}aiwg{

Akademie für Islam
in Wissenschaft
und Gesellschaft

GOETHE
UNIVERSITÄT
FRANKFURT AM MAIN

wifo paper

Asmaa El Maaroufi, Esra Doğanay, Laura Pusch

Umweltbildung für den Islamischen Religionsunterricht

Handreichung für Lehrkräfte und Multiplikator_innen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 4

1. Einleitung 6

2. Einführung in die islamisch-theologische Umweltethik 8
   - 2.1 *Umweltethik* – was ist das? 8
   - 2.2 Umweltethik in islamisch-theologischer Perspektive 9
   - 2.3 Koranische Perspektiven auf Umwelt 9
   - 2.4 Möglichkeiten der Einbindung der koranischen Perspektiven in den IRU 11

3. Religionspädagogische Rahmenbedingungen zur religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung 13
   - 3.1 Die Relevanz religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung für den IRU 13
   - 3.2 Zu den Zielen der rBNE und ihrer Umsetzung im IRU 14
   - 3.3 Zur Vermittlung von rBNE im Rahmen eines kompetenzorientierten IRU 15
   - 3.4 Die kreative Darstellung von Koranversen zur Umweltethik mithilfe des performativen Ansatzes 16

4. Praktische Anbindungsmöglichkeiten von rBNE für den IRU 18
   - 4.1 Praktische Ausrichtung des IRU in der Vermittlung der rBNE 18
   - 4.2 Beobachtungen zur Entwicklung des Nachhaltigkeitsdiskurses in der muslimischen Community 19
   - 4.3 Best-Practice-Beispiele aus der muslimischen Community 20

5. Unterrichtsentwürfe 25
   - 5.1 Unterrichtsentwurf I 25
   - 5.2 Unterrichtsentwurf II 27
   - 5.3 Unterrichtsentwurf III 30
   - 5.4 Tabellarische Übersicht zur Reihe Nachhaltigkeit im Ramadan 35

6. Weiterführende Literatur 36

7. Literaturverzeichnis 38

Über die Autorinnen 40

Impressum 42

Vorwort

Dr. Raida Chbib,
Geschäftsführerin der Akademie für
Islam in Wissenschaft und Gesellschaft

Die ökologische Krise gehört zu den drängendsten Herausforderungen unserer Zeit. Sie betrifft nicht nur die Stabilität der Ökosysteme und die Lebensgrundlage von Millionen Menschen und Tieren. Sie fordert uns auch dazu auf, unser Verhältnis zur Schöpfung und zur Umwelt grundlegend zu überdenken. In diesem Kontext stellt sich die Frage hinsichtlich der Rolle von Religion als Quelle für die Thematisierung solch existenzieller Aspekte.

Die vorliegende Ausgabe der AIWG WiFo paper befasst sich mit der islamischen Religion als Grundlage für die Reflexion umweltethischer Fragen und für eine Motivation für nachhaltiges Handeln. Sie basiert auf der Arbeit der AIWG Projektwerkstatt „Umweltbildung für den Islamischen Religionsunterricht“, die von der Autorin dieser Handreichung, Professorin Asmaa El Maaroufi, gemeinsam mit Tanju Doğanay geleitet wurde. Die Projektwerkstatt hatte zum Ziel, Materialien zur Vermittlung von Umweltschutzthemen zu entwickeln, die in der universitären Fortbildung von Lehrkräften für den Islamischen Religionsunterricht eingesetzt werden können. Hierzu wurden islamisch-theologische Grundlagen zu Umweltschutz sowie weitere Fragestellungen bearbeitet, die die Basis für diese Handreichung bilden. Die Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft freut sich, mit dieser Ausgabe der Autorinnen einen Beitrag zu ökologischer Nachhaltigkeit und Umweltethik aus islamisch-theologischer Perspektive vorzulegen. Die Handreichung bietet eine fundierte Zusammenstellung aus Basiswissen und Materialien, die sowohl für die wissenschaftliche Forschung als auch für die praktische Anwendung wegweisend ist.

Die Bedeutung dieser Thematik ist vielfältig. Zum einen erweitert sie das Spektrum der fachdisziplinären Arbeit Islamischer Theologie, indem sie Umweltfragen mit Prinzipien wie Verantwortung, Gerechtigkeit und der Einheit der Schöpfung miteinander verknüpft, bearbeitet und vertieft. Diese und weitere Begriffe bieten nicht nur eine theologische Grundlage für umweltethisches Handeln von Muslim_innen und damit für ihr Engagement zur Wahrung des Gleichgewichts unseres ökologischen Systems gemeinsam mit anderen gesellschaftlichen Akteur_innen. Eine solche fachliche Annäherung eröffnet zum anderen weitere Perspektiven für die interreligiöse Zusammenarbeit und den Austausch. Denn die Bewahrung der Schöpfung ist ein Anliegen, das Christ_innen, Muslim_innen und andere Glaubensgemeinschaften gleichermaßen verbindet.

In den vergangenen Jahren ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Umweltethik in der Islamischen Theologie zunehmend erfolgt, doch trotz vielversprechender Ansätze muslimischer Denker_innen, die in verschiedene Arbeiten einfließen, steht eine umfassende und nachhaltige Verankerung islamischer Umweltethik in der deutschsprachigen Islamischen Theologie bislang noch aus. Diese Handreichung schließt daher eine wichtige Lücke, indem sie eine fundierte islamisch-theologische Perspektive auf Umweltethik vorstellt und gleichzeitig ihre Anwendbarkeit im schulischen und gemeinschaftlichen Kontext aufzeigt. Sie zeigt, dass auf Basis koranischer und prophetischer Lehren islamische Umweltethik nicht nur als theoretisches Konzept, sondern auch als lebendige Praxis über verschiedene Ansätze und Projekte vermittelt werden kann und ist daher auch für die islamische Religionspädagogik an Schulen und in der Gemeindepädagogik relevant.

Für letztere bieten die Materialien und Unterrichtsentwürfe eine wesentliche Grundlage. Sie gehen aus der Verbindung wissenschaftlicher Expertise und praktischer Erfahrung von Theolog_innen, Pädagog_innen und muslimischen Umweltaktivist_innen hervor und eignen sich für verschiedene Altersgruppen. Sie enthalten konkrete Anleitungen wie Artenschutz, Plastikvermeidung oder nachhaltiger Konsum in den Unterricht integriert werden können. Dabei ermöglichen sie es Lehrkräften, (muslimische) Schüler_innen nicht nur für die ökologischen Herausforderungen zu sensibilisieren, sondern sie auch in ihrem religiösen Selbstverständnis zu stärken und zu motivieren, aktiv Verantwortung zu übernehmen.

Damit bietet die Handreichung mannigfaltige Anregungen zur Reflexion, zum Verstehen, zum Dialog und vor allem zum Handeln.

1. Einleitung

Zunehmend wird sich der vielen Herausforderungen der Klimakrise angenommen. Dabei stellen sie zum einen für Millionen von Menschen eine existentielle potenzielle Bedrohung dar. Zum anderen wirken sie sich auf die Stabilität der Ökosysteme unseres Planeten aus. So muss etwa seit 1930 eine Reduktion der globalen Artenvielfalt um 30 % verzeichnet werden.[1] Um den Bedrohungen der ökologischen Krise entgegenwirken zu können, braucht es neben unmittelbaren Maßnahmen auch eine Fokussierung auf die Etablierung einer Umweltbildung. Eine solche wird zunehmend auch aus einer spezifisch religiösen Perspektive gefordert. Jener religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (kurz rBNE) obliegt es, sowohl ökonomische und ökologische als auch soziale Aspekte der ökologischen Krise als elementare Bestandteile religiöser Fragen nach Verantwortung und Gerechtigkeit wie auch des Selbst- und Weltverständnisses einzubeziehen. Obgleich der wachsende Bedarf einer religiös begründeten Auseinandersetzung mit der ökologischen Krise auch für die Islamische Theologie festgemacht werden kann, fanden die Potenziale eines solchen Zugangs bisher keine hinreichende Berücksichtigung. Ausgehend von dem benannten Mangel soll sich die vorliegende Handreichung ebendieser Fokussierung annehmen, indem sie konkrete Modelle für die Umsetzung religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung im schulischen Kontext formuliert. Entsprechend beabsichtigt die Handreichung im Sinne eines ganzheitlichen und konstruktivistischen Ansatzes in ihrer Zielsetzung die gegenseitige Fruchtbarmachung und synergetische Einbindung mehrerer Schwerpunkte. Gemeint sind hier der islamisch-theologische Zugang, die didaktische bzw. religionspädagogische Aufarbeitung und Vermittlung sowie die praxisbezogene Einbettung der Diskurse. Zielgruppe sind primär die Lehrkräfte der Islamischen Religionslehre. Damit reagiert die Handreichung zum einen auf das Fehlen von Materialien zur Umsetzung einer islamischen Umweltethik im religionspädagogischen Kontext und nimmt sich zum anderen der Verantwortung an, die Fragen der ökologischen Krise für den Islamischen Religionsunterricht anschlussfähig zu machen.

Die Umsetzbarkeit der formulierten Zielsetzung ist dabei maßgeblich an die drei benannten Schwerpunkte bzw. ihr Zusammenwirken geknüpft. Das Gelingen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung, welche für sich den Anspruch erhebt, die Lücke zwischen Wissen und Handeln zu schließen, muss in ihrer religionspädagogischen Umsetzung theologisch kritisches Reflektieren und Denken mit erfahrungsbezogenen Elementen zusammenbringen.

> Die mind-behaviour-gap beschreibt die Diskrepanz, die zwischen einer Verhaltensintention bzw. dem Wissen um die Notwendigkeit eines bestimmten Verhaltens und ihrer tatsächlichen Ausführung besteht. Die persönliche Kenntnis um die Klimakrise und die damit verbundene Wichtigkeit einer nachhaltigen Lebensweise, führt demnach nicht zu einer entsprechenden Anpassung des eigenen Verhaltens. Diese Lücke zu schließen, gehört zu den Bestrebungen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Auf dieses Ziel ausgerichtet gliedert sich die Arbeit folgendermaßen: Das erste (inhaltliche Haupt-) Kapitel der Handreichung fokussiert aus einer islamisch-theologischen Perspektive die Grundlagen einer Umweltethik und die damit einhergehenden Fragen des Nachhaltigkeitsdiskurses und Umweltschutzes. Dabei nimmt sich das Kapitel nicht nur der Rolle der Islamischen Theologie in den hiesigen Umweltdebatten an, sondern stellt zudem wesentliche philosophisch-theologische Konzepte und Grundbegriffe dar. Dies ist insbesondere deshalb von vorgeordneter Wichtigkeit für die weiteren Ausführungen der Handreichung, da sich eine islamisch-theologisch begründete Umweltethik bisher im deutschsprachigen Raum nicht flächendeckend

1 Stollmeier 2014.

etabliert hat. Vor diesem Hintergrund dient das Kapitel den Lehrkräften der Islamischen Religionslehre als thematische Grundlegung.

Sodann soll ein religionspädagogischer Ausblick auf das Thema der Umweltbildung erfolgen. Hier gilt es, sowohl die Notwendigkeit der Thematik für den Islamischen Religionsunterricht darzulegen als auch zugleich an das zuvor Erarbeitete didaktisch anzuknüpfen, in derart, dass die Verbindungslinien zwischen Islamischer Theologie und Umweltbildung sowie die jeweiligen möglichen Synergien beleuchtet und analysiert werden. Der Abschnitt soll darüber hinaus konkrete umweltdidaktische Konzepte für den Islamischen Religionsunterricht (kurz: IRU) darstellen.

Das letzte inhaltliche Kapitel dient der praktischen Perspektivierung, die zum einen unmittelbare Anknüpfungspunkte für einen lebensweltlich orientierten Islamischen Religionsunterricht aufzeigen soll. Zum anderen wird beabsichtigt, den Lehrkräften auf diese Weise Bereiche und Möglichkeiten aufzuzeigen, für die Schüler_innen eine nachhaltigere Lebensweise erfahrbar zu machen. Der Fokus auf muslimische Umweltinitiativen und Vereine zeigt dabei auf, inwiefern Religion und religiöse Gemeinschaften Selbstwirksamkeit erlebbar machen und zur gemeinsamen Gestaltung eines umweltbewussten Handelns beitragen. Die Fruchtbarmachung der theologisch erworbenen Kenntnisse einer islamischen Umweltethik können so in praxisgebundenes Handeln übersetzt werden. Die Unabdingbarkeit der Verbindung dieser Schwerpunkte kann als zentrales Moment einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung wiedergegeben werden.

Konkrete didaktische Besonderheiten werden sodann durch ausgearbeitete Unterrichtsentwürfe beispielhaft dargestellt. Dabei handelt es sich um Unterrichtsentwürfe, die exemplarisch für die Klassen 5 und 6, 7 und 8 als auch 9 und 10 entworfen wurden. Nicht nur lassen sich diese ausgearbeiteten Entwürfe ohne weitere Arbeiten unmittelbar für den Unterricht einsetzen. Vielmehr liefern sie auch Inspirationen für Lehrpersonen, zeigen sie doch auf, wie unter Berücksichtigung der drei vorausgegangenen Kapitel die Themen für junge Muslim_innen spannend und attraktiv gestaltet werden können.

Hilfreich hierbei ist sowohl die weiterführende Literatur zur Thematik als auch eine Materialsammlung, welche sich abrufen lässt über: https://www.uni-muenster.de/ZIT/Islamische-Philosophie-Schwerpunkt-Islamische-Ethik/Materialsammlung_Umweltbildung.html. In dieser finden sich neben weiteren Unterrichtsentwürfen und Reihenplanungen auch die zu den jeweiligen hier aufgeführten Unterrichtsentwürfen gehörenden Arbeitsblätter.

zur Materialsammlung

2. Einführung in die islamisch-theologische Umweltethik

Asmaa El Maaroufi

In einer Zeit der ökologischen Krise, die zunehmend von Umweltverschmutzung und verheerenden klimatischen Ereignissen geprägt ist, wird auch die Frage nach dem Umgang mit Religion und Umwelt immer brisanter. Es mag daher nicht verwundern, dass sich zunehmend die Theologien – eben auch die Islamische – des Themas annimmt. Doch welchen Beitrag kann und soll Religion – hier: die Islamische Theologie – überhaupt leisten? Woran lassen sich die Anfänge islamischer, umweltethischer Diskurse festmachen? Und gibt es überhaupt (umwelt-)ethische Implikationen, die sich aus dem Koran ableiten lassen? Sofern ja, welche von diesen lassen sich für den Islamischen Religionsunterricht verwenden? Diesen und weiteren Fragen gilt es, im Folgenden nachzugehen.

2.1 *Umweltethik* – was ist das?

Im Rahmen öffentlicher Diskussionen wird zunehmend aus dem Inneren der Theologie heraus als auch der Wissenschaft die Frage nach dem *richtigen* Umgang mit der Umwelt gefordert und diskutiert. So lassen zunehmendes Artensterben, Vernichtung von natürlichen Lebensräumen, aber auch der Klimawandel, wachsende Sorgen und Ängste aufkommen – dies führt dazu, dass das Sprechen über Umwelt existenzieller wird, insofern die menschliche Existenzgrundlage betroffen ist. All dies wandelt selbstverständlich auch innerhalb der Theologie den Blick auf die Frage nach Umwelt in umweltethischer Perspektive. Zugleich entwickelt sich dieses Thema in den vergangenen Jahren zunehmend zu einem interreligiös- und interdisziplinären Thema: Von Bewahrung der Schöpfung, Schutz der Welt oder Rettung der Kreatürlichkeit ist dabei die Rede (je nach dem, in welchen Kontexten man sich bewegt, ist naturwissenschaftlich von Natur oder Umwelt, theologisch von Schöpfung oder in christlicher Begriffsverwendung [auch] von Kreatürlichkeit die Rede). Es scheint, als dürfe in der Tat niemand mehr daran zweifeln, dass es *gut* und *richtig* sei, die Umwelt zu schützen und sich damit einhergehend für den Erhalt der Welt und den ihr innewohnenden Arten einzusetzen. Aber warum eigentlich? Warum erscheint es uns falsch, dass Arten zugrunde gehen? Was verpflichtet uns zur Sorge um das Wohlergehen von Eisbären, Wölfen, Nashörnern – und gar von Algen? Eben hier greift die Umweltethik, die auch als ökologische Ethik bezeichnet wird, ein. Nicht selten wird sie dabei als Teildisziplin der angewandten Ethik oder Bioethik subsumiert. Dabei möchte sie sich systematisch mit Fragen eines auf bestimmte Weise qualifizierten Umgangs der Menschen mit Natur im Konkreten und Umwelt im Allgemeinen beschäftigen. Umweltschutz meint hingegen alle Ziele und Maßnahmen, die zur Vermeidung oder Verminderung von Umweltbelastungen gedacht sind.

Sie stellt sich auch die Frage, *warum* und *aus welcher Motivation heraus* Umwelt geschützt werden soll.

Beispiel:
So ließe sich am Beispiel der zunehmenden Diskurse um den Schutz von Bienen fragen, warum wir die Biene schützen sollten; etwa um ihrer selbst willen – unabhängig vom ökologischen Mehrwert für den Menschen – (dann spricht man vom intrinsischen, moralischen Selbstwert eines Lebewesens)? Oder weil das Ökosystem, und folglich der Mensch, ohne sie nicht überleben könnte (dann würde man vom instrumentellen Nutzwert sprechen)? Oder weil wir sie schön anzusehen finden (ästhetischer Nutzwert)? Und: Worin unterscheidet sich hier die Argumentation zwischen einer klassisch philosophischen und theologischen/religiösen Perspektive?

2.2 Umweltethik in islamisch-theologischer Perspektive[2]

Auch innerhalb der Islamischen Theologie lassen sich spätestens seit Ende des 20. Jahrhunderts zunehmend wissenschaftliche Auseinandersetzungen zur islamischen Umweltethik finden. Hierzu zählen u. a. Arbeiten von Philosoph_innen wie Seyyed Hossein Nasr, aber auch Theolog_innen und weitere Intellektuelle wie Fazlun Khalid oder Ibrahim Özdemir. Dabei beschäftigen sich die vorliegenden Arbeiten nicht ausschließlich mit normativ-ethischen Fragen (beispielsweise: Ist es schlecht, Wasser zu verschwenden? Ist es gut, Arten zu schützen?), sondern führen auch zur Auseinandersetzung mit grundlegenden, philosophisch(-theologischen) Fragen der Anthropologie und Ontologie (Wie begreifen wir den Menschen? Gerade in Abgrenzung zu der anderen Schöpfung?). Auch lassen sich in diesem Kontext zahlreiche verantwortungsethische Ansätze finden, insofern danach gefragt wird, welche Auswirkung das Verständnis des Menschen als (verantwortungstragendes) Geschöpf Gottes bei der Beantwortung umweltethischer Fragen hat. Insbesondere mithilfe des *ḫalīfa*-Konzepts, der Ernennung des Menschen zum Beauftragten auf Erden[3], wurde versucht, diese Frage zu beantworten. Da sich diese Diskurse nicht aus einer systematisch erschlossenen Umweltethik der Islamischen Theologie ableiten lassen, wurde und wird hier noch insbesondere auf Ankerpunkte aus koranischen und prophetischen Traditionen zurückgegriffen, aber auch auf solche aus der Mystik- und *fiqh*-Tradition des 7. bis 13. Jahrhunderts und versucht, daraus ethische Implikationen für die umweltethischen Fragen der Jetztzeit zu gewinnen.

