Die Schüler*innen sollen hier den Ablauf des Gebets in die richtige Reihenfolge bringen, wodurch die genaue Betrachtung des Videos gefördert werden soll, das zum Bearbeiten des Arbeitsblattes ein drittes Mal gesichtet wird.

Der Text auf dem Arbeitsblatt bezieht sich hingegen auf die Gebetszeiten und das fünfmalige tägliche Pflichtgebet.¹⁵⁹ Die Informationen münden in der Frage, woher Muslime wissen können, wann genau sie beten müssen. Die Gebetszeiten sind zwar benannt, aber eine genaue Uhrzeit wäre schließlich konkreter. Zu der Frage können die Schüler*innen zunächst eigene Gedanken und Impulse äußern. Es wird vermutet, dass die Schüler*innen auf die Antwort kommen, dass es eine Art von Information oder Signal geben muss, das Muslime an das Gebet erinnert.

Dadurch wird zum Gebetsruf des Muezzin übergeleitet. Eingeführt und bearbeitet wird dieser in Rückbezug auf den Ansatz von John Hull „Die Gabe an das Kind“. Dieser wurde von den englischen Religionspädagogen John Hull und Michael Grimmit in den achtziger und neunziger Jahren in Birmingham entwickelt. Dabei haben sie mit unterschiedlichen religiösen Gegenständen experimentiert und daraus Vorschläge für den Unterricht entwickelt.¹⁶⁰ Für die Umsetzung der Methode wird mit religiösen Items, sogenannten Numen, gearbeitet. Genutzt werden kann dafür auch ein Klang, wie der Ruf zum Gebet in der Moschee.¹⁶¹ Wichtig ist, dass der Gegenstand eine Eigenständigkeit im Leben der Glaubensgemeinschaft hat, in dieser also präsent ist und etwas religiös Wichtiges ausdrückt. Beides ist in Bezug auf den Gebetsruf des Muezzin gegeben. Die dritte Bedingung, dass der Gegenstand den Schüler*innen etwas geben können soll, kann im Vorfeld nicht beurteilt werden.¹⁶² Der Ansatz beruht auf einem Zwischritt von Hinführung und Distanzierung, der auf die Annahme zurückgeführt wird, dass Schüler*innen das Recht haben, eine Religion im Prozess der Hinführung kennenzulernen, sich von dieser aber

fünften Stunde berücksichtigt und in die Fragen, die die Schüler*innen an den Imam vorbereiten, integriert werden.

¹⁵⁸ Siehe Anhang 2.2. unter Feinplanung der zweiten Stunde Arbeitsblatt 2 „Das Gebet“.

¹⁵⁹ Die Texte und Inhalte sind angelehnt an: Vgl. Tworuschka, Monika / Tworuschka, Udo: Die Weltreligionen Kindern erklärt. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 42019.

¹⁶⁰ Vgl. Hull, John: Glaube und Bildung. Berg am Irchel: KiK-Verlag, 2000, 144.

¹⁶¹ Vgl. Hull, Glaube, 144.

¹⁶² Vgl. Hull, Glaube, 145.

auch wieder distanzieren dürfen.¹⁶³ Dafür schlägt Hull vier Phasen der Präsentation des Gegenstands vor.

In der ersten Phase, der „inneren Beteiligung“, wird der Gegenstand präsentiert. Das erfolgt in der Unterrichtseinheit durch das Einspielen verschiedener akustischer Signale, von denen der Ruf des Muezzins eines ist. Weitere Geräusche sind die Schulklingel, eine Haustürklingel, Glocken und die Sirene eines Krankenwagens. Dadurch kann der Ruf des Muezzins als ein Geräusch aus dem Alltag wahrgenommen werden.¹⁶⁴ Zu den einzelnen akustischen Signalen wird jeweils besprochen, was die Schüler*innen, oder dritte Personen wohl tun, wenn das Geräusch erklingt.

Das führt beim Gebetsruf des Muezzins dazu, dass die Schüler*innen auch hier zunächst überlegen, wie Menschen sich verhalten, wenn sie den Ruf hören. Das gehört zu der zweiten Phase, der „Exploration“, in der die Schüler*innen mit dem Gegenstand vertraut werden und über seine Bedeutung spekulieren.¹⁶⁵ Es wird vermutet, dass die Schüler*innen bei den Fragen nach der Bedeutung des Gebetsrufs und nach Verhaltensweisen von Menschen, die sich aus diesem ergeben, zu der Vermutung kommen, dass der Gebetsruf Muslime auf die Gebetszeiten aufmerksam macht und daher zum Gebet auffordert. Hier können auch Vorerfahrungen, die Schüler*innen haben, eingebracht werden.

Damit leiten die Schüler*innen in die dritte Phase, die „Kontextualisierung“, ein, in der ein Gegenstand erstmals einer religiösen Bedeutung zugeordnet wird. Damit gehört die dritte Phase in den Zwischenschritt der Distanzierung, in der nun die religiöse Bedeutung des Gegenstands vermittelt wird.¹⁶⁶ Das erfolgt zunächst durch Fragen, die von der Lehrkraft an der Tafel notiert werden. Diese beziehen sich auf den Nutzen, das Ziel, den „Absender“ und „Adressaten“ des Gebetrufs und den Ort, von dem aus gerufen wird. Zur Beantwortung der Fragen erhalten die Schüler*innen kleine Informationskarten.¹⁶⁷ Diese werden gelesen und gemeinsam werden die Fragen an der Tafel erörtert, wodurch die Bedeutung des Gebetrufs ermittelt wird. Da alle Schüler*innen jeweils nur eine Informationskarte erhalten, ist im Rahmen dieses thematisch gebundenen Unterrichtsgesprächs die Beteiligung und

¹⁶³ Vgl. Hull, Glaube, 150.

¹⁶⁴ Vgl. Hull, Glaube, 147.

¹⁶⁵ Vgl. Hull, Glaube, 148.

¹⁶⁶ Vgl. Hull, Glaube, 148.

¹⁶⁷ Die Informationskarten zum Gebetsruf sind im Anhang 2.2. unter der Feinplanung der zweiten Unterrichtsstunde einsehbar. Jedes Kind erhielt jeweils eine der Karten.

Aufmerksamkeit aller Schüler*innen gefordert.¹⁶⁸ Die im Unterrichtsgespräch berücksichtigten Informationen werden zum einen in der fünften Stunde gebraucht, damit die Schüler*innen anhand von ersten Impulsen und Vorwissen themenrechte Fragen entwickeln können, die im Rahmen der Moscheeerkundung von dem Imam beantwortet werden können. Außerdem bilden sie das notwendige Vorwissen, das die Schüler*innen zur Bearbeitung der Aufgaben in der Moschee benötigen.

Die vierte Phase nach Hull, die „Reflexion“, in der die Schüler*innen einen Zusammenhang zwischen dem Gegenstand und dem eigenen Leben herstellen sollen, bleibt im Rahmen der Unterrichtseinheit unberücksichtigt. Wie gezeigt, werden durch die ersten drei Schritte alle notwendigen Voraussetzungen für die Weiterarbeit in der Unterrichtseinheit geschaffen. Problematisch an dieser vierten Phase ist zudem, dass sie fordert, dass ein Zusammenhang hergestellt werden *soll*.¹⁶⁹ Die Distanz, die die Schüler*innen zuvor zum Gegenstand einnehmen konnten, wird dadurch rückgängig gemacht. Da die Schüler*innen möglicherweise keinen Zusammenhang zum eigenen Leben herstellen *wollen*, werden sie im Rahmen der Unterrichtsstunde auch nicht dazu aufgefordert, das Erlebte auf sich zu beziehen.

Die Unterrichtsstunde schließt nach der Kontextualisierung des Gebetrufs daher mit einer Ergebnissicherung ab. Da alle Schüler*innen jeweils nur einen Informationsausschnitt zur Verfügung haben, erhalten sie nun das Arbeitsblatt zum Gebetsruf, das alle Informationen zusammenfasst. Zur Wiederholung, Übung und zur Aufforderung der Betrachtung des Arbeitsblattes ist der Informationstext ein Lückentext, in den die Schüler*innen Schlüsselwörter der Unterrichtsstunde eintragen müssen.¹⁷⁰

Die dritte Stunde bildet mit der vierten Stunde eine Doppelstunde. Hier findet durch die Lehrkraft vor allem eine didaktisch aufbereitete Instruktion statt, die sich in der dritten Stunde inhaltlich auf die Gebetsnische und deren Ausrichtung nach Mekka bezieht. Durch diese Beschäftigung mit der Ausrichtung des Gebets findet eine

¹⁶⁸ Vgl. Drumm, *Methodische Elemente*, 65f.

¹⁶⁹ Vgl. Hull, *Glaube*, 149f.

¹⁷⁰ Siehe Anhang 2.2. unter Feinplanung der zweiten Stunde Arbeitsblatt 3 „Gebetsruf vom Minarett“.

Auseinandersetzung mit dem Leben von Mohammed statt. Dabei werden, wie in Bezug auf das Minarett, notwendige Wissensaspekte thematisiert, die es den Schüler*innen ermöglichen sollen, in der fünften Stunde gezielt Fragen zu entwickeln und sich mit den Aufgaben in der Moschee auseinanderzusetzen.¹⁷¹ Das Groblernziel der dritten Unterrichtsstunde lautet daher: „Die Schüler*innen wissen von der Ausrichtung des muslimischen Gebets nach Mekka und identifizieren die Kaaba als Begründung für die Gebetsausrichtung.“

Die Stunde wiederholt im Einstieg das bisherige Wissen über das Minarett durch den Vergleich des Lückentextes auf dem Arbeitsblatt zum Gebetsruf. Darauf aufbauend wird von den Schüler*innen rekapituliert, was bisher alles über das Gebet bekannt ist, um bisherige Lernergebnisse zu festigen.¹⁷² Zur thematischen Wiederholung des Gebets wird erneut das Video betender Muslime angeschaut. Die Schüler*innen erhalten den Auftrag, die Gebetsrichtung zu identifizieren und zu beschreiben, was sich in der Gebetsrichtung befindet. Dabei sollen die Schüler*innen die Gebetsnische als Ausrichtungspunkt in der Moschee identifizieren. Leitend für die Unterrichtsstunde ist nun die Frage danach, warum die betenden Muslime sich in Richtung Gebetsnische niederknien. Für die Einführung der Kaaba als Ausrichtungspunkt des Gebets nach Mekka, wird Mohammed thematisiert.

Die Thematisierung von Mohammed im Rahmen der Unterrichtseinheit ist insofern herausfordernd, als dass ausschließlich für dieses Thema eine eigene Unterrichtseinheit konzipiert werden könnte. Für die vorliegende Einheit und ihre Zielsetzung müssen die Schüler*innen lediglich Mohammed als wichtigsten Propheten im Islam sowie sein Leben und Wirken in Mekka kennen, um ausgehend davon nachvollziehen zu können, dass Muslime ihr Gebet nach Mekka ausrichten und dass die Gebetsnische in der Moschee diese Richtung kennzeichnet. Für die knapp zu haltende Thematisierung von Mohammed und seinem Leben und Wirken wird daher auf die Zusammenfassung von Monika und Udo Tworuschka¹⁷³ zurückgegriffen, deren Ziel ein Zugang auf religionswissenschaftlicher Basis ist.¹⁷⁴ Diese wird im Form eines Lehrervortrags vorgetragen. Da gerade jüngere Schüler*innen längeren Vorträgen nicht konzentriert folgen können, wird bewusst auf eine

¹⁷¹ Vgl. Eickhorst, Selbsttätigkeit, 152.

¹⁷² Vgl. Sandfuchs, Uwe: Vom Sinn und Zweck des Übens. In: Meier, Richard / Rampillon, Ute / Sandfuchs, Uwe / Stäubel, Lutz: Üben und Wiederholen. Seelze: Erhard Friedrich GmbH, 2000, 7.

¹⁷³ Vgl. Tworuschka, Weltreligionen, 99 – 102.

¹⁷⁴ Vgl. Sajak: Clauß Peter: Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch. München: Kösel-Verlag, 2010, 19f.

Zusammenfassung von Mohammeds Leben und Wirken zurückgegriffen, die speziell für Schüler*innen aufgearbeitet und gedacht ist. Zur Unterstützung der Konzentration erhalten die Schüler*innen den Arbeitsauftrag, alles zu notieren, was sie über Mohammed hören und für wichtig erachten.¹⁷⁵ Anhand der Notizen der Schüler*innen kann das Gehörte anschließend anhand von Fragen durch die Lehrkraft wiederholt werden. Inhaltliche Schwerpunkte sind dabei der Geburtstort Mohammeds, die Eigenschaften, die ihn auszeichneten, sowie sein Auftrag durch den Engel Gabriel und sein Wirken an der Kaaba.¹⁷⁶

Im Anschluss an diese Phase wird ein Bild der Kaaba gezeigt. Die Schüler*innen spekulieren, was auf dem Bild zu sehen ist, wo die Kaaba steht und was sie mit dem Gebet in der Moschee zu tun hat. Zur Vertiefung dieser Inhalte bearbeiten die Schüler*innen im Rahmen der Ergebnissicherung einen Lückentext zur Ausrichtung der Gebetsnische.¹⁷⁷

Anknüpfend an die thematische Beschäftigung mit dem Propheten Mohammed wird in der vierten Stunde ein Informationstext über den Koran gelesen.¹⁷⁸ Dabei wird erstmals der Imam als Experte für den Koran und die Religion benannt und den Schüler*innen damit der Adressat ihrer Fragen während der Moscheeerkundung genannt. Diese Stunde dient insofern auch der Vorbereitung der fünften Stunde, in der die inhaltliche Auseinandersetzung zu einem Themenschwerpunkt und die Entwicklung von Fragen durch die Schüler*innen zu diesem im Fokus stehen werden. Als letzter Inhalt wird den Schüler*innen in der vierten Stunde die Kanzel als Gegenstand in der Moschee präsentiert. Sie wird im direkten Anschluss an die Behandlung der Gebetsnische und Mohammed thematisiert, da sie zu beiden Themenbereichen Bezüge aufweist, zum einen durch ihren Standort in der Moschee, zum anderen durch ihren Nutzen. Als Vorbereitung auf die fünfte Stunde können die Schüler*innen hier bereits Fragen notieren, die am Ende der Stunde aufgegriffen werden.

¹⁷⁵ Vgl. Drumm, *Methodische Elemente*, 61.

¹⁷⁶ Der vorgetragene Text stammt aus Tworuschka, *Weltreligionen*, 99 – 102. Der Arbeitsauftrag für die Schüler*innen findet sich im Anhang 2.3. bei der Feinplanung zur dritten Unterrichtsstunde.

¹⁷⁷ Siehe Anhang 2.3. unter Feinplanung der dritten Stunde Arbeitsblatt 4 „Ausrichtung der Gebetsnische“.

¹⁷⁸ Angelehnt an Tworuschka, *Weltreligionen*, 107.

Zuvor wird ein letztes Mal das Video der betenden Muslime angeschaut und die Schüler*innen erhalten den Arbeitsauftrag, in diesem die Kanzel zu identifizieren. Damit soll auf das Grobziel der Unterrichtsstunde („Die Schüler*innen identifizieren die Kanzel und kennen ihre Funktion und ihren Nutzen“) hingeleitet werden. Zur Wiederholung der Informationen aus dem Text werden diese durch gezielte Nachfragen nochmals aufgegriffen. Daraufhin erhalten die Schüler*innen abschließend die Möglichkeit, ihre Fragen vorzustellen. Es wird darauf verwiesen, dass sie in der vertieften thematischen Auseinandersetzung in der kommenden Stunde bereits zu diesen arbeiten können und dass sie sie ggf. auch mit in ihre Fragen an den Imam aufnehmen können. Das wird vor allem in der fünften Stunde relevant.

Die fünfte Stunde ist die letzte Stunde des Operationsschritts „Vorentwurf des Handelns“. Hier steht die konkrete Vorbereitung der Moscheeerkundung im Vordergrund. Entsprechend der Idee des Entdeckenden Lernens werden nun insbesondere die Fragen der Schüler*innen, die Auseinandersetzung dieser mit einem Lerngegenstand sowie der Austausch über bisherige Erkenntnisse ins Zentrum gerückt.

Dafür werden zu Beginn der Stunde vier Gruppen gebildet, die sich jeweils mit einem der behandelten Themenschwerpunkte vertieft auseinandersetzen und zu diesem auch in der Moschee arbeiten werden. Die Gruppen sind: „Gruppe Minarett“, „Gruppe Gebetsnische“, „Gruppe Kanzel“ und „Gruppe Moschee“. Letztere wird sich mit den Betrachtungsweisen „Moschee als Ort islamischer Kunst“ und „Moschee als Gemeindezentrum“ auseinandersetzen und weniger mit der Betrachtungsweise „Moschee als Gebetsort“. Die Zuordnung zu den Gruppen erfolgt zur Förderung und Unterstützung der intrinsischen Motivation und des interessen geleiteten Arbeitens der Schüler*innen, die sich entsprechend ihrer Interessen zuordnen.¹⁷⁹

Durch die Gruppenarbeit soll es den Schüler*innen ermöglicht werden, sich über bisherige Erkenntnisse und Wissensaspekte zu ihrem Thema auszutauschen. Dadurch können die Arbeit und die Erkenntnisse des Einzelnen in einen größeren sozialen Zusammenhang gestellt und so erweitert werden.¹⁸⁰ In Hinblick auf die Lenkung dieses Prozesses wird den Schüler*innen für die Gruppenarbeit ein Organisationsschema zur Verfügung gestellt, das den Schüler*innen ein gezieltes

¹⁷⁹ Vgl. Liebig, Entdeckendes Lernen, 7.

¹⁸⁰ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 30.

Arbeiten erleichtern soll.¹⁸¹ Die einzelnen Gruppen sollen zu ihrem Thema ein Plakat erstellen. Als Strukturierungshilfe erhalten sie für diese Stunde zwei Zettel. Auf dem einen wird notiert, was bereits bekannt ist (Überschrift: „Das wissen wir schon“), der andere dient der Dokumentation und Entwicklung von Fragen (Überschrift: „Das sind unsere Fragen“).

Für die Erarbeitung des bekannten Wissens („Das wissen wir schon“) erhalten die einzelnen Gruppen neben dem schriftlichen Arbeitsauftrag auch Hinweise auf Themen, die in dieser Kategorie berücksichtigt werden können. Dadurch sollen die Schüler*innen bei der Erfassung der komplexen Themen unterstützt werden.¹⁸² Die Informationen zu den Themen können die Schüler*innen den Arbeitsblättern aus den Stunden eins bis vier und den Zusatztexten, die jede Gruppe für ihr Thema erhält, entnehmen.¹⁸³ Das Lernen der Schüler*innen erfolgt hier durch die Auseinandersetzung mit den Materialien. Die Planung des Arbeitsprozesses ist dabei den einzelnen Gruppen überlassen, wodurch die Schüler*innen selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen müssen.¹⁸⁴ Ausgehend von den zusammengetragenen Informationen sollen die Schüler*innen anschließend gezielt Fragen zu ihrem Themenbereich entwickeln, die sie im Rahmen der Moscheeerkundung beantworten wollen. Die Entwicklung der Fragen wird durch die Auseinandersetzung mit den entsprechenden thematischen Materialien unterstützt. Durch die inhaltlichen Auseinandersetzungen können sich die Schüler*innen dem Themenkomplex bereits nähern und davon ausgehend gezielt Fragen entwickeln.¹⁸⁵

Den Abschluss der Stunde bildet die Präsentation der einzelnen Gruppen. Hier werden sowohl die Erkenntnisse aus dem Bereich „Das wissen wir schon“ als auch die entwickelten Fragen der Klasse vorgestellt. Durch die Dokumentation der Arbeitsergebnisse wird es möglich, dass die Mitschüler*innen die Ergebnisse nachvollziehen und ggf. neue Fragestellungen aufwerfen, die zu weiteren Arbeitsprozessen und weiteren Fragen innerhalb der präsentierenden Gruppe führen können.¹⁸⁶ Die

¹⁸¹ Vgl. Eickhorst, Selbsttätigkeit, 146.

¹⁸² Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 32.

¹⁸³ Siehe Anhang 2.5. unter Feinplanung der fünften Stunde Arbeitsaufträge und Zusatztexte zur Vertiefung für die Arbeit der einzelnen Gruppen.

¹⁸⁴ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 32.

¹⁸⁵ vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 26.

¹⁸⁶ vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 30.

Fragen der Schüler*innen werden durch eine Gesprächszeit, die jede Gruppe mit dem Imam hat, in der kommenden Moscheeerkundung aufgegriffen.

Wie aufgeführt, wird sich während der Moscheeerkundung jede Gruppe nur mit ihrem Themeninhalt auseinandersetzen. Die „Gruppe Minarett“ wird Aufgaben rund um das Minarett bearbeiten, während sich die „Gruppe Gebetsnische“ mit der Gebetsnische und die „Gruppe Kanzel“ mit der Kanzel auseinandersetzt. Diese Gruppen arbeiten im Schwerpunkt zu der Betrachtungsweise „Moschee als Gebetsort“. Die „Gruppe Moschee“ wird hingegen verstärkt den Aufbau und die Gestaltung der Moschee und damit verbunden „Moschee als Gemeindezentrum“ und „Moschee als Ort islamischer Kunst“ betrachten.

Diese Aufteilung dient der späteren Beurteilung der Nützlichkeit und Wirksamkeit der Unterrichtseinheit. Bloom verweist darauf, dass die Nützlichkeit einer Lernsituation für die Schüler*innen eigentlich nur überprüft werden kann, wenn man zwei Schüler*innen hat, die ähnliche Voraussetzungen mitbringen. Das ist durch die Bearbeitung der Lerninhalte von Stunde eins bis vier durch alle Schüler*innen gegeben. Ob die Lernsituation, hier also die Vertiefung der Inhalte in der fünften Stunde und vor allem die Moscheeerkundung, ein Erfolg war, kann durch die Überprüfung der Kompetenzen der Schüler*innen festgestellt werden.¹⁸⁷ Für die spätere Auswertung der Moscheeerkundung werden daher die Ergebnisse der einzelnen Gruppe mit den Ergebnissen der Schüler*innen der anderen Gruppen verglichen, die sich in der Moschee thematisch nicht vertiefend mit dem entsprechenden Inhaltsbereich auseinandersetzten. Dadurch sollen Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Moscheeerkundung gezogen werden.

3.4.2. Ausführung der Handlung

Die „Ausführung der Handlung“ bezieht sich auf die Moscheeerkundung, auf die die bisherigen Unterrichtsstunden vorbereiten. Bei der zu besuchenden Moschee handelt es sich um die Selimiye camii Moschee an der Kreinsloger Straße in Bremen Blumenthal. Die Moschee befindet sich in einem umgebauten Wohnhaus und lässt sich damit den ‚Hinterhofmoscheen‘ zuordnen.¹⁸⁸ Sie umfasst im oberen

¹⁸⁷ Vgl. Bloom, Taxanomie, 135.

¹⁸⁸ Vgl. Beinhauer-Köhler / Leggewie, Moscheen, 25f.

Stockwerk vor allem die beiden Gebetsräume für Männer und Frauen, die hier räumlich getrennt, aber durch eine Tür verbunden sind. Die Gebetsräume sind, wie der Rest der Moschee, mit Teppich ausgelegt und weisen beide eine Gebetsnische auf. Durch eine auditive Übertragung können die Frauen in ihrem Gebetsraum dem Freitagsgebet folgen. Neben den Gebetsräumen befinden sich Waschräume und kleinere Abstell- und Gemeinschaftsräume. Über verschiedene Treppen gelangt man in das untere Stockwerk, in dem sich ebenfalls Gemeinschaftsräume, zwei Küchen und ein großer Saal für Feiern o.ä. befinden. Die Moschee besteht seit 1978 und umfasst derzeit rund 300 Mitglieder. Im Rahmen der Moscheeerkundung wird der Imam durch die Moschee geführt und die Fragen der Schüler*innen beantwortet. Da der Imam selbst kein Deutsch spricht, wird er von einer Frau aus der Gemeinde unterstützt, die als Übersetzerin fungiert. Entsprechend den Vorschlägen Drewings zur Zusammenarbeit mit Religionsrepräsentant*innen werden im Vorfeld der Moscheeerkundung mit dem Imam und der Übersetzerin die Rahmenbedingungen der Moscheeerkundung abgestimmt und vor allem der Verlauf dieser besprochen.¹⁸⁹ Die nachfolgenden Tabellen zeigen den Verlauf der Moscheeerkundung und die Aufgaben der einzelnen Gruppen.

¹⁸⁹ Vgl. Drewing, Danuta: Eine Handreichung zur Zusammenarbeit mit Religionsrepräsentant*innen. Bremen: 2018, 12.

	Ankommen: Draußen vor Moschee	Eintreten: Alle Räume der Moschee kennenlernen	Eintreten: Erste Erkundung des Gebetsraums	Wahrnehmung des Gebetsraums	Arbeitsaufträge der Gruppen	Abschluss: Eindrucksammlung
Lernziel	Die SuS erkennen, dass es sich bei der Moschee um ein Wohnhaus handelt und erfahren, dass auch ein Wohnhaus eine Moschee sein kann.	Die SuS erfahren die Moschee als Gemeindezentrum, indem sie den Nutzen der verschiedenen Räumlichkeiten der Moschee kennenlernen.	Die SuS entdecken den Gebetsraum als Ort islamischer Kunst und nutzen die Methode für eine erste Annäherung an den Raum.	Die SuS nehmen die Atmosphäre des Raumes wahr und reflektieren, wie dieser auf sie wirkt.	siehe Tabelle 2	Die SuS reflektieren die letzten Stunden und fokussieren besondere Eindrücke und Erlebnisse.
Methode	"Außengestalt deuten" für die Unterstützung der genauen Wahrnehmung des Gebäudes	"Führung/Rundgang" mit Erläuterungen durch den Imam	"Mit einem Spiegel sehen" für die Detailsuche im Raum	"Lieblingsplatz suchen" für das Erspüren und Erfahren des Raumes	siehe Tabelle 2	Spontane Sammlung von Eindrücken nach der Moscheeerkundung
Fragestellung/ Arbeitsauftrag	Was ist das Besondere an der Moschee? Woran erinnert dich die Moschee? Warum treffen sich Menschen hier? Wie sieht die Moschee aus? Was könnte sie sagen?	Was gibt es für unterschiedliche Räume in der Moschee? Was passiert in diesen?	Was macht den Raum schön? Was kannst du durch den Spiegel entdecken?	Suche deinen Lieblingsplatz im Raum. Warum ist dies dein Lieblingsplatz? Was kannst du an deinem Lieblingsplatz sehen, riechen und fühlen?	siehe Tabelle 2	Was fandest du am interessantesten? Was war langweilig? Hast du noch Fragen? Was war merkwürdig? Was war am schönsten?
Betrachtungsweise des Moscheeraumes		Moschee als Gemeindezentrum	Moschee als Ort islamischer Kunst	Moschee als spiritueller Ort	siehe Tabelle 2	

Tabelle 1: Verlauf der Moscheeerkundung

	Arbeitsauftrag Gruppe Minarett	Arbeitsauftrag Gruppe Gebetsnische	Arbeitsauftrag Gruppe Kanzel	Arbeitsauftrag Gruppe Moschee		
Lernziel	Die SuS reflektieren die Gestaltung des Minarett der Moschee im Hinblick auf dessen Nutzen für den Gebetsruf.	Die SuS erfassen die Funktion des Gebetskompass und überprüfen die Ausrichtung der Gebetsnische nach Mekka.	Die SuS deuten die Höhe der Kanzel im Hinblick auf die Funktion der Kanzel.	Die SuS nehmen die Vielfalt der Nutzung einer Moschee wahr. Die SuS nehmen Gestaltungselemente in der Moschee wahr.		
Methode	Betrachtung der Größe und Ausgestaltung des Minarett	Gebetskompass erproben	Wirkung des Sprechens von der Kanzel aus untersuchen	Grundriss beschriften und Funktion der Räume einfügen. Gestaltungselemente identifizieren		
Fragestellung/ Arbeitsauftrag	Sucht das Minarett. Schätzt, wie groß ist das Minarett? Zeichnet es auf. Was ist das Besondere an diesem Minarett? Warum hat sich die Gemeinde dieses besondere Minarett ausgesucht? Wann und wie benutzen die Menschen in der Moschee das Minarett?	Überprüft die Ausrichtung der Gebetsnische. Dafür müsst ihr den Gebetskompass benutzen. Findet heraus, wie er funktioniert. Was konntet ihr herausfinden? Was ist das Besondere an dieser Gebetsnische? Zeichnet die Gebetsnische auf.	Messt die Kanzel aus. Probiert aus, wie es ist, in den verschiedenen Positionen zu sprechen. Welche Position war am besten, um zu reden? Überlegt: Warum stellt sich der Imam auf die Kanzel? Zeichnet die Kanzel und ihre Umgebung auf.	Zeichnet im Grundriss wichtige Räume ein. Schreibt dazu, was es für ein Raum ist und was man dort macht. Schau dich in der Moschee gut um. Suche dir eine Sache, durch die die Moschee besonders schön wird. Zeichne ab. Warum ist diese Stelle besonders schön?		
Betrachtungsweise des Moscheeraumes	Moschee als Gebetsort	Moschee als Gebetsort	Moschee als Gebetsort	Moschee als Gemeindezentrum Moschee als Ort islamischer Kunst		

Tabelle 2: Arbeitsaufträge der Gruppen

Die Moscheeerkundung orientiert sich in ihrer Ausgestaltung an dem unter 2.1. dargestellten Verlauf einer Kirchengrundung nach Rupp. Dadurch soll es den Schüler*innen ermöglicht werden, sich dem Raum bewusst zu nähern und diesen schrittweise zu erschließen und seine Inhalte zu erarbeiten.¹⁹⁰ Die für die einzelnen Schritte von „Ankommen“, „den Raum wahrnehmen“ und „Verabschiedung“ genutzten Methoden orientieren sich u.a. an Vorschlägen Rupp, wurden aber in Rückbezug auf das Raumverständnis der Moschee und den damit einhergehenden Betrachtungsweisen nach Abdel-Rahman ausgewählt.

Für das Ankommen an der Moschee wird die Methode „Außengestalt deuten“ genutzt. Dabei geht es zunächst um die bewusste Wahrnehmung des Gebäudes. Rupp schlägt vor, dafür die Kirche zu umrunden und ausgehend von der Außengestalt auf das Selbstverständnis der Kirche zu schließen.¹⁹¹ Da es sich bei der Moschee um ein Wohnhaus handelt, ist eine Umrundung nicht möglich. Die Methode eignet sich dennoch gut, da der Eingang der Moschee auf der Hinterseite des Gebäudes liegt. Die Schüler*innen müssen, um diesen zu erreichen, durch eine längere Einfahrt laufen, die auf einem kleinen Parkplatz mündet, von dem aus die Moschee betreten werden kann. Dabei können die Schüler*innen Besonderheiten, wie die Lage der Moschee an einer Hauptstraße, die abgedunkelten Fenster oder das Schild über dem Eingang wahrnehmen, das auf die Moschee verweist. Die Schüler*innen können in einem gemeinsamen Kreis vor der Moschee durch Impulsfragen ihre ersten Eindrücke schildern. Ziel ist, dass die Schüler*innen erkennen, dass es sich bei der Moschee um ein Wohnhaus handelt. Hier wird die Unterschiedlichkeit von Moscheebauten aus der ersten Unterrichtsstunde aufgegriffen.

Beim Eintritt in die Moschee werden die Schüler*innen von dem Imam und der Übersetzerin begrüßt. Die Schüler*innen ziehen ihre Schuhe aus und können bereits im Eingangsbereich den weichen Teppichboden wahrnehmen. Der Übergang von außen nach innen muss bewusst gestaltet werden und soll zu einer Verlangsamung beitragen, bevor der Gebetsraum betreten wird.¹⁹² Daher beginnt die Moscheeerkundung mit einer Führung durch alle Räumlichkeiten der Moschee, bei der der Imam zu einzelnen Räumen deren Funktion erklärt. Wichtig werden dabei vor allem die Gemeinschaftsräume, da hier die Betrachtungsweise der „Moschee als

¹⁹⁰ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 213.

¹⁹¹ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 229.

¹⁹² Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 1, 238.

Gemeindezentrum“ deutlich wird. Die Führung durch die Räumlichkeiten endet, wie Özdil es vorschlägt, vor dem Gebetsraum. Dadurch wird den Schüler*innen eine langsame Annäherung an den wichtigsten Raum der Moschee ermöglicht.¹⁹³

Vor dem Gebetsraum der Männer wird den Schüler*innen das weitere Vorgehen erläutert. Im Sinne Ruppss soll der Gebetsraum zunächst im Ganzen wahrgenommen werden und davon ausgehend eine Auseinandersetzung mit den Details des Raumes erfolgen. Denn „wer in ein Detail verliebt ist, schätzt das Ganze mehr.“¹⁹⁴ Das erste Eintreten und Erkunden des Gebetsraumes¹⁹⁵ soll dabei in Bezug auf die Betrachtungsweise „Moschee als Ort islamischer Kunst“ erfolgen, bei dem vor allem Ornamente und die Kalligraphie zum Tragen kommen können. Daher wird für die erste Wahrnehmung des Gebetsraumes die Methode „mit einem Spiegel sehen“ genutzt. Dafür erhalten die Schüler*innen kleine Handspiegel. Diese können im gesamten Raum angehalten werden, um Details des Raumes zu entdecken. Leitend sind dabei die Fragestellungen, was die Schüler*innen durch den Spiegel entdecken und was den Raum besonders schön macht.¹⁹⁶ Nach einer gemeinsamen Reflexion, bei der einzelne Schüler*innen ihre Entdeckungen präsentieren und beschreiben können, wird der Blick auf die Wahrnehmung des Gebetsraumes mit allen Sinnen gelenkt.

Für die Betrachtungsweise der „Moschee als spiritueller Ort“ wird eine Methode Ruppss zum Erspüren und Erfahren des Raumes genutzt. Nachdem die Schüler*innen bereits den Moscheeraum erkunden konnten, sollen sie nun ihren „Lieblingsplatz suchen“.¹⁹⁷ Für diese Methode können alle Orte im Gebetsraum genutzt werden. Die Schüler*innen können sowohl sitzen, stehen, als auch liegen. Auf ihrem Lieblingsplatz sollen sie den Fragen nachgehen, was sie dort riechen, sehen und fühlen können. Dabei soll die Atmosphäre des Raumes wahrgenommen werden.¹⁹⁸ Wer möchte, kann in der gemeinsamen Reflexion von seinen Wahrnehmungen berichten.

¹⁹³ Vgl. Özdil, Öffnung Moscheen, 21-24.

¹⁹⁴ Rupp, Kirchenpädagogik Band 1, 238.

¹⁹⁵ Der Einfachheit halber wird hier immer von einem Gebetsraum gesprochen. Da die Gebetsräume von Männern und Frauen miteinander verbunden sind, finden alle Aufgaben in beiden Räumen statt, die gleichermaßen gestaltet sind und zwischen denen die Schüler*innen problemlos wechseln können.

¹⁹⁶ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 235.

¹⁹⁷ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 1, 271.

¹⁹⁸ Vgl. Abdel-Rahman, E-Mail vom 22.10.2019.

Nachdem die Schüler*innen durch die beschriebenen Methoden die Gelegenheit hatten, den Gebetsraum zunächst individuell zu erkunden und erste Wahrnehmungen zu verbalisieren, rückt nun im Rahmen der Gruppenarbeitsphase die Betrachtungsweise der „Moschee als Gebetsort“ in den Vordergrund. Dafür erhalten alle Gruppen individuelle Aufträge, die sich auf ihren Themenschwerpunkt beziehen. Während die anderen Gruppen an diesen arbeiten, befindet sich immer eine Gruppe bei dem Imam, um die erarbeiteten Fragen zu besprechen. Dafür erhalten die Schüler*innen Notizzettel, auf denen ihre Fragen abgetippt und mit Platz für Antworten versehen sind.

Ähnlich der Moscheeerkundung, die Susanne von Braunmühl beschreibt, erhalten die Schüler*innen für die Gruppenarbeitsphase Aufträge für die Erforschung und Erkundung der Moschee und ihrer verschiedenen Einrichtungsgegenstände.¹⁹⁹ Im Folgenden werden die Aufgaben der einzelnen Gruppen dargestellt. Eine genauere Analyse einzelner Aufgaben in Bezug auf die Anbahnung von Kompetenzen nach den Lernzieltaxanomien nach Bloom erfolgt in Kapitel 4.2. in Rückbezug auf die Taxanomien. Die konkreten Aufgabenblätter der einzelnen Gruppen für die Moscheeerkundung sind im Anhang 3 einsehbar.

Die Schüler*innen der „Gruppe Minarett“ sollen durch die Arbeitsaufträge reflektieren, inwiefern das Minarett der Moschee die Funktion von Minaretten erfüllt. Dafür sollen sie zunächst feststellen, ob die Moschee ein Minarett besitzt. Die besuchte Moschee weist ein Minarett auf, das in Form eines kleinen Turmes an dem Dach der Moschee angebracht ist und in der Höhe nur rund zwei Meter erreicht. Es kann weder betreten werden, noch besitzt es Lautsprecher für einen Gebetsruf. Nachdem die Schüler*innen das Minarett gefunden haben, sollen sie zunächst die Größe abschätzen und das Minarett abzeichnen, was an die Betrachtungsweise der „Moschee als Ort islamischer Kunst“ in Bezug auf Farbgebung und Ausgestaltung anschließt. Durch diese Aufgaben sollen die Schüler*innen zur genauen Betrachtung des Minaretts aufgefordert werden, um in der nächsten Aufgabe Besonderheiten dieses Minaretts zu notieren. Von diesen Ergebnissen ausgehend sollen die Schüler*innen spekulieren, warum sich die Gemeinde für genau dieses Minarett entschieden hat. Die Überlegungen zu all diesen Fragen münden in der Frage, wann und wie die Gemeinde das Minarett benutzt. Durch die vorherigen Aufgaben sollen

¹⁹⁹ Vgl. Braunmühl, Moscheeerkundung, 47f.

die Schüler*innen in der Deutung, dass dieses Minarett aufgrund seiner Größe und Ausgestaltung nicht für den Zweck eines Gebetsturmes genutzt werden kann, unterstützt werden.

Die „Gruppe Gebetsnische“ arbeitet in der Moschee mit dem Gebetskompass. Dieser soll erprobt werden, indem die Ausrichtung der Gebetsnische nach Mekka überprüft wird. Die Schüler*innen sollen die Funktion des Kompasses erfassen und nachvollziehen, wie man diesen nutzt.²⁰⁰ Dadurch soll der Zusammenhang der Gebetsnische mit dem Gebet und der Ausrichtung nach Mekka verdeutlicht werden. Vertieft wird die Auseinandersetzung mit der Gebetsnische durch deren Gestaltung. Dafür sollen besondere Aspekte der Gebetsnische benannt werden, was an die Betrachtungsweise der „Moschee als Ort islamischer Kunst“ anschließt, und diese anschließend abgezeichnet werden.

Bei der „Gruppe Kanzel“ steht die Deutung der Höhe der Kanzel im Mittelpunkt der Überlegungen. Dafür wird die Kanzel zunächst ausgemessen, um die genaue Höhe zu bestimmen. Daran anschließend soll die Kanzel erprobt werden. Die Schüler*innen stellen sich dafür auf die Kanzel und sprechen von dort aus in den Gebetsraum. Die Aufgabenstellung erinnert an die Methode Rupps „von der Kanzel lesen“, bei der Schüler*innen Bibeltex-te von der Kanzel aus vorlesen, um dadurch den Kirchenraum als Prediger zu erfahren.²⁰¹ Das ist aber nicht Ziel der Aufgabenstellung in der Moschee. Im Sinne der negativen Religionsfreiheit ist den Schüler*innen auch kein Text zum Sprechen vorgegeben. Der Inhalt ist für die Aufgabe nicht relevant. Vielmehr geht es darum, dass die Schüler*innen das Sprechen von der Kanzel aus mit anderen Positionen vergleichen, um sich der Funktion der Kanzel bewusst zu werden. In einer Tabelle tragen die Schüler*innen ein, wie es ist, von der Kanzel aus zu sprechen, stehend vom Boden aus und sitzend vom Boden aus. Anschließend sollen die Schüler*innen bewerten, welche Position für das Reden am besten war und warum. Daran anschließend soll überlegt werden, warum sich der Imam für die Predigt auf die Kanzel stellt. Hier soll die Funktionsweise der Kanzel betont werden, die vor allem dazu dient, dass alle Gläubigen den Imam während der Freitagspredigt gut verstehen können. Zuletzt soll die Gruppe die Kanzel abzeichnen und dabei berücksichtigen, was sich im Umfeld der Kanzel befindet.

²⁰⁰ Vgl. Rendle, Ludwig: Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. München: Kösel, 2007, 346.

²⁰¹ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 1, 271.

Dabei soll vor allem die Position der Kanzel neben der Gebetsnische deutlich werden, um diese unabhängig des konkreten Moscheeraumes zu verorten.