Zeitgleich entstanden auch erste muslimische Umweltorganisationen und Umweltbewegungen, die sich unter Bezeichnungen wie Green-Deen, aber auch Green Islam, Öko-Islam, Green Jihad und anderer mehr formierten.[4]

All diese Perspektiven wurden dabei in den vergangenen zwei Jahrzehnten in besonderer Weise herangezogen, Umweltaktivismus zu stärken, aber auch zu legitimieren – so auch in Deutschland.[5]

Denn: Angesichts zunehmender Krisen durch Umweltkatastrophen, Artenverlust und Klimageflüchteter war das Interesse vorhanden, gegenwärtige Diskurse um Umweltschutz und Umweltethik auch islamisch-theologisch beleuchten zu können. Eben hierfür wurde auf islamisch-theologische Diskurse zurückgegriffen, die sich mit der Thematik auseinandersetzten.

2.3 Koranische Perspektiven auf Umwelt

Doch wie wird koranisch über die Umwelt – hier: die Schöpfung – gesprochen? Welche Aspekte lassen sich hierin finden? Tatsächlich lassen sich aus dem Koran mannigfache Perspektiven ableiten, die sich für islamisch-umweltethische Diskussionen berücksichtigen lassen. Dabei ist zwischen jenen Versen zu unterscheiden, die grundlegende Betrachtungsweisen auf die Umwelt erlauben (sprich: Wie lässt sich Umwelt begreifen? Wie verhält sie – die Umwelt – sich in Abgrenzung zum Menschen? Welche Rolle kommt ihr zu?), und jenen Versen, aus denen konkrete, normative Perspektiven abgeleitet werden können.

Dabei begegnet uns die Schöpfung entweder als konkrete, einzelne Schöpfungsgruppe (Himmel, Erde, Berge, Wasser etc.) oder auch kollektiv als Schöpfung (*ḫalq*) bzw. Erschaffenes (*maḫlūqat*). Gerade letztere Ansprache (Gott als Erschaffer seiner Schöpfung) erlaubt eine Perspektive, in der der Mensch als Teil dieser Schöpfung mitgedacht wird – die (Um-)Welt wird auf diese Weise zu einem Schöpfungshaus. Aus diesem Blickwinkel erscheinen alle Geschöpfe als Mitgeschöpf des Menschen. Alles Erschaffene ist als jeweiliges Geschöpf folglich ein Teilakt im Erschaffungsprozess Gottes; eines Moments, in dem sich Gott diesem jeweiligen Geschöpf zugewandt hat. Hierdurch verweist alles mit seiner Anwesenheit auf Gott, ist alles Erschaffene Zeichen Gottes (*āyātu llāh*):

> „Wahrlich, in der Schöpfung der Himmel und der Erde und in der Aufeinanderfolge von Nacht und Tag sind fürwahr Botschaften für alle, die mit Einsicht versehen sind." (Koran 3:190)[6]

2 Siehe hierzu auch: Sievers 2021: 113–118 und El Maaroufi 2020: 30–31.

3 Vgl. Koran, 2:30; hierzu im Folgenden mehr.

4 Zur Entwicklung einer zeitgenössischen islamischen Umweltbewegung und zum Umweltschutz siehe: Zbidi 2015: 323–330 und Kowanda-Yassin 2018.

5 Hier seien exemplarisch Umweltschutzvereine wie Nour Energy e. V. und Hima e. V. genannt. Siehe hierzu Kapitel 4.

6 Asad 2011. Wenn nicht anders gekennzeichnet, sind die Koranverse entsprechend der Übersetzung von Muhammad Asad in die Handreichung aufgenommen worden.

Die Schöpfung wird auf diese Weise zu einem Emblem – zu einem Siegel Gottes, zu einer Verlinkung, die unmittelbar zum Erschaffer führt[7] – ganz im Sinne des Korans, da es heißt: „[...] und wohin immer ihr euch wendet, dort ist Gottes Antlitz".[8] Auf diese Weise wird die Gottesursprünglichkeit aller Geschöpfe zu einem gemeinsamen Nenner aller Geschöpfe – fernab von jeglicher Hierarchie. Mehr noch ergänzt der Koran diese Perspektive mit einer Gottesbezogenheit, die allen Geschöpfen zukommt: Was erschaffen ist, das preist Gott.[9] Hierdurch entsteht eine doppelte Perspektive auf alles Erschaffene: Was existiert, kommt von Gott. Und was von Gott kommt, preist ihn:

> „Die sieben Himmel lobpreisen Seinen grenzenlosen Ruhm, und die Erde und alles, was sie enthalten; und es gibt nicht ein einziges Ding, das nicht Seinen grenzenlosen Ruhm und Preis lobpreist: aber ihr (o Menschen,) fehlt, die Weise zu erfassen, in der sie Ihn rühmen! Wahrlich, Er ist nachsichtig, vielvergebend!" (Koran 17:44)

Zum Ḫalīfa

Heute lässt sich im Kontext Islamischer Theologie kaum über Umweltethik sprechen, ohne dass auf den Begriff des *ḫalīfa*, des Beauftragten auf Erden, auch: Statthalter, gestoßen wird. Das hängt zum einen damit zusammen, dass verantwortungsethische Ansätze im Kontext umweltethischer Diskurse nicht selten sind. Sprich: Hier lautet die Frage: Welche Verantwortung kommt dem Menschen im Angesicht seiner Mitgeschöpfe zu? Zum anderen hängt es damit zusammen, dass der Mensch zunehmend begreift, dass er eine immense Rolle in den ökologischen Krisen unserer Zeit spielt. Nicht umsonst ist daher auch vom Zeitalter des Anthropozäns die Rede. Das Konzept des Anthropozäns ist Ausdruck dafür, dass der Mensch zu einem der wichtigsten Einflussfaktoren für die Erde geworden ist und größten Einfluss auf biologische und geologische Prozesse hat. Doch wie verhält sich der Begriff im Kontext zur Umweltethik? Wirft man einen Blick in den Koran, so wird dieser Moment der koranischen Ernennung wie folgt beschrieben:

> „Und siehe! Dein Erhalter sagte zu den Engeln: „Seht, ich bin dabei auf Erden einen einzusetzen, der sie erben wird [*ḫalīfa*]." Sie sagten: „Willst Du auf ihr einen solchen einsetzen, der darauf Verderbnis verbreiten und Blut vergießen wird – während wir es sind, die Deinen grenzenlosen Ruhm lobpreisen und Dich preisen und Deinen Namen heiligen?" (Gott) antwortete: „Wahrlich, Ich weiß, was ihr nicht wißt." (Koran 2:30)

Der Mensch wird demnach koranisch als *ḫalīfa* bezeichnet. Diese Bezeichnung scheint dabei so wichtig zu sein, dass sehr viele Koranexeget_innen, aber auch Theolog_innen der heutigen Zeit sich damit auseinandersetzen, wie *ḫalīfa* verstanden werden kann und darf, und dies in gegenwärtigen Diskursen auch im Kontext der Frage nach Umwelt thematisiert wird.[10] Dies, da sie den *ḫalīfa* als *Verantwortlichen* begreifen. Einen Verantwortlichen, der die Möglichkeit hat, mit seinem Verhalten Einfluss darauf zu nehmen, ob die Welt weiterhin *gut* bleibt.[11] Dass gerade der Mensch unter allen Geschöpfen zum *ḫalīfa* ernannt wurde, hänge dabei damit zusammen, dass er über eine bestimmte, unter allen Geschöpfen ihm zugedachte Eigenschaft verfüge und damit herausgehoben worden sei[12]:

> „Nun haben Wir fürwahr den Kindern Adams Würde verliehen [*karramnā*] und sie über Land und Meer getragen und für sie Versorgung von den guten Dingen des Lebens bereitet und sie weit über das meiste Unserer Schöpfung begünstigt". (Koran 17:70)

Denn der Mensch verfüge über Erkenntnis- und Urteilsvermögen, womit er zwischen Gut und Böse unterscheiden kann – das macht ihn auch zu einem ethischen Wesen.[13] Diese Fähigkeit kann er dabei nutzen, das Gute und das Gerechte auf der Welt zu stärken. Oder er nutzt sie dafür, Unrecht (*ẓulm*) auf der Welt anzurichten. Bei all dem kommt ihm jedoch niemals die Funktion eines absoluten Machthabenden zu. Denn das würde das Abhängigkeitsverhältnis zum Erschaffer leugnen. Es geht vielmehr darum, dass er als Be-*auftrag*-ter Gottes im Auftrag des Erschaffers handelt und schlussfolgernd auch seinen Auftrag berücksichtigt – und

7 El Maaroufi 2019.
8 Koran, 2:115 Asad 2011.
9 Vgl. Koran, 24:41 f.
10 Welche Bedeutung diese Bezeichnung für die Frage danach hat, wie wir den Menschen islamisch-theologisch zu begreifen haben, wird innerhalb der Islamischen Theologie diskutiert. Vgl. hierzu: Sievers 2021: 114–115. Vgl. auch: El Maaroufi 2021.
11 Vgl. El Maaroufi 2021.
12 El Maaroufi 2021: 59 ff.
13 El Maaroufi 2021: 59 ff.

dieser Auftrag Gottes ist klar. Es geht u. a. darum, gerecht zu sein. Denn:

> „Dies sind Gottes Botschaften: Wir übermitteln sie dir, die Wahrheit darlegend, da Gott für Seine Schöpfung [*li-l-ʿālamīn,* auch: für die Welten] kein Unrecht [*ẓulman*, auch: Ungerechtigkeit] will. Und Gott gehört alles, was in den Himmeln ist, und alles, was auf Erden ist; und alle Dinge gehen zurück auf Gott (als ihre Quelle). Ihr seid fürwahr die beste Gemeinschaft, die jemals für (das Wohl der) Menschheit hervorgebracht worden ist. Ihr gebietet das Tun dessen, was recht ist, und verbietet das Tun dessen, was unrecht ist, und ihr glaubt an Gott.[...]." (Koran 3:108–110)

Eine solche Perspektive auf *ḫalīfa* richtet sich gegen den ausbeuterischen Anthropozentrismus, in welchem der Mensch sich und seine Interessen und Werte in den Mittelpunkt der Welt stellt.

Anthropozentrismus (griech. „anthropos" = Mensch) meint, dass der Mensch sich, seine Interessen und Werte im Zentrum der Welt positioniert. Aus dieser Perspektive heraus verfügt allein der Mensch über einen Eigenwert, alles andere Geschaffene verfügt nur über einen instrumentellen Wert, insofern es für ihn primär als zu Benutzendes dient.

Folglich lässt sich sagen, dass der Mensch als *ḫalīfa* in besonderer Weise mit einem Auftrag der Verantwortung gedacht werden kann; ein Auftrag, der jedoch dem Bewusstwerden seiner Mitgeschöpflichkeit nachgreifen muss. Erst wenn sich der Mensch als zutiefst verbunden mit der restlichen Schöpfung begreift, kann er folglich dem Auftrag nachkommen, gerecht zu handeln. Diese Perspektive wird auch durch die chronologische Struktur des Korans ersichtlich.[14] Denn der Koran wiederholt in den ersten offenbarten Koranversen (früh- und mittelmekkanischen Suren) unter anderem ein Thema: der Mensch als Teil der Gesamtschöpfung. Wiederholt wird der Mensch dabei im Kollektiv mit der restlichen Schöpfung angesprochen (als *ḫalqu l-llāh*, *maḫluqāt* etc.).[15] Dabei wird der Mensch (und damit die Erstadressaten des Korans) wiederholt dazu aufgefordert, sich in seinem Status als geschaffenes Wesen anzuerkennen und sich in seiner gemeinsamen ‚Abhängigkeit' von Gottes umfassender Macht bewusst zu werden. Hierdurch wird die zentrale Dichotomie von Gott als Schöpfer, und den Geschöpfen als Erschaffene verdeutlicht. Eine radikale Dichotomie von Mensch und Natur wird damit aufgehoben. Erst mit der Vermittlung dieses Wissens fährt der Koran in den spätmekkanischen und medinensischen Koransuren mit der zunehmenden Ansprache des Menschen als besonderes Geschöpf (inmitten anderer besonderer Geschöpfe) fort: Denn auf dieser Grundlage entwickelt sich allmählich ein Verständnis, das in der späteren Rolle des Menschen als *ḫalīfa* auf Erden gipfeln wird. Zunächst als Ehre (*takrīm*) beschrieben, entwickelt sich daraus in späteren mekkanischen Perioden ein Konzept der Verwalterschaft (*tasḫīr*) über die Welt und gipfelt schließlich im Beauftragten-Status (*ḫilāfa*) des Menschen während der medinensischen Periode.[16] Um ihre Rolle als Beauftragte auf der Erde zu erfüllen, muss die Menschheit folglich ihre eigene Geschöpflichkeit und Verbundenheit mit allen Geschöpfen begreifen. Nur dann kann die Menschheit die tiefe ontologische und moralische Bedeutung ihrer Ernennung zum *ḫalīfa* voll erfassen.

2.4 Möglichkeiten der Einbindung der koranischen Perspektiven in den IRU

Insbesondere im Hinblick auf den Islamischen Religionsunterricht scheint sich der Begriff des *ḫalīfa* besonders gut zu eignen, um über die menschliche Bestimmung auf Erden zu diskutieren (Warum sind wir auf der Erde?) und mit der Schülerschaft das Thema der Verantwortung zu thematisieren (Was ist Verantwortung? Welche Verantwortung trage ich?).

Neben dem Begriff *ḫalīfa* gibt es zahlreiche, weitere Begriffe, die im Kontext von Umweltethik und Umweltschutz im Islamischen Religionsunterricht behilflich sein können.[17] Hierzu zählt auch der Begriff der Gerechtigkeit (*ʿadl*) und damit verbunden auch der Begriff der Ungerechtigkeit (*ẓulm*). Beide zählen mit mehr als dreihundert Erwähnungen zu den häufigsten theologisch-ethischen Begriffen im Koran. Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit beziehen sich koranisch dabei nicht nur auf das eigene Selbst (*ẓulm an-nafs*: sich selbst gegenüber unge-

14 Für mehr hierzu siehe Sievers 2022: 13–30.

15 Siehe frühe und mittlere mekkanische Verse, wie Koran 6:57–74, 15:85; 20:4; 36:81; 50:38 usw.; vgl. Sievers ebd.

16 Vgl. Sievers 2022: 28–29.

17 Fazlun Khalid nennt beispielsweise vier Prinzipien einer islamischen Umweltethik (nebst *ḫalīfa* auch *tauḥīd*, *fiṭra* und *mīzān).* Vgl. hierzu: Khalid 2010: 710 f.

recht sein), sondern gerade auch auf die anderen Seienden. Wer ungerecht zu den anderen ist, ist koranisch jedoch auch ungerecht zu sich selbst, da er seine eigene Rolle auf der Erde, gerecht zu sein, verfehlt. Zudem führt die Missachtung dessen, was gerecht ist, dazu, dass „[…] Verderbnis auf dem Land und im Meer erschienen [ist] als ein Ergebnis dessen, was die Hände der Menschen gewirkt haben […]."[18] Daher ruft Gott die Schönhandelnden dazu auf, „keine Verderbnis auf Erden [zu verbreiten], nachdem sie so gut geordnet worden ist".[19]

Auch weitere Begriffe wie *tauḥīd* (Einheitsglaube) und *mīzān* (Gleichgewicht)[20], die klassischerweise in vielen islamischen umweltethischen Abhandlungen thematisiert werden, können als Schlagwörter für den Islamischen Religionsunterricht von Interesse sein.[21] Hingewiesen sei an dieser Stelle noch auf zahlreiche prophetische Aussagen, *aḥādīṯ*, zum Umgang Muhammads mit Wasser, mit Tieren, mit Lebensmitteln, aber auch mit Pflanzen.[22]

> Als der Prophet Saʿd b. Abī Waqqāṣ bei der Gebetswaschung sah, merkte er dazu an: „O Saʿd! Warum diese Verschwendung mit dem Wasser?" Saʿd erwiderte mit einer Frage: „Zählt die Verschwendung auch, wenn man sich zum Gebet wäscht?" Der Prophet sagte dazu: „Ja, auch wenn du dich an einem Fluss wäschst." Ibn Māğa, Hadith-Nr. 425.[23]

Es bleibt festzuhalten: Obgleich es aktuell keine eigenständige islamische Umweltethik gibt, so finden sich in den zahlreichen Quellen der islamischen Geistesgeschichte dennoch viele spannende Ansätze, die sich hervorragend eignen, um Umweltbildung im Sinne von rBNE zu betreiben. Dazu gehört auch, das Thema nicht als bloßes Nebenthema zu begreifen, sondern sich seiner Tragweite bewusst zu werden und die vielen Schnittstellen zu anderen Schlüsselkonzepten (Verantwortung, [politisches] Empowerment, Solidarität, Partizipation, etc.) zu erkennen. Auf diese Weise kann die Berücksichtigung dieser (religiös-theologischen) Perspektiven dabei behilflich sein, die Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft zu prägen, indem die anthropozentrischen Potenziale der eigenen (islamischen) Tradition kritisch betrachtet und benannt werden. Die Schüler_innen werden hierdurch insofern sensibilisert, dass sie als selbstkritische, verantwortungsbewusste, solidarische Gläubige agieren.

18 Koran, 30:41 in der Übersetzung nach Asad 2011.

19 Vgl. Koran 7:56 in der Übersetzung nach Asad 2011.

20 Zu *tauḥīd:* Die Einheit, in welcher die Schöpfung miteinander verbunden ist, gründet notwendigerweise in der Einheit – at-*tauḥīd* ihres Erschaffers. Insofern der Mensch die Einheit allen Seins erkennt bzw. erfährt, wodurch ihm die Gleichgewichtigkeit alles Seienden im und durch den Urgrund erscheint, kann er verantwortungsvoll mit der ihm anvertrauten Schöpfungsgemeinschaft umgehen und sich dabei stets seiner Abhängigkeit von seinem Erschaffer bewusst sein. So wird die Gleichheit in der Einheit, also die Gerechtigkeit, für ihn als Verantwortlichen zum Handlungsmaßstab, der ihn unentwegt begleitet und ethische Konsequenzen hat.
Zu *mīzān*: Das Gerechtigkeitsverständnis, welches dem Handeln des Menschen als *Beauftragter* Gottes zukommt, beruht auf der Bewahrung eines Gleichgewichtes – *mīzān*, in welchem die Schöpfung erschaffen wurde. Mīzān kommt hier eine dezidiert ethische Funktion zu, insofern die Bestimmung das Gleichgewicht zu bewahren, explizit koranisch damit einhergeht, Maß zu halten. Indem der Mensch als Beauftragter Gottes dieses Maß hält, schafft er nicht nur Gerechtigkeit (*al-ʿadl)*, sondern handelt darüber hinaus nach dem göttlichen Vorbild. Als Wegmarke einer islamischen Ethik findet der mīzān Begriff daher seinen Ursprung beim Schöpfer selbst. Eben jener ist es, der das Gleichgewicht seiner Schöpfung durch ihre Bezogenheit aufeinander erschuf und sie damit als Schöpfungsgemeinschaft auszeichnete.