Während sich die drei Gruppen, wie dargestellt, im Schwerpunkt mit der Betrachtungsweise der „Moschee als Gebetsort“ auseinandersetzen, befasst sich die „Gruppe Moschee“ vor allem mit den Betrachtungsweisen „Moschee als Gemeindezentrum“ und „Moschee als Ort islamischer Kunst“. Dafür bearbeitet die Gruppe einen Grundriss der Moschee. Diese Aufgabenstellung wird von Rupp für die Arbeit in der Moschee vorgestellt.²⁰² Die Schüler*innen sollen den Grundriss vervollständigen, indem sie jeweils die Bezeichnung für die Räumlichkeiten eintragen und die Funktionsweise dieser ergänzen. Dafür müssen die Schüler*innen während der Führung durch alle Räumlichkeiten genau zuhören und sich ggf. bereits Notizen machen. Daher muss dieser Gruppe ihre Aufgabenstellung bereits vor der Moscheeerkundung bekannt sein. Zudem können Eindrücke aus der Erkundung aller Räume der Moschee dazu genutzt werden, die Betrachtungsweise „Moschee als Ort islamischer Kunst“ zu vertiefen. Hier erhalten die Schüler*innen die Aufgabe, einen Aspekt im Moscheeraum zu suchen, durch den die Moschee ihrer Meinung nach besonders schön wird. Dabei können die Schüler*innen auch an die Aufgabe „mit einem Spiegel sehen“ anknüpfen. Die gefundene Stelle/der Gegenstand soll abgezeichnet und im Grundriss vermerkt werden. Dadurch kann deutlich werden, dass es verschiedene Stellen in der Moschee gibt, in denen sich Gestaltungen finden lassen.

Im Anschluss an diese Arbeitsphase findet ein gemeinsames Frühstück im Gebetsraum statt. Anschließend erhalten die Schüler*innen in einem Sitzkreis die Möglichkeit, dem Imam weitere Fragen zu stellen, die sich möglicherweise durch die Erkundung der Moschee ergeben haben.²⁰³ Dabei können die Schüler*innen auch Rückmeldungen zu der Moscheeerkundung an den Imam formulieren und es kann ein gegenseitiger Austausch über Erfahrungen stattfinden.²⁰⁴

Nachdem im Kreis alle Wortmeldungen oder Fragen berücksichtigt wurden, verabschieden sich die Schüler*innen von dem Imam und der Übersetzerin. Sie werden von diesen zur Tür begleitet, wo sie ihre Schuhe anziehen und auf den Parkplatz

²⁰² Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 165.

²⁰³ Vgl. Braunmühl, Moscheeerkundung, 48.

²⁰⁴ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 1, 238.

vor dem Eingang der Moschee treten. Hier wird die im Sitzkreis möglicherweise angestoßene Reflexion des Erlebten abschließend vertieft. Außerhalb des Moscheeraumes findet nun, in kurzer räumlicher Distanz zum Erlebten eine erste Sammlung von Eindrücken statt, die in der nächsten Schulstunde vertieft wird. Anhand von Fragestellungen reflektieren die Schüler*innen die letzten Stunden und fokussieren dabei besondere Eindrücke und Erlebnisse.²⁰⁵

3.4.3. Deutung des Handlungssinnes

Nachdem bereits im Rahmen der Moscheeerkundung eine erste spontane, nicht kriterienorientierte Reflexion der Erlebnisse erfolgte, greift die sechste Stunde der Unterrichtseinheit die Reflexion als zentralen Aspekt Entdeckenden Lernens gezielt auf.²⁰⁶ Ziel der Unterrichtsstunde ist: „Die Schüler*innen reflektieren inhaltlich und in Bezug auf die Betrachtungsweisen des Moscheeraumes ihre Erfahrungen aus der Moscheeerkundung“.

Der Fokus liegt zu Beginn der Unterrichtsstunde auf der individuellen Reflexion des Moscheebesuchs. Dabei erhalten die Schüler*innen die Gelegenheit, das Erlebte zu überdenken und dadurch bewusst zu machen. „Für die Verarbeitung von Erlebnissen braucht man Distanz, Reflexion, Erinnerung, Vergleich [...]“²⁰⁷ Die Distanz entsteht hier zeitlich, da die Reflexion erst am Tag nach der Moscheeerkundung stattfindet und verschiedene Aspekte berücksichtigt, die von den Schüler*innen ein Erinnern und Ausdifferenzieren ihrer Erfahrungen fordern. Durch die Frage „Was habe ich erlebt?“ werden die eigenen Erfahrungen zunächst verbalisiert.²⁰⁸ Die Fragen „Was hat mich am meisten beeindruckt?“ und „Was werde ich nie vergessen?“ lenken den Fokus auf verschiedene, spezifische Eindrücke, die am Ende der Stunde mit den Eindrücken der Mitschüler*innen verglichen werden können, wodurch eine Verarbeitung der eigenen Erfahrungen unterstützt werden soll.²⁰⁹ Dafür notwendig ist allerdings zunächst eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Erkenntnissen, die die Schüler*innen in der Moschee

²⁰⁵ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 240.

²⁰⁶ Vgl. Liebig, Entdeckendes Lernen, 11.

²⁰⁷ Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, 51991, 335.

²⁰⁸ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 159.

²⁰⁹ Vgl. Jank / Meyer, Didaktische Modelle, 337.

sammeln konnten, um die Antworten der Mitschüler*innen inhaltlich kontextualisieren zu können. Die letzte Frage zielt bereits auf inhaltliche Aspekte ab und fragt die Schüler*innen „Was war besonders an der Moschee?“.

Ausgehend von diesen Reflexionsfragen, die die Schüler*innen zunächst nur für sich beantworten, findet eine inhaltliche Reflexion der Moscheeerkundung statt, in der die Ergebnisse im Zentrum stehen.²¹⁰ Dafür kommen die Schüler*innen wieder in ihren Gruppen zusammen und tauschen sich über Erkenntnisse und Beobachtungen aus. Dabei können die Schüler*innen subjektive Erkenntnisse diskutieren und im Austausch mit anderen weiterentwickeln.²¹¹ Die Zusammenführung der verschiedenen Erkenntnisse und Erfahrungen erfolgt durch die Weiterarbeit an den themenspezifischen Plakaten. Diese werden inhaltlich nun um „Das haben wir herausgefunden“ ergänzt, wobei sowohl die Ergebnisse aus der Bearbeitung der Aufgaben im Rahmen der Moscheeerkundung als auch die Antworten des Imams auf die Fragen der Schüler*innen aufgegriffen werden können. Dabei finden eine inhaltliche Wiederholung und eine Sicherung der Ergebnisse statt. Die inhaltlichen Schwerpunkte werden von den Schüler*innen selbstständig ausgewählt, wobei im Sinne der Lenkung innerhalb des Entdeckenden Lernens darauf verwiesen werden muss, dass eine inhaltliche Lenkung bereits durch die Aufgaben in der Moschee, die von der Lehrkraft gestellt wurden und auf spezifische Inhalte und Erkenntnisse abzielen, gegeben ist.²¹²

Im Anschluss an diese Arbeitsphase werden die Plakate erneut präsentiert, wobei der Fokus auf „Das wissen wir schon“ und „Das haben wir herausgefunden“ liegt, um den Mitschüler*innen einen umfassenden inhaltlichen Einblick zu ermöglichen. Dabei können ggf. Rückfragen gestellt und Inhalte dabei vertieft werden, sodass es zu einer Reflexion der Ergebnisse kommen kann.²¹³

Mit diesen gewonnenen inhaltlichen Grundlagen erfolgt nun eine Reflexion der Moscheeerkundung in der gesamten Klasse. Dabei können die Schüler*innen ihre Erfahrungen verbalisieren, anderen mitteilen und die verschiedenen Eindrücke vergleichen.²¹⁴ Grundlage der gemeinsamen Reflexion sind die individuellen

²¹⁰ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 159.

²¹¹ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 30.

²¹² Vgl. Frey, Frey-Eiling, Methoden, 246.

²¹³ Vgl. Zocher, Entdeckendes Lernen, 30 und Vgl. Edelstein / Oser, LER, 159.

²¹⁴ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 159.

Beantwortungen der oben vorgestellten Reflexionsfragen. Die gemeinsame Reflexion soll es den Schüler*innen ermöglichen, sowohl Verbindungen zu Bekanntem herzustellen, als auch neue Lernprozesse anzustoßen.²¹⁵ Das erfolgt durch eine Vorstrukturierung der Reflexion durch die Lehrkraft. Dabei sind die verschiedenen Betrachtungsweisen des Moscheeraumes leitend. Die Eindrücke, Entdeckungen und Erfahrungen der Schüler*innen werden im gemeinsamen Gespräch den Betrachtungsweisen „Moschee als Gebetsort“, „Moschee als Gemeindezentrum“, „Moschee als Ort islamischer Kunst“ und „Moschee als besonderer Ort“ zugeteilt. Mit „Moschee als besonderer Ort“ soll die von Abdel-Rahman „Moschee als spiritueller Ort“ beschriebene Betrachtungsweise den Schüler*innen eröffnet und durch die veränderte Bezeichnung leichter zugänglich gemacht werden. Durch die Zusammenführung der Reflexionen der Schüler*innen anhand der verschiedenen Sichtweisen auf den Moscheeraum kann dieser kontextabhängig betrachtet und ausdifferenziert werden.

3.4.4. Generalisierung der Handlungsschritte

Die Generalisierung der Handlungsschritte findet in der siebten Stunde statt. Da sich die gesamte Unterrichtseinheit vorrangig auf die Betrachtungsweise der „Moschee als Gebetsort“ bezieht und dabei das Gebet selbst als Anforderungssituation und damit als Ausgangssituation dient, sich überhaupt genauer mit Aspekten in der Moschee, die mit dem Gebet in Verbindung stehen, zu beschäftigen, bezieht sich die Verallgemeinerung thematisch auf das Gebet. Dieses soll in der siebten Stunde in einen größeren Zusammenhang gestellt und dabei kontextualisiert werden.²¹⁶ Dafür werden die fünf Säulen des Islam behandelt, um das Lernziel „Die Schüler*innen kennen die fünf Säulen des Islam und identifizieren das Gebet als eine Säule des muslimischen Glaubens“ anzubahnen.

Zur Umsetzung des Themas wird die Methode „Gruppenpuzzle“ verwendet, die sich insofern gut in das Entdeckende Lernen eingliedert, als dass auch hier das

²¹⁵ Vgl. Meyer, Hilbert: Didaktische Prinzipien und Standards für die Weiterentwicklung des Unterrichts. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2015, 233.

²¹⁶ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 159.

eigenverantwortliche und selbstständige Arbeiten der Schüler*innen im Zentrum steht.²¹⁷

Im Rahmen der Einführungsphase des Gruppenpuzzles führt die Lehrkraft in das Thema ein, benennt die fünf Säulen des Islam und erläutert das methodische Vorgehen der Stunde. Die Schüler*innen bilden Stammgruppen mit jeweils vier Teilnehmer*innen. Da das Gebet bereits vertieft bearbeitet wurde, nimmt die Stunde die vier anderen Säulen des Islam in den Fokus. Jedes Mitglied der Stammgruppe erhält eine der Säulen, setzt sich zunächst individuell mit dem dazugehörigen Informationstext²¹⁸ auseinander und notiert wichtige Informationen.²¹⁹ In der anschließenden Erarbeitungsphase arbeiten alle Schüler*innen aus den verschiedenen Stammgruppen, die die gleiche Säule bearbeiten, zusammen. Diese Expertengruppen tauschen sich über die Inhalte aus, die sie in den Stammgruppen vermitteln möchten und machen sich Notizen für die Präsentation in der Stammgruppe.²²⁰ In der Vermittlungsphase werden die verschiedenen Inhalte, hier also die Säulen des Islam, innerhalb der Stammgruppe im Sinne einer gegenseitigen Wissensvermittlung präsentiert. Die jeweiligen Experten sind dabei für das Lernen ihrer Gruppe verantwortlich.²²¹ Für die Wissensüberprüfung und Dokumentation erhalten die Schüler*innen im Rahmen der Ergebnissicherung am Ende der Stunde Lückentexte, die die fünf Säulen des Islam zusammenfassen und von den Schüler*innen abschließend bearbeitet werden.

3.4.5. Begegnung mit der Fremderfahrung

Mit der achten Stunde schließt die Unterrichtseinheit ab. Die Schüler*innen werden im Verlauf der Unterrichtseinheit, entsprechend des Entdeckenden Lernens, gezielt und interessengeleitet Fragestellungen nachgehen, diese mit Erfahrungen und Entdeckungen verknüpfen und dabei Vorstellungen zum Islam entwickeln und Wissen erwerben. Grom verweist darauf, dass Schüler*innen aufgrund eigener Fragen und Erfahrungen, aber auch durch die Erziehung, bereits feste Einstellungen entwickeln

²¹⁷ Vgl. Borsch, Frank: Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 2010, 48.

²¹⁸ Siehe Anhang 2.7. unter Feinplanung der siebten Stunde Informationstexte über „Das Glaubensbekenntnis“, „Die Pflichtabgabe“, „Fasten“ und „Pilgerfahrt nach Mekka“.

²¹⁹ Vgl. Borsch, Kooperatives Lernen, 48.

²²⁰ Vgl. Borsch, Kooperatives Lernen, 49f.

²²¹ Vgl. Borsch, Kooperatives Lernen, 50.

können. Lernen bezieht sich auf diese Erfahrungen und Einstellungen und bedeutet auch, diese auszudifferenzieren und weiterzubilden.²²² Darauf soll in der letzten Stunde Bezug genommen werden. Im Sinne des letzten Operationsschritts nach Oser („Begegnung mit der Fremderfahrung“) sollen den Schüler*innen alternative Sichtweisen auf das Gebet als thematischen Schwerpunkt aufgezeigt werden.²²³ Das Grobziel der Unterrichtsstunde lautet daher „Die Schüler*innen nehmen die Verschiedenheit der Auslebung des muslimischen Glaubens in Bezug auf das Gebet wahr“. Für die Anbahnung des Lernziels benötigen Schüler*innen, wenn sie die religiöse Tradition von anderen nachvollziehen sollen und unterschiedliche Einstellungen kennenlernen und respektieren sollen, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme.²²⁴

Zur Unterstützung der Perspektivübernahme und der Beschreibung der Religion aus einer Innenperspektive erfolgt die Thematisierung verschiedener Sichtweisen anhand von kurzen Texten, in denen Erfahrungen von Kindern geschildert werden. Inhaltlich knüpfen die Darstellungen der fiktiven Kinder an unterschiedliche Auslebens muslimischen Glaubens in Bezug auf das fünfmalige tägliche Pflichtgebet und die Räumlichkeiten des Gebetsraumes an. Die Vorerfahrungen der Schüler*innen zu diesen Bereichen beziehen sich zum einen auf den Informationstext zum Gebet aus der zweiten Stunde, wonach Gläubige im Islam fünfmal am Tag beten sollen, auf die Zusammenfassung des Gebets bei der Ergebnissicherung zu den fünf Säulen aus der siebten Stunde sowie auf die Schilderungen des Imam. In Bezug auf die Räumlichkeiten des Gebetsraumes kennen die Schüler*innen vermutlich nur die Raumaufteilung der besuchten Moschee, die einen Gebetsraum für Männer und davon abgetrennt einen Gebetsraum für Frauen hat. Die fiktiven Kinder, die nun aus ihrem Leben Erfahrungen schildern und dabei gleichsam als Türöffner in Bezug auf weitere Sichtweisen auf das Gebet im Islam fungieren, beziehen sich auf folgende Aspekte.

Es wird thematisiert, dass häufig ältere Männer, die die Zeit aufbringen können, zum Pflichtgebet in der Moschee anzutreffen sind und dass sich weitere Männer

²²² Vgl. Grom, Bernhard: Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Düsseldorf: Patmos Verlag / Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, ⁸1976, 137.

²²³ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 159.

²²⁴ Vgl. Schmid, Kuno: 'Religion' lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Bern: hep verlag ag, 2011, 128.

ggf. in der Mittagspause der Arbeit für das Mittagsgebet in der Moschee einfinden.²²⁵ Es wird die Berechtigung der Frauen an der Teilnahme am Freitagsgebet aufgegriffen sowie die Möglichkeit der Durchführung der Gebete zu Hause. Zudem wird ein Fokus darauf gelegt, dass nicht alle Muslime fünfmal am Tag beten. Dabei soll die individuelle Vielfalt der Ausgestaltung des religiösen Lebens in Bezug auf das Gebet gezeigt werden.²²⁶

In Bezug auf die Unterschiedlichkeit von Moscheebauten, mit der die Unterrichtseinheit begann, wird durch die Aussagen der fiktiven Kinder der Blick auf die Gebetsräume für Männer und Frauen gelenkt. Hier werden verschiedene bauliche Möglichkeiten aufgezeigt. Diese beziehen sich auf die Nutzung eines gemeinsamen Gebetsraumes, in dem eine Trennwand angebracht ist, auf die Umsetzung einer Empore, von der aus Frauen am Freitagsgebet teilnehmen können, auf die Nutzung von Medien, durch die in einem zusätzlichen Gebetsraum für die Frauen die Predigt übertragen werden kann, sowie auf die Möglichkeit der gemischtgeschlechtlichen Nutzung eines Raumes.²²⁷

Anhand der Aussagen der fiktiven Kinder können die Schüler*innen ihre eigenen Erfahrungen vergleichen.²²⁸ Zur Erarbeitung der Inhalte erhalten immer zwei Schüler*innen einen der Textausschnitte. In Partnerarbeit werden die Texte auf Aussagen zum Gebet und zum Gebetsort untersucht.²²⁹ Durch die Partnerarbeit soll den Schüler*innen eine Kommunikation über die Themen ermöglicht werden, wodurch individuelle Denkvorgänge unterstützt werden können.²³⁰ Die Partnerarbeit mündet in einer Präsentation der Texte der Kinder und der Ausarbeitungen der Schüler*innen. Anhand der verschiedenen Präsentationen kann im Unterrichtsgespräch die Vielfalt der Ausübung des muslimischen Glaubens thematisiert und die Unterschiedlichkeit von Moschee und damit des Islam verdeutlicht werden.

²²⁵ Vgl. Beinhauer-Köhler / Leggewie, Moscheen in Deutschland, 81.

²²⁶ Vgl. Beinhauer-Köhler / Leggewie, Moscheen in Deutschland, 82.

²²⁷ Vgl. Beinhauer-Köhler / Leggewie, Moscheen in Deutschland, 82.

²²⁸ Vgl. Edelstein / Oser, LER, 159.

²²⁹ Siehe Anhang 2.8. unter Feinplanung der achten Stunde die Aussagen der Kinder und die Arbeitsaufträge für die Schüler*innen.

²³⁰ Vgl. Drumm, Methoden, 25.

3.5. Reflexion der Unterrichtseinheit

Die an dieser Stelle folgende Reflexion der Unterrichtseinheit gliedert sich der Übersichtlichkeit halber in die Operationsschritte nach Oser, die Grundlage der Planung und Strukturierung der Unterrichtseinheit waren.

3.5.1. Vorentwurf des Handelns

Das Ziel dieses Operationsschritts war, die Schüler*innen zu befähigen, selbstständig und interessengeleitet Fragen zu einzelnen Schwerpunkten des Moscheeraumes für die Moscheeerkundung zu entwickeln. Entsprechend den Forderungen des Entdeckenden Lernens sollten die Schüler*innen dabei selbstständig vorgehen, wobei betont wurde, dass thematisches Mindestwissen häufig Voraussetzung dafür ist, überhaupt etwas zu entdecken.²³¹ Dementsprechend orientierten sich die Grobziele der einzelnen Unterrichtsstunden vorrangig an dem Kennenlernen von Merkmalen des Moscheeraumes und dem Erwerb von Wissen zu diesen.

Inwiefern die Verschränkung von Kompetenzen und Inhalten in diesem Operationsschritt gelang, wird entsprechend des Ziels dieses Schrittes an den Fragen der Schüler*innen sowie an den Inhalten, die die Schüler*innen dafür aufgriffen, reflektiert. Daher werden für die Reflexion die Plakate, die am Ende des Operationsschritts „Vorentwurf des Handelns“ erstellt wurden, herangezogen. Diese umfassen die Ausführungen der Schüler*innen zu dem Themenbereich „Das wissen wir schon“ und „Das sind unsere Fragen“.²³²

Die „Gruppe Minarett“ hat sich in ihren Ausführungen über bereits erworbenes Wissen ausschließlich auf die Inhalte aus der zweiten Unterrichtsstunde bezogen und die Informationen aus dem Zusatztext nicht berücksichtigt. Das zeigt sich in den Informationen, die sie aufgreifen. Diese beziehen sich auf die Beschreibung des Minaretts als hoher Turm, von dem aus der Muezzin zum Gebet ruft, und auf die Anzahl der Pflichtgebete. Diese Informationen werden in dem Zusatztext nicht aufgegriffen. Zudem werden die im Zusatztext aufgeführten Informationen über den ersten Muezzin, über die Entstehung von Minaretten und über Minarette in Deutschland nicht berücksichtigt. Für die Entwicklung ihrer Fragen beziehen sich

²³¹ Vgl. Eickhorst, Selbsttätigkeit, 152.

²³² Die vollständigen Plakate aller Gruppen sind im Anhang unter 5 einsehbar.

die Schüler*innen daher vermutlich ausschließlich auf die Inhalte der zweiten Unterrichtsstunde. Die Schüler*innen der Gruppe haben sechs Fragen entwickelt, von denen sich vier auf das Minarett beziehen. Die Fragen „Müssen alle Moscheen ein Minarett haben?“ und „Warum ist das Minarett so hoch?“ entstanden möglicherweise in Anlehnung an die Informationen, dass man eine Moschee am Minarett erkennen kann und dass es sich bei dem Minarett um einen Turm handelt. Die Informationen aus der Unterrichtsstunde haben die Schüler*innen demnach zum Teil in der Entwicklung ihrer Fragen unterstützt.

Die „Gruppe Gebetsnische“ hat den Zusatztext berücksichtigt und die Informationen aus diesem und der dritten Unterrichtsstunde zusammengefasst. Dabei greift sie die Ausrichtung der Gebetsnische nach Mekka, die Kaaba als erste Moschee, Mohammed als wichtigen Propheten und die Rolle des Imams auf. In ihren Fragen hat sich die Gruppe verstärkt von eigenen Interessen leiten lassen. Lediglich drei von sieben Fragen beziehen sich auf die Gebetsnische. Dazu gehört neben der Frage nach der Farbe der Gebetsnische und ihrer Bedeutung die Frage „Warum ist die Gebetsnische so wichtig?“, die sich möglicherweise aus der Information des Zusatztextes „Die Gebetsnische ist der wichtigste Teil der Moschee“ ergab. Möglicherweise wurden dieser Gruppe im Rahmen des Zusatztextes zu viele Details über die Gebetsnische mitgeteilt, sodass sich aus den vollständig erschienenen Inhalten keine weiteren Fragen ergaben. Stattdessen entwickelten sich Fragen wie „Warum sind Sie Imam geworden?“ oder „Warum müssen die Frauen Kopftücher tragen?“, die ebenfalls in der Moscheeerkundung gestellt und durch den Imam beantwortet wurden.

Die „Gruppe Kanzel“ hat sich sowohl in ihren Ausführungen in dem Bereich „Das wissen wir schon“ als auch in ihren Fragen auf die Predigt fokussiert. Beispielsweise fragen die Schüler*innen „In welcher Sprache wird [während der Predigt] gesprochen?“ oder „Wie verstehen dich alle?“. Informationen zur Gestaltung und zum Standort der Kanzel werden unter „Das wissen wir schon“ ebenfalls aufgeführt. Die Informationen hat die Gruppe aus dem Text der vierten Stunde und dem Zusatztext generiert. So wird aufgeführt, dass der Imam die Kanzel für die Predigt nutzt, diese oft kunstvoll gestaltet ist und sich rechts von der Gebetsnische befindet. Alle fünf Fragen der Gruppe beziehen sich thematisch auf die Kanzel, sodass der Umfang der Informationen hier als positiv bewertet werden kann, da die

Schüler*innen anhand der Informationen Rückschlüsse gezogen und zu diesen Fragen entwickelt haben, beispielsweise in Bezug auf die akustische Verständlichkeit der Predigt in der gesamten Moschee.

Die „Gruppe Moschee“, die sich im Schwerpunkt mit den Betrachtungsweisen „Moschee als Gemeindezentrum“ und „Moschee als Ort islamischer Kunst“ befasst, berücksichtigt in ihren Wissensdarstellungen verstärkt den Zusatztext, dessen Inhalte von der Gruppe sehr reduziert dargestellt werden. Inhaltlich gehen die Schüler*innen auf die Räume in der Moschee ein und führen auf, dass diese z. B. für eine Hochzeit genutzt werden können und dass der Gebetsraum der wichtigste Raum ist. Zudem werden der Koranunterricht und das Bilderverbot erwähnt. Der Zusatztext ist in seiner Länge möglicherweise zu umfangreich und sollte für die Gruppe verkürzt oder im Rahmen von zwei Texten ausgegeben werden, um ein intensiveres Arbeiten mit weniger Informationen anzubahnen. Von den fünf Fragen der Gruppe ist auch nur die Frage „Warum darf man Allah nicht malen?“ direkt auf den Informationstext zurückführbar. Die anderen Fragen beziehen sich auf direkte Informationen zu der zu besuchenden Moschee, beispielsweise „Wie lange gibt es die Moschee?“ oder „Wie viele Menschen gehören in [zu] der Moschee?“. Der Gruppe gelang es demnach, selbstständig Fragen zu entwickeln, benötigte die inhaltlichen Informationen der Einheit aber kaum.

Insgesamt kann in Bezug auf den Operationsschritt „Vorentwurf des Handelns“ festgehalten werden, dass es gelang, die Kompetenzen, die das Entdeckende Lernen fordert, anhand von Inhalten zu fördern und den Schüler*innen ein selbstbestimmtes und interessengeleitetes Arbeiten zu ermöglichen. Durch den Ausblick der Moscheeerkundung gelang es, die Schüler*innen zu motivieren und das Lernen als sinnvoll und bedeutsam darzustellen.²³³ Die Ergebnisse der Plakate der einzelnen Gruppen zeigen, dass wesentliche Inhalte aus den Unterrichtsstunden aufgegriffen wurden und die Instruktion, die in diesem ersten Operationsschritt notwendig war, erfolgreich war. Damit kann in Bezug auf den Moscheebesuch und die Aufgaben im Rahmen der Moscheeerkundung vermutet werden, dass die Schüler*innen das notwendige Wissen besitzen, um die Aufgaben zu bearbeiten.

²³³ Vgl. Möller, Rainer: Kompetenzorientierter Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Planungsmodell. In: Rainer Möller et al. (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Grundschulen. Münster: Comenius Institut, 2013, 8.

3.5.2. Ausführung der Handlung

Die Moscheeerkundung konnte insgesamt entsprechend der Planung und Vorbereitung durchgeführt werden. Insbesondere die Absprachen mit dem Imam und der Übersetzerin können rückblickend als positiv bewertet werden. Der Imam zeigte sich sehr schüler*innenorientiert und fachlich kompetent. Sowohl bei der Führung durch die Räumlichkeiten zeigte er sich offen für spontane Fragen, als auch bei der Entdeckung des Gebetsraumes. Während der Interviews zeigte sich der Imam bereit, mit den Schüler*innen die Kanzel zu besteigen, den Gebetsruf von hier aus vorzutragen, aus dem Koran zu rezitieren oder den Ablauf des Gebets zu zeigen. Seitens der Schüler*innen konnte in allen Phasen der Moscheeerkundung eine hohe Beteiligung und neugieriges Erfragen neuer Inhalte beobachtet werden. Dabei waren die Schüler*innen insbesondere in den Gruppenarbeitsphasen aktiv und konnten durch die kleinen Gruppen Inhalte entsprechend der jeweiligen Lernziele selbstständig vertiefen, wie es nachfolgend zu zeigen gilt.²³⁴ Die Reflexion der Moscheeerkundung orientiert sich dabei an dem tatsächlichen Verlauf dieser, der aber in weiten Teilen mit der vorgestellten Planung übereinstimmt.

Das Ankommen an der Moschee durch die Methode „Außengestalt deuten“ wurde kurzgehalten. Während die Schüler*innen erste Impulse äußerten, entdeckten sie den Imam, der an der Eingangstür bereits wartete. Dadurch wurde schnell in das Betreten der Moschee übergeleitet, sodass sich erste Eindrücke der Schüler*innen vor allem auf die Größe des Gebäudes, die verdunkelten Fenster an der Seite und die bunten Lampen an beiden Seiten des Eingangs bezogen. Dabei wurde auch benannt, dass die Moschee den angrenzenden Nachbarhäusern ähnelt. Die Schüler*innen erkannten, dass es sich bei dieser Moschee um keinen besonderen architektonischen Bau handelt.

Die Begrüßung in der Moschee war sehr herzlich. Der Imam und die Übersetzerin freuten sich sichtlich über den Besuch der Schüler*innen, wodurch diese sich schnell willkommen fühlten und dem Imam wissbegierig durch die Räumlichkeiten der Moschee folgten, was grundsätzlich positiv für die Moscheeerkundung ausgelegt werden kann.²³⁵ Die „Gruppe Moschee“, die dabei schon erste Notizen zu den

²³⁴ Vgl. Klein, Michael: Exkursionsdidaktik. Eine Arbeitshilfe für Lehrer, Studenten und Dozenten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015, 146.

²³⁵ Vgl. Klein, Exkursionsdidaktik, 146.

Räumlichkeiten hätte vornehmen sollen, kam in der Hektik der Führung und den Fragen einzelner Schüler*innen leider kaum dazu, Erkenntnisse zu notieren, was sich auch in der anschließenden Bearbeitung des Grundrisses zeigt, worauf später genauer Bezug genommen wird.

Die Führung durch alle Räumlichkeiten endete vor dem Gebetsraum. Der Imam öffnete die Tür und die Schüler*innen betraten neugierig, aber dennoch langsam den Gebetsraum und begannen, sich in diesem umzusehen. Die Absprache mit dem Imam, dass die Lehrkraft mit den Schüler*innen vor dem Raum den Arbeitsauftrag zu der Methode „mit einem Spiegel sehen“ besprechen wollte, konnte hier nicht eingehalten und im Eifer der Moscheeerkundung auch nicht erinnert werden, sodass der Ablauf kurzfristig angepasst werden musste. Da die Schüler*innen ohnehin schon im Raum umher gingen, erhielten sie zunächst den Auftrag, sich einen Lieblingsplatz zu suchen. Dabei nahmen viele Schüler*innen verschiedene Plätze ein und betrachteten den Raum aus verschiedenen Perspektiven.²³⁶ Gleichzeitig wurde der Imam von vielen Schüler*innen angesprochen und beantwortete während der Übung bereits einzelne Fragen. Hier wäre eine Absprache mit den Schüler*innen sinnvoll gewesen, nach der zunächst alle für sich die Übung beenden, bevor dem Imam Fragen gestellt werden. In einem anschließenden gemeinsamen Kreis hätten erste Fragen zum Raum aufgegriffen werden können. Für zukünftige Durchführungen sollte eine gemeinsame Phase eingeplant werden, die in diesem Fall nach der Reflexion der Lieblingsplätze hätte erfolgen können, um erste dringende Fragen und Entdeckungen zu besprechen. Während der Durchführung der Methode „Lieblingsplatz suchen“, aber auch während der Reflexion, bei der drei Schüler*innen ihre Erfahrungen vorstellten, fiel auf, dass viele Schüler*innen ihren Lieblingsplatz sitzend auf dem Boden fanden. Viele Schüler*innen lehnten sich dabei an die Wand und einige wenige legten sich hin. Betont wurden in der Reflexion vor allem die Weichheit des Bodens und der Blickwinkel vom Lieblingsplatz aus, durch den viele Schüler*innen den gesamten Raum wahrnehmen konnten.

Im Anschluss an die Methode „Lieblingsplatz suchen“ erhielten die Schüler*innen einen kleinen Handspiegel und betrachteten dadurch Details des Gebetraumes. Insbesondere die Ornamente auf den Fliesen an den Wänden wurde dabei fokussiert. Einige Schüler*innen bildeten auch das Muster des Teppichs ab. Keine/r der

²³⁶ Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 1, 271.

Schüler*innen näherte sich dabei der Gebetsnische, um hier den Spiegel anzulegen. Offenbar wurde die Gebetsnische schnell von allen identifiziert und möglicherweise als zu wichtig, fremd oder bedeutsam wahrgenommen, als dass man dort mit Spiegel hätte experimentieren dürfen. Hier wäre eine Unterstützung seitens des Imams oder der Übersetzerin hilfreich gewesen. Hätten diese sich an der Übung beteiligt und nach vorheriger Absprache die Gebetsnische betrachtet, hätten die Schüler*innen vermutlich weniger Hemmungen gehabt und sich der Entdeckung des Imams/der Übersetzerin angeschlossen und so auch diesen Ort im Gebetsraum berücksichtigt. Andererseits wird durch die Aussparung der Schüler*innen auch ein respektvolles Verhalten gegenüber dem wichtigsten Ort im Gebetsraum deutlich, was für den gemeinsamen Dialog mit dem Imam sicherlich förderlich sein kann.²³⁷ In der Vorstellung der Details wurden insbesondere die sich wiederholenden Muster in den Wandfliesen und deren farbliche Gestaltung beschrieben. Die arabischen Schriftzeichen über der Gebetsnische wurden von den Schüler*innen zwar entdeckt, konnten aufgrund der Höhe im Rahmen der Methode aber nicht berücksichtigt werden. Für eine vertiefende Betrachtung der Schrift müsste eine andere Methode gewählt werden, die den Schüler*innen hier einen betrachtenden Zugang ermöglicht.²³⁸

Nach einem kurzen Sitzkreis, in dem den Schüler*innen das weitere Vorgehen erläutert wurde, begann die Entdeckungs- und Forscherzeit der einzelnen Gruppen. Die Abwechslung der Arbeitsaufträge, von den individuellen Entdeckungen und gemeinsamen Besprechungen hin zu Phasen des Austauschs in der Gruppe wurde von den Schüler*innen gut angenommen. Die Abwechslung von angewandten Methoden und konkreten Aufträgen kann daher positiv bewertet werden.²³⁹ Die bearbeiteten Arbeitsaufträge der einzelnen Gruppen, auf die nachfolgend Bezug genommen wird, finden sich im Anhang 4.

Die „Gruppe Minarett“ zeigte sich in ihrer Suche nach dem Minarett sehr motiviert, eilte nach draußen und entdeckte das Minarett schnell. Die Aufgabe zum Abzeichnen gestaltet sich aufgrund der Temperaturen schwierig, da das Arbeiten im Freien auf Dauer zu kalt war. Daher zeichneten die Schüler*innen im Eingangsbereich der

²³⁷ Vgl. Özdil, Öffnung Moscheen, 21.

²³⁸ Möglich wäre beispielsweise die Methode „Meinen Schnappschuss zeigen“, bei der die Schüler*innen Fotos von Details des Raumes machen, die anschließend besprochen werden. Vgl. Rupp, Kirchenpädagogik Band 2, 235.

²³⁹ Vgl. Klein, Exkursionsdidaktik, 146.

Moschee, von wo aus sie schnell nach draußen gehen und sich Merkmale des Minarets einprägen konnten. Die weiteren Aufgaben mündeten, wie unter 3.4.2 dargestellt, in der Reflexion des Nutzens des Minarets. Die Schüler*innen sollten hier angeben, wann und wie die Gemeinde das Minarett nutzt. Die Formulierung der Arbeitsaufträge kann im Hinblick auf die Antwort der Schüler*innen als Erfolg bewertet werden. Die Schüler*innen formulieren zum Nutzen des Minarets: „Das geht nicht weil der Muezin dar nicht drauf gehen kann“.²⁴⁰ Die Schüler*innen haben hier erkannt, dass das Minarett in seiner Ausgestaltung und Größe nicht geeignet ist, die Funktion eines Minarets zu erfüllen. Das Lernziel dieser Gruppe kann daher als erreicht angesehen werden.

Die „Gruppe Gebetsnische“ sollte sich in Bezug auf den Gebetskompass mit dessen Funktion und seiner Benutzung auseinandersetzen. Dafür sollte die Ausrichtung der Gebetsnische nach Mekka überprüft und dadurch der Zusammenhang von Gebetsnische und Gebetsausrichtung nach Mekka verdeutlicht werden. Durch die Aufzeichnungen der Schüler*innen zu ihren Entdeckungen wird deutlich, dass dieser Zusammenhang durch die Methode angebahnt wurde. Die Schüler*innen dokumentieren: „Das Kaaba Symbol zeigt zur Gebetsnische und die Gebetsnische zeigt nach Mekka (Stadt). Mekka ist nordöstlich gelegen“.²⁴¹ Der Zusammenhang zwischen der Gebetsnische und Mekka wurde durch den Gebetskompass verdeutlicht. In den Aufzeichnungen der Schüler*innen fehlt der Bezug zur Ausrichtung des Gebets zu der Gebetsnische und damit nach Mekka. In der Reflexion der Moscheeerkundung sollte daher noch einmal auf diesen verwiesen werden.

Die „Gruppe Kanzel“ wurde durch die Aufgaben dazu aufgefordert, die Kanzel im Vergleich zu anderen Positionen zu erproben. Davon ausgehend sollten Überlegungen zu der Funktion der Kanzel angestellt werden. Die Schüler*innen kommen zu dem Ergebnis, dass das Sprechen von der Kanzel aus am besten sei, da man von hier aus „den Überblick hat“.²⁴² Sie dokumentieren, dass der Imam die Kanzel nutzt, da er von hier aus von allen gesehen und gleichzeitig von allen akustisch gut

²⁴⁰ Vgl. Notizen der Schüler*innen aus der „Gruppe Minarett“ zu der Frage „Wann und wie benutzen die Menschen in der Moschee das Minarett? Schreibt eure Ideen auf!“ Siehe Anhang 4, die bearbeiteten Aufgaben der Gruppen aus der Moschee.

²⁴¹ Vgl. Notizen der Schüler*innen aus der „Gruppe Gebetsnische“. Siehe Anhang 4, die bearbeiteten Aufgaben der Gruppen aus der Moschee.

²⁴² Vgl. Notizen der Schüler*innen aus der „Gruppe Kanzel“ zu der Frage „Welche Position war am besten, um zu reden? Warum?“ Siehe Anhang 4, die bearbeiteten Aufgaben der Gruppen aus der Moschee.

verstanden werden kann. Die Schüler*innen konnten mittels der Aufgabenstellung einen Eindruck von der (pragmatischen) Funktion der Kanzel gewinnen.

Die „Gruppe Moschee“ bearbeitete, wie bereits angedeutet, die Aufgabenstellungen zu dem Grundriss der Moschee unvollständig. Neben der Beschreibung der Funktion der Räumlichkeiten sind auch nicht alle Räume beschriftet. Insbesondere einige Gemeinschaftsräume sind nicht als solche gekennzeichnet. Für zukünftige Durchführungen bieten sich ausgehend von diesen Ergebnissen verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten an. Es könnte sich als hilfreich erweisen, den Schüler*innen eine Auswahl für Begrifflichkeiten zur Verfügung zu stellen, die den Räumen auf dem Grundriss zugeordnet werden müssen. Dadurch stehen den Schüler*innen Bezeichnungen zur Verfügung und es werden eher alle Räume bei der Beschriftung berücksichtigt. Für die Dokumentation der Funktion der Räume könnte sich eine zusätzliche Aufgabe als unterstützend erweisen. Dafür könnten die Schüler*innen ein Arbeitsblatt erhalten, auf dem gezielt zu einzelnen Räumen nach deren Funktion gefragt wird, beispielsweise im Sinne von „Was machen die Menschen in dem großen Saal?“. Hierzu können dann konkret Stichpunkte aufgeführt werden. Dafür kann es hilfreich sein, wenn der Imam mit der Gruppe noch einmal alleine durch die Räumlichkeiten geht, um vor Ort auch vertiefende Fragen, die sich möglicherweise erst vor Ort ergeben, zu beantworten. Hier ist eine Optimierung der Aufgabenstellung sinnvoll. Für die Frage nach gestalterischen Elementen der Moschee wurde von den Schüler*innen vor allem in Bezug auf den Gebetsraum beantwortet. Besonders häufig wurde von den Schüler*innen der Kronleuchter aus dem Gebetsraum gezeichnet, der beispielsweise als besonders schön wahrgenommen wurde, „weil es viel schmuck Besitz“.²⁴³ Zwei der Schüler*innen sind zudem auf die arabischen Schriftzeichen über der Gebetsnische eingegangen und versuchten, diese abzuzeichnen. Im Gespräch mit dem Imam konnten sie herausfinden, dass die Schriftzeichen die Namen Allahs und Mohammeds abbilden. Da diese Frage im Rahmen des Abschlusskreises nach dem Frühstück gestellt wurde, konnten alle Schüler*innen von den Entdeckungen der Gruppe profitieren.