21 Für mehr Informationen zu diesen Begrifflichkeiten, siehe El Maaroufi 2021: 207–218.

22 Siehe hierzu Weiterführende Literatur, Seite 36.

23 Für weitere Aussagen und Perspektiven auf Wasser aus einer prophetischen Tradition vgl. Seven 2019: 174–183.

3. Religionspädagogische Rahmenbedingungen zur religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung

Laura Pusch

3.1 Die Relevanz religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung für den IRU

Konnte im Vorangegangenen die islamisch-theologische Perspektive auf das Thema der Umwelt(ethik) und die Einbindung dieser in den IRU dargestellt werden, so widmen sich die nachfolgenden Ausführungen der religionspädagogischen Position. Hierzu wird im Folgenden das didaktische Modell der Religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung herangezogen.

> Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung berücksichtigt Religion als eigenen Zugang zur Befähigung des Einzelnen zu nachhaltigen Entwicklungsprozessen im Denken und Handeln. Religionsdidaktische Konzepte vermitteln dabei eine theologisch begründete Umweltethik, welche angebunden an Praxis und Perspektiven lebensweltlicher Kontexte sowohl das Wissen um die Problematik als auch entsprechende Handlungsmöglichkeiten vermittelt. Ziel ist es, die Lücke zwischen Wissen und Können sowie Wollen und Handeln zu überwinden.

Dabei steht zum einen die Frage nach der grundsätzlichen Relevanz einer per se religiösen Konnotation von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Zentrum. Worin liegt der Mehrwert einer religiösen Auseinandersetzung mit Umweltbildung und weshalb ist es wichtig, Umweltethik auch in religionspädagogische Kontexte einzubinden? Zum anderen gilt es dabei, die Synergie zwischen Islamischer Theologie und religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung im Religionsunterricht aufzuzeigen.

Die Forderungen nach einer ökologischen Transformation als Antwort auf die drängenden Probleme des Klimawandels schließen explizit auch eine kulturelle Transformation ein. Ein umfassender Wandel lässt sich erst dann nachhaltig vollziehen, wenn seine Grundlagen insofern Eingang in das jeweilige Selbst- und Weltverständnis gefunden haben, als sie sich in ein verantwortungsbewusstes Umwelthandeln übersetzen lassen. Schließt eine solche Transformation notwendigerweise das Hinterfragen der eigenen Rolle, Verantwortung sowie Beziehung zur Umwelt ein, sind Religionen in ihrem Kern tangiert. So konnte im vorausgegangenen Kapitel bereits herausgearbeitet werden, dass sich der Auftrag zur Bewahrung der Schöpfung beispielsweise vor dem Hintergrund des *ḫalīfa*-Begriffes aus einem islamischen Selbstverständnis ableiten lässt. Das gegenseitige Beziehungsgeflecht, in welchem sich der Mensch islamisch theologisch zu seinem Schöpfer, seinen Mitgeschöpfen aber auch sich selbst verhält, bildet eine Grundlage umweltethischer Fragen. Die Verbindungslinie einer theologisch fundierten islamischen Umweltethik zur Bildung und mithin dem Islamischen Religionsunterricht begründet sich darin, dass eben jener als Ort der Theologie zu verstehen ist. Als solchem kommt es ihm auch zu, sich der aufgezeigten Verankerung theologischer Grundlagen innerhalb einer Umweltethik zu widmen. Entscheidend ist vor diesem Hintergrund auch, dass sich Bildung als „freie wechselseitige Erschließung von Ich und Welt“[24] versteht und religiöse Bildung darüber hinaus „versucht, den Glauben hilfreich und sinnstiftend in die Gestaltung der eigenen Gegenwart und Zukunft einzuspielen“.[25]

Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung vermag es nicht nur, mit den der Religion eigenen Fragen nach Sinn, Hoffnung und Verantwortung an die ökologische Krise anzuknüpfen, sondern eben auf diese Antworten des Empowerments zu geben. Dies insofern, als dass auf Grundlage der dargestellten Bezugnahmen auf eine islamisch-theologische Umweltethik „zur Wertebildung, zur Fähigkeit autonomen ethischen Urteils und zur Handlungsmotivationen“[26] beigetragen wird. Dabei vermag religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung mit

24 Könemann 2018: 20.
25 Bederna 2021: 63.
26 Ebd.

ihrer Subjektorientierung zum einen die durch die ökologische Krise beeinflussten Lebensrealitäten der Schüler_innen in den Blick zu nehmen und zu thematisieren. Zum anderen adressiert sie im Hinblick auf ein religiöses Selbstverständnis die Rolle und Mitverantwortlichkeit der Schüler_innen zur Bewältigung der Herausforderungen der ökologischen Krise. Die theologisch eingeführten Begriffe von *mizān, ʿadl* und *tauḥīd* sind hier ebenso wie das Verständnis des Menschen als ein zur Unterscheidung befähigtes Wesen (Abwendung von *ẓulm*) Gegenstand der Vermittlung einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung im Islamischen Religionsunterricht.

3.2 Zu den Zielen der rBNE und ihrer Umsetzung im IRU

Kann das Ziel einer rBNE als die Befähigung der Lernenden verstanden werden, individuell und gesellschaftlich Verantwortung zu übernehmen, so gilt es nachfolgend aufzuzeigen, wie dieses Ziel im Hinblick auf den Islamischen Religionsunterricht umzusetzen ist und welche Herausforderungen bewältigt werden müssen.

Im Rahmen der rBNE werden mehrere Schwerpunkte in eine synergetische Verbindung gebracht. Dies ist zum einen eine theologisch-kritische sowie ethische Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der ökologischen Krise und zum anderen die Anbindung an erfahrungszentrierte und in der religiösen Gemeinschaft erlebbare Gestaltungsräume für nachhaltiges Engagement. Die multiperspektivische Ausrichtung trägt dabei dem Umstand Rechnung, die mind-behavior-gap zu überwinden. Diese stellt sich als zu bewältigende Herausforderung der Diskrepanz zwischen Wissen, Wollen und Handeln dar.

> Bereits 2014 konnte der Greendex-Bericht zeigen, dass entgegen einem gestiegenen Bewusstsein für die Klimakrise sowie die menschliche Rolle und Verantwortung darin keine gleichzeitige Verhaltensänderung verzeichnet werden kann. Es fehlt an der Übersetzung umweltfreundlicher Wertevorstellungen in nachhaltiges Handeln.[27]

In diesem Sinne besteht die Aufgabe des Islamischen Religionsunterrichtes in der Vermittlung der rBNE darin, dass die Schüler_innen die Themen der ökologischen Krise erkennen (1), sie vor dem Hintergrund islamisch-theologischer Diskurse einzuordnen (2.1) wissen und im Sinne einer islamischen Umweltethik kritisch bewerten (2.2) sowie die Befähigung und Motivation für verantwortliches Handeln erwerben (3). Die Wichtigkeit der Verwobenheit dieser Schwerpunkte zeigt sich zum einen darin, dass Umwelthandeln darauf angewiesen ist, reflektiert und in Hinblick auf seine religiöse Konnotation theologisiert zu werden, um nicht inhaltslos und blind zu bleiben. Zum anderen wird erst durch Handeln erfahrbar, was theologisierend nur theoretisch verstanden werden kann.[28] Die Verbindungslinien zwischen Wissen und Handeln, theologischer Grundlage und praxisorientierter Anbindung im Islamischen Religionsunterricht sollen nachfolgend an einem Beispiel konkretisiert werden:

Als Einstieg in das Themenfeld Umweltschutz lässt sich eine Unterrichtseinheit zum Artenschutz gestalten. Eingangs soll der Fokus auf der Vermittlung der grundlegenden Problematik und den Hintergründen sowie Auswirkungen des Artensterbens liegen. Die Schüler_innen erkennen diese und leiten daraus die Notwendigkeit für den Artenschutz ab. In der Auseinandersetzung mit den islamisch-theologischen Wegmarken einer Umweltethik ordnen die Schüler_innen den erworbenen *ḫalīfa*-Begriff in den Kontext des Artenschutzes ein. Im Umgang mit Quellentexten verstehen sie sich so als Beauftragte Gottes auf der Erde und reflektieren darin ihre Aufgabe als ethische Wesen, die darin besteht, selbstkritisch, verantwortungsbewusst und solidarisch im Umgang mit den Mitgeschöpfen zu agieren. Eben an dieses Verständnis anknüpfend, gestaltet die Klassengemeinschaft im Rahmen eines Projektes zum Schutz der Bienen den Schulgarten, indem beispielsweise bienenfreundliche Blumen angepflanzt werden und ein Insektenhotel gebaut wird.

27 Harff 2022.

28 Bederna, 2021: 61–71.

Hier lässt sich eine Diskussion um die Exegese von Sure 16 – an-Naḥl – die Biene – Vers 68-69 für den Unterricht anschlussfähig machen: „Und (betrachte, was) dein Erhalter der Biene eingegeben hat: „Bereite dir Wohnstätten in den Bergen und in Bäumen und in dem, was (Menschen für dich in Form von Bienenstöcken) bauen mögen; und dann iß von allerlei Früchten und folge demütig den für dich von deinem Erhalter verordneten Pfaden.“ (Und siehe!) da tritt aus dem Inneren dieser (Bienen) eine Flüssigkeit von vielen Färbungen aus, in der Gesundheit für den Menschen ist.“

Dazu können im Schulflur Plakatwände gestaltet werden, auf denen die Schüler_innen den Zusammenhang zwischen einem verantwortungsbewussten Einsatz für den Artenschutz und der theologischen Grundlegung einer islamischen Umweltethik im Sinne des *ḫalīfa*-Begriffes darstellen. Zudem können die Plakate dazu genutzt werden, die Arbeit am Projekt zu dokumentieren und für die Schulgemeinschaft zugänglich zu machen. Dadurch, dass in die Unterrichtseinheit zum Artenschutz mit der Gestaltung des Schulgartens und den Plakatwänden die Erfahrungsebene integriert wird, können die Schüler_innen in der Vergemeinschaftung Selbstwirksamkeit und Bestärkung erfahren. Sie erleben, dass sie einen Raum für Veränderung schaffen können, indem sie die zuvor erworbenen umweltethischen Prinzipien in die Praxis umsetzen. Vor dem Hintergrund eines religiösen Selbst- und Weltverständnisses wird Umweltschutz begreif- und erlebbar. Der Gestaltung des IRU als Erfahrungsraum religiösen Engagements in der Schulgemeinschaft kommt daher eine wichtige Rolle im Empowerment der Schüler_innen zu.[29]

Bevor im letzten Schritt dieses Kapitels eine Methode zur Anwendung von rBNE im Islamischen Religionsunterricht konkretisiert wird, sollen die drei aufgezeigten Schwerpunkte mit den Zielen eines kompetenzorientierten Unterrichtes verknüpft werden.

29 Weitere Möglichkeiten zur Einbindung praxisbezogener Elemente und die Thematisierung muslimischer Umweltorganisationen werden ebenso wie ihr Mehrwert für den IRU im nachfolgenden Kapitel erläutert.

3.3 Zur Vermittlung von rBNE im Rahmen eines kompetenzorientierten IRU

In Orientierung an den Kernlehrplan für den Islamischen Religionsunterricht in NRW können verschiedene Inhaltsfelder ausgemacht werden, die einen unmittelbaren Bezug zur Vermittlung der rBNE haben. Die für die jeweiligen Inhaltsfelder festgehaltenen Kompetenzen sollen in diesem Kontext formuliert werden.

Über die Gewährleistung der Kernkompetenzen hinaus, ist die Befähigung entscheidend, angeeignetes Wissen anzuwenden und an dieses auch außerhalb des fachlichen Rahmens anzuknüpfen. Der kompetenzorientierte Unterricht lässt sich besonders deshalb für die Vermittlung der rBNE fruchtbar machen, da der vertretene Grundsatz, Wissen nicht mittels Auswendiglernens zu erwerben, der praxisbezogenen Ausrichtung der rBNE entspricht.

rBNE lässt sich insofern im „Handlungsfeld 6: Verantwortliches Handeln“ verorten, als dass der Fokus hier auf der Schöpfung und dem „bewussten Umgang“ mit ihr liegt. Es wird explizit auf eine islamisch ethische Auseinandersetzung verwiesen, in welcher die „Rolle des Menschen in der Schöpfung und die Bedeutung des menschlichen Handelns in Hinblick auf die Verantwortung gegenüber Mitmenschen, Tieren und der gesamten Natur“ thematisiert wird. Fokussiert wird die Ebnung einer Grundlage zur Reflexion sowie die „mögliche Umsetzung der Handlungsverantwortung im Umfeld der Familie, der Schule, der Umwelt und der Gesellschaft“.

Alle benannten Punkte des Inhaltsfeldes stimmen mit den oben aufgeführten Zielen der rBNE für den Islamischen Religionsunterricht überein und lassen sich unmittelbar fruchtbar machen.

Auch das Inhaltsfeld 4 „Koran und Sunna“, sowie das 5. Inhaltsfeld „Islamische Religionspraxis“ sind in der Vermittlung der rBNE anschlussfähig.

So ist es unerlässlich, in der Erarbeitung der theologischen Grundlegung einer islamischen Umweltethik die Primärquellen Koran und Hadith einzubinden. Die Schüler_innen erwerben hier die übergeordnete Sachkompetenz zur elementaren Analyse von islamischen Quellentexten und können „Informationen zu religiösen und ethischen Grundlagen ableiten“. In der Folge verfügen die Schüler_innen über die konkretisierte Kompetenz „Schöpfungsmuster zu erläutern und die Schöpfungsharmonie anhand von ausgewählten Koran-

versen und Hadithen“ dazustellen. In Bezug auf die ökologische Krise entwickeln die Schüler_innen „Fragen nach Grund, Sinn und Ziel des eigenen Lebens sowie der Welt und stellen erste Antwortversuche dar.“ Dazu können sie darstellen, „inwiefern Schöpfung durch das Handeln des Menschen gefährdet wird, aber auch geschützt werden kann“, und „erörtern Möglichkeiten von Musliminnen und Muslimen, Beiträge zum Naturschutz zu leisten.“

Auch die Kompetenz zur Erläuterung „elementare[r] Handlungen der Religionspraxis“, lässt sich insofern mit rBNE verknüpfen, als dass im Konkreten der Gebrauch von Wasser bei der Gebetswaschung oder aber der Essenskonsum während des Iftars als übergeordnetes Thema eines ressourcenschonenden Umgangs mit der Schöpfung verbunden wird.

In Bezug auf die Handlungs-, Methoden- und Urteilskompetenz lassen sich in allen drei Inhaltsfeldern geeignete Anbindungspunkte für eine rBNE finden. An dieser Stelle seien einige exemplarisch genannt.

Die Schüler_innen „entwickeln Möglichkeiten zum verantwortlichen und toleranten Handeln“ sowie zu „Lösungsansätzen für das eigene Handeln in Problemsituationen.“ Hier sei auf das oben aufgeführte Beispiel der gemeinschaftlichen Gestaltung des Schulgartens als verantwortungsvoller Beitrag zum Artenschutz verwiesen. Es schließt sich unmittelbar die Handlungskompetenz zum „planen und organisieren von angeleiteten Projekten“ an. Gestalten sich solche Projekte als Anschluss an theologische Grundlagen einer islamischen Umweltethik, erkennen die Schüler_innen die Verbindungslinien von Glauben und Umweltschutz. Eine darüber hinausgehende Einbindung außerschulischer Lernorte, wie sie im nachfolgenden Kapitel dargestellt werden, vermittelt nicht nur Selbstwirksamkeit und empowert die Schüler_innen für den Nachhaltigkeitsdiskurs, sondern lässt sich auch unmittelbar an den Erwerb einer konkretisierten Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenz anbinden.

3.4 Die kreative Darstellung von Koranversen zur Umweltethik mithilfe des performativen Ansatzes

Mariam El Sayed

Wie bereits ausführlich dargelegt, ist es in der Behandlung umweltethischer Themen mit den Schüler_innen besonders gewinnbringend, ein Umweltbewusstsein zu erzeugen. Entsprechend der aufgeführten Ziele der rBNE ist ein aktives Handeln, das sich als Konsequenz der Thematisierung umweltethischer Themen im Islamischen Religionsunterricht ableiten lässt, noch ergiebiger. Zwar ist das Bewusstsein bereits ein bedeutungsvoller Aspekt, doch bleibt dieser wirkungslos, wenn ihm nicht auch die praktische Umsetzung folgt. Eine vielversprechende Möglichkeit eben diese Lücke zwischen Wissen und Handeln zu schließen, ist in dem religionsdidaktischen Prinzip des performativen Ansatzes auszumachen. Aktives Erleben und Erfahren von religiösen Tätigkeiten wird hier insofern als zentral betrachtet, als dass Religion erfahrbar gemacht werden soll. Der performative Ansatz zielt darauf ab, Lernenden eine bisher nicht vertraute religiöse Praxis nahezubringen. Dies ermöglicht er durch die Förderung der Teilhabefähigkeit an Religion sowie Erfahrungen mit religiösen Inhalten in der Schule.[30] Das Wort *performativ* leitet sich dabei von der Performanz im Sinne von Ausführung und Darstellung ab und hat seinen Bezugsrahmen im Bereich von Kunst und Theater.[31] *Performance* knüpft zudem an die Praxis des Inszenierens an, wodurch die gelebte Religion zur Darstellung gebracht wird.[32] Der performative Ansatz möchte damit gelebte Religion im Sinne einer Schaffung von Räumen von Erfahrungen ermöglichen und zur Darstellung bringen. Diese Räume für Erfahrungen sind auch für ein verantwortliches Umweltbewusstsein erforderlich, sodass die Lernenden aktiv in Prozessen des Umweltschutzes als Akteur_innen involviert werden, um sich auch als solche zu verstehen. Für den Islamischen Religionsunterricht ergibt sich hieraus die Konsequenz, diese Räume für Erfahrungen zu schaffen. Die folgenden Ausführungen geben hierfür einige Impulse und zeigen, wie der performative Ansatz in Bezug auf die Umwelt-

30 Vgl. Kalloch et al. 2014: 345.
31 Vgl. Mandl-Schmidt 2016: 149.
32 Vgl. Rupp 2016: 208.

ethik im Islamischen Religionsunterricht integriert und umgesetzt werden kann.