Der Abschlusskreis nahm insgesamt rund 15 Minuten in Anspruch. Nachdem die Schüler*innen in den vergangenen Stunden bereits viele Entdeckungen machen und

²⁴³ Vgl. Exemplarische Zeichnung eines Schülers der „Gruppe Moschee“. Siehe Anhang 4, die bearbeiteten Aufgaben der Gruppen aus der Moschee.

dem Imam inhaltliche Fragen stellen konnten, fielen nun auch vermehrt Fragen zu der Person des Imams. Beispielsweise wurde danach gefragt, warum er Imam werden wollte, ob ihm sein Beruf gefällt, wie lange er schon in Deutschland ist und ob er seine Familie in der Türkei vermisst. Der Imam beantwortete bereitwillig alle Fragen der Schüler*innen und lobte diese für ihr Interesse. In der gegenseitigen Rückmeldung zur Moscheeerkundung wurde eine gegenseitige Wertschätzung deutlich. Dabei beschrieb der Imam, dass die Schüler*innen die ersten Besucher*innen gewesen wären, die durch ihre Fragen so gut vorbereitet waren und er sie als sehr freundlich und interessiert empfunden hätte. Die Schüler*innen dankten dem Imam und der Übersetzerin im Gegenzug für die Führung durch die Räumlichkeiten, dafür, dass sie vieles ausprobieren konnten und der Imam so nett sei. Dass die Schüler*innen bei der Verabschiedung an der Tür Süßigkeiten erhielten, verstärkte den gewonnen positiven Eindruck zusätzlich.

Der Abschlusskreis draußen vor der Moschee wurde von den Schüler*innen insbesondere zur Darstellung besondere Beobachtungen und Erfahrungen genutzt. Dabei wurden beispielsweise der Gebetsruf, der durch ein Mikrofon in der gesamten Moschee übertragen wurde, das kleine Minarett, die Erprobung des Gebetskompass, das Sprechen von der Kanzel, der weiche Teppich, die schönen Wände und der Kronleuchter im Gebetsraum benannt. Diese Eindrücke sollten in der folgenden Stunde strukturiert und kriterienorientiert reflektiert werden.

3.5.3. Deutung des Handlungssinns

Die Stunde zum Operationsschritt „Deutung des Handlungssinns“ umfasste zwei Aspekte. Zum einen wurden die individuellen Erfahrungen der Schüler*innen aufgegriffen und durch eine gemeinsame Reflexion anhand der verschiedenen Sichtweisen auf den Moscheeraum kontextualisiert. Zum anderen wurden die Inhalte aus der Moscheeerkundung aufgegriffen, auf die im Folgenden zunächst eingegangen werden soll. Diese wurden von den Schüler*innen unter der Überschrift „Das haben wir herausgefunden“ für das Plakat und die Präsentation vor den Mitschüler*innen dokumentiert. Auf jedem Plakat wurden zudem die Zeichnungen, die zum Teil in der Moschee hergestellt wurden, ergänzt.²⁴⁴

²⁴⁴ Siehe Anhang 5. die vollständigen Plakate der Gruppen.

Die „Gruppe Minarett“ bezieht sich in ihren Ausführungen zu „Das haben wir herausgefunden“ ausschließlich auf ihre Fragen. Die Antworten werden direkt und ohne Bezug zur Frage notiert, sodass die Gruppe Unterstützung bei der Präsentation benötigte, um ihre Erkenntnisse den Mitschüler*innen im Kontext der Fragen zu erläutern. Ein Satz lautet beispielsweise „Bei großen Moscheen gibt es einen Muezzin. Es ist eine Hilfsperson.“ Bei der Präsentation musste die Gruppe dahingehend unterstützt werden, diesen Satz der Frage „Habt ihr einen Muezzin?“ zuzuordnen, um die Aussage verständlicher zu machen. Die Gruppe hätte hier mehr Anleitung und Strukturierungshilfen benötigt, beispielsweise indem die Fragen aufgeführt und die Antworten von den Schüler*innen zugeordnet werden müssen. Da die Informationen zu den Aufgabenstellungen der Gruppe aus der Moschee nicht auf dem Plakat berücksichtigt wurden, wurde die Gruppe zudem durch die Lehrkraft aufgefordert, ihre Aufgabenstellungen aus der Moscheeerkundung gemeinsam mit den Antworten vorzulesen, sodass die Mitschüler*innen hier einen Einblick gewinnen konnten.

Die „Gruppe Gebetsnische“ greift innerhalb der Ergebnissicherung sowohl die Antworten auf ihre Fragen als auch Erkenntnisse aus den Aufgaben der Moscheeerkundung auf. Dabei wird besonders auf Mekka als Gebetsrichtung („Die Nische zeigt nach Mekka. Mekka ist nordöstlich gelegen. Mekka ist eine Stadt.“) und die Ausgestaltung der Gebetsnische („Viele Zeichen sind auf den Fliesen zu sehen“) eingegangen. Sowohl die Ergebnissicherung als auch die Präsentation vor der Klasse berücksichtigten daher alle relevanten Informationen.

Die „Gruppe Kanzel“ berücksichtigt die Antworten auf ihre Fragen in der Ergebnisdarstellung. Beispielsweise wird zur Frage nach der Sprache der Predigt angeführt: „Das Gebet ist eigentlich auf Arabisch, aber das Gebet kann auch auf Türkisch oder auf anderen Sprachen [sein].“ Im Rahmen der Präsentation wird zudem in Rückbezug auf die bildliche Darstellung der Kanzel auch auf die konkreten Aufgaben in der Moschee eingegangen und es werden die Erlebnisse auf der Kanzel berichtet. Zudem werden Daten zu der Höhe und den Stufen der Kanzel genannt und diese wird im Raum verortet, indem berichtet wird, dass sich links neben der Kanzel noch die Gebetsnische befindet.

Die „Gruppe Moschee“ präsentiert zunächst den Grundriss der Moschee, der im Rahmen der Moscheeerkundung erarbeitet wurde. Im gemeinsamen Gespräch in der Klasse konnten die Funktionsweisen des Raumes rekapituliert werden. Daran anknüpfend zeigen die Schüler*innen ihre Zeichnungen einer besonders schönen Stelle der Moschee, die sich hauptsächlich auf den Gebetsraum bezogen. In Rückbezug auf die Fragen der Gruppe werden unter der Überschrift „Das haben wir herausgefunden“ die Antworten aus dem Gespräch mit dem Imam präsentiert. Zur Frage nach dem Bilderverbot in der Moschee wird „Man darf Allah nicht zeichnen, weil man ihn nie zuvor gesehen hat. Man kann sich ihn auch nicht vorstellen“ festgehalten. Damit greifen die Schüler*innen die Antwort des Imams auf. Eine Erklärung des Bilderverbots anhand des Koran, wo die Gefahr einer Vergöttlichung und Anbetung der Figuren als Grund für das Bilderverbot aufgeführt wird, bleibt damit unberücksichtigt. Für die spätere Testentwicklung und -auswertung muss das berücksichtigt werden. Für zukünftige Durchführungen sollte in Betracht gezogen werden, dass Bilderverbot nach der Moscheeerkundung expliziter, beispielsweise in Bezug auf den Koran (beispielsweise Sure 6, Vers 74) zu behandeln.

Insgesamt konnten alle Gruppen zum Teil mit Unterstützung relativ vollständig ihre Erfahrungen aus der Moscheeerkundung und die dabei gewonnenen Erkenntnisse präsentieren. Dadurch erhalten alle Schüler*innen gleichermaßen einen Überblick über die verschiedenen Inhalte und Vertiefungen. Zudem konnten die Gruppen im Rahmen der Erarbeitung ihr Wissen und Können sichern und wiederholen, was das Lernen unterstützt.²⁴⁵

Zur Wiederholung der Erlebnisse und deren kontextueller Einbettung wird am Ende der Stunde die individuelle Reflexion der Schüler*innen aufgegriffen.²⁴⁶ Da die Schüler*innen jene Aspekte in ihrer Reflexion berücksichtigen, die sie im Besonderen behalten haben, wird durch diese Reflexion das Lernen der Schüler*innen sichtbar.²⁴⁷ Die Zuordnung der einzelnen Erfahrungen und Themen zu den Betrachtungsweisen des Moscheeraumes gelang den Schüler*innen schnell selbstständig. Obwohl im Mittelpunkt der Einheit das Gebet und damit die Betrachtungsweise der Moschee als Gebetsort stand, konnten die Schüler*innen ebenfalls viele Aspekte zu

²⁴⁵ Vgl. Möller, kompetenzorientierter RU, 10.

²⁴⁶ Die Ergebnisse der Reflexion der Schüler*innen und ihre Zuordnung zu den Betrachtungsweisen des Moscheeraumes sind im Anhang unter 6. einsehbar.

²⁴⁷ Vgl. Möller, kompetenzorientierter RU, 9.

„Moschee als Gemeindezentrum“ und „Moschee als Ort islamischer Kunst“ benennen und ihre Zuordnung zum Teil begründen. Die Ergebnisse zeigen, dass zur Betrachtungsweise „Moschee als Gebetsort“ besonders häufig die einzelnen Aspekte benannt wurden, zu denen die Schüler*innen gearbeitet haben und die zuvor präsentiert worden waren. Dazu zählen beispielsweise der Ruf des Muezzins, das Minarett, die Kanzel, die beiden Gebetsräume für Männer und Frauen und die Gebetsnische. Zur „Moschee als Gemeindezentrum“ wurden neben den Räumlichkeiten der Moschee auch die Menschen benannt, die die Schüler*innen dort angetroffen haben. Hier werden beispielsweise der Imam und die Übersetzerin benannt, aber auch der Gebetsraum, die Küche, der Versammlungsraum im Keller oder die Toiletten. Im Zentrum der Reflexion zur „Moschee als Ort islamischer Kunst“ standen die farbliche Gestaltung und Objekte, an denen diese sichtbar wurde, wie der Teppich, die Wandfliesen oder die Decke. Hier wurden auch das Glaskuppeldach und die großen Kronleuchter in den Gebetsräumen aufgeführt. Die Betrachtungsweise „Moschee als besonderer Ort“ fiel den Schüler*innen am schwersten. Den Schüler*innen gelang es nicht, in Worte zu fassen, wie die Moschee auf sie wirkte. Stattdessen wurden Objekte in der Moschee benannt, die sich für die Schüler*innen gut anfühlten oder als besonders wahrgenommen wurden, wie der Teppich oder der Kronleuchter im Gebetsraum. Zur Unterstützung dieser Betrachtungsweise wäre eine längere Reflexionsphase in Bezug auf die Methode „Lieblingsplatz suchen“ möglicherweise förderlich gewesen.

3.5.4. Generalisierung der Handlungsschritte

Die Kontextualisierung des Gebets vor dem Hintergrund der fünf Säulen mit der Methode des Gruppenpuzzles gelang sehr gut. Anhand einer beispielhaften Basisgruppe konnte eine Zieltransparenz in Bezug auf die Methode hergestellt und den Schüler*innen ihre Verantwortung für das Lernen ihrer Mitschüler*innen verdeutlicht werden.²⁴⁸ Durch die Arbeit in den Expertengruppen konnten leistungsschwächere Schüler*innen unterstützt werden und ihrer Basisgruppe Ergebnisse präsentieren. Dabei konnte durch den methodischen Einsatz das Lernziel „Die Schüler*innen kennen die fünf Säulen des Islam und identifizieren das Gebet als eine Säule des muslimischen Glaubens“ angebahnt werden. Deutlich wurde dies im Rahmen

²⁴⁸ Vgl. Möller, kompetenzorientierter RU, 7.

der Ergebnissicherung, bei der die Schüler*innen zunächst in Einzelarbeit die Lückentexte zu den fünf Säulen bearbeiteten. Im gemeinsamen Vergleich der Ergebnisse mussten nur wenige Schüler*innen Korrekturen vornehmen. Auf Nachfrage in der nächsten Stunde konnten die fünf Säulen gemeinsam benannt und inhaltlich beschrieben werden. Davon ausgehend wurde der Fokus in der letzten Stunde erneut auf das Gebet gelenkt.

3.5.5. Begegnung mit der Fremderfahrung

In dieser letzten Stunde wurden mehrere Ausformungen des muslimischen Glaubens durch verschiedene Aussagen von fiktiven Kindern dargestellt. Die als Türöffner fungierenden Kinder wurden von den Schüler*innen als Vertreter des muslimischen Glaubens schnell anerkannt, wodurch neue Sichtweisen auf den Islam behandelt werden konnten. Die dafür genutzte Partnerarbeit gelang einigen Paaren deutlich leichter. Obwohl im Rahmen der Differenzierung seitens der Lehrkraft darauf geachtet wurde, leistungsschwächeren Schüler*innen kürzere Textausschnitte zuzuteilen, zeigte sich die Heterogenität der Schüler*innen in dieser Stunde insbesondere in Hinblick auf die Bearbeitungsgeschwindigkeit. Eine didaktische Reserve, beispielsweise in Form von weiteren Aussagen, hätte in diesem Rahmen von einigen Gruppen bearbeitet werden können, wodurch weitere Sichtweisen hätten eingebracht werden können. Im Rahmen der Präsentation konnte herausgearbeitet werden, dass es verschiedene Auslebungen des muslimischen Glaubens gibt. Die Schüler*innen knüpften dabei auch an eigene Formen religiöser Praktiken an und konnten dabei die Sichtweisen der fiktiven Kinder nachvollziehen.

Insgesamt konnten die einzelnen Lernziele der Unterrichtsstunden erreicht werden. Durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden konnte eine Balance zwischen der Instruktion durch die Lehrkraft und dem selbstständigen Arbeiten durch die Schüler*innen ermöglicht werden. Durch erstere gelang es, alle notwendigen Wissensaspekte mit den Schüler*innen zu behandeln, die für die Moscheeerkundung wichtig wurden. Die Selbsttätigkeit der Schüler*innen zeigte sich insbesondere in der Vorbereitung der Moscheeerkundung und in dieser selbst. Durch die Präsentation der einzelnen Gruppen und durch die weitere gemeinsame Bearbeitung der

Unterrichtsthemen haben alle Schüler*innen die gleichen inhaltlichen Voraussetzungen zur Bearbeitung eines Tests, der die Entwicklung der Kompetenzen, die im Rahmen der Unterrichtseinheit gefördert werden sollten, überprüft. Dadurch kann überprüft werden, ob die Schüler*innen nach der Unterrichtseinheit Aufgabenstellungen erfüllen können, die über die Stufe des Wissens hinausgehen. Vertiefend dazu kann die Lernsituation in der Moschee überprüft werden. Nach Bloom kann die Nützlichkeit einer Lernsituation überprüft werden, wenn man zwei Schüler*innen hat, die ähnliche Voraussetzungen mitbringen. Das ist durch die gemeinsame Erarbeitung der Inhalte und die Präsentationen gegeben. Hier kann bei allen Schüler*innen von einer gemeinsamen Wissensbasis ausgegangen werden. Zur Überprüfung einer Lernsituation müssen die Ergebnisse der Schüler*innen, die bei gleichen Wissensvoraussetzungen eine Lernsituation nicht durchlaufen haben, mit den Ergebnissen jener Schüler*innen verglichen werden, die an der Lernsituation Anteil hatten. Da alle Schüler*innen ausschließlich zum Thema ihrer Gruppe in der Moschee gearbeitet haben, können nun jeweils die Ergebnisse einer Gruppe mit den Ergebnissen der Mitschüler*innen verglichen werden. Durch den Vergleich können Rückschlüsse auf die Lernsituation, hier also die Moscheeerkundung, gezogen werden. Die Lernsituation war dann von Erfolg, wenn Schüler*innen, die diese durchlaufen haben, in der Anwendung erfolgreicher sind.²⁴⁹

Im folgenden Kapitel werden zunächst die lernzieltheoretischen Grundlagen, die Lernzieltaxanomien nach Bloom, vorgestellt, anhand derer das Testinstrument entwickelt wurde, durch das die Wirksamkeit der Unterrichtseinheit und der Moscheeerkundung überprüft werden soll. In Rückbezug auf die Lernzieltaxonomie werden in Abschnitt 4.2. drei konkrete Aufgaben der Moscheeerkundung vertiefend behandelt. Diese Aufgaben unterstützen eine Ausbildung der Kompetenzen, wie Bloom sie vorschlägt und wie sie im Test überprüft werden. Die Annahme ist, dass die Schüler*innen, die während der Moscheeerkundung Aufgaben zum Verstehen und Anwenden bearbeiten, in den Aufgaben des Tests, die sich auf den gleichen Inhalt beziehen, besser Ergebnisse erzielen, als ihr Mitschüler*innen.

In Rückbezug auf die Lernzieltaxanomien, die Inhalte der Unterrichtseinheit und die konkreten Aufgabenstellungen werden in Abschnitt 4.3. die konkreten Aufgaben des Tests zur Kompetenzüberprüfung vorgestellt. Daran schließt sich in Form

²⁴⁹ Vgl. Bloom, Taxanomien, 135.

der Ergebnisdarstellung des Tests und der Diskussion dieser die Beantwortung der Frage nach der Wirksamkeit der Unterrichtseinheit und der Moscheeerkundung an.

4. Anlage und Auswertung der Untersuchung

Bei der Gestaltung von Unterricht und dessen Evaluation stellen Lernziele einen wesentlichen Aspekt dar, da Lernziele als Orientierungspunkte, die Endverhalten von Lernenden aus Sicht des Planens von Unterricht beschreiben und die es anzustreben gilt, dienen. Anhand von Lernzielen ist eine Kontrolle von Unterricht möglich.²⁵⁰ Lernziele können in dreifacher Hinsicht geordnet werden. Lernziele können entsprechend ihres Abstraktionsniveaus in Richt-, Grob- und Feinziele geordnet werden. Entsprechend ihren Verhaltensbereichen ist eine Zuordnung nach kognitiv, affektiv und psychomotorisch möglich. Zuletzt ist eine Anordnung entsprechend der Komplexität der Lernziele, der Internalisierung und der Koordination, also nach dem Schwierigkeitsgrad entsprechend der Taxanomien von Bloom, möglich.²⁵¹ Nach Messner können Taxanomien drei didaktische Funktionen haben: Sie schaffen eine Übersicht über Lernziel-Entscheidungsmöglichkeiten, sie dienen als Hilfsmittel bei der Entdeckung von Lernzielen und sie dienen als Möglichkeit der Überprüfung von Unterricht. Zur Überprüfung der Wirksamkeit der Unterrichtseinheit und der entwickelten Aufgaben in der Moschee dienen die Taxanomien in dieser Arbeit der Überprüfung von Unterricht.²⁵²

4.1. Taxanomien nach Bloom

Das im englischsprachigen Raum entwickelte Konzept der Taxanomien²⁵³ orientiert sich an drei unterschiedlichen Bereichen menschlichen Lernens.²⁵⁴ Diese Verhaltensbereiche (kognitiv, affektiv und psychomotorisch) können in Hinblick auf ihre Komplexität, Internalisierung und den Grad an Koordination weiter

²⁵⁰ Vgl. Gonschorek, Gernot: Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. Donauwörth: Auer Verlag GmbH, 2003, 127.

²⁵¹ Vgl. Gonschorek, Schulpädagogik, 123.

²⁵² Vgl. Peterßen, Wilhelm: Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München: Oldenbourg Verlag, ⁸1998, 370.

²⁵³ Taxanomien aus dem Griechischen: taxis=Ordnung, Stellung, Reihe und nomos= Gesetz
Vgl. Gonschorek, Schulpädagogik, 124.

²⁵⁴ Vgl. Peterßen, Unterrichtsplanung, 365.

ausdifferenziert werden.²⁵⁵ Die bekannteste Lernzieltaxonomie stammt von Bloom, Engelhart, Furst, Hill und Krathwohl.²⁵⁶ Diese Bloom'sche Lernzieltaxonomie ist vermutlich die einflussreichste und international bekannteste, fächerübergreifende Lernzieltaxonomie.²⁵⁷

Im kognitiven Bereich dieser Lernzieltaxonomie nach Bloom bezieht sich das Lernen auf die Bereiche des Denkens, Wissens und Problemlösens sowie auf die intellektuellen Fähigkeiten.²⁵⁸ Hier werden Lernziele nach der Komplexität der kognitiven Prozesse, die für sie notwendig sind, geordnet. Dadurch entstehen Stufen, die Bloom als Hauptklassen bezeichnet, die hierarchisch geordnet sind, da davon ausgegangen wird, dass das Beherrschen einer bestimmten Hauptklasse die vorherigen mit einschließt. Ziel der Lernzieltaxonomie ist es, „[...] Lehrkräfte zur Planung eines kognitiv anspruchsvollen Unterrichts anzuregen.“²⁵⁹ Dadurch soll die Hauptklasse des reinen Faktenwissens verlassen und Lernziele auf höheren Lernzielstufen angebahnt werden. Anhand der Hauptklassen soll die Komplexität des Unterrichts sukzessive gesteigert werden.²⁶⁰ Dafür wird einfaches von komplexen Verhalten unterschieden. „Einfach“ wäre dabei die reproduzierbare Kenntnis, also das Wissen.²⁶¹ Der Grad der Komplexität steigt ausgehend von der Hauptklasse des „Wissens“ weiter um die Hauptklassen „Verstehen“, „Anwenden“, „Analyse“, „Synthese“ und „Bewertung“ hin zu komplexem Verhalten.²⁶²

Das affektive Lernen bezieht sich auf das Lernen im Bereich von Gefühlen und Wertungen sowie auf Einstellungen und Haltungen.²⁶³ Dazu zählt auch die Bereitschaft, etwas zu tun oder zu denken, sowie die Entwicklung dauerhafter Orientierungen und Werthaltungen und die Entwicklung des Sozialverhaltens. Zentral ist hier, wertend Stellung zu beziehen und eine Haltung einzunehmen. So bedeutsam der affektive Bereich auch in allen Fächern ist, umso schwieriger ist es, ihn zu überprüfen.²⁶⁴ Hier werden Lernziele nach ihrem Grad an Internalisierung

²⁵⁵ Vgl. Gonschorek, Schulpädagogik, 124.

²⁵⁶ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 35.

²⁵⁷ Vgl. Maier, Uwe: Lehr-Lernprozesse in der Schule: Studium. Leipzig: Julius Klinkhardt, 2017, 48f.

²⁵⁸ Vgl. Peterßen, Unterrichtsplanung, 365.

²⁵⁹ Maier, Lehr-Lernprozesse, 49.

²⁶⁰ Vgl. Maier, Lehr-Lernprozesse, 49.

²⁶¹ Vgl. Peterßen, Unterrichtsplanung, 366.

²⁶² Vgl. Gonschorek, Schulpädagogik, 124.

²⁶³ Vgl. Peterßen, Unterrichtsplanung, 365.

²⁶⁴ Vgl. Gonschorek, Schulpädagogik, 125.

unterschieden. Es wird davon ausgegangen, dass es eine aufsteigende Reihe von Verhalten gibt. Diese beginnt bei der Wahrnehmung von möglichen Werten und mündet in einer zunehmenden Verfestigung von Werten, bis diese Auswirkungen auf das Handeln von Personen haben.²⁶⁵

Das Lernen im psychomotorischen Bereich bezieht sich auf erwerbbar motorische und manipulative Fähigkeiten und Fertigkeiten.²⁶⁶ Dabei geht es sowohl um die Grob- als auch die Feinkoordination. Hier werden Lernziele nach ihrem Grad an Koordination unterschieden. Dieser reicht von „Imitation“ über die „Manipulation“ und „Präzision“ hin zur „Integration“ und „Naturalisierung“.²⁶⁷

Zur Beurteilung der Unterrichtseinheit und der Moscheeerkundung wird in Bezug auf die Anbahnung von Kompetenzen die Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich herangezogen. Anhand der Taxonomie des kognitiven Bereichs soll beurteilt werden, ob die Schüler*innen Kompetenzen erworben haben, die über die Hauptklasse des Wissens hinaus gehen. Mit der Bloom'schen Taxonomie können Fragen systematischer formuliert werden, was dabei helfen soll, kognitiv anspruchsvolle Aufgaben zu formulieren, die sich nicht nur auf das Wissen beziehen.²⁶⁸ Dafür werden nachfolgend die einzelnen Stufen des kognitiven Bereichs vorgestellt, die sich später in den Aufgaben der Moscheeerkundung und den einzelnen Testaufgaben des Erhebungsinstruments präzisieren.

4.1.1. Taxanomie des kognitiven Bereichs

Das „Wissen“ ist die erste Hauptklasse in der Hierarchie der kognitiven Taxonomie und bildet damit die Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen in höheren Hauptklassen. Der Erwerb von Wissen ist eines der häufigsten und primären Lernziele. Unter Wissen wird der Nachweis darüber verstanden, dass Schüler*innen etwas behalten haben. „Für die Taxonomie definieren wir Wissen als Erinnern von Ideen und Erscheinungen in einer Form, die möglichst nahe an die ursprünglich

²⁶⁵ Vgl. Peterßen, Unterrichtsplanung, 366. Die berücksichtigten Stufen sind: „Beobachtung“, „Reaktion“, „Wertung“, „Wertordnung“ und „Bestimmtheit durch Werte“.

²⁶⁶ Vgl. Peterßen, Unterrichtsplanung, 365.

²⁶⁷ Vgl. Gonschorek, Schulpädagogik, 125.

²⁶⁸ Vgl. Grunder, Hans-Ulrich / Ruthemann, Ursula / Scherer, Stefan / Singer, Peter / Vettiger, Heinz: Unterricht verstehen – planen – gestalten – auswerten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010, 83.

aufgenommene Idee oder Erscheinung herankommt.“²⁶⁹ Wissen wird also als Erinnerung und Reproduktion verstanden, nicht als ein verstehendes Wissen.²⁷⁰ Das verstehende Wissen zeigt sich in den höheren Hauptklassen. Da ist die Erinnerung an Informationen aber nur ein Teil der eigentlichen Aufgabe, die aus dem In-Beziehung-Setzen, Beurteilen oder Reorganisieren besteht. In dieser ersten Hauptklasse des reinen Wissens geht es hauptsächlich um das Erinnern.²⁷¹ Für die Überprüfung von Wissen sollten die Art der Fragestellung und der Grad an Genauigkeit, der verlangt wird, daher nicht stark von dem abweichen, was gelernt wurde.²⁷²

Die Hauptklasse des „Wissens“ unterteilt sich in verschiedene weitere Klassen, anhand derer die konkreten Aufgaben zur Überprüfung des Wissens formuliert werden. Bei der Klasse „Wissen von konkreten Einzelheiten“ geht es um das Wiedererinnern von bestimmten und isolierbaren Informationen. Diese haben für sich selbst eine Bedeutung oder einen Wert.²⁷³ Diese Klasse umfasst das terminologische Wissen, bei dem es um die Bedeutung von Symbolen geht und das Wissen einzelner Fakten, bei der es um die Erinnerung verschiedener Informationen geht.²⁷⁴

Die Klasse „Wissen der Wege und Mittel, mit konkreten Einzelheiten zu arbeiten“ umfasst das Wissen von der Art der Organisation, des Betrachtens, Beurteilens und Kritisierens von Ideen und Phänomenen.²⁷⁵ Diese Klasse umfasst wiederum fünf Wissensbereiche. Das Wissen von Konventionen umfasst Praktiken, die Fachleute auf ihrem Forschungsgebiet verwenden.²⁷⁶ Das Wissen von Trends und zeitlichen Abfolgen behandelt die Darstellung von Prozessen.²⁷⁷ Das Wissen von Klassifikationen und Kategorien meint, dass Schüler*innen Kategorien des Fachgebietes kennen.²⁷⁸ Bei dem Wissen von Kriterien geht es um Kriterien, anhand derer beispielsweise Meinungen überprüft und beurteilt werden können.²⁷⁹ Das Wissen von Methoden umfasst lediglich, dass Schüler*innen Methoden des Forschens kennen, aber nicht selber nutzen.²⁸⁰

²⁶⁹ Bloom, Taxanomien, 41.

²⁷⁰ Vgl. Bloom, Taxanomien, 41.

²⁷¹ Vgl. Bloom, Taxanomien, 71.

²⁷² Vgl. Bloom, Taxanomien, 84.

²⁷³ Vgl. Bloom, Taxanomien, 72.

²⁷⁴ Vgl. Bloom, Taxanomien, 72 – 74.

²⁷⁵ Vgl. Bloom, Taxanomien, 76.

²⁷⁶ Vgl. Bloom, Taxanomien, 76.

²⁷⁷ Vgl. Bloom, Taxanomien, 78.

²⁷⁸ Vgl. Bloom, Taxanomien, 79.

²⁷⁹ Vgl. Bloom, Taxanomien, 80.

²⁸⁰ Vgl. Bloom, Taxanomien, 80.

Das „Verstehen“ ist die zweite Hauptklasse der Taxonomie im kognitiven Bereich. Verstehen meint, dass Schüler*innen mit Informationen, die sie erhalten, etwas anfangen und enthaltene Ideen nutzen können.²⁸¹ Verstehen meint im Kontext des kognitiven Bereichs aber nicht ein vollkommenes Verständnis oder ein vollkommenes Erfassen einer Mitteilung. „Wir benutzen hier den Ausdruck Verstehen, um die Ziele, das Verhalten oder die Reaktionen einzuschließen, die ein Erfassen des wörtlichen Inhalts einer Information repräsentiert.“²⁸²

Wie die Hauptklasse des Wissens, unterteilt sich auch die Hauptklasse des Verstehens in weitere Klassen, die sich aber nicht weiter ausdifferenzieren.

Die erste Klasse ist die des „Übersetzens“. Damit ist gemeint, dass Schüler*innen eine Information in andere Begriffe überführen können. Dabei wird der Sinn einzelner Teile einer Informationen isoliert erfasst.²⁸³ Schüler*innen können nur dann kompliziertere Operationen mit einer Informationen durchführen, wenn sie allen Teilen der Information eine Bedeutung zuordnen können.²⁸⁴ Für die Überprüfung des Übersetzens können beispielsweise Begriffe Definitionen zugeordnet werden oder zu einem Begriff muss die Definition, bzw. zu der Definition der richtige Begriff genannt werden.²⁸⁵

Das Wesentliche in der Klasse des „Interpretierens“ ist, dass Schüler*innen die Hauptideen identifizieren und ihre Zusammenhänge verstehen.²⁸⁶ Zur Überprüfung des Interpretierens werden Informationen gegeben, aus denen Rückschlüsse gezogen werden sollen. „Die Folgerungen können auf allgemeinerem Niveau als die Information selbst liegen und sollten sich wenn möglich auf mehr als ein Element der Information stützen.“²⁸⁷

Die Klasse des „Extrapolierens“ umfasst die Fähigkeit, Schätzung oder Voraussagen abzugeben, die auf dem Verstehen der Tendenzen einer Information aufbauen, sowie die Fähigkeit, Schlussfolgerungen aufgrund von Bedingungen, die in der Information beschrieben werden, zu ziehen.²⁸⁸

²⁸¹ Vgl. Bloom, Taxanomien, 98.

²⁸² Bloom, Taxanomien, 98.

²⁸³ Vgl. Bloom, Taxanomien, 98f.

²⁸⁴ Vgl. Bloom, Taxanomien, 100.

²⁸⁵ Vgl. Bloom, Taxanomien, 104.

²⁸⁶ Vgl. Bloom, Taxanomien, 102.

²⁸⁷ Bloom, Taxanomien, 113.

²⁸⁸ Vgl. Bloom, Taxanomien, 99.

Die dritte Hauptklasse der Taxanomieen des kognitiven Bereichs ist das „Anwenden“. Um etwas anwenden zu können, ist das Verständnis einer Methode, Theorie, eines Prinzips oder der Abstraktion Voraussetzung.²⁸⁹ Lernziele im Bereich der Anwendung gelten als besonders wichtig, da hier erprobt wird, das Gelernte auf Problemsituationen (im Alltag) anzuwenden. Relevant ist daher vor allem, wie gut Schüler*innen Anwendungen in Situationen übertragen können, die sie im Lernprozess selbst nicht kennengelernt haben.²⁹⁰ Daher müssen zur Überprüfung des Anwendens entweder die Situationen für die Schüler*innen neu sein, oder bekannte Situationen, in denen die Abstraktion gelernt wurde, müssen neue Elemente enthalten.²⁹¹ Neben der Situation werden Aufgaben zur Überprüfung des Anwendens zudem von dem Verhalten beeinflusst, das in der Aufgabe verlangt wird. Das Verhalten bezieht sich dabei auf das Ausmaß, in dem der Anwendungsprozess durchgeführt werden muss.²⁹²

Die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die bei der Hauptklasse der „Analyse“ gebraucht werden, liegen nach Bloom auf einem höheren Niveau als die beim Verstehen und Anwenden. Bei der Analyse geht es um die „[...] Auflösung des Materials in ihre wesentlichen Teile, die Entdeckung von Beziehungen zwischen den Teilen und der Arten, in denen diese organisiert sind.“²⁹³ Die Analyse lässt sich in drei Niveaus unterscheiden. Bei der „Analyse von Elementen“ wird der Stoff in seine wichtigsten Bestandteile zerlegt.²⁹⁴ Für die „Analyse von Beziehungen“ müssen die Beziehungen zwischen den Elementen betrachtet werden, um ihre Abhängigkeit voneinander und ihr Zusammenwirken zu verdeutlichen.²⁹⁵ In der „Analyse von ordnenden Prinzipien“ wird die Anordnung und Struktur, durch die die einzelnen Elemente zu einer ganzen Information verbunden werden, untersucht.²⁹⁶

Die Hauptklasse „Synthese“ meint das Zusammenfügen von Elementen und Teilen zu einem Ganzen. Dabei wird mit Elementen gearbeitet, die neu kombiniert werden, sodass eine Struktur entsteht, die vorher nicht sichtbar war. Die bisherigen Hauptklassen arbeiten mit einem Ganzen an Informationen, wobei das Ganze in seine

²⁸⁹ Vgl. Bloom, Taxanomieen, 130.

²⁹⁰ Vgl. Bloom, Taxanomieen, 132.

²⁹¹ Vgl. Bloom, Taxanomieen, 134.

²⁹² Vgl. Bloom, Taxanomieen, 138.

²⁹³ Bloom, Taxanomieen, 156.

²⁹⁴ Vgl. Bloom, Taxanomieen, 157.

²⁹⁵ Vgl. Bloom, Taxanomieen, 158.

²⁹⁶ Vgl. Bloom, Taxanomieen, 157.

Elemente zerlegt und untersucht wird. Bei der Synthese hingegen werden einzelne Elemente aus verschiedenen Quellen herausgesucht und zu einem neuen Ganzen verbunden, sodass ein neues Produkt entsteht.²⁹⁷

Die letzte Hauptklasse ist die der „Bewertung“. Zur Bewertung braucht es Kriterien und Normen, um abzuschätzen, inwiefern die Einzelheiten richtig sind. Die Kriterien können entweder durch die Schüler*innen bestimmt oder vorgegeben werden.²⁹⁸ Daher unterscheidet Bloom zwischen dem Urteilen aufgrund von innerer Evidenz und dem Urteilen aufgrund äußerer Kriterien: Nachdem Schüler*innen eine Arbeit verstanden und ggf. analysiert haben, bewerten sie diese in Bezug auf verschiedene interne Kriterien. Die Beurteilung erfolgt hier in der Regel auf der logischen Richtigkeit einer Information, ihrer Zusammensetzung oder anderen internen Kriterien.²⁹⁹

4.1.2. Kritik an der Bloom'schen Taxonomie

Der wesentliche Kritikpunkt an den Taxanomien des kognitiven Bereichs nach Bloom bezieht sich auf die hierarchische Anordnung und Organisation. Vor allem in Bezug auf die beiden höheren Hauptklasse „Synthese“ und „Bewertung“ ist die Anordnung fraglich.³⁰⁰ Begründet wird diese Kritik mit Zweifeln an dem Unterscheidungsmerkmal der verschiedenen Hauptklassen.³⁰¹ Bloom nutzt dafür die Schwierigkeit als Merkmal. Diese könne, so die Kritik, aber nicht als Unterscheidungsmerkmal herangezogen werden, da die Schwierigkeit einer Aufgabe an den Lerninhalten festgemacht wird, die die Bloom'sche Taxonomie nicht berücksichtigt. „So könne die Anwendung eines Sachverhalts durchaus komplexer und kognitiv anspruchsvoller sein als dessen Analyse“, argumentiert Maier.³⁰²

Dennoch findet die Bloom'sche Taxonomie in der Lehrerbildung und der Unterrichtsforschung immer wieder Anwendung.³⁰³ Dabei entstanden verschiedene Umgangsweisen mit der Kritik an den Taxanomien. Marzano entwickelt 2001 eine neue Taxonomie, die ebenfalls sechs Stufen umfasst und sich auf die

²⁹⁷ Vgl. Bloom, Taxanomien, 174.

²⁹⁸ Vgl. Bloom, Taxanomien, 200.

²⁹⁹ Vgl. Bloom, Taxanomien, 202.

³⁰⁰ Vgl. Maier, Lehr-Lernprozesse, 50.

³⁰¹ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 36.

³⁰² Maier, Lehr-Lernprozesse, 50.

³⁰³ Vgl. Maier, Lehr-Lernprozesse, 50.

Kognitionswissenschaft stützt.³⁰⁴ Der wesentliche Unterschied zu den Bloom'schen Taxonomie besteht in der Reihenfolge der einzelnen Stufen. Nach den Stufen „Retrieval“ und „Comprehension“, die sich mit Blooms Hauptklassen vergleichen lassen, führt Marzano die Stufen „Analysis“ und „Utilization“ an. Demnach müssen die Schüler*innen im Rahmen der Analyse zunächst Zusammenhänge zwischen Wissensbestandteilen erkennen, diese in übergeordnete Kategorien einordnen und davon ausgehend Verallgemeinerungen bilden, bevor es zu einer Anwendung kommen kann.³⁰⁵ Die Abfolge im Vergleich zu Bloom ist hier vertauscht, womit die grundsätzliche Abfolge der Bloom'schen Taxonomie in Frage gestellt wird. Die Kritik anderer Autoren*innen konzentriert sich mehr auf die höheren Hauptklassen, wobei sie die ersten drei Hauptklassen nach Bloom aber in der Reihenfolge, die Bloom vorschlägt, nutzen. So orientierte sich der Deutsche Bildungsrat bereits 1970 an den Taxonomien für die Lernzielbeschreibung. Dabei werden die ersten drei Hauptklassen nach Bloom übernommen und alle höheren in einer vierten Stufe zusammengefasst.³⁰⁶ Aber auch aktuellere Forschungen beziehen sich weiterhin auf Bloom. Für die Analyse von Lernaufgaben nutzt auch Schabram 2007 die ersten drei Hauptklassen von Wissen, Verstehen und Anwenden. Für die Erstellung von Aufgaben greifen ebenfalls internationale Schülerleistungsstudien wie TIMSS auf die Bloom'schen Taxonomien zurück.³⁰⁷ Da die aufgeführten Beispiele sich im Wesentlichen für die Nutzung der ersten drei Hauptklassen der Taxonomie aussprechen, wird im Rahmen dieser Arbeit auf diese drei Bezug genommen. Die Anbahnung der Kompetenzen der Schüler*innen und deren Überprüfung erfolgt daher im Bereich der Hauptklassen Wissen, Verstehen und Anwenden. Für eine weitere Aufarbeitung der Taxonomien, die aber diese Arbeit überschreiten würde, müsste im Rahmen einer weiteren Untersuchung festgestellt werden, inwiefern Marzanos Kritik berechtigt ist, indem in Bezug auf Aufgabenstellungen und Kompetenzen von Schüler*innen überprüft wird, ob eher das Anwenden das Analysieren, oder das Analysieren eher das Anwenden bedingt, wobei Aussagen sich auch dann lediglich auf den konkreten Lerninhalt beziehen würden.

³⁰⁴ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 36.

³⁰⁵ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 37.

³⁰⁶ Vgl. Maier, Lehr-Lernprozesse, 49.

³⁰⁷ Vgl. Maier, Lehr-Lernprozesse, 50.

Dass Lerninhalte in den Taxanomien nicht berücksichtigt werden, ist ein weiterer Kritikpunkt an den Taxanomien. Diese bezögen sich lediglich auf kognitive Prozesse ohne dabei zu berücksichtigen, dass diese nicht unabhängig von domänen-spezifischem Wissen betrachtet werden können. Als Reaktion auf diese Kritik entwickelten u. a. Anderson und Krathwohl 2001 eine Erweiterung der Bloom'schen Taxonomie. Dabei wird die Dimension der kognitiven Prozesse um die Dimension des Wissens erweitert.³⁰⁸ Die grundlegende Struktur der kognitiven Prozesse (die Hauptklassen) wird dabei übernommen. Die Wissensdimension unterteilt sich in vier Subkategorien, die kognitionspsychologisch begründet werden. Das Faktenwissen bezieht sich auf die Kenntnisse von Terminologie und Einzelheiten. Das konzeptionelle Wissen umfasst Klassifikationen, Generalisierungen und Theorien. Prozedurales Wissen ist das Wissen von Handlungen und metakognitives Wissen bezieht sich auf Lernstrategien und kontextuelles Wissen.³⁰⁹ Das Problem bei diesen Wissenstypen ist eine Zuordnung zu den kognitiven Dimensionen. Je nach kognitiver Dimension (Hauptklasse) können zwar unterschiedliche, aber eben auch alle Wissenstypen wichtig werden. Zudem ist eine Zuordnung des konkreten Wissens zu den einzelnen Subkategorien selten möglich.³¹⁰ Daher soll im Rahmen der Nutzung der Taxanomien, insbesondere in Hinblick auf die Überprüfung durch das Erhebungsinstrument möglichst präzise benannt werden, welches Wissen für die Bearbeitung der jeweiligen Aufgabe wichtig ist.

Neben der Zuordnung von Aufgaben zu den Subkategorien des Wissens ist nach Bremerich-Vos, der in der Deutschdidaktik mit der überarbeiteten Taxonomie von Anderson und Krathwohl gearbeitet hat, auch eine genaue Zuordnung zu den kognitiven Dimensionen (Hauptklassen) schwierig. Damit greift er einen dritten Kritikpunkt an den Bloom'schen Taxanomien auf. Dieser bezieht sich auf die Uneindeutigkeit der Differenz zwischen den einzelnen Hauptklassen.³¹¹ Diese werden lediglich durch Beispiele voneinander abgegrenzt.³¹² Für die Erstellung von Aufgaben zur Förderung von Kompetenzen und für die Erstellung von Testaufgaben zur Überprüfung dieser bedeutet diese Kritik, dass insbesondere auf beschreibende

³⁰⁸ Vgl. Maier, Lehr-Lernprozesse, 50.

³⁰⁹ Vgl. Maier, Lehr-Lernprozesse, 51f.

³¹⁰ Vgl. Maier, Lehr-Lernprozesse, 52.

³¹¹ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 36.

³¹² Vgl. Maier, Lehr-Lernprozesse, 52.

Merkmale der jeweiligen Hauptklasse geachtet werden muss, um in Rückbezug auf die aufgeführten Beispiele Aufgaben zu entwickeln.³¹³

Trotz der zahlreichen Kritik an den Bloom'schen Taxanomien verweist Maier darauf, dass diese dennoch ein Denkwerkzeug sind, das die Beschreibung von Lernzielen und Aufgabenanforderungen unterstützt.³¹⁴ Daher wird, unter Berücksichtigung der aufgeführten kritischen Aspekte, mit der Bloom'schen Taxonomie in Bezug auf die Hauptklassen Wissen, Verstehen und Anwenden gearbeitet.

4.2. Darstellung konkreter Aufgaben in der Moschee

Im Folgenden werden drei Aufgabenstellungen aus der Moscheeerkundung in Rückbezug auf die Lernzieltaxanomien nach Bloom beleuchtet. Die Inhalte dieser Aufgabenstellungen finden sich auch im Testinstrument wieder. Durch die Beurteilung der Testergebnisse kann auf die Wirksamkeit der konkreten Aufgabenstellung geschlossen werden. Die Aufgabenstellungen beziehen sich alle auf die Betrachtungsweise der „Moschee als Gebetsort“. Berücksichtigt werden die Aufgabenstellung der „Gruppe Minarett“, eine Aufgabe der „Gruppe Gebetsnische“ und der „Gruppe Kanzel“. Die „Gruppe Moschee“ bleibt hier unberücksichtigt, da sich die Aufgabenstellungen dieser Gruppe verstärkt an den Betrachtungsweisen der „Moschee als Gemeindezentrum“ und „Ort islamischer Kunst“ orientierten, die im Test keinen Schwerpunkt darstellen und daher keine Aufgaben umfassen, die sich im Test direkt widerspiegelt, wodurch Rückschlüsse auf ihre Wirksamkeit nicht möglich sind.

Die Aufgabenstellungen für die „Gruppe Minarett“ sollen, wie unter 3.4.2. dargestellt, die Deutung, dass das Minarett der Moschee aufgrund seiner Größe und Ausgestaltung nicht für den Zweck eines Gebetrufes genutzt werden kann, unterstützen. Die Aufgabenstellung „Wann und wie benutzen die Menschen in der Moschee das Minarett? Schreibt eure Ideen auf!“ lässt sich dem Interpretieren und damit der Hauptklasse „Verstehen“ zuordnen und soll hier einen Kompetenzzuwachs

³¹³ Da sich die Beispiele zu den Hauptklassen bei Bloom voranging auf höhere Schulstufen oder die Erwachsenenbildung beziehen, wird voranging auf die Beschreibungen zu den Hauptklassen Bezug genommen.

³¹⁴ Vgl. Maier, Lehr-Lernprozesse, 53.

unterstützen. Das Wesentliche beim Interpretieren ist, dass Schüler*innen die Hauptideen identifizieren und ihre Zusammenhänge verstehen. Das geht über die Wiederholung und Neuformulierung der Information hinaus. Gleichzeitig dürfen eigene Gedanken nicht zu stark einfließen, um eine Verfälschung der Information zu verhindern.³¹⁵ Die verschiedenen Informationen, aus denen Rückschlüsse gezogen werden sollen, werden von den Schüler*innen selbstständig erhoben.³¹⁶ Dazu zählen die Beachtung der Größe sowie die Ausgestaltung und Merkmale des Minaretts, an dem sich zwar Lampen, aber keine Lautsprecher für die Übertragung eines Gebetsrufes finden lassen. Aus diesen Informationen und dem Wissen, dass das Minarett vor allem Funktionen zu dem Gebetsruf einnimmt, soll geschlussfolgert werden, dass die Gemeinde dieses Minarett nicht entsprechend seines Zwecks nutzen kann. Durch die Aufgabenstellung wird der Fokus auf die Funktion eines Minaretts gelenkt, die im Testinstrument zum Tragen kommt, wie es im nächsten Abschnitt zu zeigen gilt.

Die „Gruppe Gebetsnische“ arbeitet im Schwerpunkt zu der Überprüfung der Ausrichtung der Gebetsnische durch den Gebetskompass. Auf dem Arbeitsblatt befindet sich eine Anleitung, wie dieser zu benutzen ist. Die Aufgabenstellung zielt auf die Hauptklasse „Verstehen“ der Lernzieltaxanomie ab. Das wird durch die sich anschließende Frage „Was konntet ihr herausfinden“ deutlich. Hier sollen die Schüler*innen Erkenntnisse, die aus der Überprüfung der Ausrichtung der Gebetsnische gewonnen werden konnten, notieren. Sie sollen also die gewonnenen Informationen anwenden.³¹⁷ Dafür müssen Rückschlüsse aus der Verwendung des Gebetskompass gezogen werden. An diesem ist erkennbar, dass die Gebetsnische nach Mekka zeigt. Diese Beobachtung muss von den Schüler*innen in Beziehung gesetzt werden zu dem Wissen, dass muslimische Gläubige sich während des Gebets nach Mekka richten. Durch das Erkennen eines Zusammenhangs zwischen beiden Informationen können die Schüler*innen zu der Interpretation kommen, dass die Gebetsnische die Gebetsrichtung in der Moschee anzeigt.³¹⁸ Zentral ist bei dieser Aufgabe, dass die Schüler*innen verstehen, dass sich Muslime für das Gebet nach Mekka

³¹⁵ Vgl. Bloom, Taxanomie, 102.

³¹⁶ Vgl. Bloom, Taxanomie, 99.

³¹⁷ Vgl. Bloom, Taxanomie, 98.

³¹⁸ Vgl. Bloom, Taxanomie, 113.

ausrichten, diese Richtung durch die Gebetsnische vorgegeben wird und die Gebetsnische daher immer nach Mekka zeigt/zeigen muss.

Die Aufgaben der „Gruppe Kanzel“ zielen auf eine Förderung der Hauptklasse „Verstehen“, genauer auf das Interpretieren ab. Die für eine Interpretation notwendigen Informationen, aus denen Schlüsse gezogen werden sollen, werden von den Schüler*innen selbst generiert. Das erfolgt in der Aufgabenstellung: „Probiert aus: Wie ist es, in den verschiedenen Positionen zu sprechen? Wie findet ihr das?“. Hier bringen die Schüler*innen eigene Empfindungen aus der Erprobung der Kanzel zu Papier. Davon ausgehend sollen dann Rückschlüsse gezogen werden.³¹⁹ Die Aufgabenstellung „Überlegt: Warum stellt sich der Imam auf die Kanzel? Was ist anders, wenn der Imam auf der Kanzel steht?“ fordert zur Interpretation der eigenen Erfahrungen auf, die hier frei formuliert werden müssen.³²⁰ Dabei können die Schüler*innen die Funktion der Kanzel entdecken. Durch die eigene Erprobung können sie die Einsicht gewinnen, dass man von der Kanzel aus besser zu sehen und akustisch gut zu verstehen ist. Die Interpretation der Funktion der Kanzel erfolgt demnach aufgrund eigener Erfahrungen.

Wie dargestellt, fördern alle Aufgabenstellungen die Hauptklasse „Verstehen“ der kognitiven Lernzieltaxonomie nach Bloom. Im Folgenden werden die konkreten Testaufgaben in Bezug auf diese Taxonomie vorgestellt. Dabei wird, wie sich aus der Kritik an den Bloom'schen Taxanomie ergab, insbesondere darauf verwiesen, in welchen Phasen der Unterrichtsinhalt notwendige (Wissens-)Voraussetzungen erworben werden konnten, um die Aufgabe zu bearbeiten. Dabei wird auch auf die hier vorgestellten Aufgaben als Lerngelegenheit Bezug genommen.

4.3. Darstellung des Testinstruments

Im Folgenden wird das Erhebungsinstrument dargestellt, das in Form eines Tests die Kompetenzzuwächse der Schüler*innen in Bezug auf die Hauptklassen des Wissens, Verstehens und Anwendens nach den Taxanomie von Bloom überprüfen soll. Die Darstellung der Aufgaben orientiert sich dabei an diesen Hauptklassen. Für die Hauptklassen Verstehen und Anwenden finden sich jeweils vier

³¹⁹ Vgl. Bloom, Taxanomie, 113.

³²⁰ Vgl. Bloom, Taxanomie, 114.

Aufgabenstellungen. Jede Aufgabenstellung bezieht sich auf einen anderen Inhalt. So gibt es jeweils eine Aufgabe zum Verstehen und eine zum Anwenden, die sich thematisch auf das Minarett, bzw. die Gebetsnische, bzw. die Kanzel, bzw. das Bilderverbot in der Moschee beziehen. Dadurch sind die Inhalte aller Gruppen vertreten. Der Test ist im Anhang unter 7. einsehbar.

4.3.1. Hauptklasse Wissen

In den Testaufgaben zu der Hauptklasse „Wissen“ wird thematisch auf die fünf Säulen des Islam eingegangen, die in der siebten Unterrichtsstunde behandelt wurden. Das liegt darin begründet, dass zu diesem Themenbereich bei allen Schüler*innen das gleiche Vorwissen vorausgesetzt und die Durchführungsobjektivität in der Erhebung damit gesichert werden kann. Da es eine riesige Auswahl an Details gibt, die man wissen könnte, müssen im Bereich des Wissens Schwerpunkte ausgewählt werden.³²¹ Das Wissen an Details ist im Themenbereich der fünf Säulen, wie aus der Unterrichtseinheit ersichtlich, deutlich komprimierter und übersichtlicher. Die Auswahl an konkreten Einzelheiten kann hier deutlicher an Details festgemacht werden, die allen Schüler*innen gleichermaßen bekannt sein können. Im Vergleich dazu stellen die Themenbereiche, auf die sich die Aufgaben des Moscheebesuchs beziehen, weit mehr Möglichkeiten bereit, nach Details zu fragen. Würden die Fragen zum Bereich „Wissen“ sich auf Details des Moscheeraumes beziehen, wären bei jeder Aufgabe jene Schüler*innen im Vorteil, die auch zu dieser gearbeitet haben, da diese mehr Zeit hatten, (detailliertes) Wissen zu erwerben und zu festigen. Zu den fünf Säulen haben hingegen alle Schüler*innen zu der gleichen Zeit an den gleichen Inhalten in gleichem Umfang gearbeitet.

Das Vorwissen, das für die Schüler*innen die Voraussetzung zum Bearbeiten der Aufgabenstellungen aus dem Bereich Verstehen und Anwenden darstellt, kann aus den Plakaten, die die Schüler*innen in Anschluss an den Moscheebesuch erstellt haben, ersichtlich werden. Da diese allen Schüler*innen präsentiert wurden, kann hier von einer gemeinsamen Wissensbasis ausgegangen werden, die den Schüler*innen ein Verstehen und Anwenden ermöglicht, ohne ein derartiges Detailwissen aufzuweisen, wie es in der Hauptklasse des Wissens gefordert ist.

³²¹ Vgl. Bloom, Taxanomie, 72.

Im Folgenden werden die einzelnen Aufgaben zu der Hauptklasse des Wissens dargestellt und erläutert. Die erste Aufgabe zu dieser Hauptklasse bezieht sich auf die Benennung der fünf Säulen. Die Aufgabe „Das Glaubensbekenntnis, das Fasten, die Pflichtabgabe, die Pilgerfahrt nach Mekka und das Gebet gehören zu den ...“ lässt sich dem Bereich Wissen zuordnen. Sie gehört zur Klasse des Wissens von „Verallgemeinerungen und Abstraktionen eines Fachgebiets“. Hier geht es um das Wissen der wichtigsten Schemata, Ideen und Muster, durch die Erscheinungen und Ideen organisiert sind. Die Begriffe ermöglichen eine Strukturierung, da sie Ereignisse zusammenfassen und die Prozesse und Beziehungen zwischen den Einzelheiten beschreiben.³²² Zu dieser Klasse gehört das „Wissen von Prinzipien und Verallgemeinerungen“. Abstraktionen dienen dem Erklären, Beschreiben und Vorhersagen von Handlungen und deren Anordnung. Die Schüler*innen müssen hier lediglich die Verallgemeinerung kennen bzw. reproduzieren.³²³ Im Rahmen der Aufgabe müssen die Schüler*innen wichtige Glaubensgrundsätze des Islams unter dem Begriff „die fünf Säulen“ zusammenfassen. Es findet also eine Verallgemeinerung der einzelnen Grundsätze zu einer Abstraktion statt. Die Aufgabe kann als erfüllt angesehen werden, wenn die Schüler*innen den Begriff der fünf Säulen nennen.

Die weiteren Aufgaben zwei bis sechs beziehen sich auf spezifisches Wissen zu den einzelnen fünf Säulen. Sie werden an dieser Stelle zusammengefasst, da sie sich alle der Klasse „Wissen von konkreten Einzelheiten“ zuordnen lassen. Dabei geht es um das Wiedererinnern von bestimmten und isolierbaren Informationen. Im Vergleich zu den anderen Klassen kann diese Klasse des Wissens dadurch unterschieden werden, dass die Teile hier isoliert auftreten und für sich selbst eine Bedeutung oder einen Wert haben. Das Abstraktionsniveau ist hier relativ gering.³²⁴ Konkret geht es in den Aufgaben um das „Wissen einzelner Fakten“. Dieses bezieht sich jeweils auf eine der fünf Säulen des Islam. Die konkreten Fragen lauten: (2) „Wann wird das Glaubensbekenntnis gesprochen?“, (3) „Was machen Muslime, wenn sie im Ramadan fasten?“, (4) „Wer bekommt die Pflichtabgabe?“, (5) „Wohin fahren Muslime, wenn sie auf Pilgerfahrt sind?“ und (6) „Wie oft sollen Muslime am Tag beten?“. Zu jeder Frage stehen den Schüler*innen drei Antwortmöglichkeiten zur

³²² Vgl. Bloom, Taxanomie, 81.

³²³ Vgl. Bloom, Taxanomie, 82.

³²⁴ Vgl. Bloom, Taxanomie, 72.

Verfügung, von denen die korrekte angekreuzt werden muss. Diese Wissensaufgaben werden bewusst durch die Angabe von Lösungen unterstützt, da bei den nachfolgenden Aufgaben viel selbstständig verschriftlicht werden muss. Zur Entlastung der Schreibmenge werden daher zu Beginn Multiple-Choice-Fragen, als eine mögliche Testform, gestellt, die sowohl das Wissen der Schüler*innen überprüfen als auch ökonomisch in der Beantwortung sind und die Schüler*innen gerade zu Beginn des Tests motivieren können.³²⁵ Um zu verhindern, dass die Schüler*innen Antwortmöglichkeiten direkt ausschließen, weil sie zu unwahrscheinlich zur Beantwortung der Frage sind, wurden bewusst jeweils drei Antwortmöglichkeiten angegeben, die sich thematisch an die Unterrichteinheit anschließen und hier in anderen Kontexten als der Fragestellung Berücksichtigung fanden. Diese Aufgaben können als erfüllt angesehen werden, wenn die korrekte Antwortmöglichkeit ausgewählt wurde.

4.3.2. Hauptklasse Verstehen

Die zweite Hauptklasse in der Hierarchie der kognitiven Taxonomie ist das „Verstehen“. Das Verstehen ist ein wesentlicher Aspekt von intellektuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wenn Schüler*innen etwas verstanden haben, können sie die Information in ihrem Gedächtnis verändern oder umwandeln.³²⁶ Innerhalb des Tests wird auf die drei verschiedenen Klassen der Hauptklasse „Verstehen“ Bezug genommen.

Die erste Aufgabe zu der Hauptklasse „Verstehen“ bezieht sich auf die Übersetzung des Gebetsrufs. Sie wird direkt nach den Aufgaben zu der Hauptklasse des Wissens gestellt, da sie sich der Klasse „Übersetzen“ zuordnen lässt. Das Übersetzen stellt eine Übergangsposition zwischen dem Wissen (1. Hauptklasse) und dem Interpretieren und Extrapolieren (2. Hauptklasse) dar. Die Voraussetzung für das Übersetzen ist somit der Besitz von Wissen.

Das Wissen zum Bearbeiten der Aufgabe bezieht sich auf den Gebetsruf des Muzezzins. Dieser findet sich abgedruckt neben den Aufgaben, da es zur Erleichterung des Denkens nützlich sein kann, einen Teil der Information darzustellen.³²⁷ Die

³²⁵ Vgl. Obst, Kompetenzorientiertes Lehren, 202f.

³²⁶ Vgl. Bloom, Taxanomien, 98.

³²⁷ Vgl. Bloom, Taxanomien, 100.

Schüler*innen müssen hier ihr Wissen über den Gebetsruf, den Muezzin und das Minarett nutzen, um die Fragen zu beantworten. Dabei sollen sie die abstrakten Worte des Gebetsrufs in konkrete Alltagssprache übersetzen, indem sie ihr Wissen nutzen, um den Gebetsruf zu kontextualisieren.³²⁸ Das erfolgt durch folgende Aufgaben. (1) „Wer ruft das?“. Hier müssen die Schüler*innen wissen, dass der abgedruckte Text vom Muezzin gerufen wird. Zur Erfüllung der Aufgabe müssen die Schüler*innen den Muezzin als Rufer des Gebetsrufs identifizieren und benennen. Bei der zweiten Frage „Wer wird gerufen?“ müssen die Schüler*innen die Funktion des Gebetsrufs kennen, um zu verstehen, dass die gläubigen Muslime Adressaten des Gebetsrufs sind. Als Adressaten müssen daher muslimische Gläubige identifiziert und benannt werden. Für die dritte Frage nach dem „Warum wird gerufen?“ müssen die Schüler*innen die Funktion und die Absicht des Gebetsrufs verstanden haben. Die Mindestanforderung liegt darin, das anstehende Gebet als Grund für den Gebetsruf zu nennen. Darüber hinaus kann dieser in Verbindung zu der Erinnerung bzw. der Aufforderung zum täglichen Gebet gesetzt werden.

Die Voraussetzungen zum Erfüllen der Aufgabenstellungen können im Rahmen der Unterrichtseinheit in der Phase des Vorentwurfs (zweite Unterrichtsstunde) erworben werden und durch den Vortrag der Gruppe zum Minarett der besuchten Moschee vertieft und gefestigt werden. Hier sollten die benannten Wissensgrundlagen erneut zum Tragen kommen, da die Gruppe sich während des Moscheebesuchs vertieft mit der Funktionsweise des Minaretts auseinandersetzt.

Die zweite Aufgabe der Hauptklasse „Verstehen“ wird im Testinstrument mit Aufgabe acht betitelt und fordert eine Erklärung des Bilderverbots in der Moschee. Die Schüler*innen sollen hier die Frage beantworten: „Warum gibt es in der Moschee keine Bilder von Gott und Mohammed? Erkläre.“ Diese Aufgabe lässt sich der Hauptklasse „Verstehen“ zuordnen und gehört zur Klasse des Extrapolierens. Zum Extrapolieren gehört die Fähigkeit, Schlussfolgerungen aufgrund von Information zu generieren. Der Unterschied zum Anwenden besteht darin, dass die Interpretationen sich hier auf Gegebenes aus der Information stützen und nicht auf eigene Erfahrungen beziehen.³²⁹ Eine Möglichkeit der Extrapolation ist, Informationen, die

³²⁸ Vgl. Bloom, Taxanomien, 100.

³²⁹ Vgl. Bloom, Taxanomien, 99.

sich auf ein bestimmtes Beispiel beziehen, auf die Gesamtheit zu übertragen.³³⁰ Die Schüler*innen erfahren aus den Vorträgen/Plakaten die Information, dass es in der besuchten Moschee keine Bilder von Gott gibt, weil er noch nie von jemanden gesehen wurde und deshalb nicht gezeichnet werden darf. Diese Information müssen die Schüler*innen nun zusätzlich auf den Kontext der Propheten übertragen. Die Mindestanforderung bei der Beantwortung dieser Frage liegt also darin, das Bilder- verbot durch die Unkenntnis des Aussehens von Gott oder den Propheten zu erklären. Darüber hinaus könnten die Schüler*innen darauf hinweisen, dass man Unbekanntes im Allgemeinen nicht darstellen kann.³³¹ Ersichtlich werden kann diese Information aus den Vorträgen der Gruppe „Moschee“, die sich in ihrer Vorbereitung auf den Moscheebesuch mit dem Aspekt islamischer Kunst auseinandersetzt und diesen auch vor Ort bearbeitet. Fragen, die sich hierzu ergeben, können die Schüler*innen vorab aus dem Informationsmaterial generieren und im Gespräch mit dem Imam beantworten.

Zum inhaltlichen Schwerpunkt der Moschee als Gebetsort fragt die neunte Aufgabe nach der Gebetsrichtung. Konkret wird danach gefragt, warum Muslime Richtung Mekka beten. Die Schüler*innen sollen diese Aussage erklären. Die Aufgabe lässt sich ebenfalls der Klasse des Extrapolierens, also grundsätzlich der Hauptklasse des Verstehens, zuordnen. Wie zuvor geht es auch hier darum, Schlussfolgerungen aus Informationen zu ziehen.³³² Die Informationen zu dieser Aufgabe stellen das Wissen der Schüler*innen über Mekka als Gebetsrichtung im Islam und das Leben und Wirken von Mohammed in Mekka rund um die Kaaba dar, das sich aus dem Vorentwurf, also der ersten Phase des Unterrichts ergibt. Dieses Wissen muss nun von den Schüler*innen im Rahmen der Aufgabe interpretiert werden. Es geht darum, Implikationen, Folgen oder Wirkungen zu entwickeln, die mit den ursprünglichen Informationen übereinstimmen.³³³ Zur Erfüllung der Aufgabe müssen die Schüler*innen Mekka als zentral für den muslimischen Glauben identifizieren.

³³⁰ Vgl. Bloom, Taxanomien, 126.

³³¹ Wie in der Reflexion unter 3.5.3. aufgeführt, entspricht diese Antwort dem, was die Schüler*innen von dem Imam erfahren haben. Da eine Behandlung des Bilderverbots anhand des Koran nicht erfolgte, kann dieses Wissen und sich daraus ergebene Kompetenzen im Bereich des Verstehens und Anwendens nicht gefordert werden. Daher orientiert sich die Erwartung an die Antworten der Schüler*innen hier an dem, was den Schüler*innen aus der Moscheeerkundung bekannt ist.

³³² Vgl. Bloom, Taxanomien, 99.

³³³ Vgl. Bloom, Taxanomien, 103.

Im Kontrast zu den vorherigen Aufgaben der Hauptklasse „Verstehen“ bezieht sich die zehnte Aufgabe nicht auf Schlussfolgerungen aus Informationen, sondern um eine Interpretation von Informationen. Inhaltlich wird hier nach einer Begründung für die erhöhte Position der Kanzel gefragt. Einleitend erhalten die Schüler*innen die Information: „Der Imam steht für die Predigt auf der Kanzel. Warum hat die Kanzel eine erhöhte Position? Erkläre.“ Zur Veranschaulichung der Frage wird zudem eine gezeichnete Abbildung einer Kanzel, die bereits aus dem Unterrichtsgeschehen bekannt ist, gezeigt.

Die Aufgabe lässt sich der Hauptklasse des Verstehens, genauer der Klasse des Interpretierens, zuordnen. Zur Überprüfung des Interpretierens werden Informationen gegeben, aus denen Rückschlüsse gezogen werden sollen.³³⁴ Damit eine Information interpretiert werden kann, müssen die Schüler*innen in der Lage sein, alle Hauptteile der Information zu übersetzen. Das umfasst nicht nur Wörter und Sätze, sondern auch Darstellungen, aus denen Informationen entnommen werden müssen. Dann müssen die Beziehungen zwischen den einzelnen Teilen nachvollzogen werden, damit eine Neuordnung des Gesamtinhalts der Information möglich wird. Diese Neuordnung erfolgt beim Interpretieren dadurch, dass der Gesamtinhalt mit den eigenen Erfahrungen und Ideen in Zusammenhang gebracht wird.³³⁵ Das erfolgt bei dieser Aufgabe über die Deutung der Höhe der Kanzel. Diese muss mit der Funktionsweise der Kanzel, also ihrer Verwendung während der Predigt, in Verbindung gebracht werden. Zur Erfüllung der Aufgabe müssen die Schüler*innen daher mindestens eine Begründung anführen, die sich auf die Funktion der Kanzel im Rahmen der Predigt bezieht.

Die dazu notwendigen Informationen, also die Wissensgrundlage, ergibt sich zum einen aus der Unterrichtseinheit in der Phase des Vorentwurfs, in der zur Funktion der Kanzel gearbeitet wurde, aber vorrangig auch aus Erfahrungsberichten der „Gruppe Kanzel“, die in der Moschee die Kanzel und ihre Wirkung auf den Sprecher / die Sprecherin erprobt hat und davon im Rahmen eines Vortrags berichten soll. Die „Gruppe Kanzel“ kann bei der Beantwortung der Fragestellung auf eigene Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Deutung und Interpretation der Höhe Kanzel

³³⁴ Vgl. Bloom, Taxanomien, 113.

³³⁵ Vgl. Bloom, Taxanomien, 101.

zurückgreifen, die während der Moscheeerkundung eingeübt wurde, wie unter 4.2. dargestellt. In der Auswertung ist darauf zu achten, wie die „Gruppe Kanzel“ insbesondere bei dieser Testaufgabe im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen abschneidet. Es kann vermutet werden, dass die Testergebnisse der Gruppe besser sind, da die Gruppe bereits im Rahmen der Moscheeerkundung Interpretationen zur Kanzel angestellt hat. Diese bezogen sich auf den Nutzen der Kanzel für den Imam. Die hier gewonnen Erkenntnisse müssen nun auf den Gegenstand der Kanzel übertragen werden zur Beantwortung der Frage „Warum hat die Kanzel eine erhöhte Position?“.

4.3.3. Hauptklasse Anwenden

Die dritte Hauptklasse der kognitiven Taxonomie ist das Anwenden. Beim Anwenden wird eine Abstraktion auf ein neues Problem direkt angewandt, ohne dass der Lösungsweg beschrieben wird. Hier ist der Lösungsweg nur das Mittel für das Ergebnis, während beim Verstehen die Beschreibung des Lösungsweges das Ergebnis ist.³³⁶ Zur Überprüfung des Anwendens müssen entweder die Situationen für die Schüler*innen neu sein, oder bekannte Situationen, in denen die Abstraktion gelernt wurde, müssen neue Elemente enthalten.³³⁷ Relevant ist daher vor allem, wie gut Schüler*innen Anwendungen in Situationen übertragen können, die sie im Lernprozess selbst nicht kennengelernt haben.³³⁸

Das bedeutet für die Aufgabe, dass diese (1) sich im Rahmen einer fiktiven Situation abspielt, (2) aus Material heraus gewonnen werden muss, das den Schüler*innen nicht vertraut ist oder (3) sich zwar auf bekanntes Material bezieht, dass dieses aber um neue Aspekte ergänzt und so verändert wird.³³⁹

Eine ideale Aufgabe prüft das Maß, in dem Schüler*innen eine Abstraktion in praktischer Art und Weise anwenden. Die am ehesten geeignete Quelle für wirklichkeitsnahe Aufgaben ist die dritte, bei der bekannte Situationen um einen

³³⁶ Vgl. Bloom, Taxanomen, 130.

³³⁷ Vgl. Bloom, Taxanomen, 134.

³³⁸ Vgl. Bloom, Taxanomen, 132.

³³⁹ Vgl. Bloom, Taxanomen, 134.

unbekannten Aspekt erweitert werden.³⁴⁰ Diese Quelle wird für alle Aufgaben genutzt, die sich auf die Hauptklasse der Anwendung beziehen.

Die erste Aufgabe aus der Hauptklasse „Anwenden“ fordert von den Schüler*innen das Einzeichnen einer Gebetsnische und einer Kanzel in einen bestehenden Grundriss. Eingeleitet wird die Aufgabe durch die Schaffung eines Kontextes. Die Schüler*innen sollen sich vorstellen, in der Rolle eines Innenarchitekten den Gebetsraum einer Moschee einzurichten. Damit wird der Fokus auf das Innere eines Moscheeraumes gelenkt, der den Schüler*innen in seiner Form unbekannt ist.

Damit entspricht diese Aufgabe dem dritten Quellentyp an Aufgaben. Die Form des Raumes ist den Schüler*innen unbekannt, und die Verhältnisse von Türbereich und der Kennzeichnung, wo Mekka liegt, entsprechen anderen Lagen als jenen, die die Schüler*innen in der Moschee erlebt haben.

Zum Lösen der Aufgabe muss den Schüler*innen bekannt sein, dass sich die Kaaba in Mekka befindet, da durch diese Mekka hier veranschaulicht wird. Zudem müssen die Schüler*innen verstanden haben, dass sich Muslime für das Gebet nach Mekka ausrichten, diese Richtung durch die Gebetsnische vorgegeben wird und die Gebetsnische daher immer nach Mekka zeigt. Zudem müssen sie in der Bearbeitung der Aufgabe berücksichtigen, dass die Gebetsrichtung in allen Moscheen gleichermaßen von Bedeutung ist, weshalb unabhängig der Moschee und der Form des Raumes eine Ausrichtung der Gebetsnische erfolgen muss. Diese Erkenntnisse konnten von der „Gruppe Gebetsnische“ im Rahmen der Aufgabenstellung in der Moschee zum Gebetskompass interpretativ erworben werden. Ausgehend von dem hier gewonnenen grundlegenden Verständnis kann eine Bearbeitung der Aufgabe erfolgen. Hier ist von den Schüler*innen gefordert, dass sie die Gebetsnische direkt am Pfeil, der nach Mekka verweist, einzeichnen. Hier ist demnach ausschließlich die Lösung des Problems gefordert. Eine Erläuterung der Auswahl und Anwendung wird nicht protokolliert. Alleine die Lösung der Schüler*innen zeigt, ob die Anwendung gelungen ist. Diese Art der Anwendung ist hier legitim, da die Hauptschwierigkeit des Problems in der Auswahl der Position der Gebetsnische im Raum liegt.³⁴¹ Es wird vermutet, dass die „Gruppe Gebetsnische“ hier bessere Ergebnisse

³⁴⁰ Vgl. Bloom, Taxanomien, 134f.

³⁴¹ Vgl. Bloom, Taxanomien, 138f.

im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen erzielt. Zwar bezog sich die Aufgabenstellung in der Moschee auf die Interpretation und damit eher auf die Hauptklasse des Verstehens, allerdings ist nach Bloom das Verstehen die Voraussetzung für das Anwenden, sodass die Schüler*innen der Gruppe hier im Vorteil sein könnten.

Der zweite Teil der Aufgabe umfasst neben dem Einzeichnen der Gebetsnische auch das Einzeichnen der Kanzel.

In der Moschee lag ein Fokus auf dem Zeichnen der Kanzel und der Dokumentation dessen, was sich in deren Nähe befindet. Die Ergänzung der Aufgabenstellung im Test im Vergleich zu der Arbeit in der Moschee stellt daher die Übertragung der in der Moschee gesammelten Erkenntnisse über den Ort der Kanzel in einen unbekanntem Grundriss dar. Zentral ist hier das Vorwissen, dass sich die Kanzel rechts von der Gebetsnische befindet. Dieses kann durch den Vortrag der „Gruppe Kanzel“ während der sechsten Unterrichtsstunde erworben werden. Die Schüler*innen müssen weiterhin verstanden haben, dass die Position der Kanzel stets neben der Gebetsnische ist und dass dieser Zusammenhang unabhängig von konkreten Räumen besteht. Zum Erfüllen der Aufgabe muss die Gebetsnische rechts von der Kanzel positioniert werden und nicht in einer der Ecken des Raumes. Die Schüler*innen müssen also verstanden haben, woran sich die Position der Kanzel orientiert und dass der Standort der Kanzel in der Moschee (in einer Ecke) sich auf diese Position und nicht auf die Ecke des Raumes bezieht. Daher ist es für die Erfüllung der Aufgabenstellung auch nicht relevant, ob die Gebetsnische korrekt eingezeichnet wurde. Selbst wenn diese falsch positioniert ist, kann die Aufgabe zu der Kanzel als erfüllt angesehen werden, wenn diese rechts neben der Gebetsnische positioniert ist. Ähnlich der Aufgabenstellung zur Gebetsnische ist auch hier ausschließlich die Lösung des Problems gefordert, ohne dass diese von den Schüler*innen genauer erläutert werden muss, da durch die korrekte Positionierung die Anwendung als erfüllt angesehen werden kann.³⁴²

Die zweite Aufgabe aus der Hauptklasse „Anwenden“ schließt inhaltlich an die Betrachtungsweise „Moschee als Ort islamischer Kunst“ an und erweitert die Anforderungen von Aufgabe acht zu der Erklärung des Bilderverbots in der Moschee. In

³⁴² Vgl. Bloom, Taxanomien, 138f.

Aufgabe zwölf sollen die Schüler*innen diese Erkenntnisse nun anwenden. Dafür muss in Aufgabe zwölf ausgewählt werden, welche Darstellungen in der Moschee aufgehangen werden dürften. Der Kontext ist dabei noch immer der von der vorherigen Aufgabe, nach der die Schüler*innen als Architekten eine Moschee einrichten sollen.

Zum Erfüllen der Aufgabe müssen die Schüler*innen verstanden haben, welche Art von Darstellungen in der Moschee gestattet sind. Aus den Präsentationen der „Gruppe Moschee“ können sie wissen, dass sich Verschriftlichungen von Namen in Form von arabischen Schriftzügen in Moscheen finden lassen. Die Erweiterung des Bekannten erfolgt hier nun durch weitere Darstellungen, die aus der Unterrichtseinheit nicht bekannt sind und von den Schüler*innen hinsichtlich einer Verwendung in der Moschee bewertet werden müssen.

Grundsätzlich reicht bei dieser Aufgabestellung die alleinige Angabe von „Ja“ für die Nutzung einer Darstellung und „Nein“ für ein Absehen der Nutzung einer Darstellung nicht aus, um die Aufgabenstellung in Bezug auf die Anwendung zu erfüllen. Das liegt darin begründet, dass aus dem Ankreuzen von „Ja“ oder „Nein“ noch nicht ersichtlich wird, ob die Schüler*innen die Fähigkeit zur korrekten Anwendung des Wissens erworben haben. Das liegt hier vor allem darin begründet, dass die korrekte Auswahl von „Ja“ oder „Nein“ bei einer Wahrscheinlichkeit von 50 % auch zufällig sein kann. Im Vergleich dazu gibt es bei der vorherigen Aufgabe mehrere Möglichkeiten, die Gebetsnische und die Kanzel in dem Grundriss zu positionieren. Zudem finden sich in dieser zwölften Aufgabe Darstellungen, deren Auswahl auch auf eigene Vorlieben zurückgeführt werden kann. Daher ist eine Protokollierung des Prozesses der Anwendung durch Begründungen zu der Auswahl von „Ja“, bzw. „Nein“ unerlässlich, vor allem in Bezug auf jene Darstellungen, die in der Moschee nicht aufgehangen werden dürften, da sich diese Entscheidung über das Bilderverbot erklären lässt.³⁴³ Erklärungen zu Darstellungen, die in einer Moschee Berücksichtigungen finden können, könnten sich vor allem auf die Nutzung der arabischen Schrift und damit der Verschriftlichung von Namen beziehen.

³⁴³ In der Auswertung dieser Aufgabe wird das korrekte Ankreuzen von „Ja“ oder „Nein“ dennoch berücksichtigt. So kann festgehalten werden, wie viele Schüler*innen sich grundsätzlich für oder gegen eine Darstellung entscheiden. Diese Ergebnisse können dann mit jenen verglichen werden, die zudem eine Begründung dokumentiert und damit die Anwendung erfüllt haben.

Die letzte Aufgabe des Testinstruments und zugleich dritte Aufgabe zu der Hauptklasse „Anwenden“ bezieht sich auf die Auswahl eines Minaretts. Für diese Aufgabe wird der Kontext des Innenarchitekten für die Schüler*innen erweitert. Als Architekt aus der Türkei, wo sie gerade eine Moschee bauen, sind sie derzeit in Bremen, um ein Minarett für die Moschee in der Türkei auszuwählen. Den Schüler*innen stehen zwei Abbildungen zur Verfügung, aus denen sie ein Minarett für die Türkei auswählen sollen. Die Erweiterung findet hier durch den Vergleich mit einem zweiten Minarett statt, das sich in seiner Gestaltung und damit Funktionsmöglichkeit von dem bekannten Material, dem Minarett der besuchten Moschee, unterscheidet.

Ähnlich wie in Aufgabe zwölf reicht auch hier die einfache Auswahl von einer der beiden Darstellungen nicht aus. Zentral ist auch hier die Protokollierung des Anwendungsprozesses, also die Angabe von Gründen für die (korrekte) Auswahl. Diese sollten sich auf die Funktion eines Minaretts beziehen. Die Schüler*innen müssen daher die Funktion eines Minaretts kennen und verstanden haben, dass diese Funktion aufgrund des Mehrheitsglaubens in der Türkei zentral ist, da hier der Gebetsruf, für dessen besseres Verstehen man das höhere Minarett verwenden sollte, praktiziert wird. Beides wurde im Rahmen der Unterrichtseinheit thematisiert.

Zudem kann der Vortrag der Gruppe „Minarett“ unterstützend beim Beantworten der Frage wirken. Da sich die Gruppe während des Moscheebesuchs mit der Funktionsweise des dortigen Minaretts auseinandersetzen soll, kann vermutet werden, dass die Schüler*innen dieser Gruppe eher das funktionale Minarett, von dem aus ein Gebetsruf möglich wäre, auswählen. Da für die Auswahl zunächst beide Minarette bezüglich ihrer Eignung interpretiert werden müssen, liegt die Vermutung nahe, dass die „Gruppe Minarett“, die das bereits erproben konnte, zu einem begründeteren Ergebnis als die anderen Gruppen kommt.

4.4. Darstellung der Testergebnisse

Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse beruht auf den Auswertungstabellen zu den einzelnen Aufgabenstellungen, die im Anhang unter 8. einsehbar sind. Hier

ist zu den einzelnen Schüler*innen dokumentiert, ob sie die Anforderungen, die im vorherigen Kapitel zu den einzelnen Testaufgaben formuliert sind, erfüllen konnten. Die sich daraus ergebenden Punkte führen lerngruppenübergreifend zu einem Gesamtergebnis, das durch Prozentangaben dargestellt wird. Dieses beschreibt, wie viele der möglichen Punkte von den insgesamt 20 Schüler*innen bei der Aufgabe erreicht werden konnten. Zudem können die Ergebnisse der Schüler*innen der gleichen Gruppe abgelesen werden.

Grundsätzlich kann die Frage danach, ob durch die beschriebene Unterrichtseinheit zum Entdeckenden Lernen mit dem Schwerpunkt einer Moscheeerkundung Kompetenzen bei den Schüler*innen in den Hauptklassen „Verstehen“ und „Anwenden“ angebahnt werden konnten, positiv bewertet werden. Insgesamt zeigen die Testergebnisse, dass es vielen Schüler*innen gelang, Aufgaben zu bearbeiten, die über die Hauptklasse „Wissen“ hinausgehen.