So könnte man zur praktischen Umsetzung des performativen Ansatzes im Islamischen Religionsunterricht mit Bezug zur Umweltethik beispielsweise die Verse 6:141 und 7:56 im Unterricht behandeln. In dem ersten Vers wird die Natur (Getreidefelder, Olivenbäume etc.) als Schöpfung Gottes genannt, und die Gläubigen werden dazu aufgefordert, nicht verschwenderisch zu sein:

> „Und Er ist es, welcher Gärten mit Rebspalieren und ohne Rebspaliere wachsen läßt und die Palmen und das Korn, dessen Arten verschieden sind, und die Oliven und die Granatäpfel, einander gleich und ungleich. Eßt von ihrer Frucht, so sie Frucht tragen, und gebt davon nach Gebühr am Tag der Ernte. Und seid nicht verschwenderisch; siehe, Er liebt die Verschwender nicht."[33]

In dem zweiten Koranvers werden die Gläubigen dazu angehalten, kein Verderb auf der Erde zu stiften und daran erinnert, dass Allahs Barmherzigkeit denen nahe ist, die gute Werke tun[34]: „Und stiftet auf Erden kein Verderben, nachdem in ihr Ordnung herrscht. Und ruft Ihn an in Furcht und Verlangen. Siehe, Allahs Barmherzigkeit ist denen nahe, die Gutes tun."[35]

Die Umsetzung könnte beispielsweise so aussehen, dass man den Kurs in zwei etwa gleich große Gruppen einteilt. Jede Gruppe bekommt einen der zuvor dargestellten Koranverse auf einem Arbeitsblatt zugeteilt. Die jeweiligen Gruppenmitglieder sitzen an Gruppentischen zusammen. Die Arbeitsaufträge bestehen darin, dass sich die Schüler_innen die Koranverse zunächst in Einzelarbeit durchlesen und für sich kurz zusammenfassen, worum es in diesen geht bzw. was sie unter diesen verstehen. Anschließend werden die Assoziationen und Interpretationen bzw. Ergebnisse in Gruppenarbeit zusammengetragen. In einem nächsten Schritt sollen die Lernenden auf Basis ihrer Ergebnisse ein Fallbeispiel entwickeln und damit die jeweiligen Koranverse als Rollenspiel im Sinne der performativen Didaktik darstellen und anschließend im Plenum präsentieren. Nach der Präsentation hat die jeweilige andere Gruppe als Zuschauer_innen die Möglichkeit, für sie wichtige Informationen und Anmerkungen auf dem zugeteilten Arbeitsblatt zu notieren. Auf den Arbeitsblättern gibt es hierfür die Felder der Beschreibung des dargestellten Fallbeispiels und anschließend das Feld, in welchem die Lernenden aufschreiben, was sie aus dem Beispiel, im Sinne einer Handlungskonsequenz, ableiten können.[36] Anschließend werden die Ergebnisse (Umsetzung der Verse, Interpretationen etc.) im Plenum besprochen und Verständnisfragen mit der Lehrkraft geklärt.

Hinsichtlich der im Islamischen Religionsunterricht angestrebten religiösen Bildung und der damit verbundenen Kompetenzen, aber auch darüber hinaus, können mithilfe des performativen Ansatzes viele wertvolle Kompetenzen gefördert werden. So können die Lernenden beispielsweise an den Fallbeispielen unterschiedliche Formen des aus dem Koran ableitbaren Alltagshandelns erläutern, was beispielsweise an die Sachkompetenz anknüpft.[37] Zudem kann dieser Zugang durch die aktive Mitgestaltung im Sinne der Entwicklung eines Rollenspiels und den dabei entstehenden Erfahrungen die Autonomie der Lernenden stärken. Sie können sich als aktives Mitglied der Klassengemeinschaft erfahren, indem sie den Lernprozess dank ihrer kreativen Ideen mitgestalten. Außerdem können sie durch den Gruppenprozess erleben, dass das gemeinsame Handeln in der Gruppe Großes bewirken kann. Ebenfalls eröffnet dieser Ansatz den Lernenden die Chance, religiöse Erfahrungen zu sammeln, welche für das religiöse Lernen äußerst relevant sind. Durch die Entwicklung eigener Fallbeispiele wird ein Lebensweltbezug geschaffen, indem die Lernenden Beispiele aus ihrem eigenen Alltag in die Realisierung der Rollenspiele einfließen lassen können. Der Raum für mögliche religiöse Erfahrungen wird durch die Gruppenarbeit begünstigt, in welchem sich die Lernenden in Bezug auf ihre Wahrnehmungen und Ideen austauschen und bereichern können.

Dies sind nur einige wenige von zahlreichen positiven Einflüssen des performativen Ansatzes in Hinblick auf die religiöse Bildung und den Kontext der nachhaltigen Entwicklung sowie auf fächerübergreifende Kompetenzen. Der Ansatz bietet daher für den Islamischen Religionsunterricht in vielerlei Hinsicht eine große Bereicherung.

33 Henning (Übersetzer) und Hofmann (Herausgeber) 2020: 6:141.

34 Vgl. aṭ-Ṭabarī 1996: S. 61.

35 Ebd., 7:56.

36 Die unterschiedlichen Farben in der Aufgabe geben zu erkennen, auf welche Verse sich die Ausführungen beziehen.

37 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014: 32.

4. Praktische Anbindungsmöglichkeiten von rBNE für den IRU

Esra Doğanay

Nachdem die theoretischen Grundlagen einer islamischen Umweltethik für den Islamischen Religionsunterricht aufbereitet wurden, sollen nun Anknüpfungspunkte für erfahrungszentrierte und gemeinschaftlich erlebbare Gestaltungsräume nachhaltigen Engagements im Islamischen Religionsunterricht dargestellt werden. Es geht darum, den Mehrwert einer praxisnahen Ausrichtung des IRU in der Vermittlung der rBNE zu verdeutlichen. Hierzu sollen muslimische (Umwelt-)organisationen in Deutschland vorgestellt und durch Best-Practice-Beispiele das besondere Engagement von Teilen der muslimischen Gemeinschaft aufgezeigt werden. Diese Beispiele sollen als Inspiration dienen, um religiös geprägtes, nachhaltiges Engagement sowohl im Unterricht als auch in der gesamten Schulgemeinschaft erlebbar zu machen. Darüber hinaus bieten sie die Möglichkeit, sowohl im schulischen Rahmen als auch an außerschulischen Lernorten umweltaktivistisches Handeln zu erfahren und zu reflektieren. Lehrkräfte des IRU erhalten zudem einen Überblick über wichtige Akteur_innen im Bereich des muslimischen Umweltengagements in Deutschland, die als Expert_innen und Kontaktpersonen für den Religionsunterricht dienen können.

4.1 Praktische Ausrichtung des IRU in der Vermittlung der rBNE

Der praxisbezogene Schwerpunkt kann einen wichtigen Beitrag zum Erleben von Selbstwirksamkeit und einem bestärkenden Gefühl in der Gemeinschaft leisten. Dies ist in Hinblick auf mehrere Faktoren entscheidend für die Vermittlung des Umweltdiskurses im Islamischen Religionsunterricht.

Muslimische Schüler_innen können sich als teilhabend an umweltaktivistischem Engagement erfahren, sich als mitgestaltende Akteur_innen erleben und dies vor dem Hintergrund eines religiösen Selbst- und Weltverständnisses verorten. Diese Erfahrung ist besonders wertvoll, da religiös motiviertes Engagement von Muslim_innen für den Umweltschutz unterrepräsentiert und schwerer zugänglich ist. Durch diesen Umstand wird die benannte mind-behavior-gap noch verstärkt. Der Islamische Religionsunterricht kann helfen, diese Lücke zu überwinden, indem er konkrete Praxiserfahrungen und Beispiele für muslimisches Umweltengagement in den Unterricht einbindet.

Durch die Befähigung zur Umsetzung der erworbenen theologischen Grundlagen in verantwortungsvolles Handeln, ebnet der IRU zudem die Möglichkeit, den Nachhaltigkeitsdiskurs in das familiäre Umfeld der Schüler_innen, in Orte religiöser Gemeinschaften und damit letztlich in die Gesellschaft zu tragen. Eben diese Zielformulierung findet sich auch in dem Kernlehrplan für den IRU in NRW. Als konkretisierte Urteilskompetenz formuliert, sollen die Schüler_innen Anknüpfungspunkte für den Transfer von Glaubensinhalten (hier: islamische Umweltethik) in ihre jeweiligen gesellschaftlichen Wirklichkeiten erörtern.[38] Die entsprechenden Handlungskompetenzen zielen darauf ab, dass die Schüler_innen „Lösungsansätze für das eigene Handeln in Problemsituationen“ sowie „Möglichkeiten zum verantwortlichen und toleranten Handeln“ entwickeln. Eine praxisbezogene Ausrichtung des IRU ist essenziell, damit die Schüler_innen nicht nur theoretisches Wissen erlangen, sondern dieses in Projekten praktisch umsetzen und sich als Gestalter_innen einer nachhaltigen Zukunft sehen. Die Fragen der ökologischen Krise können in einem gemeinsamen Ringen vor dem Hintergrund einer religiös verstandenen Verantwortlichkeit für die uns anvertraute Schöpfung beantwortet werden. Indem die Schüler_innen klare, einfache und nachhaltige Handlungsoptionen im Unterricht kennenlernen, erfahren sie, inwiefern sie vor dem Hintergrund ihrer Lebenswirklichkeit Maßnahmen zum Umweltschutz umsetzen können. Sie erleben sich darin bestärkt, als Muslim_innen in ihrem Wirkungskreis einen gesellschaftlich relevanten

38 Referenz zum Kernlehrplan für das Fach Islamische Religionslehre in NRW: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/27/ir_klp_5026_2014_09_02.pdf.

Einfluss zu haben. So vermittelt, wirkt rBNE auch dem Ohnmachtsgefühl entgegen, mit welchem sich Schüler_innen angesichts des voranschreitenden Klimawandels und seinen sich verschärfenden und unabsehbaren, oftmals irreversiblen Folgen konfrontiert sehen können. Erschließt sich Umweltschutz vor den Grundlagen einer islamischen Umweltethik, können die Schüler_innen im Glauben verwurzelte Handlungsmotivation erleben. In der Folge leistet der IRU durch die Anbindung an kulturelle Wandlungsprozesse einen wichtigen Beitrag zur ökologischen Transformation.

Die folgenden Ausführungen zum Nachhaltigkeitsdiskurs in der muslimischen Community und den Best-Practice-Beispielen zeigen Möglichkeiten auf, ökologische Transformationsprozesse im IRU fruchtbar zu machen.

4.2 Beobachtungen zur Entwicklung des Nachhaltigkeitsdiskurses in der muslimischen Community

In Anbetracht der Tatsache, dass die Folgen des Klimawandels in Deutschland bereits spürbar sind,[39] und das Thema sowohl in den Medien als auch in der Gesellschaft einen immer höheren Stellenwert hat, wächst das Bewusstsein dem Klimawandel entgegenzuwirken auch unter den muslimischen Bürger_innen in Deutschland. Moscheen, muslimische Hochschulgruppen und andere Organisationen greifen das Thema Nachhaltigkeit immer wieder auf und vermitteln es im Rahmen von Vorträgen oder Kampagnen und teilweise auch in Form von (Freizeit-)Aktivitäten innerhalb ihrer Zielgruppen.[40]

Innerhalb der muslimischen Organisationslandschaft existieren ausschließlich zwei muslimische Umweltorganisationen, die sich gezielt und umfassend mit Umweltschutzthemen dezidiert an eine muslimische Zielgruppe in Deutschland richten. Diese sind NourEnergy e. V. und Hima e. V. Darüber hinaus ist hier die Organisation Yeşil Çember zu nennen, deren Zielgruppe türkischsprachige Menschen sind, die häufig dem muslimischen Glauben angehören bzw. als Muslim_innen gelesen werden.[41]

NourEnergy e. V. ist eine gemeinnützige Umweltorganisation und arbeitet seit 2010 in zwei Schwerpunktgebieten: Der Verein stützt sich einerseits auf Beratungs-, Bildungs- und Sensibilisierungsarbeit zu den Themen Umweltschutz, Spiritualität und Islam und andererseits auf die technische Umsetzung von konkreten Energiesparmaßnahmen sowie Ausbau erneuerbarer Energien in Moscheen und anderen sozialen Einrichtungen. NourEnergy ist dabei als erster muslimischer Umweltschutzverein Mitglied der Klima-Allianz Deutschland und arbeitet mit anderen Mitgliederorganisationen für eine ambitionierte Klimapolitik, die auch marginalisierte Gruppen vertritt. Damit beteiligt sie sich auch aktiv am gesellschaftlich-politischem Diskurs.

Durch Workshops und die „GreenIftar“-Kampagne bildet NourEnergy Akteur_innen der Zivilgesellschaft – insbesondere Migrant_innenorganisationen – im Sinne der UN-Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals) weiter. Hima e. V. ist ebenfalls eine gemeinnützige Umweltorganisation, die 2011 gegründet wurde und seitdem Bildungsarbeit zu den Themen Umweltschutz und Islam in der muslimischen Community anbietet. Die Organisation Yeşil Çember leistet seit 2012 Bildungs- und Sensibilisierungsarbeit innerhalb der türkischen Community in Deutschland. Durch die Übersetzung, Anpassung und Konzipierung von mehrsprachigen Informationsmaterialien, sowie die Organisation von Veranstaltungen und Workshops und die Durchführung verschiedener Aktionen und Exkursionen, trägt Yeşil Çember zur Verbreitung einer nachhaltigen Lebensweise bei und motiviert zu umweltbewusstem Handeln.[42]

Des Weiteren entstand 2015 die Initiative „Faire Moschee“, deren Träger das *FSI Forum für soziale Innovation gGmbH* ist. Die „Faire Moschee“ bietet Handlungsstrategien an, wie die globale Verantwortung gegenüber der Schöpfung in konkretes

39 Schauser und Daschkeit 2022.

40 Die nachfolgenden Darstellungen von muslimischen Organisationsangeboten und Projekten im Umweltschutz basieren zum Großteil auf Interviews und Erfahrungsberichten von NourEnergy e. V., die über 13 Jahre aktiv das Thema Nachhaltigkeit in der muslimischen Community vorantreiben und Multiplikator_innen schulen. Für mehr siehe: www.nour-energy.com.

41 Zusätzlich zu den genannten muslimischen Umweltorganisationen engagiert sich auch die Wohlfahrtsorganisation an-Nusrat der Ahmadiyya Gemeinde in Deutschland im Bereich des Umweltschutzes. Ein weiteres Beispiel ist GreenDeen Deutschland, eine kleine lokale Gruppe in Hamburg, die sich speziell auf die Verknüpfung von islamischen Werten im Umweltschutz konzentriert und einzelne Veranstaltungen organisiert.

42 Yesil Çember: Unsere Geschichte und Vision, in: Yesil Çember, https://yesilcember.eu/geschichte-vision/ (abgerufen am 29. 01. 2023).

Handeln lokal von Moscheen umgesetzt werden kann. Hierbei wurde der Fokus auf die Aktionsfelder Innovation, Umwelt, Konsum und Soziales gelegt.[43]

Ab dem Jahr 2021 können weitere Organisationen bzw. Institutionen ausgemacht werden, die sich dezidiert mit der muslimischen Zielgruppe und dem Thema Umweltschutz auseinandersetzen. Es handelt sich um die Förderprojekte „GreenHijab Denkfabrik“ und „FEMNI“. Erstgenanntes ist ein Projekt, das im Rahmen der Eleganz Bildungsplattform e. V. gefördert wird. Ziel des Projektes ist es, muslimische Frauen zu Multiplikator_innen auszubilden, die mithilfe einer selbst entwickelten Handreichung das Thema Umweltschutz in der muslimischen Community verbreiten.[44] Das zweite oben benannte Projekt „FEMNI – Förderung und Entwicklung der Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung bei muslimischen Jugendlichen in Niedersachsen“ ist an der Universität Osnabrück angesiedelt und untersucht, welche Rolle eine nachhaltige und umweltbewusste Lebensweise für muslimische Jugendlichen spielt.[45]

Über die hier genannten Projekte hinaus, bieten verschiedene muslimische Organisationen zum Thema Umweltschutz im Kontext des islamischen Glaubens häufig Einzelangebote an. Dabei reicht das Themenspektrum von nachhaltigem Konsum, über vegane Ernährung bis hin zur Verantwortung der Muslim_innen und der ihnen zukommenden Rolle im achtsamen Umgang mit der Umwelt. Bei all diesen Perspektiven wird häufig aus einem muslimischen Selbstverständnis gehandelt, das Umweltschutz als religiöse Verpflichtung betrachtet (im Sinne eines göttlichen Auftrags, der im Muslimsein bereits verankert wäre), so die Erfahrungsberichte von NourEnergy. Beispielsweise hat die Hamburger Muhajirin Moschee, inspiriert von der Idee der „Fridays for Future“-Bewegung, das Projekt „Juma for Future“ gestartet. Das Thema Klimaschutz wurde hierbei in der Freitagspredigt thematisiert. Die Resonanz der jungen Muslim_innen auf das Projekt war positiv.[46] Ein ähnliches Projekt hat bei NourEnergy seit 2022 Bestand. Bei „Green-Khutba“ (Grüner Predigt) geht es darum, Imame als Multiplikatoren für das Thema Nachhaltigkeit und Islam zu gewinnen, indem diese eine „grüne Freitagspredigt“ im Ramadan halten. Diese wird im Rahmen der großen Kampagne „GreenIftar“ (siehe Kapt. 4.3.2) durchgeführt. Die Rückmeldungen und das noch geringe Interesse an dem Projekt „Green-Khutba“ zeigen, dass bei Imamen und Religionsgemeinschaften das Potenzial, Nachhaltigkeit in den Gemeinden zu thematisieren, lange nicht ausgeschöpft wurde.

4.3 Best-Practice-Beispiele aus der muslimischen Community

Im Folgenden werden unterschiedliche Best-Practice-Beispiele muslimischer Organisationen aufgezeigt, deren umweltaktivistisches Handeln islamisch motiviert ist. Diese Best-Practice-Beispiele können als Vorbild in der praktischen Umsetzung des Themas im Rahmen des Islamischen Religionsunterrichts gelten, sollen aber auch Einblicke in die heterogenen Zugänge zum Thema „muslimischer Umweltschutz“ geben.

4.3.1 Urban Gardening im Garten einer Moschee der Jugendwerkstatt „Summ’ dich fit“

Die Jugendwerkstatt der Islamischen Gemeinde Wuppertal e. V. ist eine gemeinnützige Arbeitsgruppe, die in Zusammenarbeit mit lokalen Partner_innen, Vereinen und Gemeinden Freizeit- und Kulturangebote für Kinder und Jugendliche realisiert.[47] Ziel der Jugendwerkstatt „Summ‘ dich fit“ ist es, die sozialen und kulturellen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu stärken und ihre Naturverbundenheit zu fördern. Veranstaltungen und Aktivitäten finden im Rahmen verschiedener Workshops in den Formaten „Lies dich fit“, „Buddel dich fit“ und „Koch dich fit“ statt.

Das primäre Ziel der Jugendwerkstatt „Buddel dich fit“ ist es, Kindern und Jugendlichen in der Gemeinde durch gemeinsames Experimentieren und Gestalten einen Zugang zur Natur zu ermöglichen. Zu diesem Zweck hat die Jugendwerkstatt auf dem Gelände der Islamischen Gemeinde Wuppertal und auf einer Fläche des benachbarten Spielplatzes einen interkulturellen Stadtgarten angelegt. Durch die gemeinsame Gestaltung ihres Gemeinschaftsgartens lernen die Kinder und Jugendlichen die

43 Faire Moschee: Schritt für Schritt, in: Faire Moschee, 2017, https://www.fairemoschee.de/faire-moschee-nrw/ (abgerufen am 17. 02. 2023).