Die Gesamtergebnisse zu den einzelnen Aufgaben zeigen in der Hauptklasse „Wissen“, die sich thematisch auf die fünf Säulen bezog, dass viele Schüler*innen hier die vollständige Punktzahl erreichen konnten. Vier der sechs Fragen dieser Hauptklasse wurden von allen Schüler*innen korrekt beantwortet. Die siebte Stunde der Unterrichtseinheit, in der die fünf Säulen methodisch durch das „Gruppenpuzzle“ erarbeitet wurden, das sich an das Entdeckende Lernen vor allem in Bezug auf das eigenverantwortliche und selbstständige Arbeiten anschließt, kann daher als erfolgreich angesehen werden. Lediglich zu der Fragestellung der Pflichtabgabe konnten lerngruppenübergreifend nur 65 % der möglichen Punkte erreicht werden. Sieben Schüler*innen gaben hier hingegen an, dass alle Muslime und nicht die Armen die Pflichtabgabe erhalten. Möglicherweise war das Thema der Fragestellung im Vergleich zu den anderen Fragestellungen zu abstrakt, bzw. von der Lebenswelt der Schüler*innen zu weit entfernt. Vielleicht empfanden einige Schüler*innen eine Aufteilung der Pflichtabgabe unter allen Muslimen aber auch als sozial gerechter? Immerhin stellt in der Grundschule die gleichberechtigte Aufteilung von Dingen durchaus einen thematischen Schwerpunkt dar. Zudem ist gerade im Grundschulalter das Thema Gerechtigkeit von großer Bedeutung für die Schüler*innen. Zur ersten der sechs Aufgaben aus der Hauptklasse „Wissen“ lässt sich festhalten, dass die Benennung der fünf Säulen 17 von insgesamt 20 Schüler*innen gelang.

In der Hauptklasse „Verstehen“ zeigt die Auswertung der Gesamtergebnisse zu Aufgabe 7, dass hier 66 % der Gesamtpunktzahl erreicht wurde und demnach mehr als die Hälfte der Schüler*innen in der Lage waren, den Ruf des Muezzins in seiner Bedeutung für Gläubige zu „übersetzen“. Am erfolgreichsten wurde in dieser Hauptklasse erklärt, warum Muslime nach Mekka beten. Hier konnten die Schüler*innen insgesamt 80 % der Punkte erreichen. Immerhin 42 % der möglichen Punkte erhielten die Schüler*innen durch Angabe der Erklärung, dass die Kanzel eine erhöhte Position einnimmt, damit der Imam während des Freitagsgebets gut zu verstehen ist. Etwas mehr als die Hälfte aller Schüler*innen konnte anhand des Bilderverbots erklären, warum sich in der Moschee keine Bilder von Gott und Mohammed finden lassen. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Schüler*innen durch die Unterrichtseinheit in Bezug auf die behandelten Inhalte Kompetenzen in der Hauptklasse „Verstehen“ erwerben konnten.

In der Hauptklasse „Anwenden“ konnten ebenfalls Aufgaben erfüllt werden, was die Annahme unterstreicht, dass durch die Unterrichtseinheit Kompetenzen angebahnt wurden, die es Schüler*innen ermöglichten, Aufgabenstellungen in höheren Hauptklassen als der des „Wissen“ zu bearbeiten. Bei der Auswahl eines Minarets für die Türkei in Aufgabe 13 entschieden sich 17 Schüler*innen für das größere Minarett. An dieser Aufgabe wird aber auch deutlich, warum im Bereich „Anwenden“ die Protokollierung des Anwendungsprozesses von Bedeutung sein kann. Obwohl 85 % der möglichen Gesamtpunkte durch die Auswahl des höheren Minarets erreicht wurden, konnte nur die Hälfte aller Schüler*innen in Rückbezug auf die Funktionsweise angeben, warum dieses Minarett eher geeignet ist. So argumentiert Schüler*in 5: „Weil es eine große Moschee werden soll und man sie erkennen muss. Damit man den Muezzin besser hören kann.“ Im Vergleich dazu begründet Schüler*in 13 die Auswahl mit „weil es schöner ist“. Hier zeigt sich exemplarisch, dass die Überprüfung auch die Fähigkeit zur korrekten Anwendung des Wissens berücksichtigen muss, indem Schüler*innen beispielsweise Begründungen vornehmen. Ähnliches zeigt sich in Aufgabe 12. Hier musste begründet werden, welche Bilder in einer Moschee aufgehängt werden dürfen. Betrachtete man die Punkte, die für die korrekte Kennzeichnung der Bilder als geeignet bzw. ungeeignet vergeben wurden, erreichen die Schüler*innen 91 % der Gesamtpunkte. Lediglich 65 % der Gesamtpunkte konnten hingegen für die Angabe einer Begründung der Auswahl erreicht werden. Damit gaben nicht alle Schüler*innen eine (korrekte) Begründung

für ihre Auswahl an. Zu der letzten Aufgabe aus der Hauptklasse „Anwenden“ lässt sich feststellen, dass es jeweils der Hälfte aller Schüler*innen gelang, die Gebetsnische und die Kanzel korrekt in den Grundriss einzutragen. Interessanterweise ergeben sich die jeweiligen 50 % aber nicht durch die Bearbeitung der gleichen Schüler*innen. Lediglich fünf Schüler*innen gelang es, beide Einrichtungsgegenstände des Moscheeraumes korrekt einzuzeichnen. Die anderen Schüler*innen mit zum Teil korrekten Ergebnissen zeichneten nur einen Einrichtungsgegenstand an der entsprechenden Stelle ein. Damit ergibt sich die Frage danach, welchen Schüler*innen welche Aufgabe besonders gelang. Zeigen also die einzelnen Gruppen in Aufgabenstellungen, die sich thematischen auf „ihren“ Inhalt beziehen, bessere Ergebnisse im Vergleich zu anderen Gruppen?

Durch einen Vergleich der einzelnen Gruppen können Rückschlüsse auf die Lernsituation, also die Moscheeerkundung, gezogen werden. Wie dargestellt, kann eine Lernsituation dann überprüft werden, wenn man zwei Schüler*innen (hier Gruppen von Schüler*innen) hat, die ähnliche Voraussetzungen mitbringen. Das ist durch die gemeinsame Erarbeitung der Inhalte in dem Operationsschritt „Vorentwurf des Handelns“ gegeben. Die einzelnen Gruppen hatten davon ausgehend Anteil an unterschiedliche Lernsituationen. Die Wirksamkeit dieser Lernsituationen, also die Aufgaben der einzelnen Gruppen im Rahmen der Moscheeerkundung, kann durch einen Vergleich der Gruppen erfolgen. Wenn die Gruppe, die die Lernsituation bearbeitet hat, in der Anwendung erfolgreicher ist, kann die Lernsituation als erfolgreich angesehen werden.³⁴⁴

In der Hauptklasse „Verstehen“ sollten die Schüler*innen in Aufgabe 7 den Ruf des Muezzins „übersetzen“. Thematisch lässt sich diese Aufgabe der „Gruppe Minarett“ zuordnen, die hier 75 % der möglichen Gesamtpunkte erreicht. Die Ergebnisse der anderen Gruppen liegen zwischen 55 % und 75 %, wodurch sich die „Gruppe Minarett“ hier in der Leistung insgesamt nicht sonderlich abzuheben scheint. Im einzelnen Vergleich der Ergebnisse fällt aber auf, dass es den Schüler*innen der Gruppe größtenteils gelang, den Gebetsruf in Verbindung mit der Aufforderung zum täglichen Gebet zu setzen. Schüler*in 2 beschreibt beispielsweise zu der Frage warum der Gebetsruf gerufen wird: „Für das Gebet das alle wissen das sie beten sollen“. Alle anderen Gruppen benennen das Gebet lediglich als Grund des

³⁴⁴ Vgl. Bloom, Taxanomien, 135.

Gebetsrufs. Die Ergebnisse zeigen, dass es vielen Schüler*innen, vermutlich durch die Bearbeitung des Inhalts in der zweiten Unterrichtsstunde, gelang, die Aufgabenstellung zu erfüllen. Die leistungstärkeren Ergebnisse der Gruppe Minarett können dabei auf die Moscheeerkundung zurückgeführt werden, da die Aufforderung des Muezzins zum täglichen Gebet Inhalt der Aufgabenstellung war, in der die Funktion des Minaretts im Vordergrund stand.

Die 8. Aufgabe des Erhebungsinstruments schließt inhaltlich an die „Gruppe Moschee“ an. Hier sollte erklärt werden, warum sich in einer Moschee keine Bilder von Gott und Mohammed finden lassen. Die Auswertung der Ergebnisse der einzelnen Gruppen zeigt, dass die „Gruppe Moschee“ am besten abschneidet, was dafür zu sprechen scheint, dass die inhaltliche Auseinandersetzung in der Moschee auch zu besseren Ergebnissen führt. Allerdings konnten insgesamt 15 Schüler*innen die Mindestanforderung der Aufgabe erfüllen und angeben, dass es keine Bilder von Gott und Mohammed gibt, da deren Aussehen unbekannt ist. Damit wurde von vielen Schüler*innen jene Erklärung angegeben, die die „Gruppe Moschee“ während ihres Vortrags angeführt hat. Viele Schüler*innen erinnerten sich also vermutlich an die Aussage „Man darf Gott nicht zeichnen, weil man ihn noch nie gesehen hat und nicht weiß, wie er aussieht“. Aufgaben, die eine Erinnerung an eine Information, die hier lediglich reproduziert werden musste, gehören aber zur Hauptklasse „Wissen“.³⁴⁵ Damit ist es fraglich, ob durch die Aufgabenstellung überhaupt Kompetenzen in der Hauptklasse „Verstehen“ erhoben wurden. Für eine Aufgabenstellung, die sich dem „Verstehen“ zuordnen lässt und im Sinne des Extrapolierens eine Übertragung einer Information auf weitere Sachverhalte fordert, hätte die Aufgabenstellung eher „Warum gibt es keine Bilder von Mohammed in der Moschee?“ umfassen müssen. Für die Beantwortung einer solchen Frage hätte die bekannte Information, warum man Gott nicht darstellen soll, einer Übertragung bedurft. Anhand dieser Aufgabenstellung zeigt sich die Schwierigkeit bei der Nutzung von Taxanomien. Eine genaue Zuordnung zu den einzelnen Hauptklassen ist bei der Entwicklung von Aufgaben häufig schwierig.³⁴⁶ Eine präzise Abgrenzung der Hauptklassen „Wissen“ und „Verstehen“ ist in Bezug auf diese Aufgabe nicht gelungen, da die Antwort der Fragestellung bereits in der Unterrichtseinheit thematisiert wurde. Damit können aus den Ergebnissen auch keine Rückschlüsse auf die

³⁴⁵ Vgl. Bloom, Taxanomien, 71.

³⁴⁶ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 36.

Hauptklasse „Verstehen“ gezogen werden. Dass die „Gruppe Moschee“ bei dieser Aufgabe am besten abschneidet, spricht aber dennoch dafür, dass der Wissenserwerb dann am besten gelingt, wenn eine konkrete Auseinandersetzung mit diesem in der praktischen Durchführung stattfindet.

Aufgabe 9 des Tests, die danach fragte, warum Muslime in Richtung Mekka beten, wurde ebenfalls der Hauptklasse „Verstehen“ und hier der Klasse des Extrapolierens zugeordnet. Mekka muss als zentral für den muslimischen Glauben identifiziert werden. Es gelang allen Gruppen gleichermaßen, diese Aufgabenstellung zu erfüllen (jeweils 80 % der Gesamtpunkte konnten von den Schüler*innen jeder Gruppe erreicht werden). Da es keine Unterschiede zwischen den Gruppen gibt, kann die Vermutung, dass eine inhaltliche Auseinandersetzung in der Moschee zu besseren Testergebnissen führt, anhand dieser Aufgabe nicht bestätigt werden. Zudem ist auch hier fraglich, ob die Fragestellung überhaupt auf ein „Verstehen“ abzielt, da viele Schüler*innen ähnliche Antworten formulierten, die aus den Unterrichtsstunden bekannt waren. Damit zeigt sich sowohl in Aufgabe 8 als auch in Aufgabe 9, dass eine Abgrenzung der Hauptklasse „Wissen“ von der Hauptklasse „Verstehen“ schwierig ist. Es fällt auf, dass beide Aufgaben auf die Klasse Extrapolieren abzielten, bei der Schlussfolgerungen aufgrund von Information generiert werden sollten.³⁴⁷ Die Abgrenzung von solchen Schlussfolgerungen vom konkreten Wissen gelang in diesem Testinstrument nicht, da beide Aufgaben durch Wissen, das in den Vorträgen der Gruppen angebahnt werden konnte, beantwortet werden konnten.

Wie unter 4.3.2.4. aufgeführt, ist in Bezug auf die Auswertung der 10. Aufgabe insbesondere auf einen Vergleich zwischen den Gruppen zu achten. Die Aufgabe forderte die Interpretation der Höhe der Kanzel in Bezug auf deren Funktion. Wie dargestellt, wird vermutet, dass die Testergebnisse der „Gruppe Kanzel“ besser sind, da die Gruppe bereits im Rahmen der Moscheeerkundung Interpretationen zur Kanzel angestellt hat. Tatsächlich zeigt die Auswertung, dass die „Gruppe Kanzel“ signifikant bessere Ergebnisse erzielt. Erreichten die anderen Gruppen nur 20 % bis 50 % der Gesamtpunkte dieser Aufgabe, konnten die Schüler*innen der „Gruppe Kanzel“ die Aufgabe zu 70 % erfolgreich bearbeiten. Das spricht dafür, dass sich die Auseinandersetzung der Gruppe mit den Aufgaben in der Moschee, die auf eine

³⁴⁷ Vgl. Bloom, Taxanomien, 99.

Interpretation der Kanzel abzielten, wie aus der Erläuterung der Aufgabenstellung in Abschnitt 4.2. hervorgeht, positiv auf die Kompetenzen der Schüler*innen in der Hauptklasse „Verstehen“ auswirkt. Hier zeigt sich, dass eine Förderung des „Verstehens“ in der konkreten Anwendung zu besseren Testergebnissen führt. Einer Überprüfung des „Verstehens“ sollten daher auch inhaltlich vorbereitende Aufgaben zum „Verstehen“ in der Durchführung vorangehen. Das Ergebnis der „Gruppe Kanzel“ zeigt, dass dies zu einer Kompetenzförderung im Sinne der Bloom’schen Taxanomien führen kann.

In der Hauptklasse „Anwenden“ konnte die „Gruppe Kanzel“ in Aufgabe 11 ebenfalls im Vergleich zu den anderen Gruppen bessere Ergebnisse erzielen. Hier sollten die Schüler*innen die Kanzel in einem Grundriss neben der Gebetsnische verorten. Das gelang allen Schüler*innen der „Gruppe Kanzel“. Alle anderen Gruppen erreichten hier nur 20 % bzw. 40 % der möglichen Gesamtpunkte. Die Position der Kanzel sollte während der Moscheeerkundung berücksichtigt werden, im Rahmen der Aufgabenstellung „Zeichnet die Kanzel und ihre Umgebung auf. Was ist in der Nähe der Kanzel?“. Die signifikant besseren Ergebnisse der Gruppe bei der Aufgabenstellung zur Hauptklasse „Anwenden“ weisen auf die Wirksamkeit dieser Aufgabenstellung hin. Durch die tatsächliche Betrachtung der Position der Kanzel in der Moschee konnte die Gruppe vermutlich bessere Ergebnisse erzielen, da der Unterschied zwischen den Gruppen darin besteht, dass die anderen die Information über den Standort der Kanzel lediglich durch den Vortrag der Gruppe als Wissen aufnehmen konnten. Die Lernsituation im Rahmen der Moscheeerkundung zur „Gruppe Kanzel“ kann damit als Erfolg gewertet werden.

Neben dem Einzeichnen der Kanzel war auch das Einzeichnen der Gebetsnische am Pfeil, der nach Mekka weist, in Aufgabe 11 zur Hauptklasse „Anwenden“ gefordert. Wie unter 4.3.3.1. dargestellt, wurde vermutet, dass die „Gruppe Gebetsnische“ bei dieser Aufgabe deutlich erfolgreicher ist als die anderen Gruppen, da diese Gruppe in der Moschee zu der Überprüfung der Ausrichtung der Gebetsnische nach Mekka durch den Gebetskompass gearbeitet hat. Diese Vermutung kann aufgrund der Testergebnisse nicht bestätigt werden. Lediglich zwei Schüler*innen der Gruppe gelang es, die Gebetsnische am Pfeil, der nach Mekka weist, einzuzeichnen. Dass dieses Ergebnis nicht auf die Komplexität der Aufgabenstellung zurückzuführen ist, zeigen die anderen Gruppen. Von den 15 Schüler*innen der anderen

Gruppen gelang es acht Schüler*innen, die Aufgabe zu erfüllen. Die „Gruppe Gebetsnische“ schneidet damit bei der Aufgabenstellung, die sich auf ihren Inhalt bezieht, mit am schlechtesten ab. Die Lernsituation in der Moschee mit dem Gebetskompass scheint daher nicht zu einem Kompetenzzuwachs in der Hauptklasse „Anwenden“ beigetragen zu haben. Der zuvor bei der „Gruppe Kanzel“ beobachtete Zusammenhang von der Berücksichtigung der Taxanomie in den Aufgaben der Moscheeerkundung und dem Testergebnis konnte durch die „Gruppe Gebetsnische“ also nicht bestätigt werden.

Aufgabe 12 befasste sich mit der Anwendung des Bilderverbots. Hierzu hat die „Gruppe Moschee“ gearbeitet. Im Rahmen der Moscheeerkundung und der Aufgabe, Aspekte islamischer Kunst abzuzeichnen, haben sich zwei Schüler*innen der Gruppe, wie unter 3.5.2. dargestellt, auch mit arabischen Schriftzeichen beschäftigt. Die Ergebnisse der Gruppe zeigen, dass fast alle Schüler*innen der Gruppe begründen konnten, warum die gezeigten Darstellungen in der Moschee aufgehängt bzw. nicht aufgehängt werden dürfen. So beschreibt Schüler*in 19 beispielsweise zu dem arabischen Schriftzug: „dieses Bild darf man in der Moschee aufhängen weil es der Schriftzug von Allah ist“ und zur Darstellung des Kreuzes: „Dieses Bild ist nicht erlaubt weil es von Jesus ist“. Inhaltlich ähnliche Begründungen finden sich auch bei den anderen Schüler*innen der „Gruppe Moschee“. Diese erreicht bei der Aufgabe 95 % der möglichen Punkte, während die anderen Gruppen zwischen 45 % und 65 % der möglichen Punkte erzielen. Damit lässt sich aufgrund der Ergebnisse die Lernsituation der „Gruppe Moschee“ als kompetenzfördernd in der Hauptklasse der „Anwendung“ ansehen, was für die dargestellte Durchführung der Moscheeerkundung positiv auszulegen ist.

Die letzte Aufgabe des Erhebungsinstruments bezieht sich inhaltlich auf das Minarett. Wie unter 4.3.3.3. dargestellt, wird vermutet, dass die „Gruppe Minarett“ aufgrund der unter 4.2. analysierten Aufgabenstellung die Aufgabe des Tests am erfolgreichsten bearbeitet. Diese Vermutung kann aufgrund der Testergebnisse nicht bestätigt werden. Die „Gruppe Minarett“ erreicht hier 40 % der möglichen Punkte. Das spricht zwar dafür, dass einigen Schüler*innen der Gruppe eine Anwendung gelang, allerdings erreicht beispielsweise die „Gruppe Moschee“ 80 % der Punkte und damit ein deutlich besseres Ergebnis als die „Gruppe Minarett“. Aus diesen Ergebnissen kann nicht darauf geschlossen werden, dass die Lernsituation der

Moschee für die „Gruppe Minarett“ förderlich für die Ausbildung von Kompetenzen in der Hauptklasse des „Anwenden“ war. Da sowohl die „Gruppe Moschee“ als auch die „Gruppe Gebetsnische“ besser Ergebnisse erzielt, kann eher vermutet werden, dass die Aufgabenstellung auch aus der Unterrichtseinheit heraus bearbeitet werden kann. So begründet beispielsweise Schüler*in 17 aus der „Gruppe Moschee“ die Auswahl des höheren Minaretts mit: „weil der Muzzin in der Türkei singen muss“ und greift damit die Funktionsweise des Minaretts für den Gebetsruf in der Türkei auf. Für die Unterrichtseinheit können die Ergebnisse der Aufgabenstellung positiv ausgelegt werden, da vielen Schüler*innen (50 %) die Anwendung gelang. Rückschlüsse, die die Aufgaben im Rahmen der Lernsituation in der Moschee als gewinnbringend für die Ausbildung von Kompetenzen in der Hauptklasse „Anwenden“ beschreiben, können hier hingegen nicht festgestellt werden.

4.5 Abschließende Diskussion der Testergebnisse

Die Auswertung der zuletzt dargestellten Testergebnisse erfolgt auf drei Ebenen, die sich zunehmend konkretisieren. Zunächst einmal kann die Wirksamkeit der vollständigen Unterrichtseinheit für die gesamte Lerngruppe betrachtet werden. Davon ausgehend, wird im Folgenden die gruppen- bzw. themenspezifische Auswertung der Moscheeerkundung in den Fokus gerückt, die in die Auswertung der drei einzelnen Moscheeaufgaben hinsichtlich ihrer Wirksamkeit, wie sie unter 4.2 analysiert wurden, überleitet.

In Bezug auf die gesamte Unterrichtseinheit, in die sich die Moscheeerkundung eingliederte, konnte gezeigt werden, dass bei den Schüler*innen Kompetenzen unterstützt werden konnten, die die Bearbeitung von Aufgabenstellungen in den Hauptklassen „Verstehen“ und „Anwenden“ nach der Bloom'schen Taxonomie ermöglichen. Damit war die Unterrichtseinheit insofern erfolgreich, als dass entsprechend dem Ziel der Bloom'schen Taxonomie Lernziele angestrebt und von den Schüler*innen zum Teil auch erreicht wurden, die über die Hauptklasse des reinen Wissens hinaus gehen. Lerngruppenübergreifend konnte die Schüler*innen rund die Hälfte aller möglichen Punkte für die Aufgabenstellungen erreichen, die sich auf ein „Verstehen“ und „Anwenden“ bezogen. Bei genauerer Betrachtung der Aufgabenstellungen wurde aber auch deutlich, dass eine präzise Zuordnung zu den Hauptklassen schwierig ist, auch wenn die theoretischen Beschreibungen der

Taxonomie, wie es unter 4.3. erfolgte, herangezogen werden, um Aufgabenstellungen zu entwickeln. Die Auswertung zeigte, dass zwei Aufgaben, die anhand der Beschreibung der Hauptkassen nach Bloom entwickelt und dabei ursprünglich der Hauptklasse „Verstehen“ zugeordnet wurden, auch durch Kompetenzen aus der Hauptklasse „Wissen“ beantwortet werden konnten. Hier wird exemplarisch deutlich, wie schwierig eine Abgrenzung der Hauptklassen bei der Entwicklung von Aufgabenstellungen zu den Taxanomien ist. Das schließt an die Kritik Bremerich-Vos´ an den Bloom´schen Taxanomien an, nach der eine Abgrenzung der Hauptklassen aufgrund der Uneindeutigkeit der Differenz zwischen den einzelnen Hauptklassen nur schwer möglich ist.³⁴⁸ Damit erscheint die Arbeit mit Bloom´schen Taxanomien als wenig praktikabel, wenn man anhand der reinen Hauptklassenbeschreibungen versucht, konkrete, auf die jeweilige Hauptklasse bezogene Aufgabenstellungen zu entwickeln. Diese Problematik verschärft sich dadurch, dass die Taxanomien sich um eine Allgemeingültigkeit bemühen und daher als Unterscheidungsmerkmal die Schwierigkeit einer Aufgabe heranziehen, ohne dabei den Lerninhalt selbst zu berücksichtigen. Damit können zwei Aufgaben, die sich zwar auf die gleiche Hauptklasse aber unterschiedliche Inhalte, bzw. Themen beziehen, unterschiedlich schwierig sein, da – so der Einwand Maiers – die Schwierigkeit einer Aufgabe an den Lerninhalten festgemacht wird.³⁴⁹ Diese Problematik zeigt sich auch bei der Auswertung der Testergebnisse in Bezug auf die einzelnen Gruppenergebnisse.

Bei der inhaltlichen Betrachtung der Aufgabenstellungen in Rückbezug auf die einzelnen Gruppen können gruppenübergreifend keine eindeutigen Ergebnisse festgestellt werden. Es wurde vermutet, dass die Gruppen, die zu den jeweiligen Inhalten gearbeitet haben, in den Aufgaben des Tests besser abschneiden, die sich inhaltlich auf die Gruppe beziehen. Die Annahme kann, wie dargestellt, nicht grundsätzlich bestätigt werden. Insgesamt gab es acht Aufgabenstellungen, die sich auf die vier verschiedenen Inhalte bezogen. In vier dieser Aufgaben schnitt jeweils die Gruppe am besten ab, die zu den Inhalten der Aufgabe arbeitete. Auffällig ist, dass dies nur die Gruppen „Kanzel“ und „Moschee“ betrifft. Beide Gruppen zeigten in den ihnen zugeordneten Aufgaben immer die besten Ergebnisse. Daraus lässt sich insgesamt schließen, dass die Lernsituation, also die Gruppenarbeit zu den Plakaten, die

³⁴⁸ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 36.

³⁴⁹ Vgl. Maier, Lehr-Lernprozesse, 50.

daraus resultierenden Fragen und vor allem die Aufgaben während der Moscheeerkundung sich positiv auf den Kompetenzerwerb auswirkte. Die Aufgabenstellungen der „Gruppe Kanzel“ und „Gruppe Moschee“ während der Moscheeerkundung scheinen damit eine Kompetenzförderung zu begünstigen. „Die Gruppe Minarett“ zeigte nur in einer Aufgabenstellung (Aufgabe 7) bessere Ergebnisse im Vergleich zu den anderen Gruppen. Die „Gruppe Gebetsnische“ konnte zu keiner der ihr inhaltlich zugeordneten Aufgaben besonders hervorstechen.

Auffällig ist, gerade in Bezug auf die „Gruppe Gebetsnische“, dass sie vor allem in der Aufgabe des Tests schlecht abschneidet, auf die die Moscheeerkundung explizit vorbereitete. Wie die Auswertung zu Aufgabe 11 zeigt, gelang der Gruppe die Anwendung kaum, obwohl die Aufgabenstellung in der Moschee im Sinne der Taxanomie entwickelt wurde. Ähnliches gilt, wie gezeigt, für die „Gruppe Minarett“. Eine Passung zwischen Anbahnung von Kompetenzen im Sinne der Bloom'schen Taxanomie und der Überprüfung mittels der Taxanomie konnte nur bei der „Gruppe Kanzel“ festgestellt werden. Fraglich ist, warum dies so ist. Wurden in den Aufgabenstellungen der „Gruppe Gebetsnische“ und „Gruppe Minarett“ nicht die unter 4.2. dargestellten Aspekte der Bloom'schen Taxonomie gefördert? Waren die Aufgabenstellungen im Vergleich zu den Aufgaben der anderen Gruppen vielleicht inhaltlich anspruchsvoller, da der Lerninhalt komplexer war und in der Planung anhand der Taxanomie nicht berücksichtigt werden konnte? Das würde an die oben aufgeführte Kritik an der Nichtbeachtung der Lerninhalte innerhalb der Hierarchie der Taxanomie anschließen. Möglicherweise braucht es aber auch eine explizitere Förderung der Anwendung in der Durchführung, also der Moscheeerkundung? Wie unter 4.2. dargestellt, beziehen sich die Aufgabenstellungen der „Gruppe Minarett“ und „Gruppe Gebetsnische“ aus der Moscheeerkundung auf die Hauptklasse „Verstehen“, während sich die Testaufgaben, die sich inhaltlich an die Moscheeaufgaben anschließen, auf die Hauptklasse „Anwenden“ beziehen. Es wurde vermutet, dass die Gruppen dennoch einen Vorteil bei der Bearbeitung der Aufgaben haben, da die Taxanomie nach Bloom im Sinne einer Hierarchie aufeinander aufbauen.³⁵⁰ Eine Förderung der Hauptklasse „Verstehen“ müsste demnach vorteilhaft für die Hauptklasse „Anwenden“ sein. Die Ergebnisse der beiden Gruppen „Minarett“ und „Gebetsnische“ können diese Annahme allerdings nicht

³⁵⁰ Vgl. Bloom, Taxanomie, 31.

bestätigen, womit die Hierarchie der Lernzieltaxonomien zweifelhaft ist. Die unter 4.1.2. vorgestellte Kritik an der Hierarchie der Bloom'schen Taxonomien kann durch die Erhebung daher unterstützt werden.³⁵¹ Die Hierarchie der Lernzieltaxonomien konnte im Rahmen dieser Arbeit damit nicht als absolut bestätigt werden. Sie erscheint insbesondere vor dem Hintergrund, dass es Schüler*innen gelang, Aufgabenstellungen zu einem Thema in der Hauptklasse des „Anwenden“ zu lösen, während sie bei dem gleichen Lerninhalt in der Hauptklasse des „Verstehen“ scheiterten, als fehlerhaft (beispielsweise Schüler*in 12 im Themenbereich Kanzel, Schüler*in 4 im Themenbereich Moschee, Schüler*in 10 im Themenbereich Minarett).

Bei der angeführten Kritik muss aber berücksichtigt werden, dass die Auswertung sich nur auf einen Vergleich der Gruppen, nicht auf den Kompetenzzuwachs der einzelnen Schüler*innen bezieht. Möglicherweise haben die Aufgabenstellungen in der Moschee bei den Schüler*innen unterstützend gewirkt. Dies ist eventuell nur nicht sichtbar, weil andere Schüler*innen dennoch besser sind. Vielleicht gab es also eine Förderung der (leistungsschwachen) Schüler*innen in den Gruppen „Minarett“ und „Gebetsnische“, sodass diese Kompetenzen ausbauen konnten. Das wird möglicherweise nur nicht ersichtlich, da sie im Vergleich zu den anderen (leistungsstarken) Schüler*innen noch immer schlechter abschneiden. Für eine präzisere Analyse der Antworten der Schüler*innen, aus denen sich Rückschlüsse auf den individuellen Kompetenzzuwachs ergeben, müsste für zukünftige Untersuchung ein Prätest mit den Schüler*innen bearbeitet werden. Dieser könnte mit den Testergebnissen am Ende der Unterrichtseinheit verglichen werden, wodurch individuelle Aussagen zu dem Kompetenzzuwachs einzelner Schüler*innen in Rückbezug auf einzelne Lernsituationen möglich wären. Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich, da kein Prätest vorliegt, lediglich auf gezeigte Kompetenzen am Ende der Unterrichtseinheit. Dadurch kann die Auswertung nur im Vergleich zu anderen Schüler*innen bzw. Gruppen erfolgen und aus den Unterschieden Rückschlüsse auf die Lernsituation, also die Moscheeerkundung, gezogen werden.

Dieser Vergleich zeigt insgesamt, dass rund die Hälfte aller Ergebnisse in den Hauptklassen „Verstehen“ und „Anwenden“ in einem positiven Zusammenhang mit den bearbeiteten Inhalten während der Moscheeerkundung stehen. Dabei

³⁵¹ Vgl. Maier, Lehr-Lernprozesse, 50.

müssen die aufgeführten kritischen Aspekte der Auswertung berücksichtigt werden, die sich auf die Schwierigkeiten bei der Abgrenzung einzelner Hauptklassen voneinander, die Hierarchie der Bloom'schen Taxanomie und die Einflüsse der individuellen Kompetenzzuwächse der einzelnen Schüler*innen beziehen. Die Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten scheint sich dennoch positiv auf die Bearbeitung kognitiv anspruchsvoller Aufgaben auszuwirken. So konnte durch das Erhebungsinstrument das Lernen der Schüler*innen in den Hauptklassen „Verstehen“ und „Anwenden“ sichtbar gemacht werden.

5. Schluss

In Rückbezug der im letzten Kapitel dargestellten Auswertung der Ergebnisse kann die eingangs formulierte Fragestellung nach der Wirksamkeit einer Unterrichtseinheit zum Entdeckenden Lernen mit dem Schwerpunkt einer Moscheeerkundung in Bezug auf die Ausbildung von Kompetenzen wie folgt beantwortet werden.

Werden ausschließlich die Gesamtergebnisse der Lerngruppe betrachtet, kann festgestellt werden, dass bei den Aufgaben des Erhebungsinstruments, die sich auf Kompetenzen bezogen, die mehr als die Wiedergabe von gelerntem Wissen forderten, rund die Hälfte aller möglichen Punkte erzielt wurden. Die Schüler*innen der Testgruppe waren damit überwiegend in der Lage, kognitiv anspruchsvolle Aufgabenstellungen zu bearbeiten. Wie gezeigt, konnten die dafür notwendigen Kompetenzen im Rahmen der Unterrichtseinheit zum Entdeckenden Lernen angebahnt werden.

Die Testergebnisse zeigen aber auch, dass Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Methoden und Aufgabenstellungen, durch die die Moscheeerkundung ausgestaltet wurde, nur bedingt möglich sind. So konnte nur vereinzelt ein Zusammenhang zwischen den Aufgaben der Moscheeerkundung und den ausgebildeten Kompetenzen am Ende der Unterrichtseinheit beobachtet werden. Dennoch scheint es so, dass eine gezielte Auseinandersetzung mit einem Inhalt im Rahmen der Moscheeerkundung sich positiv auf die Bearbeitung kognitiv anspruchsvoller Aufgaben zu diesem Themenbereich auswirken kann. Das zeigt der Vergleich der Ergebnisse der jeweiligen Gruppen zu den einzelnen Aufgaben.

Bei der Betrachtung dieser Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung nur um eine exemplarische Erhebung handelt, die lediglich eine Stichprobe von 20 Schüler*innen umfasst. Für zukünftige Durchführungen sollten die in der Reflexion der Unterrichtseinheit aufgeführten Optimierungsvorschläge und Anmerkungen sowie die in der Auswertung aufgezeigten kritischen Aspekte der Untersuchung berücksichtigt werden. Insgesamt kann aber festgestellt werden, dass die konzipierte Unterrichtseinheit zum Entdeckenden Lernen einen Kompetenzzuwachs im Sinne der Lernzieltaxonomien nach Bloom unterstützt und daher als wirksam angesehen werden kann.

Diese Ergebnisse sprechen dafür, die Erkundung von Moscheeräumen weiterhin zum Thema in der Grundschule zu machen. Die kontextuelle Einbettung einer Moscheeerkundung in eine rahmende Unterrichtseinheit erscheint dafür unerlässlich. Wie in Rückbezug auf die Choreographien des Unterrichts nach Oser und die zentralen Aspekte des Entdeckenden Lernens gezeigt werden konnte, braucht es eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit, die die Moscheeerkundung nicht nur inhaltlich vorbereitet, sondern auch rückblickend reflektiert, in einen weiteren Kontext stellt und den Schüler*innen so eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt ermöglicht. Die Erfahrungen der in dieser Arbeit dargestellten Unterrichtseinheit inklusive der Moscheeerkundung zeigen, dass die Schüler*innen ein hohes Maß an intrinsischer Motivation entwickelten. Das ist zum einen auf das Entdeckende Lernen zurückzuführen, aber sicherlich auch auf die Erkundung der Moschee als ein Ort, der den Schüler*innen größtenteils unbekannt war. Für die meisten Schüler*innen war diese Unterrichtseinheit die erste Gelegenheit, eine Moschee aufzusuchen, was auch auf die Konfessionen der Schüler*innen zurückzuführen ist, die größtenteils dem Christentum angehören und dem Umstand, dass die Lerngruppe dem konfessionell christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen besucht, der sich vorrangig mit christlichen Inhalten auseinandersetzt. Interessant ist vor dem Bremer Religionsunterricht, der sich an alle Schüler*innen unabhängig ihrer Konfession richtet, daher, wie Schüler*innen, für die die Moschee kein unbekannter Raum ist, von einer Unterrichtseinheit profitieren können, in die sich eine Moscheeerkundung einbettet. Bei einer Umsetzung der in dieser Arbeit dargestellten Vorschläge für eine Moscheeerkundung müssten zunächst die Vorerfahrungen der Schüler*innen neu bewertet werden. Daraus kann sich ergeben, dass insbesondere die Phase „Vorentwurf des Handelns“, in der vor der Moscheeerkundung alle

relevanten Wissensaspekte zu den verschiedenen Themenbereichen behandelt wurden, an den Wissensstand der Schüler*innen angepasst werden müsste. Darüber hinaus stellt sicherlich auch das Feld der Vorerfahrungen der Schüler*innen zu anderen Moscheeräumen einen wichtigen Aspekt dar, der im Rahmen der Unterrichtseinheit berücksichtigt werden müsste. Die Erfahrungen zu anderen Moscheeräumen könnten beispielsweise in der Phase „Begegnung mit der Fremderfahrung“ aufgegriffen werden, um die Komplexität des muslimischen Glaubens exemplarisch an der Gestaltung von Moscheeräumen aufzuzeigen. Dabei kämen zwangsläufig neben Unterschieden in der Gestaltung auch Gemeinsamkeiten zwischen Moscheebauten zum Tragen, die wiederum von allen Schüler*innen auf thematisierte Inhalte, wie beispielsweise die Einheitlichkeit der Ausrichtung der Gebetsnische, übertragen werden könnten.

Für die Erkundung selbst empfiehlt es sich nach den Erfahrungen, die in der dargestellten Durchführung gesammelt werden konnten, die einzelnen Schritte des Moscheebesuchs, die in Rückbezug auf die Erkundung von Kirchen nach Rupp empfohlen werden, beizubehalten. Das methodische erste Ankommen außen vor der Moschee sowie das schrittweise Eintreten durch das Begehen aller Moscheeräume, das mit dem Eintritt in den Gebetsraum endete, hat sich hier bewährt. Das sich anschließende Erkunden des Gebetsraumes durch verschiedene Methoden unterstütze die Schüler*innen bei einer Annäherung und Wahrnehmung des Raumes. Die unterschiedlichen Arbeitsaufträge der einzelnen Gruppen zu den verschiedenen Inhalten bedürfen sicherlich einer Prüfung hinsichtlich des Moscheeraumes, der Lerngruppe mit ihren Vorerfahrungen und den anzubahnenden Kompetenzen, sind aber Vorschläge, deren Umsetzung in weiteren Moscheeerkundung zum Tragen kommen können. Diese, wie auch die dargestellten, verwendeten Methoden können als exemplarische Anregungen dienen, die es in weiteren Moscheeerkundungen zu erweitern und stetig zu reflektieren gilt.

Als Erweiterung der in dieser Arbeit dargestellten Unterrichtseinheit, die sich thematisch an dem Gebet und damit der Betrachtungsweise der „Moschee als Gebetsort“ orientierte, sollten zukünftig auch weitere Vorschläge entwickelt werden, die das kompetenzorientierte Lernen in und mit Moscheeräumen anhand der weiteren Betrachtungsweisen des Moscheeraumes in den Blick nehmen. Denn, dass im

Rahmen einer Moscheeerkundung das Lernen von Schüler*innen unterstützt werden kann, konnte diese Arbeit zeigen.

Literaturverzeichnis

Selbstständige Schriften

- Beinhauer-Köhler, Bärbel / Leggewie, Claus: Moscheen in Deutschland. Religiöse Heimat und gesellschaftliche Herausforderung. München: Verlag C.H.Beck oHG, 2009.
- Bloom, Benjamin (Hrsg.) / Engelhart, Max / Furst, Edward / Hill, Walker / Krathwohl, David.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1972.
- Borsch, Frank: Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 2010.
- Brüll, Christina / Ittmann, Norbert / Maschwitz, Rüdiger / Stopping, Christine: Synagoge-Kirche-Moschee. Kulturräume erfahren und Religionen entdecken. München: Kösel-Verlag GmbH & Co., 2005.
- Drawing, Danuta: Eine Handreichung zur Zusammenarbeit mit Religionsrepräsentant*innen. Bremen: 2018.
- Drumm, Julia: Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, 2007.
- Eickhorst, Annegret: Selbsttätigkeit im Unterricht. Grundlagen und Anregungen. München: R. Oldenbourg GmbH, 1998.
- Frey, Karl / Frey-Eiling, Angela: Ausgewählte Methoden der Didaktik. Zürich: vdf Hochschulverlag AG, 2010.
- Gonschorek, Gernot: Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. Donauwörth: Auer Verlag GmbH, 2003.
- Grom, Bernhard: Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Düsseldorf: Patmos Verlag / Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, ⁸1976.
- Grunder, Hans-Ulrich / Ruthemann, Ursula / Scherer, Stefan / Singer, Peter / Vettiger, Heinz: Unterricht verstehen – planen – gestalten – auswerten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, ⁶2015.
- Hull, John: Glaube und Bildung. Berg am Irchel: KiK-Verlag, 2000.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, ⁵1991.

- Klein, Michael: Exkursionsdidaktik. Eine Arbeitshilfe für Lehrer, Studenten und Dozenten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015.
- Kohlhof, Christiane: Lern- und Arbeitstechniken in der Grundschule und in den Anfangsklassen der Sekundarstufe. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2008.
- Liebig, Sabine: Entdeckendes Lernen. Ein Unterrichtsprinzip. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012.
- Maier, Uwe: Lehr-Lernprozesse in der Schule: Studium. Leipzig: Julius Klinkhardt, 2017.
- Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, 2010.
- Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, 2015.
- Özdil, Ali-Özgür: Wenn sich die Moscheen öffnen. Moscheepädagogik in Deutschland – Eine praktische Einführung in den Islam. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2002.
- Peterßen, Wilhelm: Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München: Oldenbourg Verlag, 1998.
- Rendle, Ludwig: Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. München: Kösel, 2007.
- Rupp, Hartmut: Handbuch der Kirchenpädagogik. Band 1. Stuttgart: Calwer Verlag, 2006.
- Rupp, Hartmut: Handbuch der Kirchenpädagogik. Band 2. Stuttgart: Calwer Verlag, 2017.
- Sajak, Clauß Peter: Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch. München: Kösel-Verlag, 2010.
- Sarasin, Susanna: Das Lernen und Lehren von Lernstrategien. Theoretische Hintergründe und eine empirische Untersuchung zur Theorie 'Choreographien unterrichtlichen Lernens'. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 1995.
- Schmid, Kuno: 'Religion' lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Bern: hep verlag ag, 2011.
- Tworuschka, Monika / Tworuschka, Udo: Die Weltreligionen Kindern erklärt. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2019.
- Zocher, Ute: Entdeckendes Lernen. Zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer Verlag GmbH, 2000.

Unselbstständige Schriften

Boehme, Katja: Kirchenräume erschließen. In: Rendle, Ludwig (Hrsg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. München: Kösel, 2007, 230-244.

Braunmühl, Susanne: „Das ist aber gemütlich hier...“ Eine 4. Klasse erkundet eine Moschee. In: Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht (Hrsg.): Religion vor Ort. Jahrgang 32, Heft 2, München: Kösel Verlag GmbH & Co., 2002, 47-48.

Collmar, Norbert: Kinder erfahren Kirchen und ihre Einrichtung. Kirchenpädagogik als Schnittmenge von Stadt- und Welterkundung und Religionspädagogik. In: Fischer, Hans-Joachim / Kahlert, Joachim / Meiers, Kurt / Möller, Regina / Schrenk, Marcus: Sache-Wort-Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule. Band 36, Heft 97, Köln: Aulis Verlag Deubner GmbH & Co KG, 2008, 42-47.

Degen, Roland: Echt stark hier! Kirchenräume erschließen. Aufgaben-Typen-Kriterien. In: Degen, Roland (Hrsg.) / Hansen, Inge (Hrsg.): Lernort Kirchenraum. Erfahrungen-Einsichten-Anregungen. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 1998, 5-19.

Degen, Roland: Den Räumen Raum geben. In: Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 18, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2002, 115-123.

Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz: Aspekte einer Didaktik für LER. In: Edelstein, Wolfgang / Grözinger, Karl / Gruehn, Sabine / Hillerich, Imma / Kirsch, Bärbel / Leschinsky, Achim / Lott, Jürgen / Oser, Fritz: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001, 155-171.

Kindermann, Katharina / Riegel, Ulrich: Außerschulisches Lernen und situationales Interesse. In: Götz, Margarete / Breidenstein, Georg / Fölling-Albers, Maria / Hartinger, Andreas / Heinzl, Friederike / Kammermeyer, Gisela / von Bülow, Karin: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Jahrgang 8, Heft 2, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2015, 147-160.

Mertin, Andreas: Die Kirche als Jurassic Park? Oder: Lässt sich religiöses Raumgefühl pädagogisch klonen? In: Glockzin-Bever, Sigrid / Schwebel, Horst (Hrsg.): Kirchen-Raum-Pädagogik. Münster: LIT Verlag, 2002, 115-141.

Meyer, Hilbert: Didaktische Prinzipien und Standards für die Weiterentwicklung des Unterrichts. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2015, 226-241.

Möller, Rainer: Kompetenzorientierter Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Planungsmodell. In: Rainer Möller et al. (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Grundschulen. Münster: Comenius Institut, 2013, 3-11.

Özdil, Ali Özgür: Moscheepädagogik im Islam. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.): Gotteshäuser Entdecken-Deuten-Gestalten. Sekundarstufen I und II. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, 2012, 20-25.

Rupp, Hartmut: Kirchenpädagogik im Christentum. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.): Gotteshäuser Entdecken-Deuten-Gestalten. Sekundarstufen I und II. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, 2012, 13-20.

Sandfuchs, Uwe: Vom Sinn und Zweck des Übens. In: Meier, Richard / Rampillon, Ute / Sandfuchs, Uwe / Stäubel, Lutz: Üben und Wiederholen. Seelze: Erhard Friedrich GmbH, 2000, 4-8.

Soeffner, Hans-Georg: Kirchliche Gebäude. Orte der christlichen Religion in der pluralistischen Kultur. In: Klie, Thomas (Hrsg.): Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen. Münster: LIT Verlag, 1998, 44-50.

Internetquellen

Abdel-Rahman, Annett: E-Mail vom 22.10.2019 zur kontextabhängigen Betrachtung einer Moschee. Einzusehen im Anhang unter 1.

Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat: Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Online in: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/dik/vollversion_studie_muslim_leben_deutschland_.pdf?__blob=publicationFile&v=1, letztes Zugriffsdatum: 03.02.2020.

Butenunbinnen: Mittagsgebet in der Fatih Moschee. Online in: <https://www.butenunbinnen.de/videos/mittagsgebet-in-der-fatih-moschee-100.html>, 2019, letztes Zugriffsdatum: 08.03.2020.

Senatorin für Bildung und Wissenschaft: Religion Bildungsplan. Grundschule-Oberschule- Gymnasium. Jahrgangsstufen 1-13. Online in: https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/e_04-2014_a.pdf, 2014, letztes Zugriffsdatum: 10.03.2020.

Anhang

1.

**E-Mail von Frau Abdel-Rahman zur
kontextabhängigen Betrachtung einer
Moschee vom 22.12.2019**

Frau Abdel-Rahman:

Das ist in der Tat ein Problem, da es dazu keine wirklich nennenswerte Literatur gibt. Es gibt von Sajak Einiges zu interreligiösen Orten, aber generell auch nicht wirklich etwas Überzeugendes.

Vielleicht kann sie ihr Thema so ändern, dass sie Vorschläge erarbeitet, wie man eine Moschee jenseits des „Führens“ erschließen kann? Also: Was muss man vorher wissen? Und dann evtl. auch versuchen, die Moschee kontextabhängig zu betrachten: als Gebetsort (Was machen die Muslime dort?), als Gemeindezentrum (Warum treffen sie sich dort?), als Ort von islamischer Kunst (Was entdecke ich und was bedeuten Kalligrafie und Ornamentik?) als spiritueller Ort (Was rieche, fühle, sehe ich in der Moschee?) So vermittele ich das meinen Studierenden im Fachsemester und daran orientieren sich dann auch die verschiedenen Methoden.

2.

Feinplanung aller Unterrichtsstunden

Ziel des Operationsschritts „Vorentwurf des Handelns“: Die Schüler*innen entwickeln selbstständig Fragen in Hinblick auf die Moscheeerschließung, die sich an den Inhalten der einzelnen Stunden orientieren.

2.1. Feinplanung 1. Stunde

Grobziel: Die Schüler*innen erkennen die Unterschiedlichkeit von Moscheebauten und nehmen diese in Hinblick auf ihre Funktion als Gemeindezentrum und Gebetsort wahr

Phase	Inhalt / Thema	Didaktischer Kommentar	Methode	Material	Lernziel
Einstieg	Islam als Religion <ul style="list-style-type: none"> - Mind-map mit „Religionen“ im Zentrum - Themenkomplexe zum Islam (Moschee, Koran, Mohammed, Allah etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Den SuS ist aus dem Unterricht bisher nur das Christentum als Religion bekannt. Die Mind-map dient der Visualisierung dessen, dass wir uns nun mit einer anderen Religion auseinandersetzen - Die SuS können Vorerfahrungen zu verschiedenen Religionen einbringen - Durch die Mind-map werden verschiedene Arbeitsschwerpunkte des neuen Themas deutlich 	Plenum	- Tafelbild	Die SuS visualisieren „den Islam“ als eine Religion und bringen Vorerfahrungen ein.
Themen- eingren- zung	Verschiedene Moscheen <ul style="list-style-type: none"> - Es gibt nicht die Moschee 	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lernen unterschiedliche Moscheetypen kennen und erkennen diese als Gebetsort von Muslimen 	Plenum	- Bilder von Moscheen für Tafel (PP1)	Die SuS erkennen die Unterschiedlichkeit von Moscheen anhand von Beispielen
Ergebnis- sicherung	Funktionen der Moschee	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lernen verschiedene Funktionen einer Moschee kennen und erfahren so diese als Gebetsort und Gemeindezentrum 	Lehrer- SuS-Ge- spräch	AB1	Die SuS kennen verschiedene Funktionen einer Moschee.
	Gebet <ul style="list-style-type: none"> - Videoausschnitt eines Gebetes - Anforderung für die nächste Stunden: Was ist alles für das Gebet notwendig/relevant? 	<ul style="list-style-type: none"> - Mit den Schüler*innen werden Fragen gesammelt, die sich durch das Anschauen des Videos ergeben und im Laufe der nächsten Stunde beantwortet werden sollen. 	Plenum	Video betender Muslime	Die SuS lernen das Gebet als wesentlichen Aspekt der Funktion einer Moschee kennen

Beispiel AB zum Felsendom in Jerusalem. Weitere ABs sollten die Unterschiedlichkeit von Moscheebauten in der eigenen Stadt darstellen und neben repräsentativen Bauten auch Hinterhofmoscheen zeigen.

Das passiert alles in der Moschee:



2.2. Feinplanung 2. Stunde

Grobziel: Die Schüler*innen erfahren den Gebetsruf des Muezzin als eines von verschiedene Geräuschen im Lebensalltag und lernen seine Bedeutung für gläubige Muslime kennen.

Phase	Inhalt / Thema	Didaktischer Kommentar	Methode	Material	Lernziel
Einstieg	<p>Gebet im Islam</p> <ul style="list-style-type: none"> - Video anschauen - AB über Gebet bearbeiten <p>Frage für Weiterarbeit: Woher wissen Muslime genau, wann sie beten müssen?</p> <p>Antwort: Ihnen wird Bescheid gesagt</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS rekapitulieren die letzte Stunde - Das Gebet als thematischer Ausgangspunkt wird aufgegriffen und führt für diese Stunde zu der Frage: Woher wissen Muslime, wann es Zeit zum Beten ist? 	Plenum und EA	<ul style="list-style-type: none"> - AB 2 Das Gebet im Islam - Video von betenden Muslimen 	Die SuS lernen das Gebet in seinem Ablauf kennen.
Einführung Gebetsruf	Verschiedene akustische Signale werden eingespielt (Muezzinruf, Glocken, Schulklingel, Haustürklingel, Sirene vom Krankenwagen)	<ul style="list-style-type: none"> - Phase 1 und 2 nach Hull - Die SuS erfahren den Ruf des Muezzin als eines von verschiedenen Geräuschen im Lebensalltag - Spekulation über Bedeutung; Worum handelt es sich? 	Lehrer – SuS - Gespräch	- verschiedene akustische Signale	Die SuS erfahren den Ruf des Muezzin als eines von verschiedenen Geräuschen im Lebensalltag und spekulieren über seine Bedeutung
Kontextualisierung Gebetsruf	Erarbeitung der Bedeutung des Gebetsrufs	<p>Phase 3 nach Hull – Bedeutung des Gegenstands erschließen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wozu dient er? - Wer ruft? - Was wird gerufen? - Von wo wird gerufen? - Warum wird dafür das Minarett benutzt? 	Gebundenes Unterrichtsgespräch	Einzelne Infokarten zur Beantwortung der Fragen	Die SuS erschließen sich im Gespräch die Bedeutung des Muezzinrufs.
Ergebnissicherung	Zusammenfassung aller Infokarten auf AB	- Die SuS rekapitulieren die Bedeutung des Gegenstands über einen thematischen Lückentext	EA	AB 3 Gebetsruf vom Minarett	Die SuS wiederholen zentrale Schlüsselwörter der Stunde.

Name: _____

Thema: Das Gebet

Im Islam sollen die Menschen fünfmal am Tag beten. Das hat der Prophet Mohammed gesagt. Er hat das Pflichtgebet mit dem fünfmaligen Baden in einem Fluss verglichen: „Stellt euch vor, jemand würde fünfmal am Tag in einem Fluss baden. Würde dann noch Schmutz an ihm bleiben?“ Die gläubigen Muslime antworteten: „Es würde kein Schmutz mehr übrig bleiben.“ Da sagte Mohammed: „Genauso ist es mit den fünf Gebeten. Allah löscht durch die Gebete die Sünden aus.“

Vor dem Gebet waschen Muslime sich die Hände, Füße und das Gesicht. So sind Muslime für das Gebet rein.

Wie läuft das Gebet ab?

Alle setzen sich hin und stehen wieder auf.

Alle knien sich auf den Boden.

Alle stehen aufrecht.

Die Stirn berührt den Boden.

Die Gebetszeiten sind genau festgelegt: vor Sonnenaufgang, zur Mittagszeit, am Nachmittag, nach Sonnenuntergang und vor Einbruch der Nacht.

Frage: Woher wissen Muslime, wann genau sie beten müssen?

Schreibe deine Idee auf.

Informationskarten für die Phase der Kontextualisierung nach Hull
Jeder Schüler / Jede Schülerin erhält einen der Ausschnitte.

Der Gebetsruf ruft alle gläubigen Muslime zum Gebet. Wenn sie den Gebetsruf hören, wissen Muslime, dass jetzt die Zeit für das Beten ist.

Der Muezzin ruft alle zum Gebet.

Der Muezzin ruft:

Allahu akbar (Allah ist der Allergrößte)

aschhadu an la ilaha ha llah, (Ich bezeuge, dass es keine Gottheit außer Allah gibt)

aschhadu anna muhammadar-rasulu-llah (Ich bezeuge, dass Mohammed der Gesandte Allahs ist)

hayya 'ala-salah (auf zum Gebet)

hajja 'ala-l-falah (auf zum Erfolg!)

Wenn er ruft, steht der Muezzin auf dem Minarett.
Von hier aus ist er sehr weit zu hören.

In Deutschland wird nur in der Moschee zum Gebet gerufen. Das Minarett wird dafür nicht benutzt. Das liegt daran, dass der Muezzinruf in Deutschland umstritten ist. Manche glauben, durch den Ruf soll versucht werden, Menschen zum Islam zu bekehren. Manche finden den Ruf auch zu laut und zu störend.

Name: _____

Thema: Gebetsruf vom Minarett

Eine Moschee erkennt man von außen gut an dem _____. Das ist ein schlanker Turm. Von hier aus ruft der _____ zum Gebet. Der Muezzin ist also der Gebetsrufer.

Der Gebetsruf erinnert Muslime an die täglichen _____. Früher bestieg der Muezzin dazu das Minarett. Von dem hohen spitzen Turm an der _____ war er gut und weit zu hören.

Lösungswörter: Pflichtgebete • Muezzin • Moschee • Minarett

Der Gebetsruf ist immer ein Sprechgesang in Arabischer Sprache. Das ist der Text vom Gebetsruf:

Allahu akbar (Allah ist der Allergrößte)
aschhadu an la ilaha ha llah, (Ich bezeuge, dass
es keine Gottheit außer Allah gibt)
aschhadu anna muhammadar-rasulu-llah (Ich
bezeuge, dass Mohammed der Gesandte Allahs
ist)
hayya 'ala-salah (auf zum Gebet)
hajja 'ala-l-falah (auf zum Erfolg!)

Der Gebetsruf des Muezzin in Deutschland

In Deutschland wird nur in der Moschee zum Gebet gerufen. Das Minarett wird dafür nicht benutzt. Das liegt daran, dass der Muezzinruf in Deutschland umstritten ist. Manche glauben, durch den Ruf soll versucht werden, Menschen zum Islam zu bekehrt. Manche finden den Ruf auch zu laut und zu störend. In anderen Ländern, zum Beispiel der Türkei, wird der Gebetsruf vom Minarett gerufen und ist gut zu hören.

2.3. Feinplanung 3. Stunde

Grobplanung: Die Schüler*innen wissen von die Ausrichtung des muslimischen Gebets nach Mekka und identifizieren die Kaaba als Begründung für die Gebetsausrichtung.

Phase	Inhalt / Thema	Didaktischer Kommentar	Methode	Material	Lernziel
Einstieg Wiederholung	<ul style="list-style-type: none"> - Vorlesen AB 3 (Minarett) - Hören des gesamten Gebetsrufs und Vergleich mit Text - Video betender Muslime, Schwerpunkt Ausrichtung - Frage für Weiterarbeit: Warum schauen Muslime in Richtung der Nische? Dafür ist Mohammed wichtig. 	<p>Überleitung neues Thema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was wissen wir bisher über das Gebet? (Minarett, Gebetsruf, reingehen, Schuhe ausziehen und waschen, in den Gebetsraum gehen - Dann kommt das Gebet. <p>Arbeitsauftrag: In welche Richtung beten die Muslime? Was ist da?</p> <p>Die SuS identifizieren die Gebetsnische als Ausrichtungsort des Gebets</p>	Plenum	<ul style="list-style-type: none"> - AB 3 Gebetsruf vom Minarett - Video betender Muslime ab Sek. 10 	
Themenerschließung	Mohammed, sein Leben und Wirken	Die SuS identifizieren im Leben von Mohammed wichtige Aspekte/Meilensteine für den Islam und notieren diese	Frontal lesend mit Auftrag	<ul style="list-style-type: none"> - Buch „Die Weltreligionen Kindern erklärt“ S.99-101 AB 4 erster Teil 	Die SuS identifizieren Muhammed als zentrale Figur im Islam.

Vertiefung	Fragen zu Mohammed	<ul style="list-style-type: none"> - Wo wurde Muhammed geboren? (Mekka) - Was war besonders an M.? (Ehrlichkeit und Zuverlässigkeit) - Was passiert mit M. als er 40 Jahre alt ist? (Engel Gabriel erscheint ihm und gibt ihm den Auftrag, die Menschen zu ermahnen, nur einen Gott zu ehren) - Was machten die Leute, als M. mahnte? (verspotten) - Was macht Muhammed daraufhin? (er geht nach Medina) - Wie geht es mit Mekka weiter? (Streitigkeiten und Kriege, Medina siegt, M. kehrt ohne Überheblichkeit zurück und leert die Kaaba, wodurch diese zum islamischen Heiligtum wird) 	Lehrer-SuS-Gespräch	<ul style="list-style-type: none"> - AB 4 von SuS - Fragen 	Die SuS fassen wesentliche Aspekte zu Muhammed gezielt zusammen
Kontextualisierung	<ul style="list-style-type: none"> - Kaaba in Mekka - Frage der Ausrichtung 	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Bild der Kaaba in Mekka wird gezeigt. Die SuS spekulieren, was das ist und wo es steht. - Was hat diese Moschee mit dem Gebet zu tun (Ausrichtung des Gebets auf die Kaaba.) - Woher wissen die Menschen in der Moschee wo Mekka liegt? Wer zeigt ihnen das? (Gebetsnische) 	Lehrer-SuS-Gespräch	- Bild der Kaaba in Mekka	Die SuS schlussfolgern, warum Muslime beim Gebet nach Mekka schauen und welche Rolle die Gebetsnische in diesem Zusammenhang spielt.
Ergebnissicherung	- Dokumentation der Erkenntnisse und Wissensstände			AB 4 zweiter Teil als HA	Die SuS festigen ihr Wissen aus der Stunde

Name: _____

Thema: Mohammed

Schreibe alles wichtige auf, das du über Mohammed hörst:

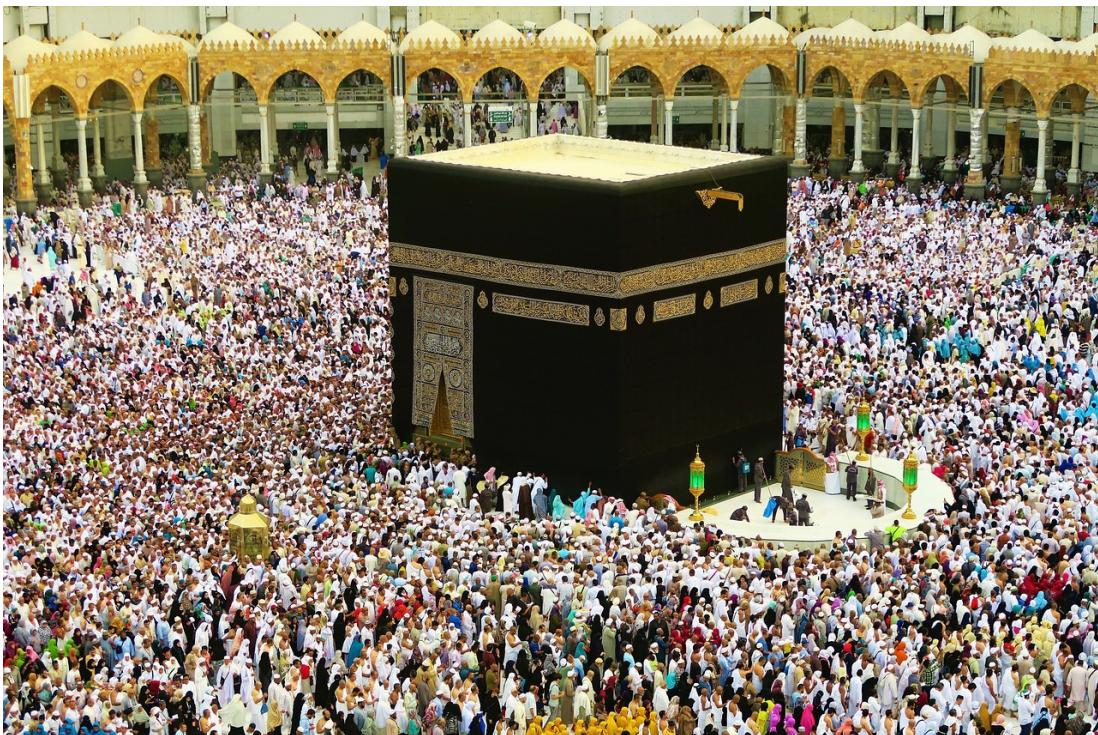
Name: _____

Thema: Ausrichtung der Gebetsnische

Wenn Muslime beten, dann beten sie eine bestimmte Richtung. Muslime beten Richtung _____. Mekka ist eine Stadt. In Mekka wurde _____ geboren. Im Islam ist Mohammed ein wichtiger _____. In Mekka steht die _____. Die Kaaba ist im Islam ein wichtiges Heiligtum. Die Kaaba ist der Grund, warum Muslime in Richtung Mekka beten.

Damit Muslime wissen, in welcher Richtung Mekka liegt, gibt es in der Moschee die _____. Die Gebetsnische zeigt nach Mekka. Darum gucken alle Muslime zur Gebetsnische, wenn sie beten. Im Islam wird die Gebetsnische Mihrab genannt.

Lösungswörter: Kaaba • Mekka • Mohammed • Prophet • Gebetsnische



© Bild von [ekrem](#) auf [Pixabay](#)

Die Kaaba in Mekka

2.4. Feinplanung 4. Stunde (Doppelstunde mit Stunde 3)

Grobziel: Die Schüler*innen identifizieren die Kanzel und kennen ihre Funktion und ihren Nutzen.

Phase	Inhalt / Thema	Didaktischer Kommentar	Methode	Material	Lernziel
Einstieg	Rückbezug Leben Mohammed - Was hat Mohammed dem Islam gebracht? (Koran)	- Die SuS schließen inhaltlich an die letzte Stunde an und bringen das folgende Thema mit dem Leben von M. in Zusammenhang	Plenum	- AB 4 erster Teil von SuS ausgefüllt	
Inhaltliche Erarbeitung	Der Koran und die Gebetskanzel	Die SuS lesen gemeinsam den Infotext über den Koran und die Kanzel. Dazu notieren die SuS sich ergebende Fragen, die als Grundlage für die Vorbereitung des Moscheebesuchs dienen können.	Plenum EA	AB 5 Koran und Kanzel	Die SuS kennen den Koran als heiliges Buch im Islam.
Konkretisierung	Die Kanzel	Die SuS identifizieren im Video betender Muslime die Kanzel	Plenum	Video betender Muslime ab Sek.14	Die SuS identifizieren die Kanzel und kennen deren Funktion und Nutzen.
Abschluss	Fragen der SuS	Die SuS stellen ihre Fragen vor. Es wird eröffnet, dass ab den nächsten Stunden Plakate erstellt werden.	Plenum	AB 5 Koran und Kanzel mit Fragen der SuS	

Name:

Thema: Der Koran, der Imam und die Gebetskanzel

Das heilige Buch im Islam ist der Koran. Den Koran gibt es dank Mohammed. Darum ist Mohammed so wichtig im Islam. Der Engel Gabriel hat Mohammed gesagt, was er aufschreiben soll. Das hat er gemacht und daraus wurde der Koran. Im Koran stehen Geschichten über das, was Allah alles gemacht hat. Außerdem gibt es Vorschriften über den Glauben, das Beten und andere Dinge. Der Koran besteht aus Kapiteln. Die werden Suren genannt. Der Experte für den Koran ist der Imam.



© Bild von [Afshad Subair](#) auf [Pixabay](#)



© Hanna Jacob

Jeden Freitag gibt es in der Moschee das Freitagsgebet. Freitag ist ein besonderer Tag. Am Freitag gibt es eine Predigt.

Für die Predigt stellt sich der Imam auf die Kanzel. Die Kanzel wird minbar genannt. Sie ist oft kunstvoll gestaltet und steht immer rechts von der Gebetsnische.

Hast du eine Frage? Schreibe sie hier auf.

2.5. Feinplanung 5. Stunde (Doppelstunde)

Großlernziel: Die Schüler*innen fassen bisheriges themenspezifisches Wissen zusammen und generieren ausgehend davon Fragestellungen für den Moscheebesuch.

Phase	Inhalt / Thema	Didaktischer Kommentar	Methode	Material	Lernziel
Einstieg	Rückbezug letzte Stunde - Besprechung der HA zur Gebetsnische - kurze Wiederholung aller Themenkomplexe	- Die SuS schließen inhaltlich an die letzten Stunden an und erinnern die verschiedenen Themenschwerpunkte - Funktion und Gestaltung Moschee - Minarett - Gebetsnische - Kanzel	Plenum	- AB 4 von HA	Die SuS kennen verschiedenen Themenschwerpunkte im Raum Moschee und können diese benennen und beschreiben
Eingrenzung	Gruppenbildung zu den vier Themenschwerpunkten	Die SuS ordnen sich einer der vier Gruppen zu, um sich hier thematisch in Hinblick auf den Moscheebesuch zu vertiefen	Plenum		
Arbeitsphase	Arbeit zu den Themenschwerpunkten - Plakat erstellen - Fragen entwickeln	Die SuS setzen sich vertieft mit einem Schwerpunkt auseinander. Dabei greifen sie bisherige Arbeitsergebnisse in Form der bearbeiteten ABs auf und erhalten weitere Informationen zur Vertiefung. Anhand leitender Fragestellungen entwickeln die SuS in Gruppen ein Plakat. In dieser Stunde werden die Inhalte „Das wissen wir schon“ und „Das sind unsere Fragen“ vorbereitend erarbeitet.	Gruppenarbeit	- AB 1-5 Material Gruppenarbeit: - Arbeitsaufträge - Vertiefungstexte - Plakate - Zettel für Plakate - Tippkarten für Fragen - Bücher zum Nachlesen	Die SuS verschriftlichen erworbenes Wissen, reflektieren dieses und erarbeiten sich dadurch offene Fragestellungen.
Abschluss	Vorstellung der Fragen / Möglichkeit von Ergänzungen	Die SuS sind alle in jedes Thema eingeführt. Die Gruppen stellen daher nur ihre entwickelten Fragen vor. Das Plenum der SuS kann eigene Fragen ergänzen, die von der Gruppe vor Ort gestellt werden.	Plenum	Plakate / Fragen der Gruppen	Die SuS präsentieren ihren Arbeitsprozess und nehmen an dem der anderen teil.

Gruppe: Minarett

Namen: _____

Schreibt auf eurem Plakat den Teil „Das wissen wir schon“.

Diese Themen sollten bei euch auftauchen:

- Was ist das Minarett?
- Wofür ist das Minarett da?
- Wer ist der Muezzin und was ruft er?
- Wie ist der Gebetsruf in Deutschland?
- Wie oft und wann beten Muslime?

Schreibt alles wichtige auf!

Überlegt dann, welche Fragen ihr den Imam stellen wollt.

ACHTUNG: Eure Fragen müssen zum Minarett passen.

Das braucht ihr:

- Den Text „Gebetsruf vom Minarett“,
- Den Text „Das Gebet“,
- Das Blatt mit den Zusatzinformationen,
- Euer Plakat,

Gruppe: Minarett

Namen: _____

Zusatzinformationen für das Plakat

Der erste Muezzin hieß Bilal. Es war früher ein Sklave. Aber er wurde frei gelassen. Er stieg auf das Dach des Hauses von Mohammed und rief die Menschen zum Gebet.

Damit der Muezzin nicht immer auf das Dach klettern muss, wurden mit der Zeit Türme gebaut. Die Türme heißen Minarett. Jedes Minarett sieht anders aus. Es gibt keine Regel, wie ein Minarett aussehen muss. Jede Moschee hat also ein eigenes Minarett, das es nur da gibt.

Nicht alle Moscheen in Deutschland haben ein Minarett. Das hat viele verschiedene Gründe. Zum Beispiel sind Moscheen in Deutschland oft „normale“ Gebäude. Außerdem gibt es in Deutschland den Gebetsruf nur in der Moschee drin. Darum brauchen viele Moscheen in Deutschland kein Minarett.

Gruppe: Gebetsnische

Namen: _____

Schreibt auf eurem Plakat den Teil „Das wissen wir schon“.

Diese Themen sollten bei euch auftauchen:

- Wozu brauchen Muslime in der Moschee eine Gebetsnische?
- In welche Richtung zeigt die Gebetsnische?
- Was hat das mit Mohammed und der Kaaba zu tun?
- Wie beten Muslime?

Schreibt alles wichtige auf!

Überlegt dann, welche Fragen ihr den Imam stellen wollt.

ACHTUNG: Eure Fragen müssen zur Gebetsnische passen.

Das braucht ihr:

- Den Text „Ausrichtung der Gebetsnische“,
- Eure Notizen zu Mohammed,
- Das Blatt mit den Zusatzinformationen,
- Euer Plakat,

Gruppe: Gebetsnische

Namen: _____

Zusatzinformationen für das Plakat

Die Gebetsnische wird *mihrab* genannt. Der Imam steht beim Gebet ganz nahe bei der Gebetsnische. Die Gebetsnische ist der wichtigste Teil der Moschee. Denn durch sie sollen alle Gedanken und Gebete zusammengefasst werden und in eine Richtung gelenkt werden. Die Richtung, in die die Gebetsnische zeigt, ist Mekka.

Mekka ist die wichtigste Stadt für den Islam. Hier steht die Kaaba. Das ist der heiligste Ort für Muslime. Als Mohammed nach dem Kampf zwischen Medina und Mekka nach Mekka kommt, reitet er zur Kaaba. Er wirft alle Statuen und Bilder, die er in der Kaaba findet, weg. Seitdem ist die Kaaba ein islamisches Heiligtum. Mohammed hat hier seine Glaubensbotschaft verkündet.

Mohammed war ein sehr ehrlicher Mensch. Er hat den Menschen von der Barmherzigkeit Gottes erzählt. Er wollte, dass die Menschen damit aufhören, zu betrügen. Mohammed ist im Islam der wichtigste Prophet und ein Vorbild.

Gruppe: Kanzel

Namen: _____

Schreibt auf eurem Plakat den Teil „Das wissen wir schon“.

Diese Themen sollten bei euch auftauchen:

- Wozu brauchen Muslime in der Moschee eine Kanzel?
- Wer benutzt die Kanzel und wofür?
- Wann wird die Kanzel benutzt?
- Wo steht die Kanzel in der Moschee?

Schreibt alles wichtige auf!

Überlegt dann, welche Fragen ihr den Imam stellen wollt.

ACHTUNG: Eure Fragen müssen zur Kanzel passen.

Das braucht ihr:

- Den Text „Der Koran, der Imam und die Gebetskanzel“,
- Das Blatt mit den Zusatzinformationen,
- Euer Plakat,

Gruppe: Kanzel

Namen: _____

Zusatzinformationen für das Plakat

Die Gebetskanzel wird minbar genannt. Von hier aus hält der Imam die Freitagspredigt.

Die Freitagspredigt besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil gibt es eine Unterweisung an die Muslime. Im zweiten Teil kommt ein Gebet.

Die ersten Predigten hat Mohammed auf einem Baumstumpf gehalten. Später wurde dann ein Sitz mit zwei Stufen gebaut. Der Sitz wurde immer größer und heute gibt es die Kanzel.

Die letzte Stufe wird nie betreten.

Gruppe: Moschee

Namen: _____

Schreibt auf eurem Plakat den Teil „Das wissen wir schon“.

Diese Themen sollten bei euch auftauchen:

- Was kann man alles in der Moschee machen? Was für Räume gibt es dafür?
- Wie ist die Moschee gestaltet? Was gibt es alles?
- Was für Bilder oder Schriften gibt es in der Moschee?

Schreibt alles wichtige auf!

Überlegt dann, welche Fragen ihr den Imam stellen wollt.

ACHTUNG: Eure Fragen müssen zur Moschee und den Zeichen passen.

Das braucht ihr:

- Das Blatt „Das passiert alles in der Moschee“,
- Das Blatt mit den Zusatzinformationen,
- Euer Plakat,

Gruppe: Moschee

Namen: _____

Zusatzinformationen für das Plakat

Die Moschee ist kein heiliger Ort. Die Moschee ist ein Ort zum Beten. Hier versammeln sich Muslime. Aber in der Moschee passieren viele unterschiedliche Dinge. Hier gibt es auch Unterricht über den Koran. Es gibt Räume, in denen eine Hochzeit gefeiert werden kann und es gibt Räume, in denen man sich treffen kann.

Der wichtigste Raum ist der Gebetsraum. Hier steht die Gebetsnische und die Kanzel. Der Fußboden der Moschee ist mit Teppich ausgelegt.

An den Wänden befinden sich oft bemalte Fliesen. Darauf sind Zeichen abgebildet. Im Islam darf Allah nicht gemalt werden. Von Allah dürfen auch keine Figuren gemacht werden. Darum gibt es in Moscheen keine Bilder.

Dafür gibt es in der Moschee oft Schriftzüge in arabischer Schrift. Die arabische Schrift ist anders als die deutsche. Viele Moscheen haben Schriftzeichen an den Wänden oder andere Dekorationen.

Tag der „Moscheeerkundung“

2.6. Feinplanung 6. Stunde (Doppelstunde)

Grobziel des Operationsschritts „Deutung des Handlungssinns“: Die Schüler*innen reflektieren inhaltlich und in Bezug auf die Betrachtungsweisen des Moscheeraumes ihres Erfahrens aus der Moscheeerschließung

Phase	Inhalt / Thema	Didaktischer Kommentar	Methode	Material	Lernziel
Einstieg	Individuelle Reflexion des Besuchs	- Die SuS reflektieren den Moscheebesuch erneut kriteriengeleitet. Dabei werden erste Deutungen des Erlebten vorgenommen und dieses selbst dokumentiert	IA	- AB 6 zur Reflexion	Die SuS reflektieren kriterienorientiert den Moscheebesuch
Erarbeitung	Was haben wir inhaltlich erfahren - Ergänzung der Plakate	Die SuS erarbeiten ihre Plakate und ergänzen diese um erweitertes Wissen und neue Erfahrungen. Der Abschnitt „Das haben wir herausgefunden“	GA	Plakate der SuS mit neuem Abschnitt	Die SuS rekapitulieren das neu erworbene Wissen und dokumentieren dieses.
Präsentation	Präsentation der Plakate mit Schwerpunkt „Das haben wir herausgefunden“	Die SuS erhalten Gelegenheit, durch die Vorstellungen der anderen Gruppen, den Moscheebesuch aus einer weiteren (Wissens-)Perspektive zu betrachten und eigene offene Fragen an die Expertengruppe zu stellen.	Plenum	Plakate der SuS	Die SuS präsentieren ihre Ergebnisse. Die SuS stellen Rückfragen.
Einordnung	Einordnung des Erlebten in Kategorien dessen, was Moschee ist - Spiritueller Ort (besonderer Ort) - Gebetsort - Ort islamischer Kunst - Versammlungsort	Die SuS nutzen ihre erste individuelle Reflexion (AB 6) und ordnen ihre Erfahrungen den Kategorien von Moschee zu. So wird deutlich, was Moschee alles ausmacht.	Plenum	Überschriften der Kategorien Ausgefülltes AB6 von SuS Karten, auf denen Eindrücke notiert werden	Die SuS sortieren ihre Eindrücke und erkennen verschiedene Dimensionen des Raumes Moschee
Abschluss	Abschluss der Reflexion	Die SuS benennen ihren wichtigsten Eindruck.	Plenum		

Nach der Moscheeerkundung

Name: _____

Was habe ich erlebt?

Was hat mich am meisten beeindruckt?

Was werde ich nie vergessen?

Was war besonders an der Moschee?

2.7. Feinplanung 7. Stunde

Grobziel des Operationsschritts „Generalisierung der Handlungsschritte“: Die Schüler*innen kennen die fünf Säulen des Islam und identifizieren das Gebet als eine Säule des muslimischen Glaubens.

Phase	Inhalt / Thema	Didaktischer Kommentar	Methode	Material	Lernziel
Einstieg	Rückbezug UE und Schaubild. Bisher: Thema Gebet, jetzt weitere. - Vorstellung der 5 Säulen über Haus-Schaubild	Die SuS erfahren, dass es neben dem Gebet weitere wichtige Aspekte im Islam gibt, die für Gläubige zentral sind.	Plenum	- PP2: Abbildung der 5 Säulen im Schaubild	Die SuS identifizieren das Gebet als eine der 5 Säulen und erkennen, dass es noch vier weitere gibt.
Individuelle Erarbeitung	Vorbereitung Gruppenpuzzle	Jeder SuS erhält einen Infotext. Insgesamt gibt es vier verschiedene Infotexte. Die SuS lesen den Text und beantworten inhaltliche Fragen	EA	AB 7: Infotexte mit Fragen	Die SuS kennen eine der 5 Säulen
Gemeinsame Erarbeitung	Vorbereitung Gruppenpuzzle in Gruppen	Die SuS treffen sich in ihren thematischen Gruppen und tauschen sich über Inhalte aus.	GA		
Zusammenführung	Umsetzung Gruppenpuzzle	Die SuS informieren sich in Vierergruppen gegenseitig über die vier bisher unbekannteren Säulen im Islam	GA		Die SuS lernen alle Säulen des Islam kennen
Ergebnissicherung	Dokumentation des Erfahrenen	Die SuS erhalten einen Lückentext, den sie individuell erarbeiten und so Gehörtes festhalten	EA	AB 8 Lückentext zu den 5 Säulen	Die SuS sichern Gehörtes.

Die 5 Säulen: Das Glaubensbekenntnis

Das Glaubensbekenntnis ist eine der 5 Säulen des Islam. Es ist dafür da, den Glauben zu bekennen. Das bedeutet, dabei wird gesagt, dass man an Allah glaubt. Das Glaubensbekenntnis wird auch „shahada“ genannt. Muslime sprechen das Glaubenszeugnis vor dem Gebet.

Das Glaubensbekenntnis wird auf Arabisch gesprochen. Auf Deutsch übersetzt bedeutet es:

*Ich bezeuge, dass es keine Gottheit gibt außer Gott.
Ich bezeuge, dass Mohammed der Gesandte Gottes ist.*

Notiere: Was davon möchtest du den anderen erzählen?

Die 5 Säulen: Die Pflichtabgabe

Die Pflichtabgabe ist eine der 5 Säulen im Islam.

Alle Muslime sollen eine Pflichtabgabe zahlen. Dabei kann zum Beispiel Geld gespendet werden, das dann arme Menschen bekommen. Die Reichen sollen also die Armen unterstützen. Diese Hilfe wird „Zakat“ genannt.

Das Zakat erinnert Muslime daran, dass es manche Menschen nicht so gut haben und man sich gegenseitig helfen muss.

Notiere: Was davon möchtest du den anderen erzählen?

Die 5 Säulen: Fasten

Das Fasten im Monat Ramadan ist eine der 5 Säulen im Islam. Jedes Jahr gibt es einen Monat, in dem Muslime fasten. Fasten bedeutet, dass Muslime jeden Tag von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang nichts essen und nichts trinken. Wenn die Sonne untergegangen ist, essen alle gemeinsam. Kinder und kranke Menschen müssen nicht fasten, weil es für sie zu anstrengend ist.

Beim Fasten sollen Muslime sich an ihren Glauben erinnern und zur Ruhe kommen.