44 Ritz 2022.

45 Universität Osnabrück: Förderung und Entwicklung der Nachhaltigkeitsbildung bei muslimischen Jugendlichen in Niedersachsen (FEMNI), in: Universität Osnabrück, https://www.iit.uni-osnabrueck.de/forschung/forschungsprojekte/femni_foerderung_und_entwicklung_der_nachhaltigkeitsbildung_bei_muslimischen_jugendlichen_in_niedersachsen.html (abgerufen am 16. 02. 2023).

46 Kaiser 2019.

47 Für mehr, siehe: www.summdichfit.wordpress.com.

Jugendliche bereiten gemeinsam das Hochbeet vor. Durch das gemeinsame Gärtnern lernen sie Verantwortung und die Bedeutung von Natur kennen.

Jugendliche gießt das Hochbeet und übernimmt so die Verantwortung für die Pflege der Pflanzen.

Das Kräuterbeet im Gemeinschaftsgarten ist mit arabischen Schildern versehen, um die Sprachkenntnisse der Kinder und Jugendlichen zu stärken und den interkulturellen Austausch zu fördern.

Die Pflanzen im Gemeinschaftsgarten sind auf Arabisch beschriftet, um den arabisch-deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen die Sprache näherzubringen und ihre sprachliche Identität zu fördern. Hier zum Beispiel: „Tomate".

Möglichkeit zur verantwortungsvollen Teilhabe und zur Beteiligung am Gemeinschaftsleben und in ihrem Stadtteil in der Praxis kennen. Die Kinder und Jugendlichen arbeiten aktiv an der Gestaltung und Pflege ihres Gemeinschaftsgartens mit und übernehmen so Verantwortung für die Natur und sich selbst und lernen die verschiedenen Lebensmittel und ihre Saisonalität kennen. Darüber hinaus soll das Gartenprojekt auch die aktive Integration der Kinder und Jugendlichen in das Gemeindeleben und den Stadtteil fördern und den interkulturellen Dialog mit der Nachbarschaft eröffnen.[48]

Hier ist eine Unterrichtsreihe zum Thema Artenschutz oder dem Umgang mit Ressourcen denkbar. Übergeordnet ist das 6. Inhaltsfeld „Verantwortliches Handeln" des Kernlehrplans für den IRU in NRW und der darin verorteten Wahrnehmung menschlichen Umgangs mit der göttlichen Schöpfung. Wie können sich muslimische Schüler_innen als verantwortungsvolle Mitgestalter_innen der ihnen anvertrauten Schöpfung erleben? Das Projekt ließe sich im Schulgarten oder, falls nicht vorhanden, in Hochbeeten umsetzen.

48 Wuppertals urbane Gärten: Interkultureller Garten „Buddel dich fit" Wittensteinstrasse, in: Wuppertals urbane Gärten, https://www.wuppertals-urbane-gaerten.de/gaerten-zum-mitmachen/interkultureller-garten-buddel-dich-fit-wittensteinstrasse/ (abgerufen am 08. 02. 2022).

4.3.2 Nachhaltigkeit im Monat Ramadan: „GreenIftar“

Mit „GreenIftar“ (Grünes Fastenbrechen; bis 2020 bekannt unter „RamadanPlastikFasten“) hat NourEnergy e. V. im Jahr 2017 eine Kampagne initiiert, an der Muslim_innen teilnehmen und dabei den Monat Ramadan bewusst für eine positive Veränderung in ihrem Umfeld nutzen können, indem sie u. a. ihr Fastenbrechen als nachhaltiges Fastenbrechen (arab. *ifṭār*) – daher: GreenIftar – gestalten können. Die Kampagne richtet sich vor allem an muslimische Organisationen und soll diese motivieren, ihr Handeln aktiv im Sinne eines nachhaltigen Lebensstils zu gestalten. Seit 2017 nehmen mit steigender Zahl Muslim_innen in Deutschland und auch international mit Begeisterung und Ausdauer an der Kampagne teil. Gemeinsam mit über 70 Organisationen wurden bisher über 200 GreenIftare veranstaltet und über 31.000 Gäste erreicht. Durch plastikfreie Fastenbrechen konnten der Umwelt so über 122.000 Plastikteile erspart werden.[49]

Orientiert an der muslimischen Realität in Deutschland verbindet GreenIftar Bildungsarbeit zu Nachhaltigkeit mit dem spirituellen Erlebnis und der Stärkung des Gemeinschaftssinns durch gegenseitige Inspiration und Motivation. Angelehnt an die UN-Nachhaltigkeitsziele – SDG[50]– hat NourEnergy für die Kampagne neun GreenIftar-Ziele[51] entwickelt.

Diese Ziele sind simpel, universell und praxisbezogen. Jede Organisation oder Privatperson, die ihr Fastenbrechen nachhaltig gestalten möchte, kann sich daran orientieren. Zum Beispiel geht es darum, möglichst vegetarisch mit saisonalen und regionalen Zutaten genügsam zu kochen, sparsam mit Wasser umzugehen und Plastik- bzw. Einweggeschirr zu vermeiden. Weltweit besteht die Möglichkeit, offiziell an der Kampagne teilzunehmen. Die Teilnehmenden setzen so viele Goals um, wie es ihnen möglich ist. Hier zählen kleine Veränderungen genauso viel wie große. Jeder Schritt in Richtung eines nachhaltigeren und umweltbewussteren Handelns ist ein Erfolg.

Die Kampagne ist in ihrer Dynamik neben ihrer Ernsthaftigkeit und Zielorientierung sehr gesellig und angenehm, was besonders junge Menschen für eine Zusammenarbeit zur Nachhaltigkeit motiviert. Die Teilnehmer_innen gestalten mit ihrem Wissen und ihrer Praxis ihr nachhaltiges Fastenbrechen individuell. Die aktive Beteiligung und soziale Verantwortlichkeit jedes Einzelnen bieten eine produktive Grundlage für entwicklungspolitisches Engagement und einer Teilhabe an der gerechten Gestaltung der Globalisierung.

> Das Inhaltsfeld 5 „Islamische Religionspraxis“ schließt sich hier aus einer umweltethischen Perspektive an. Die Schüler_innen werden für die ethisch relevanten Grundlagen religiöser Praxis, hier dem Fasten, sensibilisiert und reflektieren ihr Konsumverhalten vor dem Hintergrund der Begriffe *mizān, ḫalīfa* und *ʿadl*. Hierzu lässt sich das Konzept von GreenIftar in der Klassengemeinschaft umsetzen und ein gemeinsames Fastenbrechen organisieren.

Mittlerweile nehmen auch Schulen im Ramadan an der Kampagne GreenIftar teil. Die Schüler_innen organisieren mit der Unterstützung ihrer Lehrer_innen nachhaltige Fastenbrechen in der Schule, zu denen sie Eltern und Lehrkräfte einladen. Dabei befassen sie sich intensiv mit den Themen des Ramadans und dem nachhaltigen Konsum. Die aktive Beteiligung von Schüler_innen an der Planung und Durchführung der GreenIftar-Veranstaltungen trägt ebenfalls zu ihren organisatorischen und sozialen Kompetenzen bei.

Durch die Beschäftigung mit den Inhalten von GreenIftar lernen die Schüler_innen, Verantwortung für ihre Umwelt zu übernehmen. Zudem bringt die Integration von GreenIftar in den Schulalltag eine inklusive Komponente mit sich. Sie zeigt den Schüler_innen, dass ihre religiösen Praktiken von der Schulinstitution anerkannt und wertgeschätzt werden, was wiederum ein inklusives Schulklima fördert.

49 NourEnergy: Greeniftar, in: NourEnergy, https://www.nour-energy.com/greeniftar/ (abgerufen am 18. 02. 2022). Bezüglich der Zahlen sei noch erwähnt, dass während der Pandemie öffentliche Fastenbrechen nicht stattgefunden haben, weshalb die Resonanz auf die Kampagne als noch erfolgreicher eingestuft werden kann.

50 United Nations: The 17 Goals, in: United Nations, https://sdgs.un.org/goals (abgerufen am 18. 02. 2022).

51 NourEnergy: Green Iftar Goals, in: NourEnergy, https://www.greeniftar.com/goals/ (abgerufen am 18. 02. 2022).

Über die Veranstaltung eines GreenIftar hinaus kann das Projekt auch zur Gestaltung einer Unterrichtsreihe ausgeweitet werden. Als Beispiel kann hier die Reihe „Green Ramadan Projekt" an der Willy-Brandt-Gesamtschule in Bergkamen dienen. Während des gesamten Fastenmonats beschäftigten sich die Schüler_innen intensiv mit den Themen Umweltschutz und Nachhaltigkeit. Dazu erstellte ihr Lehrer Instagram-Accounts, die als Plattform dienen, um die von den Schüler_innen produzierten Inhalte über das Klassenzimmer hinaus für andere zugänglich zu machen.[52]

4.3.3 Nachhaltigkeit von der Organisation bis hin zu Angeboten: Maakum e. V.

Der Verein Maakum e. V. adressiert seine gemeinnützige Arbeit an Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene muslimischen Glaubens.

Nachhaltigkeit und Umweltschutz vermittelt die Organisation durch Erleben und Auseinandersetzen mit der Natur. Dazu werden Outdoor-Aktivitäten wie zum Beispiel Walderlebnistagen, Zelten im Freien oder auch Familienfeste im Park angeboten. Ziel ist es, dass die Teilnehmenden die Natur besser verstehen und eine Bindung zu ihr aufbauen. Es geht aber auch darum, heutige Problematiken vor Ort zu erkennen. Bei Outdoor-Aktivitäten, wie beispielsweise Waldspaziergängen, sehen die Kinder schnell, dass die Natur verschmutzt ist, und erfahren gleichzeitig von der Problematik, die eine solche Verschmutzung für die Natur bedeutet. Zudem haben sie hierdurch die Möglichkeit, durch intensive Erlebnisse in und mit der Natur zusätzliche Motivationsmomente zu erlangen, die langfristig zu einem verantwortungsbewussten, achtsamen Umgang mit der Natur führen können.[53] Es mag daher nicht verwundern, dass einzelne Wissenschaftler_innen bewusstes Naturerleben (mithilfe von Waldspaziergängen, wie Maakum e. V. dies realisiert), gar als pädagogische Antwort auf internationale ökologische Herausforderungen der Jetztzeit deuten.[54]

Dadurch, dass der Verein sich bemüht, in all seinen Tätigkeitsbereichen im Sinne der Nachhaltigkeit zu agieren, zeigt er jungen Menschen und Familien, wie bereits mit kleinen Veränderungen Großes bewirkt werden kann: sei es in Form von Mehrwegbesteck und Geschirr, größtenteils veganes und vegetarisches Buffet sowie nachhaltige Freizeitaktivitäten. Auch administrativ geht Maakum e. V. mit gutem Beispiel voran, indem sich der Verein bewusst für eine nachhaltige Bank entscheidet und den Verein überwiegend digital organisiert.[55]

In der Realisierung eines bewussten Naturerlebens können die Schüler_innen die Schöpfung als Emblem Gottes verstehen. Sie erfahren die Natur als Erfahrungsraum religiöser Schöpfungsverantwortung. Auf diese Weise lässt sich eine Grundlage zur Umsetzung einer Handlungsverantwortung der Schüler_innen gegenüber ihrer Mitwelt etablieren.

4.3.4 Ditib Jugend Kamen

Die Ditib Jugendgruppe Kamen legt den Fokus ihrer Arbeit auf soziale und ökologische Fragen. Die Gruppe nimmt an einer monatlichen Clean-Up-Aktion (Aufräumaktion) teil. Für die Aktion haben sie die Verantwortung für die nächstgelegene Grünfläche in ihrer Gemeinde übernommen. Die Aktion findet ihren Abschluss jeweils mit einer Waffelrunde und Kakao. Dabei wird der Anlass dafür genutzt, die Kinder auf Milchalternativen aufmerksam zu machen und diese zu probieren. Neben den regelmäßigen Clean-Up-Aktionen hat die Jugendgruppe auch die Patenschaft für einen Nistkasten übernommen, der ebenfalls bewusst an dem Weg angebracht wurde, der den Kindern durch die Clean-Up-Aktion bekannt ist. Die regelmäßige Clean-Up-Aktion an einem festen Standort und die Patenschaft für den Nistkasten führen dazu, dass sich die Kinder mit dem Ort verbunden und für die Sauberkeit verantwortlich fühlen und in ihrer Teilhabe gestärkt werden.

Eine weitere interessante Aktion der Kinder ist die Backaktion mit geretteten Lebensmitteln. Dabei retten sie in Begleitung am Vortag selbst Lebensmittel. Die Lebensmittel werden in sogenannten „Retterboxen" in der Moschee den Gemeindemitgliedern und den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt. So bekommen alle die Gelegenheit zu erfahren, dass oft entsorgte Lebensmittel entgegen

52 Vgl. dazu die digital abrufbare tabellarische Reihenplanung von Nabi Kavak in dieser Handreichung.

53 Vgl. Schenk 1988: 39 ff. Zur Wichtigkeit von Naturerfahrungen von Kindern für eine naturbezogene Konzeptbildung im Kindesalter siehe auch: Gebauer 2007.

54 Vgl. Maaßen 1994: 3 ff.

55 Interview mit Shirin Najdi, Vorstandsmitglied Maakum e. V., 28. 01. 2023.

der offiziellen Zuschreibung noch genießbar und gut sind. Aus den geretteten Lebensmitteln backen die Kinder und Jugendlichen in Zusammenarbeit mit dem lokalen Foodsharing-Team auch Kuchen. Ihre Backergebnisse teilen sie dann mit den Erwachsenen aus der Gemeinde. Hier profitieren alle: die Kinder und Jugendlichen gewinnen eine Sensibilität für Lebensmittelverschwendung.

Darüber hinaus nimmt sich die Ditib Jugendgruppe in ihrer Auseinandersetzung mit Kleidung einem weiteren Thema im Nachhaltigkeitsdiskurs an, welches sie in Kooperation mit der Kamener Verbraucherzentrale in einem Workshop näher behandelte. Dabei diente die Jeans als Beispiel, um nachhaltige Kleidung zu thematisieren. Die Kinder und Jugendlichen haben aus alten Jeansresten eine neue Jeans gebastelt. Diese ist im Schaufenster der Verbraucherzentrale ausgestellt worden und kann von den Kamener Bürger_innen bestaunt werden.

Die aufgeführten Beispiele der Ditib Jugendgruppe Kamen zeigen und belegen sehr gut, wie nachhaltige Themen mit konkreten Aktionen vermittelt werden können. Jugend ist nutzenorientiert. Junge Menschen fühlen sich von Angeboten angesprochen, die konkreten Nutzen haben, wie zum Beispiel Spannung, Spaß, neue Leute kennenlernen.[56] Klassische Vorträge zu Nachhaltigkeitsthemen sind für diese Zielgruppe weniger ansprechend.

Die genannten Beispiele lassen sich für das Inhaltsfeld 6 fruchtbar machen. Sowohl der *ḫalīfa*-Begriff im Umgang mit Ressourcen, als auch das *tauḥīd*-Verständnis, mit welchem die Einheit der Schöpfung lebensweltnah in Projekten erfahrbar gemacht wird, können hier als islamisch-theologische Grundlage umweltethischen Handelns herangezogen werden.

All jene Beispiele zeigen auf, wie über heterogene Zugänge eine kulturelle und spirituelle Transformation in Hinblick auf die Themen der ökologischen Krise als Frage religiöser Bildung erfahrbar wird. In der Erschließung dieser Erfahrungsräume umweltaktivistischen Engagements für den IRU können islamische umweltethische Prinzipien unterrichtlich erlebbar werden. Die Schüler_innen reflektieren die erworbenen theologischen Grundlagen und entwickeln Möglichkeiten, verantwortliches und nachhaltiges Handeln in die eigene Lebenswirklichkeit einzubinden. Indem rBNE die Schüler_innen in ihrem religiösen Selbst- und Weltverständnis adressiert, knüpft sie zuteilen nicht nur an kognitive, sondern zusätzlich an motivationale, affektiv-emotionale und soziokulturelle Einflussfaktoren an.[57]

56 Kleinhückelkotten und Wegner 2010.

57 Vgl. hierzu auch: Gebauer 2007.

5. Unterrichtsentwürfe

Die nachfolgenden Unterrichtsentwürfe sowie die dargestellte Unterrichtsreihe verdichten die dargestellten Schwerpunkte der rBNE in Hinblick auf eine konkrete Vermittlung im IRU.

Sie bedienen ausdrücklich die gesamte Bandbreite der Klassenstufen der Sekundarstufe I. Als Einstieg in die Thematik gedacht, lassen sich die Entwürfe in ihrer inhaltlichen Tiefe verändern und auf die jeweilige Klassensituation anpassen. Dank des regen Kontakts sowohl mit Lehrkräften des IRU als auch Studierenden der Islamischen Religionslehre, konnten bereits bestehende Arbeiten ihren Weg in die Handreichung finden. Sie lassen sich dabei allesamt vor dem Hintergrund der Kernlehrpläne für den IRU in NRW einordnen. Sie sind jedoch nicht darauf festgelegt, sondern können vielmehr auch außerhalb dieser Vorgaben zur Vermittlung einer rBNE im IRU herangezogen werden.

5.1 Unterrichtsentwurf I:

„Der Umgang mit Tieren im Islam" – Unterrichtsentwurf für die 5./6. Klasse der Sekundarstufe 1 von Omar Abu-Rekbeh[58]

a. Thema der Unterrichtsstunde

„Der Umgang mit Tieren im Islam" – Die Reflektion des Schwerpunktes „Der Mensch in der Verantwortung" widmet sich der Entwicklung der Urteilskompetenz der Schüler_innen, welche in Einzel- und Partnerarbeit, mithilfe von zwei Überlieferungen über den Umgang mit Tieren aus islamischer Sicht Möglichkeiten erarbeiten, einen Beitrag zum verantwortungsbewussten Umgang mit Tieren zu liefern.

b. Hauptlernziel der Teilkompetenz der Unterrichtsstunde

Die Schüler_innen entwickeln ihre Urteilskompetenz zum Menschen in der Verantwortung, indem sie in Einzel- und Partnerarbeit anhand von zwei Überlieferungen über den Umgang mit Tieren aus islamischer Sicht ihre Möglichkeiten im Hinblick auf einen Beitrag zum verantwortungsbewussten Umgang mit Tieren reflektieren.

Teillernziele der Teilkompetenz der Unterrichtsstunde

Die Schüler_innen entwickeln ihre Urteilskompetenz zum Menschen in der Verantwortung, indem

- sie im Unterrichtsgespräch anhand der zwei Bilder „Guter Umgang mit Tieren" und „Schlechter Umgang mit Tieren" ihre Lebenswirklichkeit abrufen.
- sie im Unterrichtsgespräch anhand ihrer Bildbeschreibungen und Interpretationen eine Verbindung zum Islam herstellen und das Unterrichtsthema angeleitet formulieren.
- sie sich in Einzel- und Partnerarbeit anhand der zwei Überlieferungen (Buḫārī Nr. 2363, 2365) mit dem Umgang mit Tieren aus islamischer Sicht auseinandersetzen.
- sie im Unterrichtsgespräch ihre Ergebnisse präsentieren.
- sie in Einzelarbeit anhand der Frage: „Was kannst du als Muslim_in für die Tiere tun?" ihre Meinung reflektieren.

58 Omar Abu-Rekbeh ist Lehrer für die Fächer Islamische Religonslehre, Philosophie und Mathematik an der Karlschule in Hamm.

c. Verlaufsplanung[59]

Unterrichtsphasen	Inhaltliche Aspekte des Interaktionsgeschehens	Sozialform	Materialien/Medien
Einstieg	• Die Schüler_innen beschreiben und interpretieren anhand von Hilfsmitteln zwei Bilder: Ein schlechter und ein guter Umgang mit Tieren. Der Einstieg wird in zwei Phasen gegliedert.	Unterrichtsgespräch im Plenum	Bild, Beamer, OHP
Überleitung	• Die Schüler_innen erschließen eigenständig das Thema der Unterrichtsstunde, indem sie durch Fragen angeleitet eine Verbindung zum Islam herstellen und so das Stundenthema formulieren.	Unterrichtsgespräch im Plenum	Tafel/White Board
Erarbeitung I	• Die Schüler_innen sollen zunächst in Einzelarbeit ihre jeweiligen Überlieferungen auf den Arbeitsblättern bearbeiten. Die Schüler_innen sollen sich in Partnerarbeit über die Inhalte ihrer Überlieferungen austauschen und dazu die Aufgabe 2 gemeinsam bearbeiten. Sie erhalten Hilfestellungen in Form eines Glossars/einer Erklärung.	Einzel- und Partnerarbeit	Arbeitsblätter, Glossar
Zwischensicherung	• Die Schüler_innen stellen ihre Ergebnisse aus Aufgabe eins und zwei vor. Dies dient zur Feststellung, ob die Schüler_innen die Überlieferungen richtig bearbeitet haben; und ist die Voraussetzung, um im weiteren Verlauf die nächsten Aufgaben bearbeiten zu können.	Unterrichtsgespräch im Plenum	OHP
Erarbeitung II	• Die Schüler_innen bearbeiten die Aufgabe 3, die dreifach differenziert ist, wobei die Schüler_innen, die vorzeitig fertig sind, eine Expert_innenaufgabe erhalten.	Einzelarbeit	Arbeitsblätter
Sicherung	• Die Schüler_innen präsentieren ihre Ergebnisse über den OHP, was zur gemeinsamen Sicherung dienen soll.	Unterrichtsgespräch im Plenum	OHP
Transfer	• Die Schüler_innen sollen die Transferfrage „Was kannst du als Muslim_in für die Tiere tun?“ beantworten. Die Transferfrage wird für die Schüler_innen mit Förderschwerpunkt differenziert. Impulse, in Form von Bildern, stehen für die Aufgabe als didaktische Reserve bereit.	Einzelarbeit, Unterrichtsgespräch im Plenum	Arbeitsblatt, Bilder

59 Die Arbeitsblätter einschließlich der Expert_innenaufgabe, dem Glossar sowie die Bilder finden Sie in der digitalen Materialsammlung unter Punkt 1.1–1.4, die Sie abrufen können unter: https://www.uni-muenster.de/ZIT/Islamische-Philosophie-Schwerpunkt-Islamische-Ethik/Materialsammlung_Umweltbildung.html.

5.2 Unterrichtsentwurf II:

„Ethische Perspektiven im Umgang mit Fast Fashion aus islamischer Sicht" – Unterrichtsentwurf für die Klassen 7./8. der Sekundarstufe 1 von Amina Boumaaiz[60] und Laura Pusch

a. Thema der Unterrichtsstunde

„Ethische Perspektiven im Umgang mit Fast Fashion aus islamischer Sicht" – die Reflexion des Schwerpunktes „Der Mensch in der Verantwortung" zur Entwicklung der Urteilskompetenz der Schüler_innen, erarbeitet in Einzel- und Gruppenarbeit mithilfe von Überlieferungen und islamischen Quellentexten über die Sensibilisierung des Verantwortungsbewusstseins gegenüber der Mitwelt und dem Ressourcenverbrauch auf Grundlage einer islamischen Umweltethik in Hinblick auf ihre Möglichkeiten, einen verantwortungsbewussten Umgang mit Fashion.

b. Haupt- und Teillernziele der Unterrichtsstunde

- Sensibilisierung des Verantwortungsbewusstseins gegenüber der Mitwelt.
- Der Umgang mit Fast Fashion aus islamischer Sicht in Hinblick auf die Möglichkeiten der Schüler_innen, einen Beitrag zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit Mode zu erlernen, gemäß dem islamischen Prinzip, Schaden zu vermeiden.[61]
- Entwicklung der Urteilskompetenz der Schüler_innen zum Menschen in der Verantwortung in Bezug auf Fast Fashion und die Reflexion der eigenen Rolle bei diesem Thema.
- Erwerb von Kenntnissen über die grundlegenden Begrifflichkeiten, Stützpfeiler und Quellen einer islamischen Umweltethik.

c. Entwicklung der Urteilskompetenz durch:

- Anknüpfen an die Lebenswirklichkeit anhand der Etiketten von Modeartikeln
- Herstellung einer Verbindung zum Islam
- Auseinandersetzung mit dem Thema eines verantwortungsvollen Umgangs mit Fast Fashion aus islamischer Sicht
- Präsentation der Ergebnisse
- Reflexion der eigenen Meinung anhand der Frage: Welche ethische Position können wir als Muslim_innen im Umgang mit Fast Fashion einnehmen?

d. Kompetenzerwartungen

- Auf der Wissensebene erwerben die Schüler_innen Sachkenntnisse über Inhalte, die sich auf die Auswirkungen und Konsequenzen des Konsums von Fast Fashion sowohl in Bezug auf die Umwelt (Schöpfung) als auch auf die Arbeiter_innen (Geschöpfe) beziehen.
- Auf der Kompetenzebene sollen die Schüler_innen in die Lage versetzt werden, die Bedeutung der erlernten Inhalte auf ihre Lebenswirklichkeit anzuwenden und diesen Bezug zu begründen. Dabei knüpft die Stundenkonzeption an folgendes Präkonzept der Schüler_innen an: Die Schüler_innen verfügen über ein moralisches Bewusstsein von der Ungerechtigkeit der Ausbeutung von Arbeiter_innen und der Umweltzerstörung. Diesem moralischen Bewusstsein liegt jedoch keine Kenntnis einer islamischen Ethik zugrunde. Aufbauend auf der Vermittlung dieser theologischen Grundlagen mittels islam-ethischer Quellen- und Grundtexte, wird den Schüler_innen bewusst, dass das Thema eine Auswirkung auf ihre Gegenwart und Zukunft hat. Die Unterrichtsstunde trägt damit zur Bewältigung der Anforderungssituation bei: „Welche ethische Position können wir als Muslim_innen im Umgang mit Fast Fashion einnehmen?"

e. Realisierung der Kompetenzerwartungen in den jeweiligen Unterrichtsphasen

1. Der Einstieg gestaltet sich durch einen stummen Impuls, indem die Lehrkraft den Schüler_innen die von ihnen fotografierten Jeans-Etiketten bekannter Fast Fashion Marken zeigt. Hierbei sollen die Schüler_innen ihre Lebenswirklichkeit abrufen, indem sie die Bilder inter-

60 Amina Boumaaiz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Evangelische Theologie der Universität Augsburg und Dozentin im IRU-Weiterbildungslehrgang für Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz. Sie lehrt als Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Bereich Islamische Theologie und Religionspädagogik.

61 Vgl. die Überlieferung, in welcher der Prophet Muhammad sagte: „Kein Schädigen und keine schädigende Vergeltung!" لا ضَرَرَ ولا ضِرارَ In Mālik Ibn Anas: Al-Muwaṭṭaʾ, Buch 36, Hadith 1435.

pretieren und beschreiben. Die Wortmeldungen werden von der Lehrkraft an der Tafel bzw. dem White Board festgehalten.

2. In der Überleitung sollen die Schüler_innen im angeleiteten Unterrichtsgespräch unter Rückbezug auf ihre abgerufene Lebenswirklichkeit eine Verbindung zum Islam herstellen und in der Folge das Thema „Ethische Perspektiven im Umgang mit Fast Fashion aus islamischer Sicht" eigenständig formulieren. Dazu sind beispielhaft folgende Fragen zielführend: Wo wurden die Jeans produziert? Welche Kenntnisse haben wir über die Arbeitsbedingungen und Produktionskosten? Das Stundenthema wird von der Lehrkraft schriftlich festgehalten. Das Stundenthema zielt dabei darauf ab, die Grundlagen einer fairen Produktion von Fashion durch das islamische Prinzip rizq ḥalāl[62] zu untermauern.
3. In der Erarbeitungsphase 1 schauen die Schüler_innen ein Video zur Produktion einer Fast Fashion Jeans. Dabei wird ihnen zuvor eines der drei Problemfelder Baumwollanbau, Arbeitsverhältnisse, Transport zugeteilt, welches sie in Einzelarbeit auf einem Arbeitsblatt in Bezug auf die im Video vermittelten Informationen herausarbeiten. Auf diese Weise sollen sie für die Folgen der schlechten Arbeitsverhältnisse und die Ressourcenverschwendung sensibilisiert werden. Diese Sensibilisierung ist entscheidend, damit die Schüler_innen in der zweiten Erarbeitungsphase ein erweitertes Verständnis des Halāl-Prinzips erwerben, welches neben den rein rechtlichen auch die ethischen Aspekte einschließt.
4. In der Zwischensicherung präsentieren die Schüler_innen ihre Ergebnisse im Plenum. Diese werden tabellarisch für alle sichtbar von der Lehrkraft festgehalten, wodurch die Voraussetzung geschaffen wird, die folgende Aufgabe zu bearbeiten.
5. Die Erarbeitung 2 ist zweigeteilt. Zunächst erarbeiten die Schüler_innen in Einzelarbeit die Aufgaben des Arbeitsblattes. Dabei sollen sie aus den entsprechenden Kurztexten die einschlägigen islam-ethischen Wegmarken erschließen. Anschließend werden sie entsprechend ihrer Zuteilung zu den Problemfeldern aus der Erarbeitungsphase 1 in drei Gruppen aufgeteilt. Auf der Grundlage der erworbenen Kenntnisse sowohl zur Fast-Fashion-Jeans als auch den islam-ethischen Wegmarken sollen sie in Bezug auf ihr jeweiliges Problemfeld eine Argumentation bzw. Stellungnahme in Hinblick auf die Frage: „Welche ethische Position können wir als Muslim_innen im Umgang mit Fast Fashion einnehmen?" erarbeiten. Dafür dürfen sie auf Tabletts, Plakate oder Folien zurückgreifen.
6. In der Sicherung präsentieren die Schüler_innen ihre Stellungnahmen im Plenum.
7. Im Transfer fragt die Lehrkraft die Schüler_innen danach, auf welche Handlungsalternativen sie als Muslim_innen für einen ethischen Konsum von Fashion zurückgreifen können. Entsprechende Handlungsfelder sollen im Rahmen der Unterrichtsreihe als Recherchearbeit konzipiert auf einem Plakat zusammengetragen werden. Hier kann auf den Hadith zurückgegriffen werden:

   „Bezahlt den Lohn des Arbeitenden, bevor sein Schweiß trocknet."[63]

Die didaktische Linienführung der Unterrichtsstunde zeigt sich mithin darin, dass der Unterrichtsgegenstand der ethischen Perspektiven im Umgang mit Fast Fashion aus islamischer Sicht eingeführt wird, dieser den Schüler_innen durch eine Auseinandersetzung nähergebracht wird und durch eine persönliche Bezugnahme verinnerlicht und reflektiert wird.

f. Lernvoraussetzungen

1. Themenunabhängig: Heterogene Gruppe, keine nachgewiesene Konfliktlage, kooperatives Arbeitsverhalten
   Themenabhängig: Die Schüler_innen beherrschen den methodischen Umgang mit Quellentexten des Islams und sind mit einschlägigen Begrifflichkeiten (*mizān, ḫalīfa, ʿadl, tauḥīd*) vertraut. Über Faktenwissen zu ethischen Implikationen verfügen die Schüler_innen auf Grundlagenebene. Begrifflichkeiten des Islams sind in ihrer primären Bedeutung bekannt, die tiefere Bedeutungsebene ist bisher unbekannt.

62 Das Prinzip, nach dem der erlaubte Erwerb für die gesamte Lebensgrundlage auf dem Erlaubten beruhen muss.

63 Überliefert von Ibn Māğa in Sunan Ibn Māğa Buch 16 Hadith 2443. Dieser Hadith zeigt deutlich die ökologische und soziale Wichtigkeit der schnellen und gerechten Entlohnung der Arbeitenden.

g. Verlaufsplanung

Unterrichtsphasen	Inhaltliche Aspekte des Interaktionsgeschehens	Sozialform	Materialien/Medien
Einstieg	Die Schüler_innen beschreiben und interpretieren die von ihnen abfotografierten Etiketten von Jeanshosen gängiger Fast-Fashion Ketten. Wortmeldungen werden von der Lehrkraft schriftlich festgehalten.	Stummer Impuls	Fotos der Etiketten, Beamer, Tafel/White Board
Überleitung	Die Schüler_innen stellen durch Fragen angeleitet eine Verbindung zum Islam her und formulieren das Thema der Unterrichtsstunde. Die Lehrkraft hält dieses schriftlich fest.	Unterrichtsgespräch im Plenum	Tafel/White Board
Erarbeitung I	Die Schüler_innen schauen aufgeteilt in drei Themengruppen ein Video zur Produktion einer Fast-Fashion-Jeans und arbeiten dabei jeweils eines der drei Problemfelder heraus: **1. Baumwollanbau** **2. Arbeitsverhältnisse** **3. Transport**	Einzelarbeit	Video, Arbeitsblätter
Zwischensicherung	Die Schüler_innen stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor. Die Lehrkraft hält die Ergebnisse tabellarisch fest. Durch die Zwischensicherung wird überprüft, ob die Schüler_innen die Problemfelder verstanden haben, was die Voraussetzung für die Bearbeitung der weiteren Aufgaben ist.	Unterrichtsgespräch im Plenum	Tafel/White Board
Erarbeitung II	Die Schüler_innen erschließen zunächst Wegmarken einer islamischen Umweltethik. Auf dieser Grundlage sollen sie in Bezug auf ihr jeweiliges Problemfeld eine Stellungnahme bzw. Argumentation erarbeiten.	Einzelarbeit, Gruppenarbeit	Arbeitsblätter, Plakate, Tablett, Folien
Sicherung	Die Schüler_innen präsentieren ihre Stellungnahmen im Plenum.	Plenum	Tablett, Beamer, Plakate, OHP
Transfer	Die Schüler_innen sollen auf einem Arbeitsblatt die Transferfrage beantworten: „Auf welche Handlungsalternativen können wir als Muslim_innen für einen ethischen Konsum zurückgreifen?“ Die Antworten werden im Anschluss im Plenum vorgestellt.	Einzelarbeit Unterrichtsgespräch im Plenum	Arbeitsblatt

5.3 Unterrichtsentwurf III:

„Gegenwärtige Probleme, die unsere Zukunft entscheiden: Plastikmüll im Meer als Thema im Islamischen Religionsunterricht" – Unterrichtsentwurf für die 9./10. Klasse der Sekundarstufe 1 von Büşra Akdağ-Koçak[64]

a. Thema der Unterrichtsstunde

„Plastikmüll im Meer als Thema im Islamischen Religionsunterricht" – Die Reflektion der im Bildungsplan formulierten Ziele zur Erfassung der „Bedeutung des Korans und des Propheten Muhammad für ein zeitgemäßes islamisch geprägtes Leben [um] im islamischen Glauben eine Hilfe zur Deutung und Gestaltung des eigenen Lebens zu finden [...]".[65]

In Hinblick darauf setzen sich die Schüler_innen mit dem Thema des Umweltschutzes auseinander und erwerben dabei konkrete Kenntnisse über die Hintergründe und Auswirkungen von Plastikmüll im Meer und die damit einhergehenden Konsequenzen für die Mitwelt. Dabei erschließen sie zum einen die eigene Rolle innerhalb der Problematik und stellen zum anderen die Verbindung zum Thema des Umweltschutzes aus der islamischen Perspektive her, indem sie mit Koran- und Hadithtexten arbeiten. Auf diese Weise reflektieren die Schüler_innen ihre Verantwortung als Muslim_innen im Sinne der zentralen Verankerung des Umweltschutzes im Islam. Sie sind in der Lage, zu den Themen des Umweltschutzes aus islamischer Position Stellung zu beziehen und in Hinblick auf ihre Lebenswirklichkeit Lösungsmöglichkeiten zu diskutieren.

b. Haupt- und Teillernziele der Unterrichtsstunde

- Die Schüler_innen können die Umweltproblematik anhand des Plastikmülls im Meer charakterisieren und den Umweltschutz durch islamische Quellen belegen.
- Die Schüler_innen können Ursachen des Plastikmülls im Meer nennen und erkennen die daraus entstehenden Gefahren.
- Die Schüler_innen beschreiben die Pflichten der Menschen gegenüber der Umwelt anhand von Koranversen und Hadithen.
- Die Schüler_innen erkennen, dass sie als Muslim_innen eine Verantwortung als Statthalter *(ḫalīfa)* gegenüber der Umwelt tragen.
- Die Schüler_innen können Lösungsstrategien für das eigene Verhalten gegenüber der Umwelt entwickeln.

c. Kompetenzerwartungen

- **Sachkompetenz:**
  Auf der Ebene der Sachkompetenz sollen die Schüler_innen das eigene Verhalten im Plastikkonsum erläutern können. Mithilfe einer Mindmap an der Tafel sollen die Schüler_innen die Frage nach der Art und Weise ihres Konsums eigenständig beantworten. Das Wissen über die Umweltverschmutzung durch Plastik erwerben die Schüler_innen mithilfe eines Informationstextes, und das Verständnis von der Bezeichnung des Menschen als Statthalter und die damit einhergehende Bedeutung wird den Schüler_innen auf der Grundlage von Koranversen und entsprechenden Hadithen vermittelt.
- **Fragekompetenz:**
  Mithilfe von Bildern, die zum einen die hohe Verschmutzung des Meeres mit Plastik und zum anderen den Schaden aufzeigen, den die Tiere dabei davontragen, sollen die Schüler_innen angeregt werden, nach den Hintergründen für den Sachverhalt zu fragen. Wie kommt der Plastikmüll ins Meer und warum essen ihn die Tiere?
- **Methodenkompetenz:**
  Mehrere Bilder werden beschrieben, und der Umgang mit Koranstellen und Hadithtexten wird eingeübt. Gezielte Fragestellungen sollen mithilfe des Textes beantwortet werden. Auch die Schreibkompetenz wird an dieser Stelle gefördert, da die Schüler_innen Sprechblasen mit Text füllen sollen.
- **Soziale Kompetenz:**
  Die Schüler_innen müssen in Expert_innengruppen und später in Stammgruppen arbeiten. Dabei müssen die Schüler_innen im ersten Schritt zusammen und später selbstständig arbeiten.

64 Büşra Akdağ-Koçak ist Lehrerin für Islamische Religionslehre an der Hohenbergschule in Albstadt.

65 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016.