Am Ende vom Ramadan wird das Zuckerfest gefeiert. Dann bekommen Kinder Süßigkeiten und Geschenke und es gibt ganz viel leckeres Essen.

Notiere: Was davon möchtest den anderen erzählen?

Die 5 Säulen: Pilgerfahrt nach Mekka

Die Pilgerfahrt nach Mekka ist eine der 5 Säulen im Islam. Dabei fahren Muslime nach Mekka, wo Mohammed geboren ist. Weil alle Muslime einmal im Leben nach Mekka fahren sollen, ist es dort immer sehr voll. Wenn sie in Mekka sind, betet Muslime sehr viel. Nach dem Beten gehen Muslime zur Kaaba. Das ist ein riesiges Gebäude aus Stein und das erste Haus, das für Gott gebaut wurde. Darum ist die Kaaba ein sehr heiliger Ort. Alle Muslime laufen dann siebenmal um die Kaaba herum.

Weil die Pilgerfahrt sehr teuer ist und wochenlang dauert, machen nicht alle Muslime eine.

Die Kaaba in Mekka



© Bild von [ekrem](#) auf [Pixabay](#)

Notiere: Was davon möchtest den anderen erzählen?

Thema: Die 5 Säulen

Das Glaubensbekenntnis

Das Glaubensbekenntnis ist eine der 5 Säulen des _____. Es ist dafür da, den _____ zu bekennen. Das bedeutet, dabei wird gesagt, dass man an Allah glaubt. Das Glaubensbekenntnis wird auch „ _____ “ genannt.

Muslime sprechen das Glaubenszeugnis vor dem _____ .

Das Glaubensbekenntnis wird auf _____ gesprochen. Auf Deutsch übersetzt bedeutet es:

Ich bezeuge, dass es keine Gottheit gibt außer Gott.

Ich bezeuge, dass Mohammed der Gesandte Gottes ist.

Lösungswörter: Glauben • Arabisch • Islam • shahada • Gebet

Das Fasten im Monat Ramadan

Jedes Jahr gibt es einen Monat, in dem Muslime fasten. Fasten bedeutet, dass Muslime jeden Tag von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang nichts _____ und nichts _____. Wenn die Sonne untergegangen ist, essen alle gemeinsam. Kinder und kranke Menschen müssen nicht _____, weil es für sie zu anstrengend ist.

Beim Fasten sollen Muslime sich an ihren _____ erinnern und zur Ruhe kommen.

Am Ende vom Ramadan wird das _____ gefeiert. Dann bekommen Kinder Süßigkeiten und Geschenke und es gibt ganz viel leckeres Essen.

Lösungswörter: Zuckerfest • Glauben • essen • fasten • trinken

Die Pflichtabgabe

Alle Muslime sollen eine _____ zahlen. Dabei kann zum Beispiel Geld gespendet werden, das dann arme Menschen bekommen. Die Reichen sollen also die _____ unterstützen. Diese Hilfe wird „ _____ “ genannt. Das Zakat erinnert Muslime daran, dass manche Menschen es nicht so gut haben und man sich gegenseitig _____ muss.

Lösungswörter: Armen • Zakat • Pflichtabgabe • helfen

Die Pilgerfahrt nach Mekka

Dabei fahren Muslime nach _____. Weil alle Muslime einmal im Leben nach Mekka fahren sollen, ist es dort immer sehr voll. Wenn sie in Mekka sind, _____ Muslime sehr viel. Nach dem Beten gehen Muslime zur _____. Das ist ein riesiges Gebäude aus Stein und das erste Haus, das für Gott gebaut wurde. Darum ist die Kaaba ein sehr _____ Ort. Alle Muslime laufen dann _____ um die Kaaba herum.

Lösungswörter: heiliger • Kaaba • betet • siebenmal • Mekka

Das Gebet

Muslime sollen _____ am Tag beten. Wenn Muslime beten, beten sie in Richtung _____. Mekka ist ein besonderer Ort, weil hier _____ geboren wurde. Mohammed ist im Islam ein wichtiger Prophet. Für das Gebet können Muslime in die _____ gehen, oder zu Hause beten.

Lösungswörter: Mekka • Mohammed • fünfmal • Moschee

2.8. Feinplanung 8. Stunde

Grobziel des Operationsschritts „Begegnung mit der Fremderfahrung“: Die Schüler*innen nehmen die Verschiedenheit der Auslebung des muslimischen Glaubens in Bezug auf das Gebet wahr.

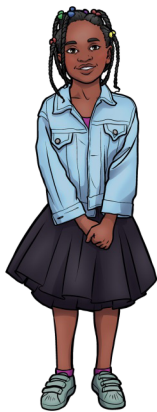
Phase	Inhalt / Thema	Didaktischer Kommentar	Methode	Material	Lernziel
Einstieg	Rückbezug auf 6. Stunde;	Hinweis, dass der Fokus heute nochmal auf dem Gebet liegt.	Plenum		
Erarbeitung	Auseinandersetzung mit einer Beschreibung des muslimischen Glaubens durch Türöffner.	Zwei SuS erhält einen Erzähltext eines Kindes, das als Türöffner fungiert. Die verschiedenen Kinder beschreiben, wie ihre Gebetsräume aussehen und wie sie selbst und ihre Familien mit dem fünfmaligen täglichen Pflichtgebet umgehen.	PA	AB 9: einen Infotext der Türöffner-Kinder über Gebetsräume und Gebet	Die SuS setzen sich vertieft mit einer Sichtweise auf das Pflichtgebet und den Gebetsraum auseinander.
Zusammenführung und Ergebnis-sicherung	Präsentation der verschiedenen Sichtweisen	Die SuS erfahren durch die Präsentationen der anderen Gruppen die Unterschiedlichkeit im muslimischen Glauben in Bezug auf die Ausgestaltung des Betens. Im Unterrichtsgespräch wird darauf in Rückbezug auf die Erfahrungen der SuS eingegangen.	Plenum / Präsentation	AB 9 mit den Ausarbeitungen der Schüler*innen und den dazugehörigen Infotexten	Die SuS nehmen die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Auslebung des muslimischen Glaubens in Bezug auf das Pflichtgebet und die Aufteilung von Gebetsräumen wahr.



In meiner Familie betet nur meine Mutter. Sie versucht, jeden Tag zu Hause zu beten. Aber manchmal schafft sie es nicht, weil sie keine Zeit hat.



Meine Mama ist meistens zu Hause. Sie betet jeden Tag zu Hause. Dafür hat sie extra einen Gebetsteppich.



Ich und meine Familie gehen nur an besonderen Tagen in die Moschee. Zu Hause beten wir nie. Das machen wir nur in der Moschee.



Wir gehen fast jeden Freitagnachmittag in die Moschee. Dann treffen wir viele Freunde. Die Erwachsenen kochen Essen und wir Kinder können spielen.



In der Mitte von unserem Gebetsraum gibt es eine Wand aus Holz. Auf der einen Seite beten die Männer und auf der anderen Seite die Frauen. In der Mitte von unserem Gebetsraum gibt es eine Wand aus Holz. Auf der einen Seite beten die Männer und auf der anderen Seite die Frauen.



In unserer Moschee gibt es zwei Gebetsräume. Einen Raum für die Frauen und einen Raum für die Männer.



Wenn ich und meine Mama zum Freitagsgebet gehen, können wir den Imam auf einem Video sehen und hören. Ich finde das gut, denn so können wir auch im Gebetsraum für Frauen alles verstehen.



Ich war mal bei einem Freitagsgebet, bei dem Männer und Frauen alle zusammen gebetet haben. Wir waren alle in einem großen Gebetsraum.



Mein Opa Orkan geht fast jeden Tag in die Moschee. Er trifft sich dort mit seinen Freunden. Sie beten im Gebetsraum, lesen im Koran oder trinken Tee.



Mein Vater geht jeden Tag zur Arbeit. Darum hat er nicht immer Zeit für das Gebet. Manchmal geht er in seiner Mittagspause in die Moschee und betet.



Meine Mutter geht jeden Freitag in die Moschee zum Freitagsgebet. Das ist ihr sehr wichtig. Ich und mein Bruder machen das nicht.



Wenn ich mit meiner Mutter in die Moschee gehe, beten wir auf einer Empore im Gebetsraum. Von dort aus können wir den ganzen Gebetsraum sehen und alles hören, was der Imam sagt.

Name: _____

Thema: Berichte von Kindern

Lest genau, was das Kind sagt. Beantwortet die Fragen.

Über welche Personen erfahrt ihr etwas?

Was erzählt das Kind über das Gebet?

Was erzählt das Kind über den Ort, an dem gebetet wird?

Was ist noch wichtig?

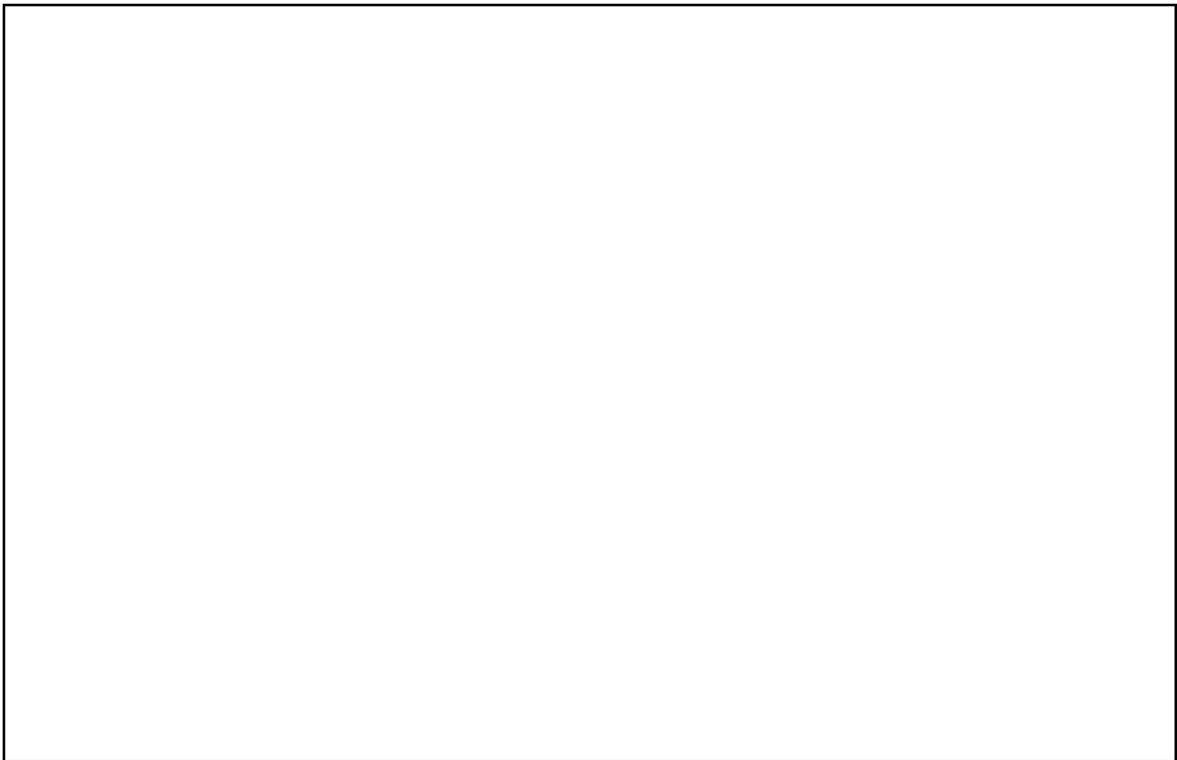
3.
**Aufgaben der Gruppen in der
Moschee**

Gruppe: Minarett

① Sucht das Minarett. Gibt es ein Minarett?

② Schätzt: Wie groß ist das Minarett? _____

③ Wie sieht das Minarett aus? Zeichnet es auf.



④ Was ist das besondere an diesem Minarett? Nennt fünf Sachen.

- 5 Warum hat die Moschee dieses besondere Minarett ausgesucht?
Überlegt!

- 6 Wann und wie benutzten die Menschen in der Moschee das Minarett? Schreibt eure Ideen auf!

Erinnerung:
Eine Moschee erkennt man von außen gut an dem Minarett. Das ist ein schlanker Turm. Von hier aus ruft der Muezzin zum Gebet.

- 1 Überprüft die Ausrichtung der Gebetsnische.
Beweist, dass die Nische nach Mekka zeigt! Dafür müsst ihr den Gebetskompass benutzen. Findet heraus, wie er funktioniert.

Der Gebetskompass

Die rote Spitze der Nadel zeigt immer nach Norden. Um herauszufinden, wo Mekka liegt, muss die rote Nadel auf einen bestimmten Punkt auf dem gelben Kreis zeigen. Jeder Ort auf der Welt hat eine andere Zahl auf dem gelben Rand. Deutschland hat die Zahl 245.



© Hanna Jacob

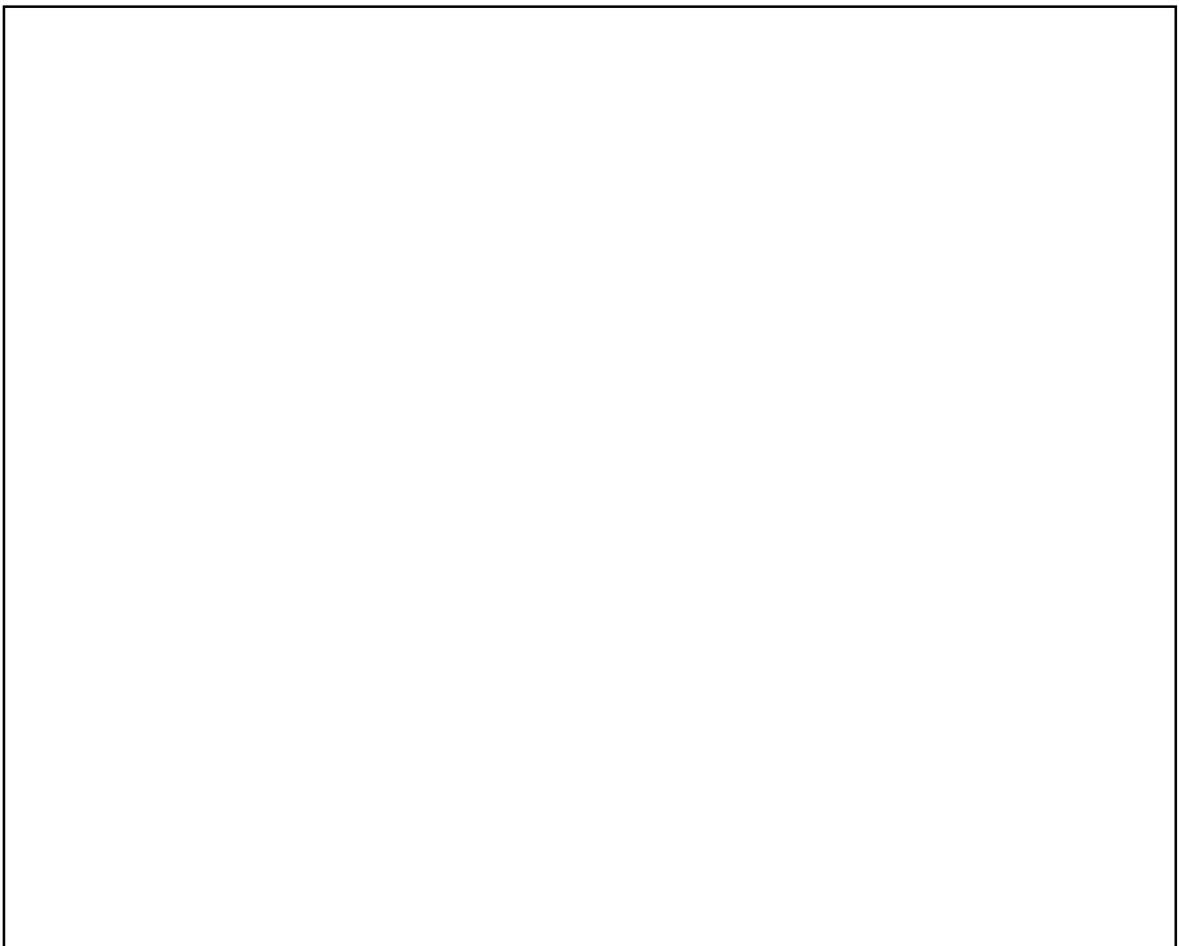
Dreht den Kompass so, dass die rote Nadel auf die Zahl 245 zeigt. Bewegt den Kompass ganz langsam. Die Nadel muss genau richtig sein!

Das Kaaba-Symbol zeigt jetzt nach Mekka.

Was konntet ihr herausfinden?

② Was ist das besondere an dieser Gebetsnische? Nennt fünf Sachen.

③ Zeichnet die Gebetsnische auf. Achtet auf die Farben!



1

Messt die Kanzel aus.

Wie hoch ist die Kanzel? _____

Wie viele Stufen hat die Kanzel? _____

Wie groß ist eine Stufe? _____

2

Probiert aus: Wie es ist, in den verschiedenen Positionen zu sprechen.
Wie findet ihr das?

So ist es, auf der Kanzel zu reden	So ist es, stehend zu reden.	So ist es, vom Boden aus zu reden

3 Welche Position war am besten, um zu reden? Warum?

Auf der Kanzel war am besten, weil _____

Stehend war am besten, weil _____

Auf dem Boden sitzend war am besten, weil _____

4 Überlegt: Warum stellt sich der Imam auf die Kanzel. Was ist anders, wenn der Imam auf der Kanzel steht?

Gruppe: Kanzel

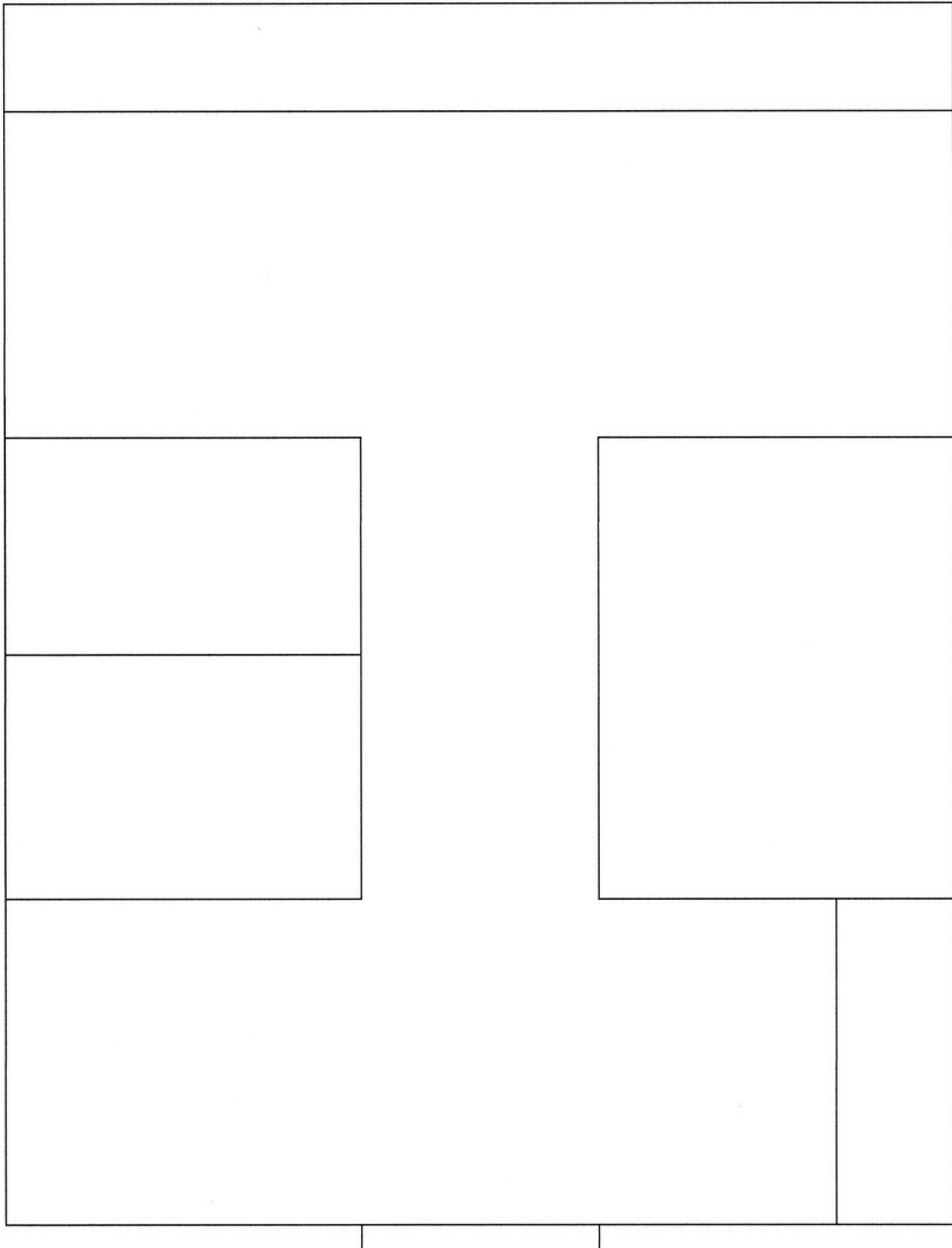
- 5) Zeichnet die Kanzel und ihre Umgebung auf. Was ist in der Nähe der Kanzel?



- 1 Zeichnet im Grundriss wichtige Räume ein. Schreibt dazu, was es für ein Raum ist und was man dort macht.

UNTEN

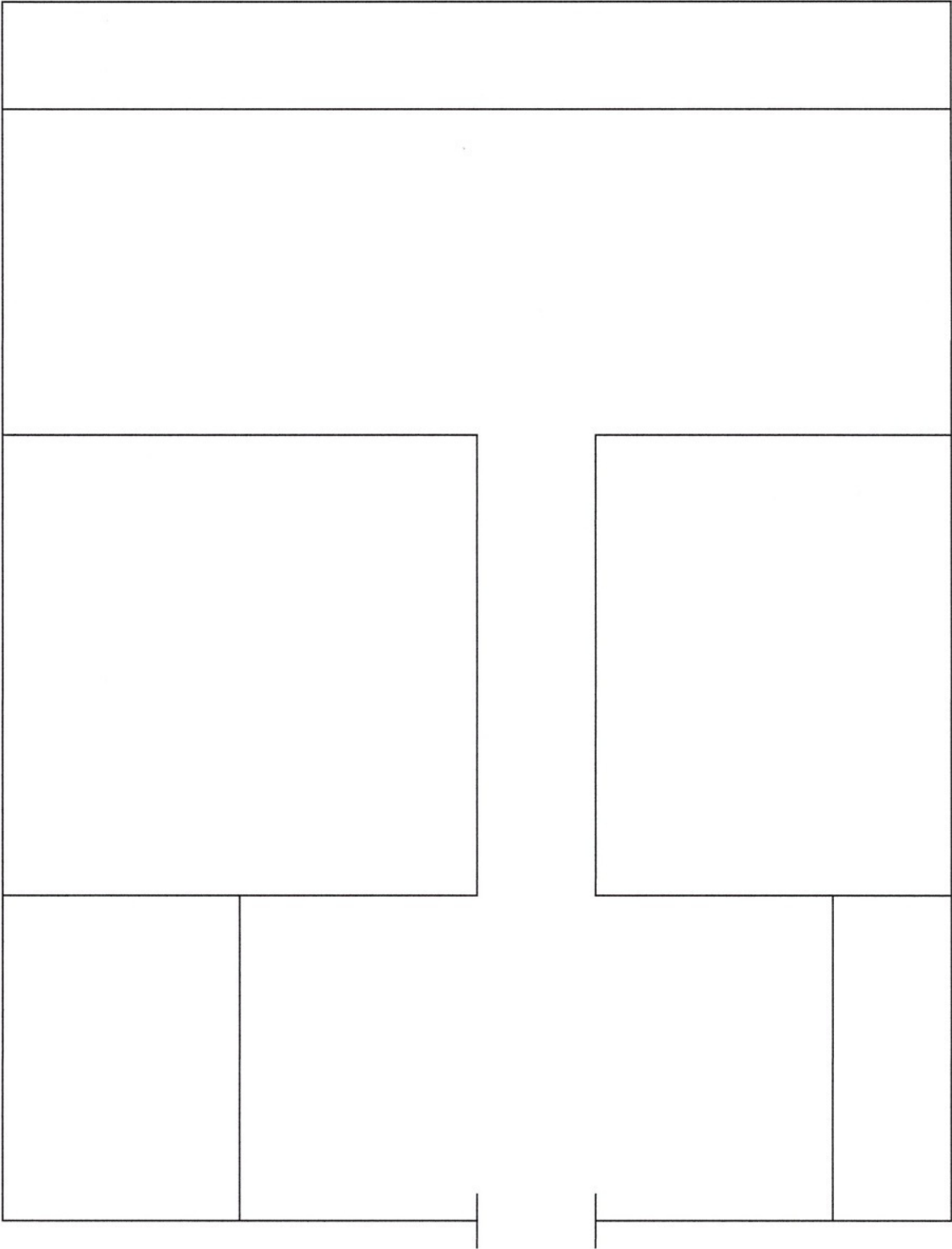
Oberes Stockwerk



Zeichne im Gebetsraum alle wichtigen Gegenstände ein.
Dazu gehören die Gebetsnische und die Kanzel.

OBEN

Unteres Stockwerk



2

Schaue dich in der Moschee gut um. Suche dir eine Sache aus, durch die die Moschee besonders schön wird.
Zeichne diese Sache ab.

Markiere später im Grundriss, wo sich deine schönste Stelle befindet.



3

Warum ist diese Stelle besonders schön?

4.

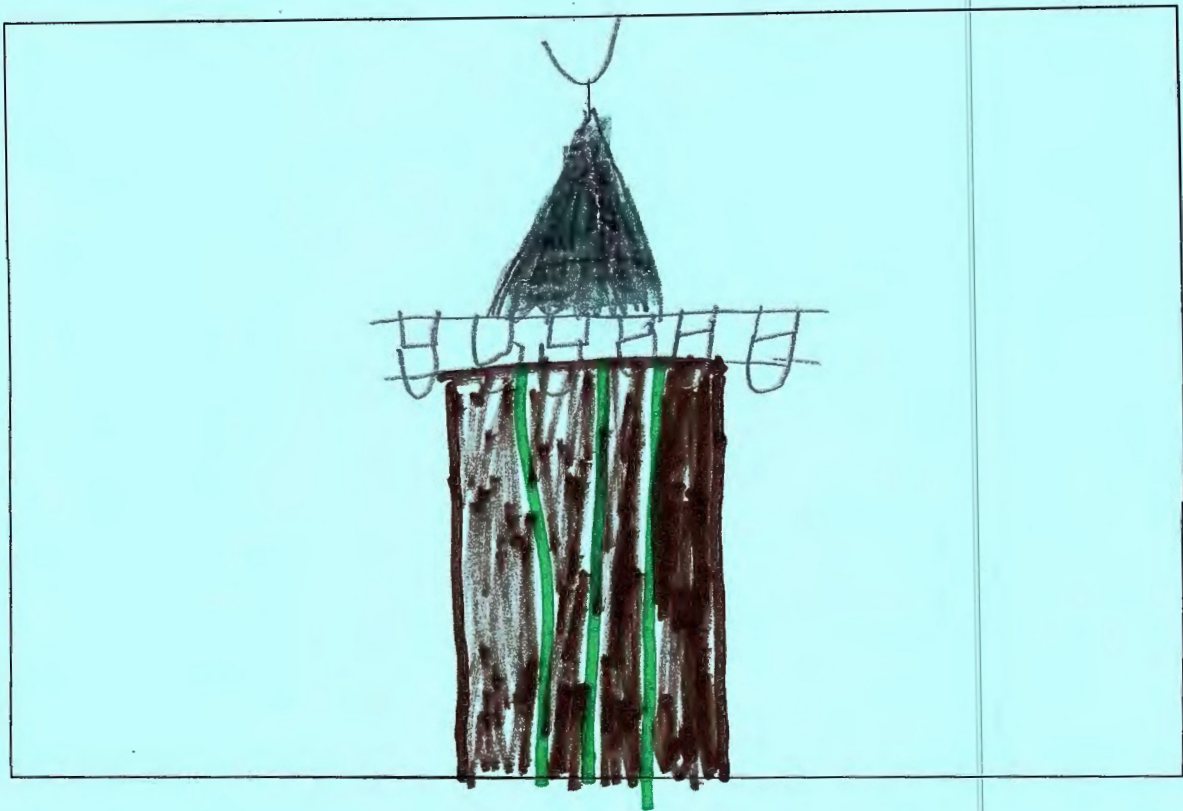
**Die bearbeiteten Aufgaben der
Gruppen aus der Moschee**

Gruppe: Minarett

① Sucht das Minarett. Gibt es ein Minarett?

② Schätzt: Wie groß ist das Minarett? 2-3 m

③ Wie sieht das Minarett aus? Zeichnet es auf. Achtet auf die Farben!



④ Was ist das besondere an diesem Minarett? Nennt fünf Sachen.

Der Turm ist 3 bis 2 m groß. Die Spitze.
die Spitze ist schön. Die Lampen.
Die Lampen und Spitze so
Schön, die Farben.

- 5) Warum hat die Moschee dieses besondere Minarett ausgesucht?
Überlegt!

- Weil sie Farben mögen

- Weil sie ein Minarett wollen

- 6) Wann und wie benutzen die Menschen in der Moschee das Minarett? Schreibt eure Ideen auf!

Erinnerung:

Eine Moschee erkennt man von außen gut an dem Minarett. Das ist ein schlanker Turm. Von hier aus ruft der Muezzin zum Gebet.

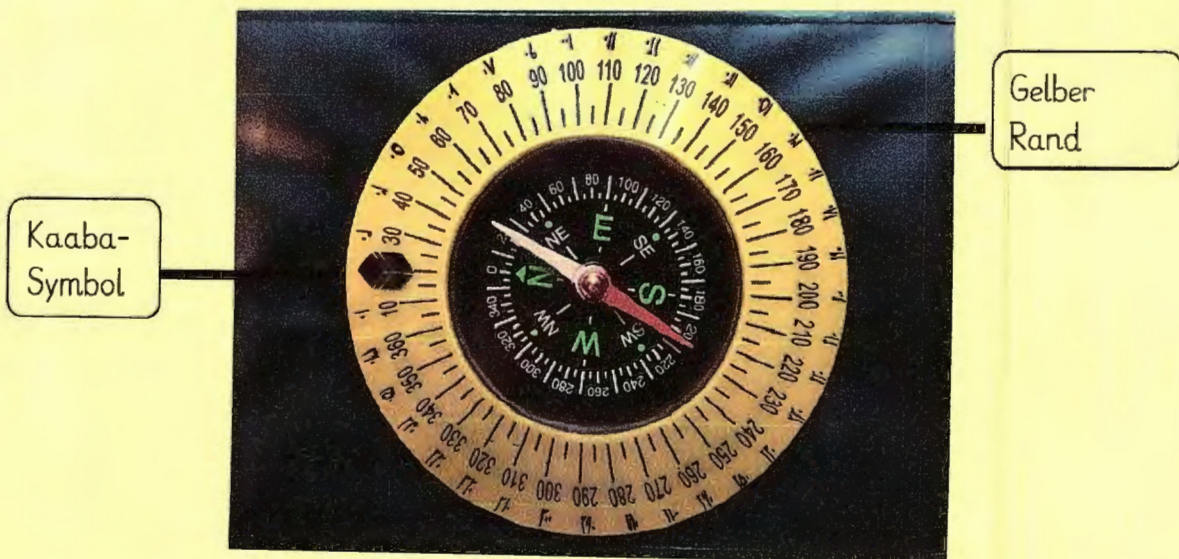
Das geht nicht weil der Muezzin

da nicht drauf gehen kann

- 1 Überprüft die Ausrichtung der Gebetsnische.
Beweist, dass die Nische nach Mekka zeigt! Dafür müsst ihr den Gebetskompass benutzen. Findet heraus, wie er funktioniert.

Der Gebetskompass

Die rote Spitze der Nadel zeigt immer nach Norden. Um herauszufinden, wo Mekka liegt, muss die rote Nadel auf einen bestimmten Punkt auf dem gelben Kreis zeigen. Jeder Ort auf der Welt hat eine andere Zahl auf dem gelben Rand. Deutschland hat die Zahl 245.



Dreht den Kompass so, dass die rote Nadel auf die Zahl 245 zeigt. Bewegt den Kompass ganz langsam. Die Nadel muss genau richtig sein!
Das Kaaba-Symbol zeigt jetzt nach Mekka.

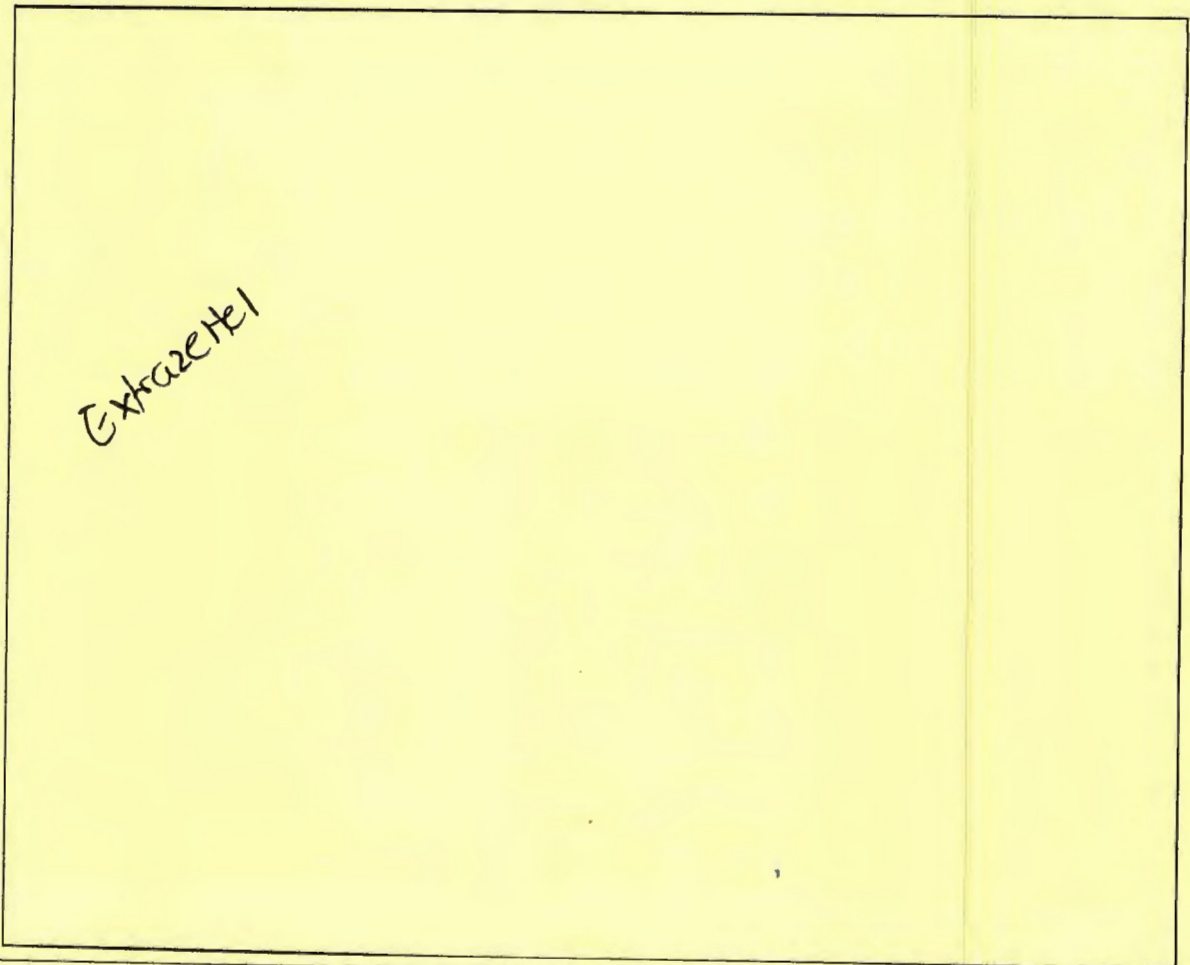
Was konntet ihr herausfinden?

Das Kaaba Symbol zeigt zur Gebetsnische und die Gebetsnische zeigt nach Mekka (Stadt). Mekka ist nordöstlich gelegen.

② Was ist das besondere an dieser Gebetsnische? Nennt fünf Sachen.

- Die Gebetsnische zeigt nach Mekka
- Die Gebetsnische der Damen ist farbenfroh und aus Fliesen
- Die Zeichen
- Die Gebetsnische der Damen ist kleiner als bei den Herren.
- Die Gebetsnische hat keine Lampen

③ Zeichnet die Gebetsnische auf. Achtet auf die Farben!



Gruppe: Kanzel

① Messt die Kanzel aus.

Wie hoch ist die Kanzel? 2,80 m inklusive Stufe

Wie viele Stufen hat die Kanzel? 7

Wie groß ist eine Stufe? 25 cm

② Probiert aus: Wie es ist, in den verschiedenen Positionen zu sprechen.
Wie findet ihr das?

So ist es, auf der Kanzel zu reden	So ist es, stehend zu reden.	So ist es, vom Boden aus zu reden
Auf der Kanzel kann man alles sehen.	Da hat man kein Überblick.	Da hört niemand zu.

Gruppe: Kanzel

3 Welche Position war am besten, um zu reden? Warum?

Auf der Kanzel war am besten, weil man den Überblick hat.

Stehend war am besten, weil _____

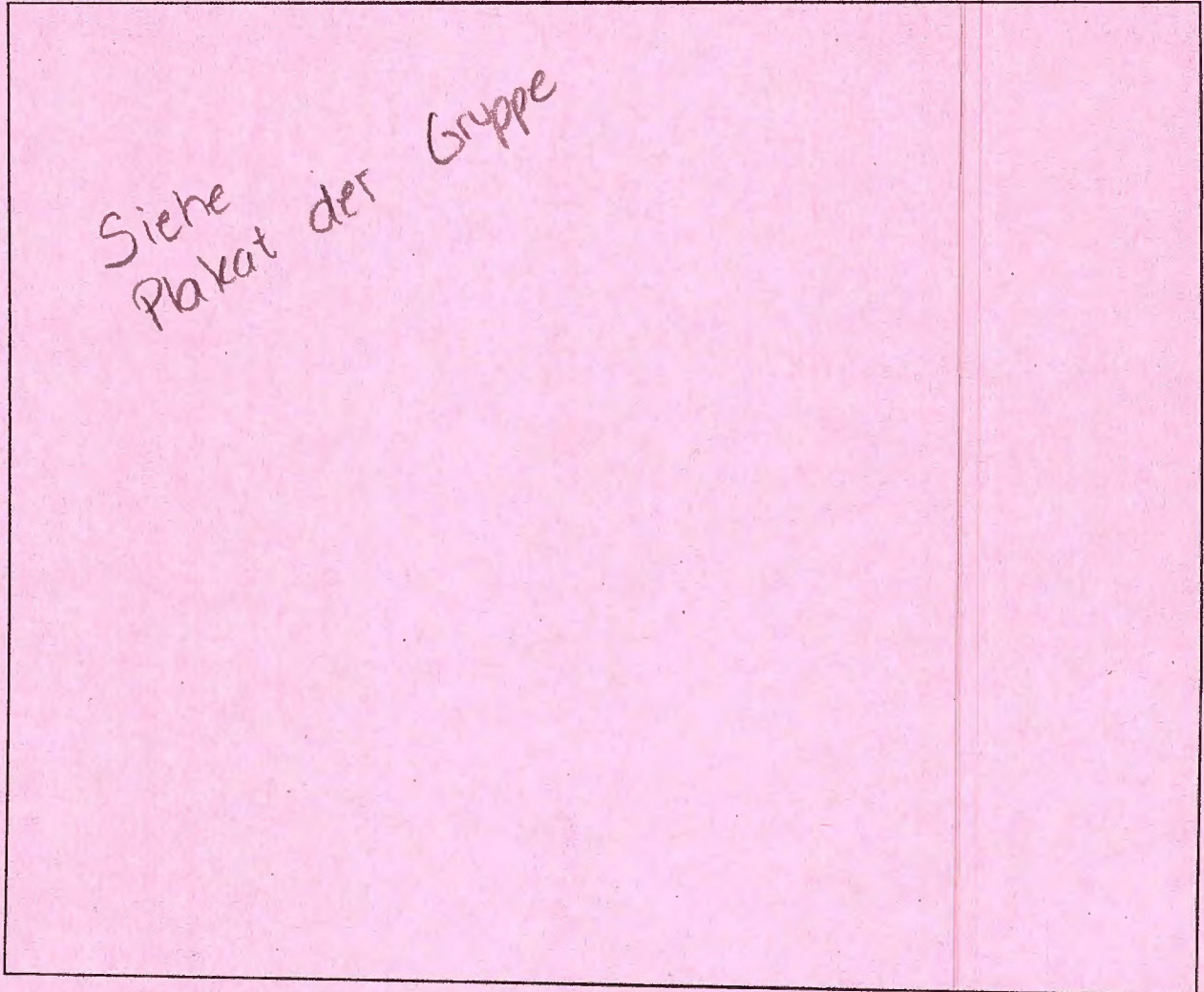
Auf dem Boden sitzend war am besten, weil _____

4 Überlegt: Warum stellt sich der Imam auf die Kanzel. Was ist anders, wenn der Imam auf der Kanzel steht?