- **Deutungskompetenz:**
  Neue arabisch-islamische Fachbegriffe werden anhand des Informationstextes vermittelt. Falls sich die Muttersprache der Schüler_innen von der arabischen und deutschen Sprache unterscheidet, werden die entsprechenden Begriffe in der jeweiligen Muttersprache übersetzt und im Folgenden angewendet.

d. Entwicklung der Kompetenzerwartungen durch:

- **Lebensweltbezug:**
  In dieser Stunde sollen die Schüler_innen sich überlegen, in welchen Bereichen sie Plastik benutzen und wo der Konsum vermieden werden könnte. Sie erkennen die damit entstandene Umweltproblematik, indem sie lernen, dass es erhebliche Probleme in der Entsorgung von Plastikmüll gibt und welche Konsequenzen und Gefahren sich aus dem Verbleib von Plastik in der Umwelt (hier im Meer) ergeben. Darüber hinaus erfahren sie, dass viele Großunternehmen versuchen, auf Plastik zu verzichten (Capri Sonne und McDonalds). Sie lernen die Wichtigkeit des Themas auf Grundlage islamischer Quellen und die Verankerung kennen sowie den Stellenwert desselben innerhalb des Islams, indem sie einschlägige Verse aus dem Koran und entsprechende Hadithe lesen. Somit erwerben die Schüler_innen in Bezug auf die Thematik das Vermögen, neue Perspektiven einzunehmen und problemlösend zu denken.
- **Zur Zukunftsbedeutung:**
  Den Schüler_innen soll in dieser Unterrichtsstunde ersichtlich werden, welche Konsequenzen der allgemeine Plastikkonsum hat und welchen Schaden dieser verursacht. Konkret sollen sie die Notwendigkeit einer Reduzierung des Konsums von Plastik nachvollziehen können, weil sie sowohl um die Auswirkungen auf ihre Gegenwart, aber auch Zukunft wissen und diese einordnen können. Dieses Wissen sollen die Schüler_innen auf die Quellentexte des Islams zurückführen können, indem ihnen die Texte aus dem Koran und den Hadithen zu dieser Thematik zugänglich und verständlich gemacht werden. Daraus können die Schüler_innen ihre Verantwortung für die Um- und Mitwelt als Muslim_innen ableiten.
- **Exemplarität**
  Die Schüler_innen sollen erklären können, in welchen Situationen sie nicht auf Plastik verzichten können. Sie verstehen dabei auch die Wichtigkeit des Umweltschutzes im Islam und können dies beispielhaft am Leben des Propheten Muhammad belegen. Sie erwerben die Einsicht über die Auswirkungen des eigenen Konsumverhaltens und können Lösungen für ein umweltfreundlicheres Leben entwickeln. Dabei sensibilisieren diese Erkenntnisse die Schüler_innen für ihr zukünftiges Handeln.

e. Realisierung der Kompetenzerwartungen in den jeweiligen Unterrichtsphasen

(1) Einstieg
Für den Einstieg der ersten Unterrichtsstunde wird folgende Frage an die Mitte der Tafel geschrieben: *„Wann nutze ich Plastik? Wozu wird Plastik verwendet?“*. Alle Schüler_innen bekommen ein Stück Kreide, womit auch das Interesse geweckt werden soll. Das Schreiben an der Tafel ist für viele der Schüler_innen etwas Besonderes. Da die Frage gezielt an die Schüler_innen gerichtet ist, wird automatisch ein Lebensweltbezug hergestellt. Gleich danach setzt die Lehrkraft mit folgender Frage einen Impuls: *„Warum denkt ihr, ist Plastik überall zu finden?“* Diese Frage fördert eine rege Diskussionsrunde und motiviert die Schüler_innen im Sinne der Unterrichtsthematik. Da die Lehrkraft davon ausgeht, dass die Runde mit harmlosen Beispielen gefüllt ist, werden die Bilder des Plastikmülls im Meer und der Tiere, die dabei ums Leben gekommen sind oder gequält wurden, im weiteren Verlauf gezeigt. Die Bilder sollen mit dem Zweischritt: „Ich sehe, ich vermute …“ beschrieben werden. Das Bild zeigt die negativen Folgen des Plastikkonsums der Menschheit und provoziert eine Kontroverse. Einerseits ist Plastik ein Segen andererseits auch ein Fluch.

(2) Erarbeitungsphase
Erarbeitungsphase I: Die Schüler_innen sollen sich als erstes entsprechend den von der Lehrkraft verteilten Farbkärtchen zu Expert_innengruppen zusammenfinden. Jeder dieser Gruppen ist ein relevantes Thema der Stunde zugeteilt. Diese Methode wurde gewählt, weil die Besprechung von Texten innerhalb von Gruppen besser abläuft und Inhalte leichter verstanden werden.

Die Sicherung der Ergebnisse findet in den Stammgruppen statt. Hier haben die Schüler_innen die Möglichkeiten, sich untereinander auszutauschen und die Arbeitsaufträge zu vervollständigen. Das Zusammenarbeiten in Gruppen stärkt die soziale Kompetenz der Schüler_innen. Außerdem wird aus zeitlichen Gründen die Besprechungsrunde in der Stunde kurz gehalten. Alternativ wäre eine kurze Präsentation der Gruppen möglich gewesen. Die

Schüler_innen hätten auf diese Weise mehr Einblicke gewinnen können. Jedoch bedeutet diese Alternative sehr viel Aufwand und könnte im weiteren Verlauf des Unterrichts zu Unruhen führen.

Der ritualisierte Einsatz des Klangstabs beendet jede Arbeitsphase. Die Erarbeitungsphase I ist eine Voraussetzung für die kommende Erarbeitungsphase II. Bevor in dieser eine Vertiefung der Unterrichtsinhalte vorgenommen wird, stellt die Lehrperson zunächst sicher, auf welcher Wissensbasis die Schüler_innen aufbauen. Dafür sollen die Schüler_innen die für alle gleiche Schlussfrage ihrer Arbeitsaufträge beantworten: „Diskutiert in der Gruppe: *Was für eine Bedeutung hat die Umwelt im Islam? Hat sie eine große oder doch eine geringe Bedeutung?*“ Alternativ könnte diese Frage auch nach der ersten Erarbeitungsphase durch die Lehrperson im Plenum gestellt werden. Da aber im Plenum eine Diskussionsrunde mit einer bereits gestellten Frage anfängt, brauchen die Schüler_innen keine größere Bedenkzeit. Die Antworten der Schüler_innen werden von der Lehrperson mit Stichpunkten an der Tafel gesichert.

(3) Vertiefungsphase

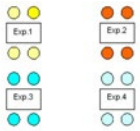
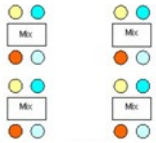
Vertieft werden die Inhalte in der zweiten Erarbeitungsphase durch das Anknüpfen an die islamischen Quellen. Hierzu kehren die Schüler_innen in ihre Expert_innengruppen zurück und gehen auch nicht wie davor in ihre Stammgruppen, damit die Schüler_innen die Möglichkeit erhalten, mit verschiedenen Schüler_innen vertiefter zu arbeiten und neue Meinungen zu hören. Der Basistext und die Hadithe des zweiten Arbeitsblattes sind bei allen gleich, jedoch nicht die Verse aus dem Koran. Mit dieser Gruppenarbeit wird das Umweltverständnis aus islamischer Sicht näher definiert und mit den Versen aus dem Koran und den Hadithen verstärkt. Dies führt im Vergleich zur ersten Erarbeitungsphase zu einer neuen Erkenntnis. Dass die Schüler_innen sich untereinander helfen und bestehende Fragen untereinander gestellt werden können, ist die klare Intention für die Gruppenarbeit. Allein durch das Fragen und Grübeln gewinnen die Lernenden einen vertieften Einblick in das Thema.

(4) Sicherungsphase und Abschluss

Die Lehrkraft hat während der Arbeitsphase, wie am Anfang der Stunde, eine Mindmap an die Mitte der Tafel gezeichnet. In dieser Mindmap steht: „Umwelt, Mensch, Islam“. Aus der Blase heraus werden vier Pfeile für die Überbegriffe (*ḫalīfa*, mizān, āmāna und fiṭra) gezogen. Da jede Gruppe verschiedene Überbegriffe bekommen hat, lässt sich dies leicht übertragen. Jede Gruppe muss im Plenum den jeweiligen Überbegriff erklären. Während die Schüler_innen präsentieren, schreibt die Lehrkraft die wichtigsten Fakten der jeweiligen Überbegriffe auf. Alternativ könnten die Schüler_innen dies auch selbstständig an die Tafel schreiben, aus zeitlichen Gründen soll in diesem Fall jedoch davon abgesehen werden.

Nach der Präsentation richtet die Lehrkraft die bereits gestellte Frage ans Plenum: „Was für eine Bedeutung hat die Umwelt im Islam? Hat sie eine große oder doch eine geringe Bedeutung?“ Die Schüler_innen können somit die bereits gestellte Frage anhand von Versen und Hadithen aufschlussreicher beantworten. Zum Schluss wird ein Bild von Strohhalmen, die anstatt aus Plastik, aus Papier gefertigt sind, gezeigt, um den Schüler_innen einen letzten visuellen Impuls zur Stunde zu geben und an ihre Lebenswelt anzudocken. Die Transfer- und Abschlussphase findet somit mündlich statt. Als Hausaufgabe sollen die Schüler_innen einen kleinen Aufsatz in Hinblick auf die Frage: „Wie kannst du dazu beitragen, dass es der Umwelt und allen Lebewesen gut ergeht? Und was würde der Prophet (s) dir heute gegenüber der Umwelt ans Herz legen?“ schreiben.

f. Verlaufsplanung[66]

Unterrichtsphasen	Inhaltliche Aspekte des Interaktionsgeschehens	Sozialform	Materialien/ Medien
Einstieg	Lehrkraft bittet eine_n Schüler_in Kreide an die Klasse zu verteilen und klappt derweil die Tafel auf. Tafelbild: Wann nutze ich Plastik? Wozu wird Plastik verwendet? Lehrkraft: „Ich möchte, dass ihr, ohne miteinander zu reden, die Tafel füllt." Schüler_innen füllen die Tafel selbstständig Lehrkraft: „Warum denkt ihr, ist Plastik überall zu finden?" Schüler_innen melden sich und antworten.	Plenum	Tafel, Kreide
Überleitung	Lehrkraft öffnet die PowerPoint und zeigt Bilder von Plastikabfall im Meer und den Tieren, die dadurch gequält wurden. Schüler_innen betrachten die Bilder und beschreiben sie: 1. Ich sehe … und 2. Ich vermute … • Problematisierung und Stundenfrage: „Warum befindet sich Plastikmüll im Meer?"	Plenum, stiller Impuls	Computer, Beamer, PowerPoint
Erarbeitungsphase I	• Lehrkraft verteilt farbige Kärtchen für die Gruppenkonstellation der Expert_innengruppen. • Schüler_innen setzen sich zusammen. • Lehrkraft verteilt Textblätter 1a,b und c und AB 1. 1. Schüler_innen lesen die Texte und bearbeiten ihre Arbeitsblätter in den Expert_innengruppen. • Schüler_innen finden sich in den Stammgruppen wieder und füllen das AB 1 und die restlichen Fragen gemeinsam aus. • Klangstab beendet die Arbeitsphase.	Expert_innengruppen: Hier werden die Expert_innen ausgebildet.  Einzel- und Gruppenarbeit Stammgruppen: Alle lernen voneinander.  	Textblatt 1a, 1b, 1c, AB 1, Klangstab
Zwischensicherung	• Lehrkraft: „Welches dieser Themen war für euch neu? Was fandet ihr interessant?" • Schüler_innen melden sich und antworten. 2. Lehrkraft führt durch Frageimpuls in die Erarbeitungsphase II: „Ich möchte mit euch auf den letzten Punkt auf dem AB 1 eingehen. Was denkt ihr, hat die Umwelt im Islam für eine Bedeutung? Eine hohe oder eine geringe?" • Schüler_innen melden sich und äußern ihre Meinung. • Lehrkraft schreibt stichpunktartig mit an die linke Klapptafel.	Plenum	Tafel, Kreide
Erarbeitungsphase II	**Erarbeitungsphase II:** • Schüler_innen kehren in ihre Expert_innengruppen zurück. • Lehrkraft verteilt AB 2, 3, 4 und AB 5. – Schüler_innen lesen und bearbeiten die Aufgaben. – Lehrkraft zeichnet Mindmap in die Mitte der Tafel „Umwelt, Mensch, Islam." • Klangstab beendet Arbeitsphase.	Einzel- und Gruppenarbeit in Expert_innengruppen	AB 2, 3, 4 und AB 5, Tafel, Kreide, Klangstab

66 Die Arbeits- und Textblätter sowie die Bilder finden sich in der digitalen Materialsammlung unter Punkt 2.1–2.7.

Unterrichtsphasen	Inhaltliche Aspekte des Interaktionsgeschehens	Sozialform	Materialien/ Medien
Sicherung	**Sicherungsphase** • Schüler_innen präsentieren in Gruppen ihre Aufgaben. • Lehrkraft schreibt an der Tafel mit, Schüler_innen übertragen dies ins Heft. 3. Lehrkraft: „Vor dieser Arbeitsphase habe ich euch gefragt, welche Bedeutung die Umwelt im Islam haben könnte. Wie würdet ihr jetzt antworten?“ (Lehrkraft zeigt auf linke Tafelhälfte, auf der stichpunktartig mitgeschrieben wurde) • Schüler_innen antworten mit erlernten Fachbegriffen. **Abschlussphase, ggf. Puffer** 4. Lehrkraft zeigt Bilder von Strohhalmen, die anstatt aus Plastik, aus Papier angefertigt sind. Lehrkraft fragt: „Wieso stellen manche Großunternehmen ihre Produkte um?“ • Schüler_innen antworten.	Plenum, Gruppenpräsentation Stiller Impuls, Diskussionsrunde	Tafel, Kreide, AB 2, 3, 4 und AB 5, PowerPoint
Transfer	**Hausaufgabe** Kleiner Aufsatz: „Wie kannst du dazu beitragen, dass es der Umwelt und allen Lebewesen gut ergeht? Und was würde der Prophet (s) dir heute im Umgang mit der Umwelt ans Herz legen?“	Plenum	Tafel, Kreide

5.4 Tabellarische Übersicht zur Reihe Nachhaltigkeit im Ramadan

Thema: Bewahren der Schöpfung – Nachhaltigkeit im Islam/im Monat Ramadan[67] von Nabi Kavak[68]

UE Material	Inhalt	Kompetenzen, die zu erwerben sind: Die Schüler_innen …
1./2. M1	Umweltschutz und Glaube	• erkennen den Sinn der Schöpfung und beschreiben dies. • sind imstande, über die Schöpfung nachzudenken und Lehren daraus zu ziehen. • verstehen die Schöpfung als Verantwortung (Amana) für den Menschen und können das mit aktuellen Beispielen erklären. • verstehen sich als Sachwalter_in/Statthalter_in auf Erden, können dies begründen und bewusster mit der Umwelt umgehen, um die Schöpfung zu bewahren.
3. M2	Die Bedeutung des Umweltschutzes	• reflektieren über ihre Spuren als Mensch auf dieser Welt und entwickeln einen bewussteren Umgang mit der Umwelt. • befassen sich mit dem Klimawandel, mit den Folgen der Erderwärmung und setzen sich insbesondere mit Extremwetterereignissen auseinander.
4.–5. M3	Ich setze mich für die Umwelt ein!	• entwickeln Lösungsansätze für das eigene Handeln in Bezug auf Naturschutz. • erörtern mögliche Beiträge der Muslim_innen zum Naturschutz.
6.–7.	Ich trage die Verantwortung für Umwelt und Umfeld – Nachhaltigkeit und Umweltschutz im Monat Ramadan	• entwickeln Möglichkeiten zum verantwortlichen und toleranten Handeln, • setzen ihre Lösungsansätze in einem Challenge-Format um. • gestalten die Ramadan-Challenge.
8.–10. M4	Die Challenge kann beginnen – Mein Ramadan wird ab jetzt grüner	• erfüllen die Challenge-Aufgaben und dokumentieren ihre Ergebnisse in einem Ramadan-Wochenplaner.
11. M4 M5	Wer gewinnt die Challenge?	• reflektieren und evaluieren die Challenge und die Zeit im Fastenmonat Ramadan. • berichten über ihre Erfahrungen und Veränderungen in ihrem Leben.
12.	Ramadan zu Ende – was nun?	• legen sich konkrete Ziele bzgl. Umwelt-/Naturschutz fest, die sie auch über den Fastenmonat Ramadan hinaus aktiv umsetzen.

67 Die Materialien zur Reihenplanung einschließlich der Ablaufpläne und Arbeitsblätter finden sich in der digitalen Materialsammlung unter Punkt 4.1.–4.5.

68 Nabi Kavak ist Lehrer für Islamische Religionslehre und Mathematik an der Willy-Brandt-Gesamtschule Bergkamen.

6. Weiterführende Literatur

Weiterführende Literatur zu Islam und Umwelt in theoretischer Perspektive:

Abdel Haleem, Harfiyah (1998): Islam and the Environment. London: Ta Ha Publishers.

al-Qāḍī Al-Qāqī, Wadād (1988): The Term ‚Khalīfa' in Early Exegetical Literature. In: Die Welt des Islams, New Series 28(1), S. 392–411, Leiden: Brill.

Binay, Sara und Mouhanad Khorchide (Hg.) (2019): Islamische Umwelttheologie zwischen Norm, Ethik und Praxis. Freiburg i. Br.: Verlag Herder.

Dien, Mawil Izzi (2000): The Environmental Dimensions of Islam. Cambridge: The Lutterworth Press.

El Maaroufi, Asmaa (2021): Ethik des Mitseins. Grundzüge einer islamisch-theologischen Tierethik. Freiburg i. Br.: Karl-Alber-Verlag.

El Maaroufi, Asmaa (2019): Umweltverschmutzung als religiöses Dilemma. Von der Natur als Emblem Gottes. In: Islamische Umwelttheologie zwischen Norm, Ethik und Praxis, hg. v. Sara Binay und Mouhanad Khorchide, S. 68–85. Freiburg i. Br.: Verlag Herder.

Foltz, Richard C., Frederick M. Denny, und Azizan Baharuddin (2003): Islam and Ecology. A Bestowed Trust. Cambridge: Harvard University Press.

Nasr, Seyyed Hossein (1996): Religion and the Order of Nature. The 1994 Cadbury Lectures at the University of Birmingham, Oxford, New York: Oxford University Press.

Nasr, Seyyed Hossein (1990): Islam and the Environmental Crisis. In: MAAS Journal of Islamic Science 6(2), S. 31–51. Islamabad: Islamic Research Institute.

Rizvi, Ali (2010): Islamic Environmental Ethics and the Challenge of Anthropocentrism. In: The American Journal of Islamic Social Sciences 27(3), S. 53–78. Herndon: International Institute of Islamic Thought.

Sievers, Mira (2015): Der Mensch als Statthalter auf Erden. Aspekte einer Ḫalīfa-Theologie. In: CIBEDO 4, S. 136–145.

Tlili, Sarra (2017): I Invoke God, Therefore I am. Creation's Spirituality and its Ecologic Impact in Islamic Texts. In: A Global History of Literature and the Environment, hg. v. John Parham und Louise Hutchings Westling, S. 107–122. Cambridge: Cambridge University Press.

Weiterführende Literatur zu Islam und Umwelt in pädagogischer Perspektive

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Dillingen): Islamische Unterweisung Deutsch – Methodisch-didaktische Anregungen und Materialsammlung, Jahrgänge 1/2/3/4/5/6/7, 2002 bis 2007.

Allgemeine Materialien für den islamischen Religionsunterricht unter: http://www.federkorb.de

Bauknecht, Bernd, Elif Gömleksiz, Tuba Işik, Rabeya Müller, Fahimah Ulfat, und Markus Weingardt (2020): Fachdidaktik/Islam-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Buch, hg. v. Imran Schröter. Fachdidaktik. Berlin: Cornelsen.

El Abrache, Sara, Stefanie Alhayari, Bernd Ridwan Bauknecht, Luise Becker, und Werner Haußmann (2009): Saphir: Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime. 5/6, Lehrerkommentar. Lehrerkommentar zum Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, hg. v. Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr. München: Kösel.

Kaddor, Lamya und Rabeya Müller (Hg.) (2008–2011): Saphir 5/6–7/8. Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime. München: Kösel.

Klement, Karl, Said Topalovic, und Amena Shakir (Hg.) (2019): Islamstunde. Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Impulse für Theorie und Praxis. Linz: Veritas.

Lemaire, Rainer, Susanna Meyer-Mintel, und Carmen Schmitt (2016): Praktisches Basiswissen: Religion Grundlagen, Methoden und Praxistipps für die Unterrichtsgestaltung. Hamburg: Persen.

Muth, Thorsten (2012): Islamischer Religionsunterricht und islamische Religionspädagogik – Ein Überblick über Hintergründe, Entwicklung und Inhalte, München: Grin.

Obst, Gabriele (2015): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Sanac, Fuat (2011): „Erziehung und Bildung im Islam, Lernen -Lehren -Erziehen", Wien: FAY Österreich.

Schröter, Jörg Imran (Hg.) (2020): Islam-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Solgun-Kaps (Hg.) (2014): Islam. Didaktik für die Grundschule, Berlin: Cornelsen.

Uçar, Bülent und Rauf Ceylan (Hg.) (2010–2020): HIKMA. Zeitschrift für islamische Religionspädagogik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Uçar, Bülent (Hg.) (2012): Einblick in den Islam: Ein Schulbuch für die Jahrgangsstufe 5/6 und 7/8, Hückelhoven: Anadolu.

Uçar, Bülent und Martina Blasberg-Kuhnke (Hg.) (2010): Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts. Okzidentale Traditionen des Streitens in Literatur, Geschichte und Kunst, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zardo, Katrin Isabell (2008): Islamischer Religionsunterricht. Ziele und Realisationsmöglichkeiten, München: Grin.

Weiterführende Literatur zu Umwelt und Praxis

Abdul-Matin, Ibrahim (2010): Green Deen. What Islam teaches about protecting the planet. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.

Casta, Stefan (2017): Das kleine Hummelbuch, Frankfurt a. M.: Sauerländer Fischer.

Fischer, Daniel, Sonja Fücker, Hanna Selm und Anna Sundermann (Hg.) (2021): Nachhaltigkeit erzählen. Durch Storytelling besser kommunizieren, DBU-Umweltkommunikation; Bd. 15, München: Oekom.

Gates, Bill (2021): Wie wir die Klimakatastrophe verhindern: Welche Lösungen es gibt und welche Fortschritte nötig sind, München: Piper.

Goulson, Dave (2019): Wildlife Gardening. Die Kunst, im eigenen Garten die Welt zu retten, München: Hanser Literaturverlage.

Grundwald, Armin (2016): Nachhaltigkeit verstehen. Arbeiten an der Bedeutung nachhaltiger Entwicklung, München: Oekom.

Hartkemeyer, T., P. Guttenhöfer, und M. Schulze (2014): Das pflügende Klassenzimmer. Handlungspädagogik und gemeinschaftsgetragene Landwirtschaft, DBU-Umweltkommunikation, Bd. 5, München: Oekom.

Hoinle, Birgit (2020): Räume für Empowerment. Urbane und solidarische Landwirtschaft in Bogotá, München: Oekom.

Hutter, Claus-Peter, Karin Blessing, und Rainer Köthe, (Hg.) (2018): Grundkurs Nachhaltigkeit. Handbuch für Einsteiger und Fortgeschrittene, München: Oekom.

Kampas, Doris (2019): Das unglaubliche Hochbeet. Ernten bis zum Umfallen, Innsbruck: Löwenzahn.

Klein, Naomi (2016): Die Entscheidung. Kapitalismus vs. Klima, Frankfurt a. M.: Sauerländer Fischer.

Kohler, Beate und Armin Lude (2010): Nachhaltigkeit erleben. Praxisentwürfe für die Bildungsarbeit in Wald und Schule, München: Oekom.

Meadows, Dennis, Donella Meadows, und Jørgen Randers (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Quadir, Tarik M. (2013): Traditional Islamic Environmentalism. The Vision of Seyyed Hossein Nasr, Lanham: University Press of America.

Schäffer, Anita und Norbert Schäffer (2019): Ein Garten für Insekten: Schmetterlinge, Libellen und andere Wirbellose fördern, beobachten und schützen, Wiebelsheim: Aula.

Scheub, Ute, Stefan Schwarzer, Caroline Pfützner, et al. (2021): Oekom-Gartenbox. Gesunder Garten, reiche Ernte, gutes Essen, München: Oekom.

Schürmann, Karin (2016): Die Stadt als Community of Practice. Potentiale der nachhaltigkeitsorientierten Transformation von Alltagspraktiken. Das Beispiel Seattle, Transformationen; Bd. 5, München: Oekom.

Thürschweller, Sylvia (2020): Gründe der Naturentfremdung und Strategien der Umweltbildung dieser entgegenzuwirken, Hamburg: Books on Demand.

Witte, Ulrich et al. (Hg.) (2014): Nachhaltigkeit gestalten. Trends und Entwicklungen in der Umweltkommunikation, DBU-Umweltkommunikation. Bd. 6, München: Oekom.

7. Literaturverzeichnis

Al- Buḫārī, Muḥammad ibn Ismāʿīl (2000): Ṣaḥīḥ al-Buḫārī, Kairo.

Asad, Muhammad (2011): Die Botschaft des Koran. Ostfildern: Patmos.

Bederna, Katrin (2021): Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein didaktisches Modell. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal of Religion and Education 44(2), S. 61–71. Arbeitsgemeinschaft Religionspädagogik und Katechetik: Bamberg.

El Maaroufi, Asmaa (2021): Ethik des Mitseins. Grundlinien einer islamisch-theologischen Tierethik. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.

El Maaroufi, Asmaa (2020): Auf dem Weg zu einer islamischen Umweltethik. In: Herder Korrespondenz Spezial: Verlorenes Paradies. Wie viel Religion die Rettung der Schöpfung braucht. S. 30–31. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

El Maaroufi, Asmaa (2019): Umweltverschmutzung als religiöses Dilemma. Von der Natur als Emblem Gottes. In: Islamische Umwelttheologie. Ethik, Norm und Praxis, hg. von Binay, Sara; Khorchide, Mouhanad. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Faire Moschee (2017): Schritt für Schritt, In: Faire Moschee, https://www.fairemoschee.de/faire-moschee-nrw/ (abgerufen am 17. 02. 2023).

Gebauer, Michael (2007): Kind und Naturerfahrung. Naturbezogene Konzeptbildung im Kindesalter. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Harff, Christoph (2022): Nachhaltigkeit und der Intention-Behaviour-Gap, In: Das Magazin der Stiftung Umwelt und Entwicklung Nordrhein-Westfalen, https://www.sue-nrw.de/nachhaltigkeit-und-der-intention-behaviour-gap/ (abgerufen März 2024).

Henning, Max (Übersetzer): Hofmann, Murad Wilfried (Herausgeber) (2020): Der Koran. Arabisch – deutsch (= Çağrı yayınları 60, Die ungefähre Bedeutung des Korans, 3), 6. Auflage, Istanbul: Çağrı.

Ibn Māğa, Muḥammad Ibn-Yazīd (1975): Sunan Ibn Māğa. Dār iḥyāʾ al-kutub al-ʿarabīya, Beirut.

Kaiser, Daniel: Jumua for Future: Muslimisches Umweltschutz-Projekt, In: NDR Kultur, 28. 11. 2019, https://www.ndr.de/kultur/sendungen/freitagsforum/Jumua-for-Future-Muslimisches-Umweltschutz-Projekt,umweltschutz146.html (abgerufen am 16. 02. 2023).

Kalloch, Christina, Stephan Leimgruber, und Ulrich Schwab (2014): Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, 3., überarb. Aufl. (= Grundlagen Theologie), Freiburg im Breisgau/Basel/Wien: Verlag Herder.

Khalid, Fazlun (2010): Islam and the Environment. Ethics and Practice an Assessment. In: Religion Compass 4(11), S. 707–716.

Kleinhückelkotten, Silke und Elisabeth Wegner (2010): Leitfäden und Checklisten. Jugendliche und junge Erwachsene ansprechen, In: ECOLOG-Institut (Hg.): Nachhaltigkeit kommunizieren, 116, 2. überarbeitete Aufl. Hannover.

Könemann, Judith (2018): Plädoyer für eine politische Religionspädagogik, In: Religionspädagogische Beiträge, Bd. 78, S. 15–23. Babenhausen: Lusa.

Kowanda-Yassin, Ursula (2018): Öko-Dschihad. Der grüne Islam – Beginn einer globalen Umweltbewegung, Salzburg – Wien: Residenz Verlag.

Maaßen, Boje (1994): Naturleben oder der andere Zugang zur Natur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mālik, Ibn Anas (1951): Al-Muwaṭṭaʾ. Hg. von Muḥammad Fuʾād ʾAbd al-Bāqī, Kairo.

Mandl-Schmidt, Iris (2016): Ein methodischer, didaktischer, systematischer und praktischer Weckruf. In: Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum performativen Religionsunterricht, hg. v. Hans Mendl (Religionspädagogik innovativ, Bd. 16). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Gott und Seine Schöpfung, in: Bildungspläne Baden-Württemberg, http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/RISL/IK/7-8-9/03 (abgerufen am 27. 10. 2021).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Islamischer Religionsunterricht, „Schule in NRW“: Heft 5026, Kernlehrplan Islamischer Religionsunterricht, Düsseldorf, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/217/ir_klp_5026_2014_09_02.pdf (abgerufen am 09. 03. 2024).

NourEnergy: GreenIftar, https://www.nour-energy.com/greeniftar/ (abgerufen am 18. 02. 2022).

NourEnergy: GreenIftar Goals, https://www.greeniftar.com/goals/ (abgerufen am 18. 02. 2022).

Ritz, Simon (2022): Green Hijab Denkfabrik, In: Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement, https://www.b-b-e.de/fileadmin/Redaktion/05_Newsletter/01_BBE_Newsletter/2022/04/BBE-Newsletter_8-Ritz.pdf (abgerufen am 16. 02. 2023).

Rupp, Hartmut (2016): „Der Religion Raum geben – auch im Religionsunterricht“, In: Mendl, Hans (Hg.): Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum performativen Religionsunterricht (= Religionspädagogik innovativ; Band 16), Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Schauser, Inke und Achim Daschkeit (2022): Deutschland im Klimawandel. Risiken und Handlungserfordernisse, https://www.umweltbundesamt.de/deutschland-im-klimawandel-risiken#klimarisikoanalyse-fur-deutschland-untersucht-uber-100-klimawirkungen-und-regionale-betroffenheiten (abgerufen am 20. 02. 2022).

Schenk, Inge (1988): Kinder haften für ihre Eltern: Ansätze zu einem generationsübergreifenden Lernen: Inauguraldissertation. Im Eigenverlag, Dissertationsdruck Darmstadt.

Seven, Şuayip (2019): Die Stellung von Wasser im Leben des Propheten, In: Binay, Sara; Khorchide, Mouhanad (Hg): Islamische Umwelttheologie. Ethik, Norm und Praxis, Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Sievers, Mira (2022): Koranische Impulse für eine Islamische Umweltethik, In: Karimi, Ahmad Milad (Hg.): Welt-Umwelt-Mitwelt. Baden-Baden: Verlag Karl Alber.

Sievers, Mira (2021): Zu den Voraussetzungen einer islamischen Umweltethik, in: CIBEDO-Beiträge, Bd. 2021/3, Nr. 3, S. 113–118. Münster: Aschendorff.

Stollmeier, Frank: Artenvielfalt und Artensterben. Biodiversity and extinction, In: Forschungsbericht 2014 – Max-Planck-Institut für Dynamik und Selbstorganisation, **https://www.mpg.de/8880580/mpids_jb_2014** (abgerufen am 26. 03. 2024).

aṭ-Ṭabarī, Abū Ǧaʿfar Muḥammad Ibn Ǧarīr (1996): *Taberî tefsîri,* übers. v. Hasan Karakaya und Kerim Aytekin., Kerim, 4. Istanbul: Hisar.

United Nations: The 17 Goals, in: United Nations, **https://sdgs.un.org/goals** (abgerufen am 18. 02. 2022).

Universität Osnabrück: Förderung und Entwicklung der Nachhaltigkeitsbildung bei muslimischen Jugendlichen in Niedersachsen (FEMNI), in: Universität Osnabrück, **https://www.iit.uni-osnabrueck.de/forschung/forschungsprojekte/femni_foerderung_und_entwicklung_der_nachhaltigkeitsbildung_bei_muslimischen_jugendlichen_in_niedersachsen.html** (abgerufen am 16. 02. 2023).

Wuppertals urbane Gärten: Interkultureller Garten „Buddel dich fit" Wittensteinstrasse, in: Wuppertals urbane Gärten, **https://www.wuppertals-urbane-gaerten.de/gaerten-zum-mitmachen/interkultureller-garten-buddel-dich-fit-wittensteinstrasse/** (abgerufen am 08. 02. 2022).

Yesil Çember: Unsere Geschichte und Vision, **https://yesilcember.eu/geschichte-vision/** (abgerufen am 29. 01. 2023).

Zbidi, Monika (2015): Islamische Normenlehre zum Umweltschutz. In: Zeitschrift für Umweltrecht (ZUR) 26(6), S. 323–330. Baden-Baden: Nomos.

Über die Autorinnen

Prof. Dr. Asmaa El Maaroufi ist Juniorprofessorin für Islamische Philosophie mit dem Schwerpunkt Islamische Ethik am Zentrum für Islamische Theologie in Münster (ZIT). Sie studierte Philosophie, Geschichte und Germanistik für das Lehramt an Gymnasien an der Technischen Universität in Darmstadt und Islamisch-Theologische Studien an der Goethe Universität in Frankfurt am Main. Im Anschluss war sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZIT tätig und erlangte ihre Promotion zum Thema „Ethik des Mitseins. Grundzüge einer islamischen Tierethik“. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählt insbesondere die Anthropologie und Islamische Ethik, wozu auch die Auseinandersetzung mit umwelt- und tierethischen Fragen gehört.

Prof. Dr. Asmaa El Maaroufi

Esra Doğanay hat an der Technischen Universität Hamburg Bau- und Umweltingenieurwesen mit den Vertiefungen Umwelt, Stadt und Verkehr studiert. Seit 2014 ist sie ehrenamtlich bei NourEnergy e. V. in leitender Funktion tätig. Hier entwickelt sie mit ihrem Team u. a. Konzepte und Kampagnen für muslimische Organisationen zum Thema Nachhaltigkeit. Dazu zählt beispielsweise die Kampagne *GreenIftar*, die mittlerweile als globale Bewegung für ein nachhaltiges Fastenbrechen steht. Darüber hinaus bietet sie Vorträge und Workshops zum Thema *„Nachhaltigkeit und Islam“* sowie *„Zielgruppenspezifische Kommunikation über Nachhaltigkeit aus muslimischer Perspektive“* an.

Esra Doğanay

Laura Pusch ist Wissenschaftliche Hilfskraft am Arbeitsbereich Islamische Philosophie mit dem Schwerpunkt Ethik am Zentrum für Islamische Theologie Münster (ZIT). An der Universität Münster studierte sie Islamische Theologie und war im Anschluss daran als Wissenschaftliche Hilfskraft im Arbeitsbereich Kalām, Islamische Philosophie und Mystik am ZIT tätig. Sie beschäftigt sich unter anderem mit einer genderspezifischen Perspektivierung von Leib und Leiblichkeit innerhalb der Islamischen Theologie.

Laura Pusch

Impressum

Herausgeberin
Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG)
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Varrentrappstr. 40–42
60486 Frankfurt am Main
Tel.: 069-798 22453
kontakt@aiwg.de
www.aiwg.de

Redaktion
Dr. Raida Chbib (AIWG)

Lektorat
Dr. Udo Simon

Koordination
Stefanie Golla-Dehmamy (AIWG)

Fotografien
Portraitfotos der Autor_innen: Raida Chbib (Fotograf: Julius Matuschik), Asmaa El Maaroufi (Fotografin: Shirin Fachar), Esra Doğanay (NourEnergy e.V.), Laura Pusch (privat)
Fotograf/Bildrechte für Abbildungen auf Seite 21: Wadii Serhane

Grafikdesign und Satz
le-tex publishing services GmbH, Leipzig

Copyright
Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG),
Frankfurt a. M.
Alle Rechte vorbehalten

Die Texte dieser Publikation stehen, soweit nicht anders gekennzeichnet, unter einer Creative Commons Namensnennung CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz. Das bedeutet, dass sie nicht-kommerziell vervielfältigt, verbreitet und bearbeitet werden dürfen, sofern dabei stets die Urheber, die Quelle des Textes und die o. g. Lizenz genannt wird, deren genaue Formulierung Sie nachlesen sollten unter:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/.
Fotografien sind von dieser Lizenz ausgenommen.

2024

ISSN: 2748-3673

DOI: https://doi.org/10.21248/gups.84083

AIWG WiFo paper
Die WiFo paper präsentieren Projektberichte, Positionspapiere und explorative fachliche Beiträge aus den Wissenschaftsformaten der AIWG. Sie greifen verschiedene islamtheologische Themen aus den universitätsübergreifenden Projekten auf und tragen damit zu fachwissenschaftlichen Diskursen und zum interdisziplinären Austausch bei. Die WiFo paper erscheinen in unregelmäßigen Abständen. Die inhaltlichen Aussagen verantworten die jeweiligen Autor_innen und geben nicht notwendigerweise die Position der AIWG wieder.

Die Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) ist eine universitäre Plattform für Forschung und Transfer in islamischtheologischen Fach- und Gesellschaftsfragen. Sie ermöglicht überregionale Kooperationen und Austausch zwischen Wissenschaftler_innen der islamischtheologischen Studien und benachbarter Fächer sowie Akteur_innen aus der muslimischen Zivilgesellschaft und weiteren gesellschaftlichen Bereichen. Die AIWG wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Gefördert vom
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

GOETHE
UNIVERSITÄT
FRANKFURT AM MAIN