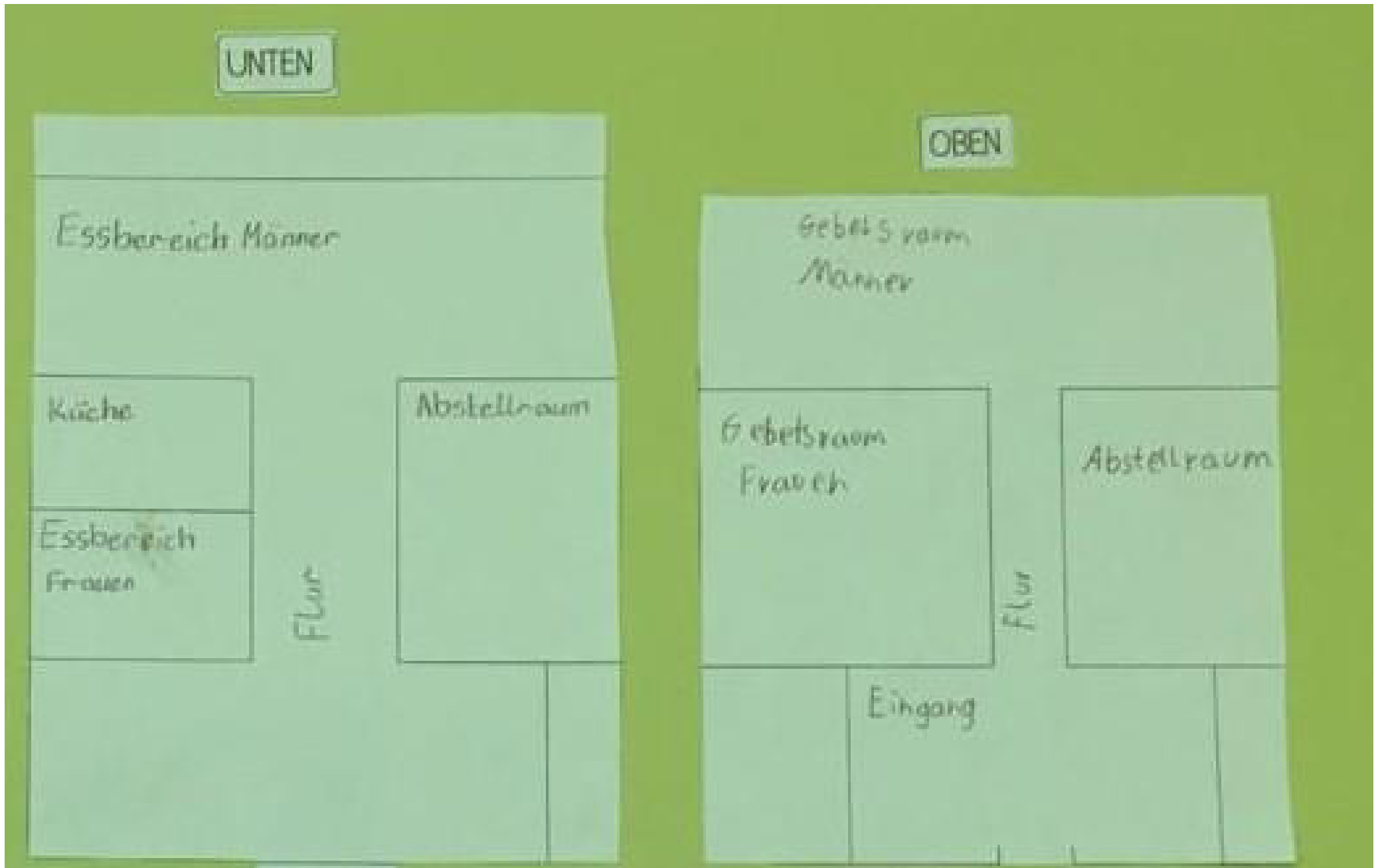
Er sieht alle und jeden kann
ihn hören.

Gruppe: Kanzel

- 5) Zeichnet die Kanzel und ihre Umgebung auf. Was ist in der Nähe der Kanzel?

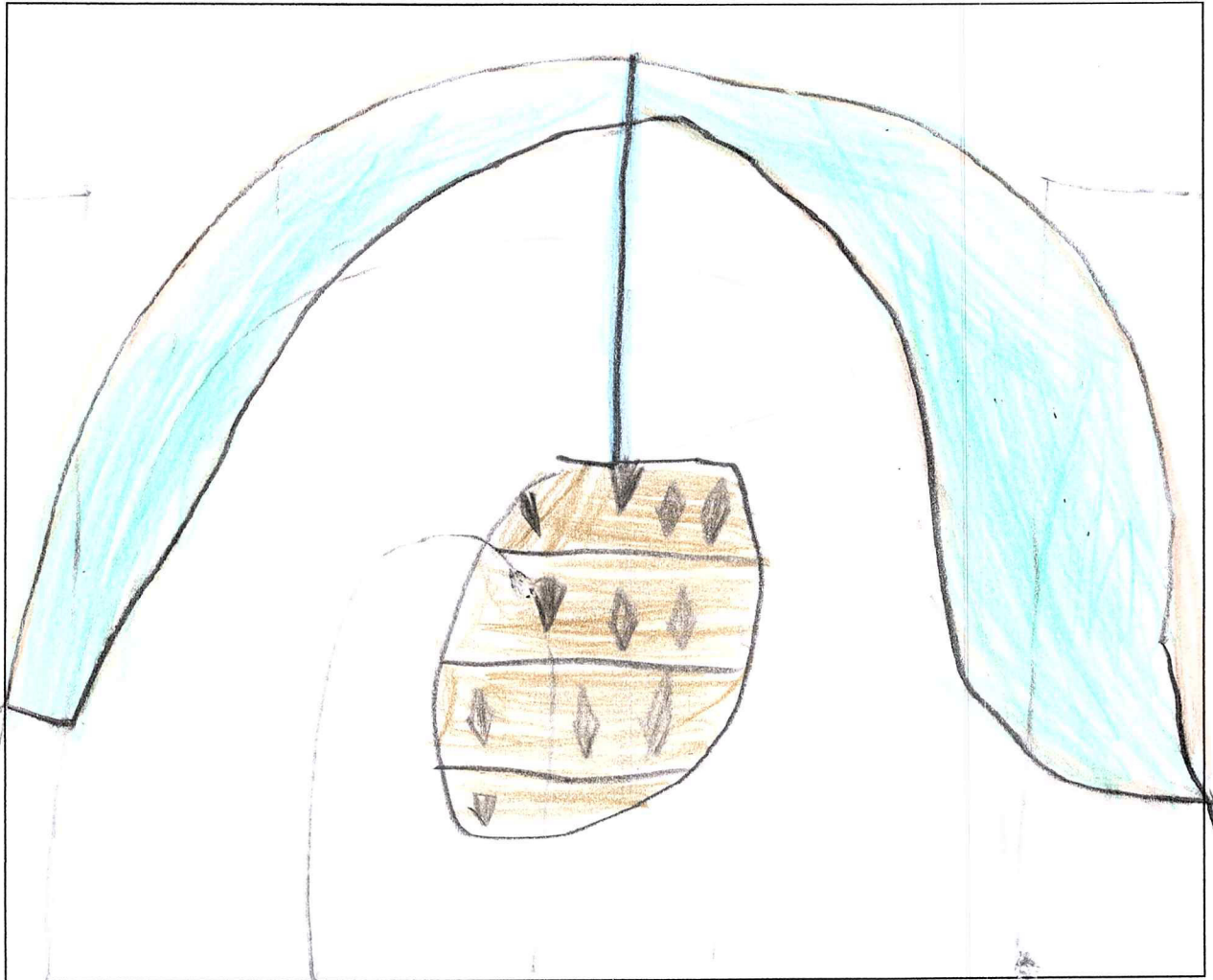


Grundriss Moschee



Name: [REDACTED]

Schaue dich in der Moschee gut um. Suche dir eine Sache aus, durch die die Moschee besonders schön wird.
Zeichne diese Sache ab.



Warum ist diese Stelle besonders schön?

Den Koran Leuchte Leuchte
weil es viel schmale Besitz

5. Plakate der Gruppen

Das Minarett

Das wissen wir schon:

Ein Minarett ist ein langer Turm der an der Moschee.

Von dem Turm ruft der Muezzin.

Allahu akbar.

Allah ist der Allergrößte.

5. am tagt: vor Sonnenaufgang, zur Mittagszeit, am Nachmittag, nach Sonnenuntergang, vor einbruch der Nacht.



Das sind unsere Fragen:

- Habt ihr Muezzin?
- Müssen alle Moscheen ein Minarett haben?
- Warum hat euer Minarett diese Farbe?
- Warum heißt das heilige Buch Koran?
- Warum ist das Minarett so hoch?
- Warum gibt es eine Moschee?

Das haben wir herausgefunden:

bei großen Moscheen gibt es einen Muezzin.
Es ist eine wichtige Aufgabe. Muezzin Muezzin Kinder Muezzin
In Deutschland braucht man eine Gruppe für ein Minarett.
Es gibt viele verschiedene Farben. Jede Moschee sieht
sich selber aus. hat keine bestimmte Bedeutung.

In der Türkei ist in Minarett eine Bücherei.

Gebetsnische

Das wissen wir schon:

Die Gebetsnische zeigt nach Mekka dort wo Mohammed geboren ist. Dort ist die erste Moschee gebaut worden. Die Gebetsnische wird mihrab genannt. Der Imam steht beim Gebet ganz nahe bei der Gebetsnische. Die Gebetsnische ist der wichtigste Teil der Moschee. Mohammed ist im Islam der wichtigste Prophet und ein Vorbild.



Das sind unsere Fragen:

- „Warum müssen die Frauen Kopftücher tragen?“
- „Warum müssen die Jungen beschritten werden?“
- „Warum sind sie Imam geworden?“
- „Warum ist die Gebetsnische so wichtig?“
- „Warum hat eure Gebetsnische diese Farbe? Bedeutet die Farbe etwas?“
- „Warum beten Männer und Frauen nicht zusammen?“

Das haben wir herausgefunden:

Frauen haben eine eigene Gebetsnische. Die Nische zeigt nach Mekka. Mekka ist nordöstlich gelegen. Mekka ist eine Stadt. Die Gebetsnische der Damen ist farbenfroh und aus Fliesen. Sie ist kleiner als bei den Herren und hat keine Lampe. Viele Zeichnungen sind auf den Fliesen zu sehen.

Die Nische zeigt nach Mekka. Nein, hat sie nicht. Männer und Frauen sollen sich nicht ablenken lassen, sie sollen sich konzentrieren. Er hat sich aus vollem Herzen dafür entschieden, weil sie nicht wollen das die Männer sie aufmerksam finden.

Das wissen wir schon:

Für die Predigt stellt sich der Imam auf die Kanzel.
Die Kanzel wird Minbar genannt.
Sie ist oft kunstvoll gestaltet.
Die Kanzel steht immer rechts von der Gebetsnische.
Die Kanzel benutzen die Muslime um eine Predigt zu halten. Die Kanzel wird immer Freitags für eine Predigt benutzt.

① - Kanzel

② - Mikrofonhalter

③ - Vorhang



Das Kanzel — Plakat

Das sind unsere Fragen:

Warum darf man bei der Kanzel die letzte Stufe nicht betreten?
In welcher Sprache wird gesprochen?
Wie verstehen dich alle?
Wie können die Frauen die Predigt hören?
Über was redet der Imam, wenn er eine Predigt hält?

Das haben wir herausgefunden:

Man darf bei der Kanzel die letzte Stufe nicht betreten. Nur bei großen Moscheen. Das Gebet ist eigentlich auf Arabisch, aber das Gebet kann auch auf Türkisch oder auf anderen Sprachen. Die Predigt handelt um wichtige Themen. Durch Lautsprecher können Frauen die Predigt hören.

Von: Jesaja, Christian, Malik, Emma

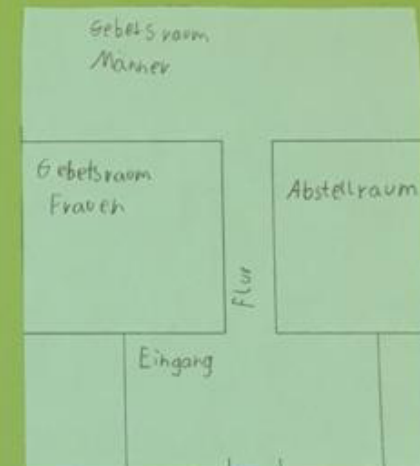
Das wissen wir schon:

Le Es gibt Räume, in denen eine Hochzeit gefeiert werden kann und es gibt Räume in denen man sich treffen kann. Es gibt Unterräume über dem Koran. Der wichtigste Raum ist der Gebetsraum. In der Moschee gibt es keine Bilder über den Allah. Es gibt viele Zeichnungen über Allah.

UNTEN



OBEN



Die Moschee

Jonathan

Das sind unsere Fragen:

Wie lange gibt es die Moschee? Warum ist der Raum für Frauen kleiner als der für Männer? Warum darf man Allah nicht malen? Warum sprechen Muslime nicht unsere Sprache? Wie viele Menschen gehören in der Moschee?

Das haben wir herausgefunden:

^{Jonas} Diese Moschee gibt es seit 1978.

In dieser Moschee gibt es ungefähr 300 Mitglieder.

Mi Am Freitagsgebet müssen Männer in der Moschee beten. Frauen nicht unbedingt.
Mi Man darf Allah nicht zeichnen weil man ihn nie zuvor gesehen hat. Man kann sich ihn auch nicht vorstellen.

Namen: Levan, Jonas, Abdulah, Milian, Lenh, Jonathan

6.

**Die Ergebnisse der Reflexion aus der
sechsten Stunde der
Unterrichtseinheit, den einzelnen
Betrachtungsweisen des
Moscheeraumes zugeordnet**

DN Moschee

Moschee als...

Gebetsort

Musikinstrument
- Muszeln auf

Minarett
- Minarett

Kanzel
- Kanzel
- Der Imam steht auf der Kanzel

Kanzel
fabe: braun

Gebetsraum
- Gebetsraum
- Gebetsraum

Die Halle

Kanzel

Koran

Gemeindezentrum

Mikrofon
fabe: schwarz

Mikrofon

Küche

Imen

Tische

Körbe Tische

kein Essenraum

Keine Tische

Alte Tische

Pohale

islamische Kunst

Faben
Braun und grün

Die Halle
- Die Halle
- Die Halle

Zeichen

Wand

Der Teppich

Decke

Schriften

Koran

besonderer Ort

Tipps
- Die Halle
- Die Halle

Die Halle

Minarett

Teppich

Gebetsort

Schrittstein

Koran

Koran



7.

Das Testinstrument

1 Das Glaubensbekenntnis, das Fasten, die Pflichtabgabe, die Pilgerfahrt nach Mekka und das Gebet gehören zu den _____

2 Wann wird das Glaubensbekenntnis gesprochen?

- In der Moschee
- Vor dem Gebet
- Während der Pilgerfahrt

3 Was machen Muslime, wenn sie im Ramadan fasten?

- Sie gehen nicht zur Schule
- Sie essen den ganzen Tag
- Sie essen erst nach Sonnenuntergang

4 Wer bekommt die Pflichtabgabe?

- Alle Muslime
- Die Armen
- Der Imam

5 Wohin fahren Muslime, wenn sie auf Pilgerfahrt sind?

- Nach Medina
- Nach Mekka
- Nach Bremen

6 Wie oft sollen Muslime am Tag beten?

- fünfmal
- dreimal
- so oft wie möglich

7

Wer ruft das?

Wer wird gerufen?

Warum wird gerufen?

Allahu akbar (Allah ist der Allergrößte)
aschhadu an la ilaha ha llah, (Ich bezeuge,
dass es keine Gottheit außer Allah gibt)
aschhadu anna muhammadar-rasulu-llah (Ich
bezeuge, dass Mohammed der Gesandte Allahs
ist)
hayya 'ala-salah (auf zum Gebet)
hajja 'ala-l-falah (auf zum Erfolg!)

8

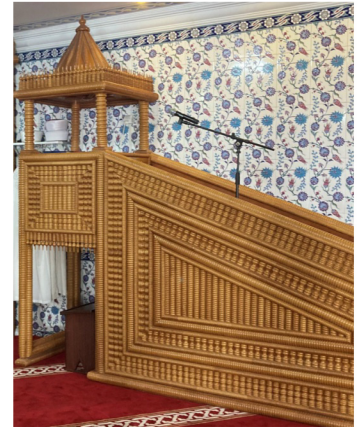
Warum gibt es in der Moschee keine Bilder von Gott und Mohammed?
Erkläre.

9

Warum beten Muslime nach Mekka?
Erkläre.

10

Der Imam steht für die Predigt auf der Kanzel.
Warum hat die Kanzel eine erhöhte Position?
Erkläre.

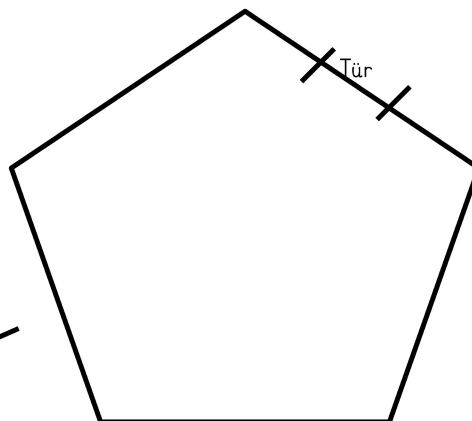


© Hanna Jacob

11

Stelle dir vor: Du bist Innenarchitekt. Du sollst den Gebetsraum einer Moschee einrichten.

Zeichne die Gebetsnische und die Kanzel ein. Benutze den Grundriss.



Zeichen für die Gebetsnische



Zeichen für die Kanzel



© Bild von ekrem auf Pixabay

12

Welche Bilder würdest du in der Moschee aufhängen? Kreuze an. Erkläre warum nicht.



Ja Nein

1



Ja Nein

2



Ja Nein

3



Ja Nein

4

Stelle dir vor: Du bist ein Architekt aus der Türkei. Du baust gerade eine Moschee in der Türkei. Du suchst ein Minarett für deine Moschee. Du kennst aus Bremen zwei Minarette:



© Hanna Jacob



© Hanna Jacob

13

Welches Minarett wählst du für deine Moschee aus?
Kreuze an.

14

Begründe, warum du dieses Minarett ausgesucht hast.
Tipp: Erwähne dich, wofür man ein Minarett braucht.

8.
**Auswertungstabellen zu den
einzelnen Aufgaben des
Testinstruments**

Aufgabe 1 (Bereich Wissen)

Fragestellung	Mindestanforderung für Erfüllung der Aufgabe	Maximale Anforderung für die Erfüllung der Aufgabe	Punktevergabe
Das Glaubensbekenntnis, das Fasten, die Pflichtabgabe, die Pilgerfahrt nach Mekka und das Gebet gehören zu den ...	Angabe der Bezeichnung „5 Säulen“	Angabe der Bezeichnung „5 Säulen“	1

Name	Gruppe	Mindestanforderung erreicht?	Maximale Anforderung erreicht?	Anzahl an Punkten
Schüler*In 1	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 2	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 3	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 4	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 5	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 6	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 7	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 8	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 9	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 10	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 11	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 12	Kanzel	Nein	Nein	0
Schüler*In 13	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 14	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 15	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 16	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 17	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 18	Moschee	Nein	Nein	0
Schüler*In 19	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 20	Moschee	Ja	Ja	1

Gesamtpunkte der Gruppe
4/5
80%
5/5
100%
4/5
80%
4/5
80%

Gesamtergebnis
17/20
85%

Aufgabe 2 (Bereich Wissen)

Fragestellung	Mindestanforderung für Erfüllung der Aufgabe	Maximale Anforderung für die Erfüllung der Aufgabe	Punktevergabe
Wann wird das Glaubensbekenntnis gesprochen?	Ankreuzen der Lösung „vor dem Gebet“	Ankreuzen der Lösung „vor dem Gebet“	1

Name	Gruppe	Mindestanforderung erreicht?	Maximale Anforderung erreicht?	Anzahl an Punkten
Schüler*In 1	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 2	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 3	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 4	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 5	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 6	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 7	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 8	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 9	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 10	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 11	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 12	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 13	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 14	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 15	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 16	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 17	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 18	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 19	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 20	Moschee	Ja	Ja	1

Gesamtpunkte der Gruppe
5/5
100%
5/5
100%
5/5
100%
5/5
100%

Gesamtergebnis
20/20
100%

Aufgabe 3 (Bereich Wissen)

Fragestellung	Mindestanforderung für Erfüllung der Aufgabe	Maximale Anforderung für die Erfüllung der Aufgabe	Punktevergabe
Was machen Muslime, wenn sie im Ramadan fasten?	Ankreuzen der Lösung „Sie essen erst nach Sonnenuntergang“	Ankreuzen der Lösung „Sie essen erst nach Sonnenuntergang“	1

Name	Gruppe	Mindestanforderung erreicht?	Maximale Anforderung erreicht?	Anzahl an Punkten
Schüler*In 1	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 2	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 3	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 4	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 5	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 6	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 7	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 8	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 9	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 10	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 11	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 12	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 13	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 14	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 15	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 16	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 17	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 18	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 19	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 20	Moschee	Ja	Ja	1

Gesamtpunkte der Gruppe
5/5
100%
5/5
100%
5/5
100%
5/5
100%

Gesamtergebnis
20/20
100%

Aufgabe 4 (Bereich Wissen)

Fragestellung	Mindestanforderung für Erfüllung der Aufgabe	Maximale Anforderung für die Erfüllung der Aufgabe	Punktevergabe
Wer bekommt die Pflichtabgabe?	Ankreuzen der Lösung „Die Armen“	Ankreuzen der Lösung „Die Armen“	1

Name	Gruppe	Mindestanforderung erreicht?	Maximale Anforderung erreicht?	Anzahl an Punkten
Schüler*In 1	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 2	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 3	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 4	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 5	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 6	Gebetsnische	Nein	Nein	0
Schüler*In 7	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 8	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 9	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 10	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 11	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 12	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 13	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 14	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 15	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 16	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 17	Moschee	Nein	Nein	0
Schüler*In 18	Moschee	Nein	Nein	0
Schüler*In 19	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 20	Moschee	Nein	Nein	0

Gesamtpunkte der Gruppe
2/5
40%
4/5
80%
5/5
100%
2/5
40%

Gesamtergebnis
13/20
65%

Aufgabe 5 (Bereich Wissen)

Fragestellung	Mindestanforderung für Erfüllung der Aufgabe	Maximale Anforderung für die Erfüllung der Aufgabe	Punktevergabe
Wohin fahren Muslime, wenn sie auf Pilgerfahrt sind?	Ankreuzen der Lösung „Nach Mekka“	Ankreuzen der Lösung „Nach Mekka“	1

Name	Gruppe	Mindestanforderung erreicht?	Maximale Anforderung erreicht?	Anzahl an Punkten
Schüler*In 1	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 2	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 3	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 4	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 5	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 6	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 7	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 8	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 9	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 10	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 11	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 12	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 13	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 14	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 15	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 16	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 17	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 18	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 19	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 20	Moschee	Ja	Ja	1

Gesamtpunkte der Gruppe
5/5
100%
5/5
100%
5/5
100%
5/5
100%

Gesamtergebnis
20/20
100%

Aufgabe 6 (Bereich Wissen)

Fragestellung	Mindestanforderung für Erfüllung der Aufgabe	Maximale Anforderung für die Erfüllung der Aufgabe	Punktevergabe
Wie oft sollen Muslime am Tag beten?	Ankreuzen der Lösung „fünfmal“	Ankreuzen der Lösung „fünfmal“	1

Name	Gruppe	Mindestanforderung erreicht?	Maximale Anforderung erreicht?	Anzahl an Punkten
Schüler*In 1	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 2	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 3	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 4	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 5	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 6	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 7	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 8	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 9	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 10	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 11	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 12	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 13	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 14	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 15	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 16	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 17	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 18	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 19	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 20	Moschee	Ja	Ja	1

Gesamtpunkte der Gruppe
5/5
100%
5/5
100%
5/5
100%
5/5
100%

Gesamtergebnis
20/20
100%

Aufgabe 7 (Bereich Verstehen; Schwerpunktgruppe Minarett)

Fragestellung	Mindestanforderung für Erfüllung der Aufgabe	Maximale Anforderung für die Erfüllung der Aufgabe	Punktevergabe
<i>Text Ruf des Muezzin</i> 1. Wer ruft das?	Der Muezzin wird als Rufer des Gebetsrufs identifiziert und benannt.	Der Muezzin wird als Rufer des Gebetsrufs identifiziert und benannt.	1
2. Wer wird gerufen?	Muslimische Gläubige werden als Adressaten des Gebetsrufs identifiziert und benannt.	Muslimische Gläubige werden als Adressaten des Gebetsrufs identifiziert und benannt.	1
3. Warum wird gerufen?	Das Gebet wird als Grund des Rufes benannt.	Der Ruf wird in Verbindung zur Erinnerung und / oder Aufforderung zum täglichen Gebet gesetzt.	2 (1 P. Benennung d. Gebets; 1 Punkt max. Anforderung)

Name	Gruppe	Mindestanforderung erreicht?			Maximale Anforderung erreicht?			Anzahl an Punkten
		1.	2.	3.	1.	2.	3.	
Schüler*In 1	Minarett	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	4
Schüler*In 2	Minarett	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	4
Schüler*In 3	Minarett	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	2
Schüler*In 4	Minarett	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	3
Schüler*In 5	Minarett	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	2
Schüler*In 6	Gebetsnische	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	1
Schüler*In 7	Gebetsnische	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	4
Schüler*In 8	Gebetsnische	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	3
Schüler*In 9	Gebetsnische	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	3
Schüler*In 10	Gebetsnische	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	1
Schüler*In 11	Kanzel	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	3
Schüler*In 12	Kanzel	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	2
Schüler*In 13	Kanzel	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	2
Schüler*In 14	Kanzel	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	2
Schüler*In 15	Kanzel	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	2
Schüler*In 16	Moschee	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	3
Schüler*In 17	Moschee	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	3
Schüler*In 18	Moschee	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	3
Schüler*In 19	Moschee	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	3
Schüler*In 20	Moschee	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	3

Gesamtpunkte der Gruppe	Gesamtergebnis
15/20	53/80
75%	66%
12/20	
60%	
11/20	
55%	
15/20	
75%	

Aufgabe 8 (Bereich Verstehen; Schwerpunktgruppe Moschee)

Fragestellung	Mindestanforderung für Erfüllung der Aufgabe	Maximale Anforderung für die Erfüllung der Aufgabe	Punktevergabe
Warum gibt es in der Moschee keine Bilder von Gott und Mohammed? Erkläre.	Erklärung durch das Bilderverbot in Bezug auf Abbildungen von Allah, Propheten und Engeln ohne Schlussfolgerung. („Man kennt ihr Aussehen nicht“)	Erklärung durch das Bilderverbot in Bezug auf Abbildungen von Allah, Propheten und Engeln mit Schlussfolgerung. („Man kennt ihr Aussehen nicht UND deshalb darf man sie nicht zeichnen“)	2 (1 P. Benennung d. Bilderverbots; 1. für Erläuterung durch Schlussfolgerung)

Name	Gruppe	Mindestanforderung erreicht?	Maximale Anforderung erreicht?	Anzahl an Punkten
Schüler*In 1	Minarett	Ja	Nein	1
Schüler*In 2	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 3	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 4	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 5	Minarett	Ja	Nein	1
Schüler*In 6	Gebetsnische	Ja	Ja	2
Schüler*In 7	Gebetsnische	Ja	Nein	1
Schüler*In 8	Gebetsnische	Ja	Nein	1
Schüler*In 9	Gebetsnische	Ja	Ja	2
Schüler*In 10	Gebetsnische	Ja	Nein	1
Schüler*In 11	Kanzel	Ja	Nein	1
Schüler*In 12	Kanzel	Nein	Nein	0
Schüler*In 13	Kanzel	Nein	Nein	0
Schüler*In 14	Kanzel	Ja	Nein	1
Schüler*In 15	Kanzel	Ja	Ja	2
Schüler*In 16	Moschee	Ja	Ja	2
Schüler*In 17	Moschee	Ja	Ja	2
Schüler*In 18	Moschee	Ja	Nein	1
Schüler*In 19	Moschee	Ja	Ja	2
Schüler*In 20	Moschee	Ja	Nein	1

Gesamtpunkte der Gruppe
2/10
20%
7/10
70%
4/10
40%
8/10
80%

Gesamtergebnis
21/40
53%

Aufgabe 9 (Bereich Verstehen; Schwerpunktgruppe Gebetsnische)

Fragestellung	Mindestanforderung für Erfüllung der Aufgabe	Maximale Anforderung für die Erfüllung der Aufgabe	Punktevergabe
Warum beten Muslime nach Mekka? Erkläre.	Identifizierung von Mekka mit der Kaaba als zentral für den muslimischen Glauben.	Identifizierung von Mekka mit der Kaaba als zentral für den muslimischen Glauben.	1

Name	Gruppe	Mindestanforderung erreicht?	Maximale Anforderung erreicht?	Anzahl an Punkten
Schüler*In 1	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 2	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 3	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 4	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 5	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 6	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 7	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 8	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 9	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 10	Gebetsnische	Nein	Nein	0
Schüler*In 11	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 12	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 13	Kanzel	Nein	Nein	0
Schüler*In 14	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 15	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 16	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 17	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 18	Moschee	Nein	Nein	0
Schüler*In 19	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 20	Moschee	Ja	Ja	1

Gesamtpunkte der Gruppe
4/5
80%
4/5
80%
4/5
80%
4/5
80%

Gesamtergebnis
16/20
80%

Aufgabe 10 (Bereich Verstehen; Schwerpunktgruppe Kanzel)

Fragestellung	Mindestanforderung für Erfüllung der Aufgabe	Maximale Anforderung für die Erfüllung der Aufgabe	Punktevergabe
Der Imam steht für die Predigt auf der Kanzel. Warum hat die Kanzel eine erhöhte Position? Erkläre.	Benennung einer Begründung, die sich auf die Funktion der Kanzel im Rahmen der Predigt ergibt.	Benennung zweier Begründungen, die sich auf die Funktion der Kanzel im Rahmen der Predigt ergeben.	2 (1 P. pro Grund)

Name	Gruppe	Mindestanforderung erreicht?	Maximale Anforderung erreicht?	Anzahl an Punkten
Schüler*In 1	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 2	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 3	Minarett	Ja	Nein	1
Schüler*In 4	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 5	Minarett	Ja	Nein	1
Schüler*In 6	Gebetsnische	Ja	Ja	2
Schüler*In 7	Gebetsnische	Ja	Nein	1
Schüler*In 8	Gebetsnische	Ja	Nein	1
Schüler*In 9	Gebetsnische	Ja	Nein	1
Schüler*In 10	Gebetsnische	Nein	Nein	0
Schüler*In 11	Kanzel	Ja	Ja	2
Schüler*In 12	Kanzel	Nein	Nein	0
Schüler*In 13	Kanzel	Ja	Ja	2
Schüler*In 14	Kanzel	Ja	Ja	2
Schüler*In 15	Kanzel	Ja	Nein	1
Schüler*In 16	Moschee	Ja	Nein	1
Schüler*In 17	Moschee	Nein	Nein	0
Schüler*In 18	Moschee	Nein	Nein	0
Schüler*In 19	Moschee	Ja	Nein	1
Schüler*In 20	Moschee	Ja	Nein	1

Gesamtpunkte der Gruppe
2/10
20%
5/10
50%
7/10
70%
3/10
30%

Gesamtergebnis
17/40
42%

Aufgabe 11 (Bereich Anwenden; Schwerpunktgruppe Kanzel)

Fragestellung	Mindestanforderung für Erfüllung der Aufgabe	Maximale Anforderung für die Erfüllung der Aufgabe	Punktevergabe
Stelle dir vor: Du bist Innenarchitekt. Du sollst den Gebetsraum einer Moschee einrichten. Zeichne die Gebetsnische und die Kanzel ein. Benutze den Grundriss.	Positionierung der Kanzel rechts von der Gebetsnische.	Positionierung der Kanzel rechts von der Gebetsnische.	1

Name	Gruppe	Mindestanforderung erreicht?	Maximale Anforderung erreicht?	Anzahl an Punkten
Schüler*In 1	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 2	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 3	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 4	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 5	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 6	Gebetsnische	Nein	Nein	0
Schüler*In 7	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 8	Gebetsnische	Nein	Nein	0
Schüler*In 9	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 10	Gebetsnische	Nein	Nein	0
Schüler*In 11	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 12	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 13	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 14	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 15	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 16	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 17	Moschee	Nein	Nein	0
Schüler*In 18	Moschee	Nein	Nein	0
Schüler*In 19	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 20	Moschee	Nein	Nein	0

Gesamtpunkte der Gruppe	Gesamtergebnis
1/5	10/20
20%	50%
2/5	
40%	
5/5	
100%	
2/5	
40%	

Aufgabe 11 (Bereich Anwenden; Schwerpunktgruppe Gebetsnische)

Fragestellung	Mindestanforderung für Erfüllung der Aufgabe	Maximale Anforderung für die Erfüllung der Aufgabe	Punktevergabe
Stelle dir vor: Du bist Innenarchitekt. Du sollst den Gebetsraum einer Moschee einrichten. Zeichne die Gebetsnische und die Kanzel ein. Benutze den Grundriss.	Positionierung der Gebetsnische am Pfeil, der auf nach Mekka zeigt.	Positionierung der Gebetsnische am Pfeil, der auf nach Mekka zeigt.	1

Name	Gruppe	Mindestanforderung erreicht?	Maximale Anforderung erreicht?	Anzahl an Punkten
Schüler*In 1	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 2	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 3	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 4	Minarett	Nein	Nein	0
Schüler*In 5	Minarett	Ja	Ja	1
Schüler*In 6	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 7	Gebetsnische	Nein	Nein	0
Schüler*In 8	Gebetsnische	Ja	Ja	1
Schüler*In 9	Gebetsnische	Nein	Nein	0
Schüler*In 10	Gebetsnische	Nein	Nein	0
Schüler*In 11	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 12	Kanzel	Nein	Nein	0
Schüler*In 13	Kanzel	Nein	Nein	0
Schüler*In 14	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 15	Kanzel	Ja	Ja	1
Schüler*In 16	Moschee	Ja	Ja	1
Schüler*In 17	Moschee	Nein	Nein	0
Schüler*In 18	Moschee	Nein	Nein	0
Schüler*In 19	Moschee	Nein	Nein	0
Schüler*In 20	Moschee	Ja	Ja	1

Gesamtpunkte der Gruppe	Gesamtergebnis
3/5	10/20
60%	50%
2/5	
40%	
3/5	
60%	
2/5	
40%	

Aufgabe 12 (Bereich Anwenden; Schwerpunktgruppe Moschee)

Fragestellung	Mindestanforderung für Erfüllung der Aufgabe	Maximale Anforderung für die Erfüllung der Aufgabe	Punktevergabe
Welche Bilder würdest du in der Moschee aufhängen? Kreuze an. Erkläre warum nicht.	Korrekte Angabe mittels Ja/Nein, welche Bilder aufgehangen werden dürfen.	Korrekte Angabe mit Erläuterung, die min. einen Erklärungsansatz ausführt.	8 (4 P. für korrekte Angabe davon 1 P. pro Bild; 4 P. für Erklärung davon 1 P. pro Erklärung)

Name	Gruppe	Mindestanforderung erreicht?	Maximale Anforderung erreicht?
Schüler*In 1	Minarett	4	4
Schüler*In 2	Minarett	4	0
Schüler*In 3	Minarett	2	0
Schüler*In 4	Minarett	4	1
Schüler*In 5	Minarett	4	4
Schüler*In 6	Gebetsnische	4	3
Schüler*In 7	Gebetsnische	4	4
Schüler*In 8	Gebetsnische	0	0
Schüler*In 9	Gebetsnische	3	3
Schüler*In 10	Gebetsnische	4	3
Schüler*In 11	Kanzel	4	4
Schüler*In 12	Kanzel	4	3
Schüler*In 13	Kanzel	4	0
Schüler*In 14	Kanzel	4	3
Schüler*In 15	Kanzel	4	1
Schüler*In 16	Moschee	4	4
Schüler*In 17	Moschee	4	3
Schüler*In 18	Moschee	4	4
Schüler*In 19	Moschee	4	4
Schüler*In 20	Moschee	4	4

Gesamtpunkte der Gruppe (Mindestanforderung)
18/20
90%
15/20
75%
20/20
100%
20/20
100%

Gesamtpunkte der Gruppe (Maximale Anforderung)
9/20
45%
13/20
65%
11/20
55%
19/20
95%

Gesamtergebnis Minimalanforderung
73/80
91%

Gesamtergebnis Maximale Anforderung
52/80
65%

Aufgabe 13 / 14 (Bereich Anwenden; Schwerpunktgruppe Minarett)

Fragestellung	Mindestanforderung für Erfüllung der Aufgabe	Maximale Anforderung für die Erfüllung der Aufgabe	Punktevergabe
Stelle dir vor: Du bist ein Architekt aus der Türkei. Du baust gerade eine Moschee in der Türkei. Du suchst ein Minarett für deine Moschee. Du kennst aus Bremen zwei Minarette. Welches Minarett wählst du für deine Moschee aus? Kreuze an. Begründe, warum du dieses Minarett ausgesucht hast.	Auswahl des höheren Minaretts.	Auswahl des höheren Minaretts mit min. einer Erklärung, die auf der Funktionsweise eines Minaretts beruht.	2 (1 Punkt für korrekte Auswahl des Minaretts; 1 Punkt für Begründung)

Name	Gruppe	Mindestanforderung erreicht?	Maximale Anforderung erreicht?
Schüler*In 1	Minarett	1	0
Schüler*In 2	Minarett	1	1
Schüler*In 3	Minarett	1	0
Schüler*In 4	Minarett	0	0
Schüler*In 5	Minarett	1	1
Schüler*In 6	Gebetsnische	1	1
Schüler*In 7	Gebetsnische	1	0
Schüler*In 8	Gebetsnische	1	1
Schüler*In 9	Gebetsnische	1	0
Schüler*In 10	Gebetsnische	1	1
Schüler*In 11	Kanzel	0	0
Schüler*In 12	Kanzel	1	0
Schüler*In 13	Kanzel	1	0
Schüler*In 14	Kanzel	1	1
Schüler*In 15	Kanzel	0	0
Schüler*In 16	Moschee	1	0
Schüler*In 17	Moschee	1	1
Schüler*In 18	Moschee	1	1
Schüler*In 19	Moschee	1	1
Schüler*In 20	Moschee	1	1

Gesamtpunkte der Gruppe (Mindestanforderung)
4/5
80%
5/5
100%
3/5
60%
5/5
100%

Gesamtpunkte der Gruppe (Maximale Anforderung)
2/5
40%
3/5
60%
1/5
20%
4/5
80%

Gesamtergebnis Minimalanforderung
17/20
85%

Gesamtergebnis Maximale Anforderung
10/20
50%

Die Moschee für Schüler*innen?! Diese Monographie bietet Vorschläge für den kompetenzorientierten Unterricht mit Fokus auf eine Moscheeerkundung und reflektiert die Moschee als Lernort für Schüler*innen. Im Rahmen des Religionsunterrichts ist der Besuch von Sakralräumen besonders relevant. In den letzten Jahrzehnten wurden didaktische Ansätze für Sakralbauten vor allem für Kirchen erarbeitet. Die Erschließung von Sakralbauten außerhalb christlicher Traditionen ist hingegen unterrepräsentiert.

Durch die Verbindung von didaktischer Theorie mit religionsunterrichtlicher Anwendung und deren Beforschung im Kontext des Bremer Religionsunterrichts wird der grundlegenden Frage nachgegangen, inwiefern die Moschee als außerschulischer Lernort in den Unterricht integriert werden kann. Für die Konzeption einer entsprechenden Unterrichtseinheit, die den Besuch einer

Moschee rahmt, werden kirchenraumpädagogische Überlegungen mit allgemeindidaktischer Forschung verknüpft. Dabei fließen Erkenntnisse zu den Zieltaxanomen nach Benjamin Bloom, den Choreographien des Unterrichts nach Fritz Oser sowie Überlegungen zu Betrachtungsweisen von Moscheen, die diese als multifunktionale Versammlungsorte verstehen, ein.

Anhand dieser vielschichtigen Perspektiven auf Moscheen wird nicht nur eine Unterrichtseinheit zum Entdeckenden Lernen dargelegt, sondern zudem Vorschläge für Moscheeerkundungen eröffnet und somit didaktisches Material zur kompetenzorientierten Gestaltung des überkonfessionellen Religionsunterrichts in der Grundschule angeboten.